Pratiques
Linguistique, littérature, didactique

201-202 | 2024
Didactique de la langue et élaboration grammaticale

Élaboration d'un nouveau discours grammatical pour le français en Fédération Wallonie-Bruxelles : Bilan de vingt ans de recherche

Elaboration of a new grammatical discourse for French in the Wallonia-Brussels Federation: Assessment of twenty years of research

Dan Van Raemdonck

Édition électronique
URL : https://journals.openedition.org/pratiques/14365
DOI : 10.4000/122tq
ISSN : 2425-2042

Éditeur
Centre de recherche sur les médiations (Crem Université de Lorraine)

Référence électronique
Dan Van Raemdonck, « Élaboration d'un nouveau discours grammatical pour le français en Fédération Wallonie-Bruxelles : Bilan de vingt ans de recherche », *Pratiques* [En ligne], 201-202 | 2024, mis en ligne le 18 juillet 2024, consulté le 24 septembre 2025. URL : http://journals.openedition.org/pratiques/14365 ; DOI : https://doi.org/10.4000/122tq

Ce document a été généré automatiquement le 24 septembre 2025.

Le texte et les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés), sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Élaboration d'un nouveau discours grammatical pour le français en Fédération Wallonie-Bruxelles : Bilan de vingt ans de recherche

Elaboration of a new grammatical discourse for French in the Wallonia-Brussels Federation: Assessment of twenty years of research

Dan Van Raemdonck

Introduction : Dire la grammaire

1 Nous avons entrepris ces 20 dernières années une recherche sur la réforme du discours grammatical à l'école (voir, notamment, les rapports de Van Raemdonck *et al.*, 2004-2016). Notre volonté a été de restituer à la grammaire son pouvoir explicatif, en réduisant au maximum la terminologie et en recentrant le discours grammatical sur les mécanismes à l'œuvre lorsque nous communiquons.

2 Notre contribution traitera dès lors du déroulement de ces 20 ans de recherche consacrée à l'élaboration de ce nouveau discours grammatical et d'une nouvelle progression curriculaire pour le français en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB).

3 Seront envisagées les différentes étapes mises en œuvre afin de parvenir aux résultats obtenus à ce jour : l'enquête sur la situation réalisée auprès d'enseignants (2003-2004) ; l'élaboration 1° d'un nouveau « savoir savant » (à charge du linguiste), 2° de sa transposition par les linguistes eux-mêmes, les didacticiens[1] et les enseignants en « savoir enseignable » afin qu'il puisse, à la suite d'une transposition didactique par les enseignants (Chevallard, 1985) devenir « savoir enseigné », 3° de la progression curriculaire, 4° de l'expérimentation dans des classes, et enfin 5° du « savoir à enseigner » et de son explicitation, après négociation avec l'institution scolaire en charge d'en décider (linguistes, didacticiens, pédagogues, membres des réseaux

d'enseignement, service de pilotage de l'enseignement, inspection, politiques) pour négocier la transformation du discours grammatical dans les classes.

1. Les étapes de la recherche

4 Dans le triangle pédagogique Savoir-Enseignant-Apprenant, on a pris soin de questionner tous les rapports et relations entre les trois pôles, mais on a oublié, pour le français, de questionner le savoir grammatical, considéré par des didacticiens, non spécialistes de la grammaire, comme le donné quasi catéchistique à transposer didactiquement. Cependant, cette donnée ne va pas de soi. Et la meilleure transposition didactique ne pouvant offrir que ce qu'elle a, si elle a pour départ des prémisses fausses, elle ne pourra atteindre l'objectif légitime d'appropriation du système de la langue et des compétences linguistiques y afférents. C'est sur cette question du savoir à transmettre que nous sommes intervenus, pour montrer que le savoir pris comme point de départ ne permet pas d'accomplir la mission que l'on s'est assignée. Cette limitation de la perspective d'intervention ne se veut pas réductrice de la problématique générale de l'enseignement/apprentissage de la langue française à cette seule dimension : elle nous semble nécessaire pour traiter la question sous l'angle des compétences linguistiques.

5 On ne peut ignorer par ailleurs la question de la représentation du savoir grammatical que se font, se sont construite, les différents intervenants du processus d'enseignement. Tant l'enseignant que l'apprenant ont une image de la grammaire – généralement réduite à sa composante orthographique et morphosyntaxique – qui conditionne leur attitude ou leur intérêt à l'égard de ce savoir. Or le moins que l'on puisse dire est que cette attitude ne se caractérise généralement pas par un amour immodéré pour la chose grammaticale. En cause sans doute une vision, traditionnelle, normative, de cette matière, un discours inappropriable – nous le verrons – sur la langue, des options de formation plutôt littéraires… Les acteurs du processus d'enseignement ne se sentent pas habilités par l'« Institution Langue » – on ne leur a jamais fait savoir ou sentir qu'ils l'étaient – à remettre en question le savoir ou même le discours sur le savoir. Résultat de cette attitude, il faut bien le dire, des stratégies d'évitement ou souvent de transposition fidèle du discours dominant.

1.1 Première étape (2003-2004) : constats, enquête et recommandations

6 À partir de la lecture analytique et critique des savoirs et discours grammaticaux transmis, notamment sur la base de documents officiels et des objectifs des socles de compétences, des programmes et du code de terminologie en vigueur en FWB, nous avons vérifié et discuté la cohérence, la performance et la pertinence des outils pédagogiques proposés (Van Raemdonck, Dehon & Van Gorp, 2004).

7 La recherche portait au départ sur le niveau d'enseignement fondamental (pour élèves de 6 à 12 ans), par définition antérieur aux autres. Responsable de la construction des outils grammaticaux, ce niveau doit faire l'objet d'un intérêt particulier : il conditionne en effet tous les discours tenus dans les niveaux ultérieurs.

8 La rencontre avec les enseignants du fondamental et leurs formateurs a contribué à entamer un dialogue fructueux et permis de confronter les pistes proposées aux acteurs du terrain pédagogique. Ce dialogue a mis au jour un certain malaise des enseignants face à la question grammaticale (un rapport autoritaire, mais conflictuel au fond, à la grammaire et à son enseignement) et une réelle demande de nouveaux outils[2].

9 Les causes de ce malaise, avancées par les représentants de l'institution scolaire, sont éparses et concernent notamment la grammaire en tant que branche scolaire normative en laquelle on croit (la dictée et les exercices systématiques font partie du catéchisme) : on doit l'apprendre et faire montre de sa foi dans quelque chose qui nous dépasse, qu'on ne comprend pas complètement, dont les nomenclatures sont disparates, et qu'on préfère admettre à défaut de pouvoir l'expliquer entièrement. Ensuite est identifié comme cause à l'insécurité le manque de référentiels et de manuels valables : il s'agit de la grammaire en tant qu'objet livre inaccessible, peu pratique, pas assez complet et inefficace immédiatement. Ces manquements dépendent directement des lacunes de la théorie grammaticale, avec les quelques modèles sous-jacents en vigueur, ainsi que de leur terminologie protéiforme et indigeste. La confusion est considérable et génère des incertitudes que les enseignants considèrent pour certains comme illégitimes (et qui engendrent donc une certaine gêne), précisément parce qu'ils ont adopté l'idée que la grammaire est bien conçue et que s'ils ne la maitrisent pas, c'est leur compétence intellectuelle et professionnelle qui est en jeu. En fait, la cause est double : d'un côté, la grammaire traditionnelle n'est effectivement pas entièrement domptable, et la maitriser relève du mythe de Sisyphe ; mais d'un autre côté, certains enseignants avouent bel et bien manquer d'une maitrise basique de cet objet, fleuron de leurs leçons, ce que confirment leurs formateurs.

10 Des pistes ont été proposées, des recommandations faites, les plus concrètes possibles, pour remédier aux incohérences et autres défauts de performance.

1.2 Deuxième étape (2004-2005, 2007-2009) : Un nouveau référentiel de grammaire pour les enseignants

11 Il est donc apparu que les enseignants avaient un besoin criant de documents de référence. D'où l'idée qui nous est venue de rédiger un référentiel grammatical qui s'attache, au moins au niveau du fond théorique et de la terminologie, au respect des recommandations fournies antérieurement. Et l'idée, également, de partir d'une théorie de la grammaire et d'une philosophie de son enseignement.

12 À partir de notre expertise et de nos travaux de linguiste, mus par la volonté de remplir le rôle social que nous pensons dévolu à chaque scientifique, nous avons entrepris de rédiger un référentiel grammatical à l'usage de ces enseignants. Dans cette perspective, nous avons interrogé le savoir à transmettre, révisé le discours sur la langue afin de nous assurer de sa justesse – celui-ci ayant trop souvent été constitué en savoir, en paradigme culturel presque en soi –, de sa cohérence et de son appropriabilité, et proposé une « linguistique applicable ». Plutôt qu'une parole dogmatique, nous proposons un chemin progressif d'acquisition, comme en spirale.

