



## **Un constat sans équivoque : l'inefficacité des modèles théoriques traditionnels**

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, ce donné 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, un savoir qui charrie scories et apories, elle ne pourra atteindre l'objectif légitime d'appropriation du système de la langue et des compétences linguistiques y afférentes. C'est sur cette question du savoir à transmettre – et, *ipso facto*, sur celle des modalités spécifiques de la transmission de ce savoir – que nous avons choisi d'intervenir<sup>1</sup>, pour montrer que le savoir pris comme point de départ ne permet pas d'accomplir la mission que l'on s'est assignée. Partant, la valeur de formation des esprits à la rigueur et à la logique que l'on associe souvent à l'apprentissage de la grammaire n'a plus de fondement.

On ne peut ignorer par ailleurs la question de la représentation du savoir grammatical que se font, se sont coconstruite, 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 sur la langue, des options de formation plutôt littéraires, pour ne pas dire « artistes ». De ce fait, les leçons de grammaire française demeurent pour les enseignants autant que pour leurs élèves un mal nécessaire, une étude plate et ennuyeuse, en somme la rigoureuse affaire des plus doués et des trop dociles. Car ces leçons que nous connaissons tous entremêlent tableaux à mémoriser, terminologie multiple et sibylline, règles nombreuses et sans explication, exceptions variables, ... 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

---

<sup