13 La méthode d'enseignement que nous préconisons repose sur un principe assez simple : « *Moins* mais *mieux* de grammaire, et *plus tard* »... En fait, si la réflexion sur la langue peut être menée assez tôt, par des jeux d'observation, de manipulations, de collections

de mots..., l'utilisation d'un discours grammatical, d'un métalangage spécifique, ne doit pas être prématurée. Ce qui importe, c'est que les élèves puissent percevoir les mécanismes de construction du sens à l'œuvre dans les productions langagières.

14 Le référentiel que nous avons proposé (Van Raemdonck, Detaille & Meinertzhagen, 2015 [2011]), et sur lequel se fonde la progression curriculaire qui en a découlé, est destiné aux enseignants de français, tant de FLM que de FLES, ces derniers devant tous les jours entrer en classe avec le système linguistique complet en tête, afin de pouvoir réagir, si nécessaire, à toute question qui demanderait une réponse immédiate. Le discours proposé est censé leur donner une vision progressive et systématique de la langue, avec dans toute la mesure du possible, une explication, certes théorique, des enjeux de la production phrastique et textuelle. Il n'est pas exempt de terminologie, mais cette dernière se veut éclairante, la plus économique possible, au plus près des mécanismes ou des phénomènes dont elle a à rendre compte. Libre aux enseignants de l'utiliser en classe. Cependant, nous conseillons fortement, au moins dans l'enseignement primaire (6-12 ans), de faire le plus possible l'économie de termes qui pourraient constituer autant de filtres opacifiants, et de n'utiliser que ceux qui apportent réellement à la compréhension des mécanismes étudiés pour construire ou interpréter le sens en jeu.

15 Cet outil, à destination de l'enseignant, propose un modèle, un « tout se passe comme si ça se passait comme ça » : pas de vérité vraie, à laquelle personne n'a accès, mais une construction systém(at)ique qui semble bien fonctionner de manière isomorphe à notre langue. Ainsi, une fois reconstruite cette vision du système, l'enseignant pourra sélectionner les informations nécessaires à son enseignement à l'étape où il intervient, tout en étant capable de l'inscrire dans le tout global qu'est le système du modèle proposé. Il pourra transposer didactiquement ces informations de la manière la plus adaptée (en termes de concept, de terminologie, ...), en fonction du public (de son âge, ...) qu'il a devant lui. Nous avons opté pour un système qui puisse être exploité durant toute la scolarité, mais nous n'en avons pas établi les variantes didactiques en fonction de la diversité des publics. Le travail de transposition didactique reste celui de l'enseignant.

16 Ce référentiel de grammaire est conçu de manière pratique, selon l'optique constructiviste, afin d'aider à la construction en classe des concepts grammaticaux et des règles y afférentes. À partir d'une explicitation et d'une explication que l'on souhaite clarifiantes, ce référentiel permet à l'enseignant une réappropriation progressive des éléments de base à faire construire par les élèves et une intégration dans un système qui fasse sens.

17 Le référentiel a été élaboré de manière à :

- construire une cohérence systémique scientifique et exigeante tout en étant accessible, cohérence à partir de laquelle le savoir savant peut être d'abord transformé en « savoir enseignable » avant d'être transposé didactiquement en savoir enseigné ;
- étendre les propositions aux 3 premières années du secondaire (pour les élèves de 12 à 15 ans) de sorte que l'on puisse offrir un référentiel utilisable par les enseignants de tous les cycles tout au long de la scolarité de leurs élèves.

18 Pour pouvoir rendre compte de la communication, il nous a semblé essentiel de retrouver, sous tous les mécanismes grammaticaux, les relations à l'œuvre entre apport (ce que l'on va dire du support) et support (ce dont dit quelque chose) de signification. Après tout, on ne parle pas pour ne rien dire... et la (dé)construction du sens nécessite

de démêler, entre autres, les écheveaux sémantico-syntaxiques des relations de ce type à l'œuvre dans les discours. Le discours grammatical que nous proposons reposera dès lors sur ce principe directeur de base.

19 Ce référentiel à destination des enseignants est divisé en quatre modules : les classes de mots, l'analyse syntaxique de la phrase et de l'énoncé, la conjugaison et l'emploi des modes et des temps, et l'orthographe grammaticale.

20 Le parallélisme entre classes et fonctions des mots a guidé notre démarche d'analyse et notre trame de progression. En effet, nous avons, proposé l'élaboration d'un système descriptif et explicatif à deux niveaux :

- au niveau de la langue, avec un système de classes de mots organisé tout entier par le critère du mode d'accès à l'extension[3], la manière plus ou moins directe dont les mots donnent accès au monde (à leur extension) : accès direct pour le nom et le pronom ; indirect pour l'adjectif, le déterminant et le verbe ; doublement indirect pour l'adverbe, le connecteur et l'interjection ;
- au niveau du discours, avec un système de fonctions organisé tout entier par le critère de l'incidence (relation entre un apport et un support de signification ; Guillaume 1964 ; Van Raemdonck, notamment 1998 et 2011). Pour éviter la lourdeur terminologique, nous nous contentons des termes de glose : « support », « apport » et « relation » entre les deux. La typologie des fonctions syntaxiques repose dès lors sur une typologie des relations apports-supports de signification : les fonctions sont définies par le fait d'être support de signification, apport de signification à un support (un terme de la phrase ou une relation entre deux termes), ou ligateur.

21 Nous consacrons un troisième module à la conjugaison et à l'emploi des modes et des tiroirs verbaux (les temps). Nous constatons en effet que le discours traditionnel, qui repose sur des bases théoriques disparates, a inutilement compliqué la description. Nous essayons de proposer, ici encore, un système qui montre l'extraordinaire régularité et l'organisation logique du champ verbal.

22 Le quatrième et dernier module retravaille la logique de l'accord. Partant d'une compréhension basique du mécanisme de l'accord, nous revisitons les espaces tant de fois écumés (ah, les dictées, les exercices d'orthographe grammaticale, qui sont si facilement évaluables...) de l'accord de l'adjectif, du verbe et du participe passé.

23 Le référentiel a fait d'abord l'objet de plusieurs éditions actualisées sous forme de rapport (2008 et 2009). Une version simplifiée existe également sous la forme électronique d'outils didactiques en ligne (http://gramm-r.ulb.ac.be/scollab). Enfin une version entièrement remaniée et augmentée a été publiée sous forme imprimée en 2011. Une deuxième édition, fortement revue et augmentée, a été publiée fin 2015.

Un principe élémentaire : la mise en relation de l'apport au support

24 La plupart du temps, nous choisissons de parler à propos de quelque chose. Ce quelque chose est la base d'un développement plus ou moins long : nous apportons de l'information à propos de ce qui peut être vu comme un support. On pourrait considérer que tout acte de langage consiste en la mise en relation d'un apport de signification à un support de signification. Cette relation apport-support est l'élément primordial de la communication. Dès lors, pour pouvoir rendre compte de la communication, il est essentiel de retrouver, sous tous les mécanismes à l'œuvre dans la communication, cette même relation apport-support de signification.

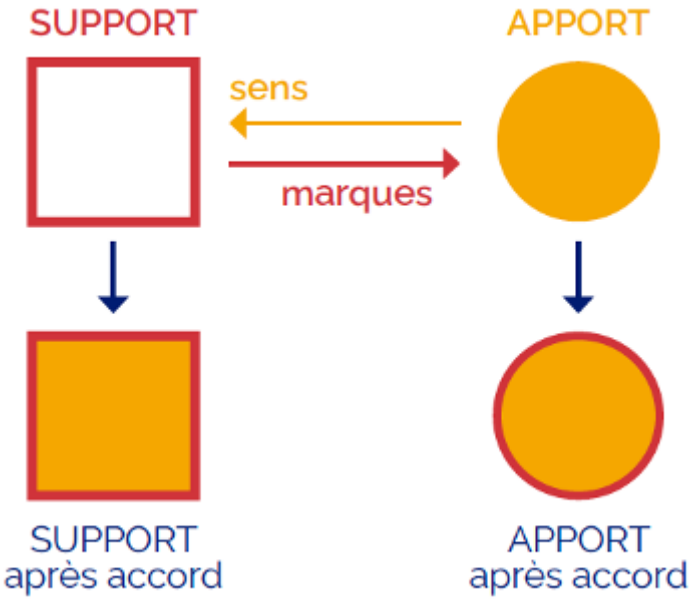
25 Étudier une langue, de surcroit sa langue maternelle, consiste à disposer des outils nécessaires à encoder et décoder du sens. En d'autres termes, il s'agit d'être capable, en autonomie, de construire et déconstruire des réseaux de sens. Ces réseaux sont des mises en relations de groupes de mots chacun constitué d'un élément support d'information – ce dont il est question – et d'un élément apport d'information – ce qui en est dit.

26 C'est pourquoi l'essentiel du discours théorique proposé ici repose sur la relation élémentaire apport-support et visera à en identifier les deux éléments et préciser la nature du lien. Chaque couple de ce type formant un groupe, la procédure d'analyse sera à répéter de manière récursive.

27 La mise en relation entre un apport et un support de signification est donc fondamentale à tous les niveaux d'encodage/décodage de la langue. D'abord, la structure discursive procède par la mise en relation d'un propos (de quoi est-il question ?) et du commentaire (qu'en dit-on ?), en s'appuyant sur la structure communicative tributaire, elle, de l'intention de communication du locuteur/scripteur : sa volonté d'interroger ou d'enjoindre aura également une répercussion directe sur le choix de l'élément placé en position de support ou d'apport ; mais cette configuration est elle-même dépendante de la structure textuelle en présence et de la progression thématique qu'elle implique, ainsi que des structures énonciatives jugées pertinentes. Au niveau de la phrase comme unité de communication, la structure informative est organisée en deux zones (zone thématique, initiale, de l'information connue et zone rhématique de l'information nouvelle). Toujours à ce niveau phrastique, la structure logique, qui renvoie à la manière d'envisager le procès dont il est rendu compte tout au long du commentaire, sera la première à affecter directement la structure phrastique, entrainant, par exemple, le choix de la voix, l'inversion, le placement ou le déplacement des éléments thématiques et rhématiques, qui ne sont jamais, au niveau de la structure syntaxique, qu'un jeu sur les positions noyau – déterminant/prédicat[4] (dans chaque structure intégrative). Cette mise en relation d'apport à support de sens (structure sémantique), permet la répartition des mots en classes et la description de leur fonction (structure morphosyntaxique). De la même manière, elle permet de régler les questions relatives à l'accord, vu comme un mécanisme assurant la cohésion (structure cohésive) entre un apport de signification (receveur d'accord) et son support (donneur d'accord).

28 C'est ainsi que nous voyons cette mise en relation à l'œuvre jusque dans l'orthographe grammaticale (structure cohésive) où l'apport transmet une information à propos du support, lui confère un élément de signification supplémentaire. En retour, le support transmettra à l'apport les marques morphologiques de ses catégories grammaticales spécifiques (le genre et le nombre pour l'accord de l'adjectif ; la personne et le nombre pour l'accord du verbe (figure 1)). Toute la grammaire d'accord, en ce compris l'accord du participe passé, se résume en fait à la mise en évidence de cette relation entre apport et support, et du marquage qui permet d'indiquer la cohésion de groupe. Elle ne doit pas s'encombrer d'un pseudo-système de fonctions pour être décrite.

1. Le mécanisme d'accord



29 Cette mise en relation, d'abord sémantique, trouve un équivalent – nous l'avons vu – morphosyntaxique, et tout repose sur la description de l'interface entre les deux. Les supports d'informations regroupent des éléments de la langue qui, syntaxiquement, seront les noyaux de leur groupe : les noms et les pronoms (« pomme », « elle »). Les apports d'informations, quant à eux, regroupent tous les éléments de la langue qui finalement déterminent ou prédiquent ces noyaux : les adjectifs et les verbes (« *une* pomme *verte* », « elle *roule* », apports à un terme) ; les adverbes (« une pomme *très* verte », apports à une relation). Si l'élève maitrisait cette mécanique, il serait capable de déconstruire et reconstruire le sens de bien des textes qui lui sont couramment soumis, voire de viser plus large. Jusqu'en 5e-6e primaires, il s'agirait d'affiner les descriptions et de multiplier les genres de textes, de puiser dans l'authentique, afin de démêler tous les types de relations apport-support de signification. Ces textes ne seraient plus le prétexte de l'exercice ou de la « découverte » d'une notion grammaticale précise mais livrés à un véritable travail de décodage de la signification et au service d'une autre activité que l'acquisition d'un point grammatical. Bien sûr, il n'est pas question de taire toute observation formelle mais de l'expliquer, de la décrire, en contexte.

30 Il en va de même lorsqu'il s'agit d'expliquer la spécificité des différentes classes de mots, ainsi que les différentes fonctions de ces mots dès qu'ils sont intégrés dans une phrase ou dans un texte. Ce qui est en jeu, c'est la mise en évidence des relations entre les mots dans une phrase. La phrase est vue comme un réseau de relations apport-support ; le texte comme un réseau de phrases. C'est cet écheveau qu'il faut démêler et décrire, afin de permettre d'encoder le sens que l'on cherche à transmettre et de décoder celui qui a été transmis.

1.3. Troisième étape (2009-2010) : une recherche-action comme levier du changement

31 La suite du projet, développée en 2009-2010, s'est centrée sur la transposition didactique, l'évaluation et l'adaptation du référentiel pédagogique construit par le biais de la réalisation d'une recherche-action dans trois implantations scolaires de la Communauté française.

32 L'expérimentation directe dans les classes constitue en effet une étape incontournable de notre démarche. Elle est la condition *sine qua non* pour obtenir des réponses fiables et valides à nos interrogations visant à déterminer : si nos propositions, contenues dans le référentiel, sont effectivement transposables et si l'on peut en tirer les bénéfices escomptés en termes de représentation de la langue et de la grammaire ; si le discours proposé permet d'appréhender les mécanismes fondamentaux à l'œuvre dans la construction du sens, tant à l'oral qu'à l'écrit ; si l'économie et le rendement supposés en termes d'énergie se réalisent effectivement ; si la méthode permet, dans les faits, un meilleur encodage et décodage des messages ; si l'économie de discours et du temps passé à maitriser ce qui est devenu, par la force de l'habitude, un véritable objet d'étude en soi encourage à pratiquer d'autres activités qui fassent réellement sens ; si, en d'autres termes, le réinvestissement d'une réflexion grammaticale non dogmatique dans les séquences proposées aboutit effectivement à un développement des compétences dans le sens du mieux parler, du mieux écrire, du mieux lire et du mieux écouter ; si, enfin, notre approche permet de rencontrer les missions mêmes de l'école (« confiance en soi », « apprendre à apprendre », « citoyen responsable et autonome », « émancipation »), ce à quoi échoue la description traditionnelle.

33 Pour répondre à toutes ces questions, il a fallu observer dès le début de l'apprentissage, en première primaire, voire en préscolaire, les modes de construction des représentations sur la langue ainsi que les manières de préparer l'élève à recevoir des discours sur celle-ci. Nous avons donc proposé une recherche qui suive les élèves durant leur scolarité de la première année primaire à la troisième année du secondaire, avec à l'esprit la question de la nécessaire progression curriculaire corrélée au développement métacognitif de l'élève.

34 Le soutien du Service de pilotage de l'enseignement de la FWB ainsi que l'accueil positif des inspecteurs – qui ont suivi une formation au discours grammatical du référentiel – nous a encouragés à pousser plus avant les actions préalablement entreprises.

35 Pour ce faire, l'équipe s'est élargie aux collègues psycholinguistes de l'Université de Mons, Myriam Piccaluga et Bernard Harmegnies, dont l'expérience en matière d'acquisition et de didactique des langues est essentielle. Nous avons pu engager trois chercheurs : deux grammairiens, Marie Detaille et Lionel Meinertzhagen, et une psycholinguiste, Sarah Brohé.

36 Pour pouvoir disposer d'un échantillon différencié, nous avons choisi de travailler avec des implantations des différents réseaux. Une implantation d'écoles des villes et communes (en Région de Bruxelles-Capitale), une implantation du libre confessionnel (en Province de Namur) et une implantation de la Communauté française (en Province de Hainaut).

37 Cependant, pour des raisons financières (non-assurance de la pérennité des subsides) nous avons dû nous concentrer, la première année, sur la charnière entre

enseignement primaire et enseignement secondaire, soit la 6e primaire et la 1re secondaire (élèves de 11 à 13 ans), même si toute l'école s'en trouvait évidemment concernée.

38 À toutes les étapes du processus, nous avons prévu des concertations entre les équipes pédagogiques et l'équipe de recherche, de même que des contacts réguliers avec le service de pilotage, l'inspection et les conseils pédagogiques. L'idée était de créer un espace de dialogue constant, qui permette de faciliter et d'évaluer les séquences didactiques proposées à partir de l'observation en classe et qui procèderaient de la transposition du discours proposé.

39 Chacun des trois chercheurs a intégré une implantation et a été chargé de la coordination entre les équipes pédagogiques et le projet. La psycholinguiste a agi également en superviseur psycholinguistique des expériences didactiques. Des réunions fréquentes de l'équipe de recherche ont permis l'échange des expériences. Ces réunions ont été ouvertes régulièrement aux équipes pédagogiques qui suivent le projet, à des fins d'évaluation.

40 Par le biais de l'implication des personnes, nous avons souhaité faciliter l'adhésion au projet et au processus.

41 Cette étape a confirmé ce que notre enquête de 2003 avait déjà révélé : une insécurité fondamentale des enseignants en quête d'outils ; une appréhension de la grammaire, moins comme un processus de réflexion ou comme un outil visant à mieux écrire ou parler, que comme un objet d'étude en soi dont la maitrise assurerait aujourd'hui la réussite du CEB (Certificat d'Études de Base). Nous avons, par la même occasion, pu observer l'éclatement du public élève, tant sur la question de l'âge (jusqu'à 15 ans en 1re secondaire) que sur celle de la langue première de l'apprenant, qui, pour beaucoup, n'est pas le français. Cela impose une remise en question des évidences quant à la manière de faire de la grammaire en classe, au temps à y consacrer…

42 Bénéfice de la recherche, la confiance installée durant cette année de travail en commun a permis de mettre au jour les réelles difficultés rencontrées et reconnues par les enseignants : il ne s'agit plus d'occulter la difficulté ressentie, étant donné que la recherche n'est pas vue comme un instrument de contrôle de l'enseignant. Il s'agit de travailler en collaboration afin de co-construire de nouvelles manières de réfléchir, de faire et dire la grammaire en vue d'un mieux parler et d'un mieux écrire.

43 La charnière 6e primaire-1re secondaire, étudiée en 2009-2010, a permis de rendre compte des difficultés dans le passage d'un niveau à l'autre, eu égard aux attentes des uns et des autres. Cela étant, afin de ne pas bouleverser l'ordre des études et le cursus des élèves, il a été décidé de ne pas provoquer de changement radical dans l'intervention du professeur : les séquences proposées s'inscrivaient dès lors dans le cursus de l'élève, à l'étape où elles devaient intervenir dans la progression actuelle des études. En d'autres termes, notre intervention n'a pas modifié la progression curriculaire. Les propositions de séquences qui ont pu être testées ou discutées ont, par ailleurs, montré une adhésion à la démarche, tant de la part des élèves que de celle des enseignants.

1.4. Quatrième étape (2010-2016 ; 2014-2024) : de l'observation à la progression curriculaire

44 Cela étant, pour avancer davantage, il fallait reprendre l'observation dès le début de l'apprentissage, en 1re primaire. Intervenir dès le début a eu pour conséquence de revoir la progression sur l'ensemble du curriculum grammatical de l'élève, à telle enseigne que les propositions faites, lors de nos interventions, ont pu se voir modifier en fonction de la nouvelle progression curriculaire proposée.

45 L'une des questions centrales de l'enseignement, en témoignent les programmes officiels et autres référentiels (socles ou progressions), est en effet précisément celle de la progression des apprentissages, de l'ordination du savoir. À la suite de G. Egan et sa typologie des modes de compréhension selon l'âge (somatique, mythique, romantique, philosophique, ironique), P. Dessus (2003, p. 85) va jusqu'à se poser la question extrême de savoir si ce sont les outils cognitifs qui permettent le développement de nouveaux modes de compréhension, ou bien l'inverse ? En d'autres termes, il met en garde sur le fait que le développement ne présuppose pas nécessairement l'apprentissage, et réciproquement. T. Geoffre & C. Brissaud (2012, p. 299) montrent, par exemple, qu'en matière d'apprentissage grammatical, il y a différentes raisons de considérer que l'accord sujet-verbe n'est pas acquis en fin d'école primaire pour toute une partie des élèves. Si la règle est très simple (le verbe s'accorde avec son sujet), la compétence est complexe. Or, en FWB (Programme des études de 2009, avant le dernier Référentiel de 2022), cette compétence est exercée, par la reconnaissance – d'abord orale – des groupe et fonction sujet, dès le cycle 2 (5-8 ans). Outre la question du discours, il est donc celle de la maturité – ou maturation – syntaxique et de la continuité des apprentissages ; les élèves sont-ils en mesure, et, si oui, quand, d'exercer telles compétence ou connaissance ? N'est-il pas pertinent de préférer un autre ordre d'exposition curriculaire, voire d'approcher la notion par un autre angle ?

46 Cette nouvelle progression curriculaire se doit d'être le résultat tant de l'observation des classes, du dialogue avec les enseignants et de l'évaluation des séquences proposées, que d'une recherche nécessaire et parallèle sur le développement métacognitif des élèves afin d'évaluer quel savoir peut être co-construit à quelle étape de l'évolution de l'élève et d'interroger comment la dimension métacognitive, ici appliquée au langage, peut être impliquée dans les actions d'enseignement, les situations d'apprentissage et les processus cognitifs à l'œuvre dans les activités des apprenants. Ceci est d'autant plus crucial que la littérature psycholinguistique, abondante pour ce qui concerne l'acquisition de la grammaire chez le très jeune enfant (0 à 3 ans) est, par contre, hors considérations orthographiques, peu développée en ce qui concerne la poursuite des apprentissages correspondant aux âges préscolaires et scolaires (Martinot, 1997, pour la syntaxe ; Nonnon & Dolz, 2010, au niveau du collège ; Dumortier, Van Beveren & Vrydaghs, 2012, pour la progression curriculaire).

47 Notre question de recherche revenait à déterminer de la manière la plus claire possible et dans une vision réellement curriculaire comment définir et co-construire avec les enseignants – et les élèves – un système qui permette de développer des outils et des séquences réflexives sur la langue dans une perspective de réinvestissement de la réflexion grammaticale (non dogmatique) en vue de mieux parler, écrire, lire et écouter, pour soi et pour les autres.

48 Cependant, pour des raisons budgétaires encore, nous avons dû nous limiter à une implantation à Bruxelles, avec un chercheur, L. Meinertzhagen.

49 Les résultats devraient contribuer à ce que les élèves perçoivent, se représentent et comprennent mieux leur langue. Cela nécessite un travail de déconstruction-reconstruction des représentations ainsi qu'un réel changement de posture de tous les acteurs de la relation d'enseignement, qui doit conduire à réintroduire une réflexion grammaticale (fut-ce de manière moins formelle) ouverte sur ce qui est, avant de scléroser sur ce qui doit être. Cela nécessite également un regard réel posé sur les pratiques qui ne sont, le plus souvent aujourd'hui, ni le fruit d'une approche communicative longtemps prônée, ni celui d'une approche transmissive traditionnelle assumée (plus prescriptive que descriptive), ni encore celui d'une vision socioconstructiviste à la base des socles de compétences. En fait, on n'a jamais vraiment abandonné l'activité grammaticale, mais souvent on ne l'a pas très bien organisée ni articulée aux objectifs publiés.

50 Pour impliquer davantage enseignants et élèves dans cette démarche de changement de posture, une attention particulière a été portée à l'oral, à la variation linguistique, ainsi qu'à la question du bilinguisme de certains élèves, à considérer comme un atout plutôt que comme une entrave.

51 Si le travail avec les enseignants, pétris des réalités de l'action quotidienne, est indispensable, le recours à une réflexion en surplomb, garantissant le nécessaire recul de la conceptualisation pédagogique, est néanmoins nécessaire. Nous avons dès lors également prévu de travailler en amont avec les formateurs de formateurs. Il a été donc décidé d'impliquer les Hautes Écoles (une quarantaine de collègues se sont déclarés favorables à une implication de leur part), et de proposer des formations tant aux formateurs de formateurs qu'à leurs étudiants. De la même manière, le travail de formation continue a été poursuivi durant toute la période de la recherche.

52 Cette progression curriculaire, conçue avec L. Meinertzhagen (voir Van Raemdonck & Meinertzhagen, 2018 ou https://gramm-r.ulb.be/scollab/), a pu trouver un champ d'expérimentation dans la collaboration fructueuse entreprise, dans la foulée, avec une, deux puis une quinzaine d'écoles qui ont accepté de basculer totalement vers notre système. Le succès fut incontestable, qui a montré qu'il est possible de faire plus de grammaire utile, propice à la construction et la déconstruction du sens, en faisant moins de grammaire futile, centrée exclusivement sur l'orthographe et l'étiquetage.

1.5. Les principes directeurs de la construction de la progression

53 Le discours grammatical qui sous-tend cette progression reposant essentiellement sur la mise en relation d'un apport d'information à un support d'information, ce fondement a aussi été celui du curriculum. Si l'objectif de l'enseignement de la grammaire est de construire et de renforcer la capacité à encoder et décoder des messages complexes et pragmatiquement pertinents, pour le rencontrer, il est nécessaire d'approcher les composantes de tout message, à savoir des éléments de sens, des informations.

54 La progression proposée repose donc sur une appréhension de la langue par le sens qu'elle véhicule, non par les notions nécessaires à la compréhension de règles d'accord ou d'usage. L'approche inductive et globale, c'est-à-dire par l'observation du

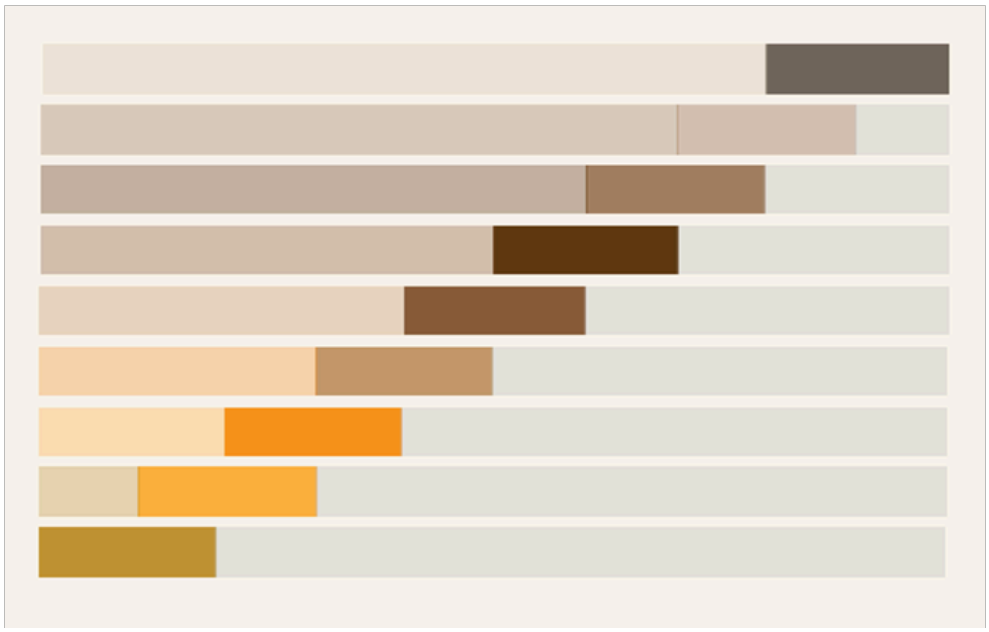
comportement des éléments de langage à travers le filtre de critères transversaux (par exemple, les quatre critères définitoires des classes de mots), donne lieu à une formalisation non pas lente mais étendue dans le temps, toujours corrélée à la compréhension d'un message émis ou à émettre. Le secondaire ajoutera au niveau d'analyse du texte et de la phrase, l'étude des composantes discursive, logique, informative et variationniste, ainsi que la dimension stylistique, notamment par le réinvestissement et l'articulation des outils construits durant le primaire. Dès lors, dès la première année du secondaire, l'élève, fort d'un système de description et d'analyse, réinvestit ses connaissances au service de la description fine des différents types ou genres de textes afin d'être, à son tour, capable d'en produire en tenant compte des situations de communication.

1.5.1 En finir avec la progression par empilement

55 La co-construction du savoir et du discours grammatical en classe doit se faire selon une progression curriculaire particulière, dont nous avons testé la pertinence *in situ* ces dernières années.

56 La question de la progression est couramment liée à celle de la définition de paliers déterminant, pour un moment donné, le capital de savoirs et de savoir-faire que doit détenir un élève. Cette conception dénote traditionnellement une considération stratifiée de l'enseignement du savoir scolaire (au sens large) par empilement (figure 2), l'élève ne disposant du matériel nécessaire complet qu'en fin de parcours : on étudie successivement le nom, puis le verbe, puis les autres parties du discours… alors que l'élève utilise déjà tous les mots pour faire des discours dès son entrée dans le cursus scolaire.

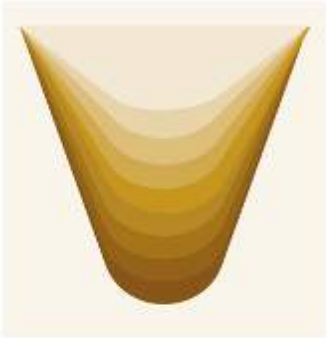
2. Progression stratifiée par empilement



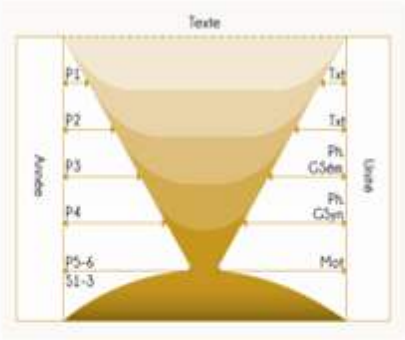
57 Plutôt que de procéder par addition et empilement de savoirs neufs requérant à chaque niveau quantité de répétitions de savoirs vus, nous avons préféré une vision plus proche de celle d'une variation de la densité d'approfondissement, plus « expansive »

(figure 3), en partant du texte global comme réseau de relations de significations, pour aller progressivement, en affinant à chaque étape, vers l'étude des éléments constitutifs du texte, phrases, groupes sémantiques, groupes syntaxiques et mots.

3. Progression proposée



Progression expansive



Progression des objets

58 En d'autres termes, soit l'élève ne dispose du matériel nécessaire complet qu'en fin de parcours (progression « stratifiée »), soit il en dispose dès le départ (progression « expansive »), l'affinant à chaque étape. Dans le premier cas, l'élève ne pourrait être jugé compétent qu'à l'accession d'un palier ; dans le second, en revanche, il le serait à chaque moment mais à un degré différent et pour un niveau d'appréhension particulier. En effet, il n'y a pas lieu, par exemple, d'attendre de l'élève qu'il puisse définir les classes de mots dès l'entame de son apprentissage. En revanche, les manipulations qu'il effectue très tôt sur le texte lui serviront d'assise à la théorie future sur le mot.

1.5.2 Qu'en est-il des capacités cognitives des élèves ?

59 La progression proposée se veut en phase avec le développement des capacités cognitives de l'enfant, afin qu'il ne soit rien attendu de lui qu'il ne soit en mesure d'acquérir. Ainsi, à considérer que la logique grammaticale ne s'installe qu'à partir de 8-10 ans (Broca, 2009, p. 149), il n'y a pas lieu de travailler avant la troisième primaire sur un autre plan que sémantique. En revanche, l'enfant a très tôt accès à un certain degré d'abstraction qui lui permet, d'une part, de comprendre des notions chargées sémantiquement mais non physiquement appréhendables, d'autre part, de détacher une forme de son contexte. Pour autant, Piaget montre que, si, dès 7 ans, les élèves sont aptes à porter un regard réflexif sur un objet, à opérer des premiers classements consécutifs à une manipulation, à situer dans le temps et l'espace, ce n'est que vers 10-11 ans qu'ils seront capables d'effectuer des opérations conceptuelles sur des objets abstraits. (Deldime & Vermeulen, 1984 [1980], p. 113)

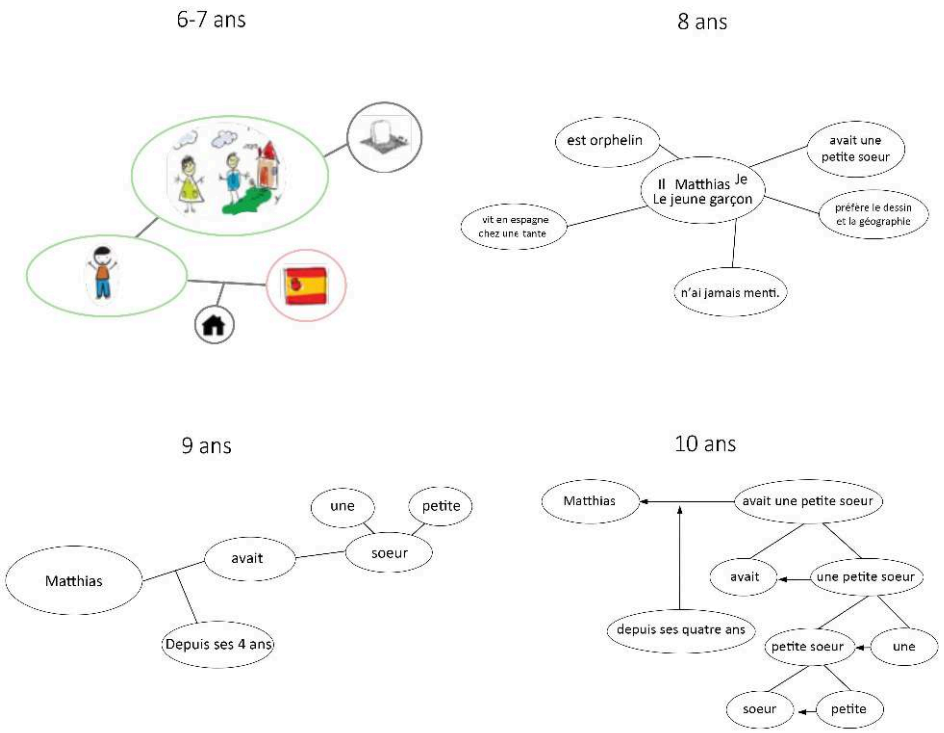
60 Ces données croisées avec le fait que les enfants structurent leur apprentissage non linguistique par catégorisation du réel (agent, objet, lieu, etc.) encouragent un abord de la langue dans sa globalité, par l'agencement du sens qu'elle véhicule. Selon Tomasello (2001, p. 33), une approche de la langue dans toute sa complexité matérielle, plutôt que

par la sélection d'éléments constitutifs ou l'exposition progressive (par exemple, classe de mots après classe de mots), rencontre mieux les processus d'acquisition des jeunes élèves, qui procèdent par l'appréhension d'éléments complexes à classer à force de confrontation. Tout porte en effet à croire que les enfants ont accès à l'abstraction avant même leur scolarité. Grâce à elle, dès qu'un stock suffisant de vocabulaire est acquis, il est possible de travailler sur la compréhension globale de séquences textuelles complexes. Cette appréhension globale du sens trouve son corolaire dans une acquisition des mécanismes de la langue non par adjonction de notions mais par affinement progressif du regard porté sur des structures d'emblée complexes. Ces considérations, comme les observations de classe par S. Van Raemdonck & L. Meinertzhagen de 2009 à 2016, indiquent que la connaissance des rouages de la langue repose davantage sur une exposition prolongée aux structures que sur une analyse précoce d'éléments basiques. En d'autres termes, les objets d'appréhension travaillés en classe doivent dès le départ confronter les élèves à la langue telle qu'ils l'analyseront graduellement, ne la formalisant que tardivement. Comme le lexique, les structures syntaxiques s'acquièrent par l'usage et les recoupements, non par la connaissance de l'alphabet et des classes de mots ou l'étude de listes.

1.5.3 Du texte à la phrase et de la phrase au mot

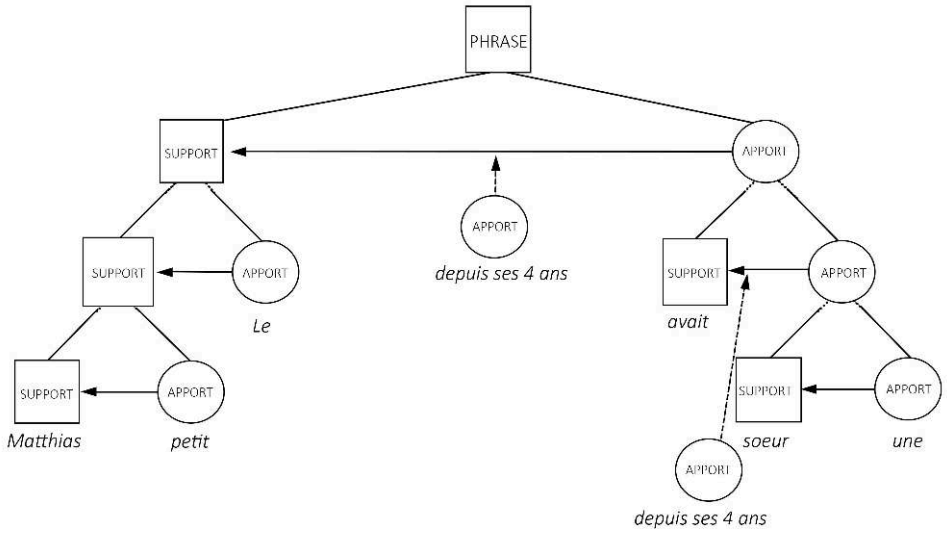
61 Traditionnellement, le cours de grammaire repose sur la découverte du mot, rapidement classé pour définir la phrase minimale. S'ensuit alors un incessant aller-retour de la phrase au mot, le texte étant généralement traité plus tard et indépendamment. En revanche, dans la progression proposée ici, chaque année procède par affinement d'un savoir-faire élémentaire en savoirs et savoir-faire plus développés, convoquant des structures langagières allant jusqu'au mot dans une mise en perspective constante du texte. En première et deuxième années (6-7 ans, figure 4), sur la base de textes entiers, les élèves décrivent les relations à l'œuvre à l'aide de dessins puis de mots, lorsqu'ils savent écrire, en fin de deuxième année (8 ans, figure 4) : les relations apports-supports s'organisent par séquences de mots à l'intérieur d'un schéma textuel. Les bulles de sens servent en réception et interprétation de texte (compte rendu ou aide-mémoire), mais, également, à partir de la deuxième puis durant toute la scolarité, en production (planification de texte et enrichissement avant rédaction). En troisième année (9 ans, figure 4), toujours au niveau du sens et des groupes sémantiques constitués, sont approfondies les relations apports-supports au sein de la phrase : unité constitutive du texte que l'on commence à étudier à ce moment seulement, mais toujours prise dans son contexte discursif et textuel. En quatrième année (10 ans, figure 4), on observe la correspondance entre les groupes sémantiques et les groupes morphosyntaxiques qui constituent la structure de la phrase, ces groupes morphosyntaxiques s'organisant également en relations apports-supports.

4. Progression de l'analyse grammaticale en primaire

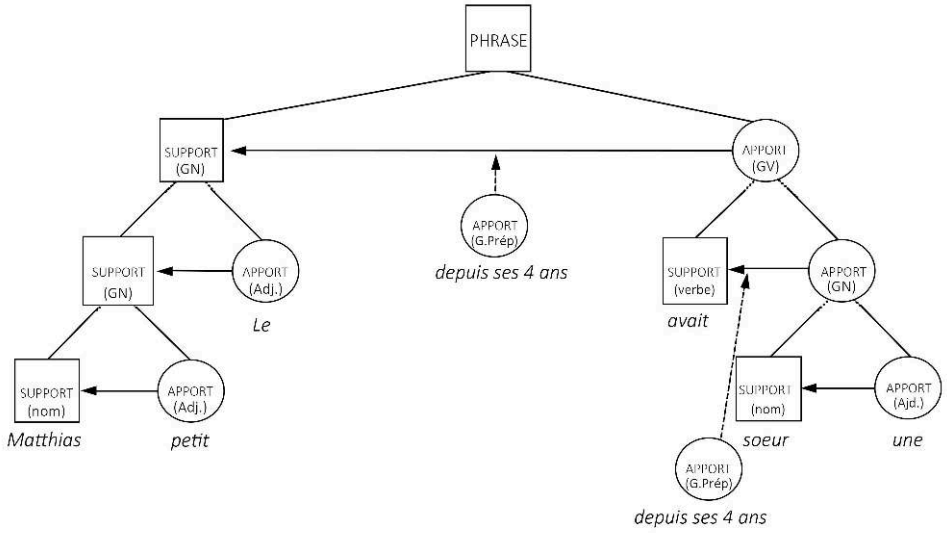


62 Ce n'est que vers la fin du primaire (vers 11-12 ans, figures 5 et 6) que l'on installe les classes de mots comme outils de descriptions et d'analyse (dont celles du nom et du verbe), des mots qui sont prédisposés à être utilisés comme supports ou apports. Cette appréhension pourra paraitre assez tardive en comparaison avec la manière traditionnelle de faire. En fait, l'installation de la catégorisation en classes de mots (et les mots qui les portent : nom, pronom, adjectif, verbe, adverbe, connecteur) procède essentiellement sur la base de l'observation des manipulations opérées depuis le début de la scolarité et de l'analyse des schémas syntaxiques obtenus en quatrième, par des activités qui relèvent plutôt de la didactique ascendante pour une meilleure appréhension par les élèves. Jusque-là, toute relation syntaxique de dépendance est envisagée essentiellement comme une relation entre apport et support de signification : le nom est support d'information ; l'adjectif, apport de qualité ; le déterminant, apport de quantité (avec parfois également apport de qualité : *mon*, *ces*) ; le verbe, apport de temps ; l'adverbe, apport à une relation. À chaque étape d'étude d'une unité plus petite, celle-ci est mise en relation avec les autres unités qui l'encadrent : le texte pour la phrase ; la phrase et le texte pour le mot. La terminologie employée se limite encore pour l'enseignement primaire aux termes *apport*, *support* et *lien*. Passé la sixième primaire (12 ans), toutes ces connaissances acquises seront mobilisées au service du texte pour en décrire la variété.

5. L'analyse de phrase à 11-12 ans (1)



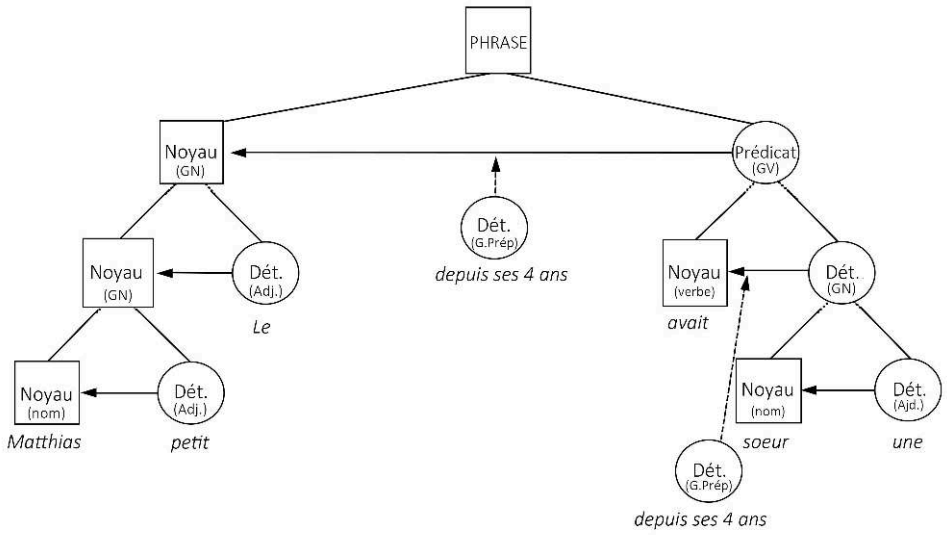
6. L'analyse de phrase à 11-12 ans (2)



63 En secondaire (pour les élèves de 12 à 14-15 ans, figure 7), l'élève étant capable de distinguer les différentes classes de mots et décoder les réseaux de sens, l'accent sera davantage placé sur la distinction entre les différents mécanismes d'apports d'information (détermination et prédication). Dès lors, syntaxiquement, les termes de « noyau », « déterminant » et « prédicat » pourront remplacer les « supports » et « apports » que l'on avait jugés suffisants jusque-là. On étudiera également la

formalisation syntaxique et les constructions à énoncé ou énonciation complexes, ainsi que les différents types de variations.

7. L'analyse de phrase à 12-14 ans



64 Au final, est construite une grammaire qui travaille le sens des mécanismes et qui, rendue appropriable par la logique mise au jour, facilite le développement des compétences lire, écrire, écouter, parler.

1.6. L'évaluation par les enseignants

65 L'absence de financement pérenne et assuré a empêché l'élaboration de designs d'évaluation quantitative longitudinale critériée. Pour autant, étant donné les biais constants dans ce genre d'évaluation ainsi que le fait que jamais deux situations d'enseignement ne peuvent s'avérer totalement comparables vu les différences de circonstances et de contextes, nous avons sciemment abandonné l'idée même de cette évaluation quantitative pour préférer travailler sur le qualitatif, c'est-à-dire interroger la satisfaction des enseignants. Que leur apporte donc cet accompagnement et quel est, selon eux, l'impact de l'enseignement-apprentissage en apport-support sur les élèves concernés ?

66 Nous avons réalisé un sondage en juin 2022 auprès des équipes accompagnées. 26 réponses d'enseignants de P1 à S3, issus de 4 écoles parmi celles qui sont entrées dans le processus apport-support. Une large majorité de répondants (23 sur 26, soit 88,5%), considère le processus comme bénéfique, même si « certaines résistances et certaines conceptions déstabilisantes » persistent chez certains : il est en effet « difficile de passer au-dessus de ce qu'on a appris depuis l'enfance et d'entrer dans une autre logique ». Le processus « permet aux enseignants de lier directement la grammaire à l'écriture et à la lecture, de donner un sens et une logique qui est accessible à chaque élève ». Vingt-et-un répondants (81%) estiment que le travail de la grammaire articulé

à la construction ou déconstruction du sens rend les questions grammaticales plus appropriables pour les élèves ; ils sont en outre vingt-deux (84,6%) à considérer que le travail de la grammaire articulé à la construction ou déconstruction du sens permet aux élèves d'aboutir à des productions plus riches.

67 En outre, une enseignante a interrogé deux groupes d'élèves de sixième primaire. Le regard qu'ils portent sur le discours qui les a accompagnés les trois dernières années de leur scolarité du primaire est également positif : ils considèrent que la façon dont ils ont appris la grammaire – qu'ils disent l'apprécier ou non – améliore l'orthographe, principalement travaillée dans les relations d'apport d'information par l'adjectif au nom et par le verbe au noyau du support de phrase ; améliore leur capacité à construire le sens (en réception) et à le produire ; ils pointent également une meilleure appréhension des classes de mots, construites à partir des collections que les enfants réalisent de la P4 à la P6, et donc définies sur la base de critères communs.

2. Le parcours institutionnel

68 Une fois acquise la constitution d'un « savoir enseignable », une fois acquis les résultats des expériences pilotes dans une quinzaine d'écoles, et ceux de 15 ans de participation à la formation continue des enseignants effectuée en parallèle de la recherche, une fois rassurés les parents dans certaines écoles par le biais de réunions d'information, la question se posait de l'inscription et de l'intégration du nouveau discours grammatical dans « le savoir à enseigner », régi par les autorités institutionnelles de la FWB. La bataille institutionnelle s'engageait donc.

69 Le programme de recherche avait déjà connu les affres de la difficulté financière, du fait de financements arrachés annuellement de haute lutte, vu l'état d'impécuniosité de la FWB. De 2003 à 2016, nous avons rendu des rapports d'évaluation quasi tous les 6 mois pour justifier la subvention. Les comités d'évaluation nous ont permis de rencontrer tous les acteurs concernés (membres de cabinets ministériels, inspection, représentants des réseaux, membres du service de pilotage...) et de travailler à leur faire connaitre la recherche et à les convaincre de son bien-fondé.

70 Cela nous a permis d'intervenir dans la conception du programme de français pour le deuxième et troisième degré (14-18 ans) du secondaire du qualifiant (enseignement technique et professionnel) de l'enseignement officiel. Pour ces élèves pour qui l'enseignement traditionnel n'avait pas fonctionné, nous avons pu proposer cet autre discours. Le pied était dans la porte.

71 La FWB a par ailleurs lancé en 2015 une réforme globale de son système d'enseignement pour le tronc commun (6-15 ans), appelée « Pacte pour un enseignement d'excellence » – tout un programme... Cette réforme a conduit à revoir tous les référentiels, dont celui de français, couplé aux langues anciennes (dorénavant FRALA).

72 Parallèlement, Le Conseil de la Langue française, dont nous étions Vice-Président avant d'en exercer la présidence, a émis deux avis sur la terminologie grammaticale et sur la grammaire dans le cadre du nouveau Référentiel. Ces avis reprennent toutes nos considérations de recherche[5].

73 Nous avons pu en outre nous inviter à la toute fin du processus d'élaboration du FRALA, qui fut chaotique vu les enjeux et les rapports de force et de pouvoir existant entre les différents acteurs concernés, pour amender la progression curriculaire : nous avons pu

ainsi immuniser de tout discours grammatical abstrait les deux premières années d'enseignement primaire ; déplacer certaines matières envisagées en faisant moins de grammaire tôt et mieux de grammaire plus tard ; radicalement revoir la gestion de la grammaire d'accord, avec des règles simplifiées, pour permettre d'entrer dans la grammaire par la voie de la régularité ; viser une grammaire de la (dé)construction du sens et proposer une meilleure articulation entre texte et phrase.

74 Le tout, alors que le gouvernement de la FWB, en 2019, se reposant sur les résultats plus que médiocres des élèves aux enquêtes PISA et PIRLS, ne trouvait comme solution que de rappeler sempiternellement la trinité grammaire-orthographe-dictée à la rescousse.

75 Ce travail d'influence sur les référentiels s'est poursuivi d'un travail d'élaboration d'un nouveau discours grammatical pour l'école. Le FRALA, en effet, ne précise que les matières et concepts grammaticaux à enseigner, ainsi que l'année où il faut les enseigner. Il insiste sur la connaissance des savoirs langagiers, des outils grammaticaux, sur la nécessité de leur identification à l'aide de définitions et de critères qu'il convient de maitriser. Pour autant, il ne définit nullement ni n'énonce les critères.

76 Nous avons dès lors proposé au ministère la constitution d'un groupe de travail qui puisse pallier cette carence.

77 Constitué de représentants des réseaux d'enseignement, de membres de l'inspection et de nous-mêmes, ce groupe a pu élaborer un nouveau discours sur la base de nos travaux et de la théorie qui les sous-tend : l'étude des relations apport-support de signification et d'information. Nous avons dès lors pu développer les principes du FRALA vu plus haut, en y ajoutant la volonté de proposer une linguistique applicable, un savoir enseignable qui fasse système, notamment pour mettre au jour, de manière cohérente l'organisation des classes de mots et des fonctions, et qui soit donc davantage appropriable (Van Raemdonck *et al.*, 2024). Le tout en respectant, contractuellement, la nomenclature imposée par le code de terminologie en vigueur (Ministère de l'Éducation nationale, 1986) et les termes introduits par le référentiel (prédicat, connecteur…). Évalué ensuite par des collègues universitaires, par l'inspection générale, par les services de pilotage et de formation continue de la FWB, ce texte a été approuvé par le gouvernement le 16 mai 2024 et devra être confirmé par le Parlement lors de la prochaine législature, après les élections du 9 juin 2024. Ne restera plus qu'à demander le changement du code de terminologie, et la boucle de notre contribution au discours grammatical pourra être momentanément bouclée.

Conclusion

78 Constatant que leur intuition de natifs, souvent plus proche de celle des linguistes que des discours des grammairiens traditionnels, se reflète dans la théorie que nous proposons de leur enseigner, les enfants et les adolescents francophones, soutenus par des enseignants motivés, pourront progressivement, âge par âge, chacun à la mesure de ses capacités d'abstraction, retrouver la confiance nécessaire à l'abord d'un acte de parole ou d'écriture.

79 Notre responsabilité sociale est de proposer aux enseignants un discours dont la transposition didactique est envisageable, un savoir enseignable. Elle est également de leur proposer une progression curriculaire qui leur permette de co-construire avec

leurs élèves les savoirs nécessaires au renforcement des compétences Lire – Écrire – Écouter – Parler, tant en production, qu'en interprétation, donc. C'est le programme d'une linguistique qui a oublié d'être nombriliste, d'une linguistique applicable, d'un savoir enseignable et d'un discours appropriable, dont nous défendons l'avènement.

80 Le parcours institutionnel pour permettre cet avènement est long, semé d'embuches, mais pas insurmontable. La construction d'un rapport de force de conviction en collaboration avec celles et ceux qui s'approprient ce discours et le font vivre dans leurs classes a grandement aidé à la prise de conscience des autorités institutionnelles. Affaire à suivre..., qui sait,... à l'international ?

BIBLIOGRAPHIE

BROCA, A. (de) (2009). *Le Développement de l'enfant. Aspects neuro-psycho-sensoriels*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier.

CHEVALLARD, Y. (1985). *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : Éd. La Pensée sauvage.

DELDIME, R., & VERMEULEN, S. (1984) [1980]. *Le Développement psychologique de l'enfant*. Paris : Belin.

DESSUS, P. (2003). « Des outils cognitifs qui forment notre compréhension : une présentation de la théorie d'Egan », *Penser l'Éducation* 13, p. 71-87. En ligne : https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01083072.

DUMORTIER, J.– L., VAN BEVEREN, J., & VRYDAGHS, D. (éds) (2012). *Curriculum et progression en français. Actes du 11e colloque de l'AiRDF (Liège, 26-28 aout 2010)*. Namur : Presses universitaires de Namur.

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. (2009). *Programme des études 2009 pour l'enseignement fondamental*. En ligne : https://issuu.com/lionel.meinertzhagen/docs/2009_f__d__ration_wallonie-bruxelle.

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (2022). *Référentiel de français et langues anciennes. Tronc commun*. En ligne : http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=17235&do_check=ZSGSRJPEYE.

GEOFFRE, T. & BRISSAUD, C. (2012). « L'accord sujet-verbe : acquis en fin d'école primaire, vraiment ? », *SHS Web of Conferences* 1, p. 287-306. En ligne : https://doi.org/10.1051/shsconf/20120100196.

GUILLAUME, G. (1964). *Langage et sciences du langage*. Paris : Nizet

MARTINOT, C. (éd.) (1997). *Actes du colloque international sur l'acquisition de la syntaxe en langue maternelle et en langue étrangère. Colloque tenu à Besançon, 24 et 25 nov. 1995*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1986). *Code de Terminologie grammaticale*. En ligne : http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=744&do_check=.

NONNON, É., DOLZ, J. (éds) (2010). « La notion de progression dans la pratique et la réflexion sur la langue de l'école au collège ». *Repères* 41. En ligne : https://doi.org/10.4000/reperes.273.

TOMASELLO, M. (2001). « Bruner on language acquisition ». In : Bakhurst, D. & Shanker, S. G. (éds). *Jerome Bruner: Language, Culture and Self*. Londre : SAGE Publications, p. 31-49.

VAN RAEMDONCK, D. (1998). « Sous mon arbre volait un esthète ». in : Englebert, A. *et al.* (éds). *La Ligne claire. De la linguistique à la grammaire. Mélanges offerts à Marc Wilmet à l'occasion de son 60e anniversaire*. Paris : Louvain-la-Neuve : Duculot, p. 237-252.

VAN RAEMDONCK, D., DEHON, C. & VAN GORP, D. (2004). *GRAMM-R Fonda. Recherche sur les outils pédagogiques de soutien pour une meilleure maîtrise du fonctionnement de la langue, en vue d'accéder à la maîtrise des compétences Lire-Écrire-Écouter-Parler*. Bruxelles : Université libre de Bruxelles/Haute École de Bruxelles.

VAN RAEMDONCK D. *et al*. (2004-2016). *GRAMM-R scola. Rapports de recherche*. Bruxelles : Université libre de Bruxelles.

VAN RAEMDONCK, D. *et al* (2024). *Document d'accompagnement pour le Référentiel de français et langues anciennes pour le tronc commun. Discours grammatical*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles. En ligne : http://www.enseignement.be/index.php?page=28597&navi=4920 (3. brochures thématique).

VAN RAEMDONCK, D., DETAILLE, M. & MEINERTZHAGEN, L. (2015) [2011]. *Le Sens grammatical. Référentiel à l'usage des enseignants*. Bruxelles : P. Lang.

VAN RAEMDONCK, D. & MEINERTZHAGEN, L. (2018). *Le Sens grammatical II. Pour une progression curriculaire de l'enseignement de la grammaire française à l'école*. Bruxelles : P. Lang.

WILMET, M. (1986). *La Détermination nominale*. Paris : Presses universitaires de France.

GRAMM-R SCOLA *(s. d.). Gramm-R Scola.* En ligne : http://gramm-r.ulb.be/scollab.

NOTES

1. Pour rendre compte de groupes mixtes, nous utilisons, dans cette contribution, le masculin dans son acception générique.

2. Un questionnaire (à questions majoritairement ouvertes) a été envoyé en 1 617 exemplaires aux 539 écoles primaires de la FWB. 134 instituteurs et institutrices y ont répondu. Le but de cette contribution étant de retracer le cheminement parcouru par la recherche et non de s'intéresser aux résultats chiffrés d'une enquête, nous nous en tenons aux conclusions générales (pour plus de détails, voir Van Raemdonck, Dehon. & Van Gorp, 2004, p. 267-313).

3. Pour le concept d'extension (ensemble des objets (êtres, objets, faits, situations...) du monde pensable auxquels un mot peut être appliqué), voir Wilmet (1986). Nous avons affiné la catégorisation en classes de mots en ajoutant trois autres critères : le mode de définition (notionnelle ou catégorielle), le mode de fonctionnement prototypique et le mode de flexion (Van Raemdonck, Detaille & Meinertzhagen, 2024 [2011]).

4. Noyau est la fonction généralement endossée par un support d'information, tandis que **déterminant** et **prédicat** sont des fonctions qui relèvent de l'apport d'information ou de signification : le premier réduit l'extension (l'ensemble des êtres, objets, faits ou situations du monde auxquels le mot-support peut être appliqué), ou donne une indication de la quantité des objets du monde auxquels le support est effectivement appliqué ; le deuxième ne porte pas atteinte à cet ensemble.

5. Ces avis sont consultables sur la page : http://www.languefrancaise.cfwb.be/index.php?id=1255.

RÉSUMÉS

Cette contribution traitera de 20 ans de recherche consacrée à l'élaboration d'un nouveau discours grammatical et d'une nouvelle progression curriculaire pour le français en Fédération Wallonie-Bruxelles.
Seront envisagées les différentes étapes mises en œuvre afin de parvenir aux résultats obtenus à ce jour : l'enquête sur la situation réalisée auprès d'enseignants (2003-2004) ; l'élaboration 1° d'un nouveau « savoir savant » (à charge du linguiste) ; 2° de sa transposition par les linguistes eux-mêmes, les didacticiens et les enseignants en « savoir enseignable » afin qu'il puisse, à la suite d'une transposition didactique par les enseignants, devenir « savoir enseigné » ; 3° de la progression curriculaire ; 4° de l'expérimentation dans des classes ; et enfin 5° du « savoir à enseigner » et de son explicitation, après négociation avec l'institution scolaire en charge d'en décider (linguistes, didacticiens, pédagogues, membres des réseaux d'enseignement, service de pilotage de l'enseignement, inspection, politiques) pour négocier la transformation du discours grammatical dans les classes.

Our contribution will deal with 20 years of research devoted to the development of a new grammatical discourse and a new curricular progression for French in the Wallonia-Brussels Federation.
It will look at the various stages involved in arriving at the results obtained to date : a survey of teachers (2003-2004) ; the development of 1° a new 'scholarly knowledge' (the responsibility of the linguist) ; 2° its transposition by the linguists themselves, the didacticians and the teachers into 'teachable knowledge' so that, following a didactic transposition by the teachers, it can become 'taught knowledge' ; 3° the curricular progression ; 4° experimentation in the classroom ; and finally 5° the 'knowledge to be taught' and its clarification, after negotiation with the school institution in charge of deciding on it (linguists, didacticians, pedagogues, members of teaching networks, teaching management departments, inspectorates, politicians) to negotiate the transformation of the grammatical discourse in the classroom.

INDEX

Mots-clés : Nouveau savoir grammatical, transposition didactique, progression curriculaire, expérimentation dans des classes.
Keywords : New grammatical knowledge, didactic transposition, curricular progression, classroom experimentation.

AUTEUR

DAN VAN RAEMDONCK

Université libre de Bruxelles, Vrije Universiteit Brussel, LaDisco, Tradital, Brussels Centre for Language Studies, Gramm-R, DidaGramm, BEL-1050 Bruxelles, Belgique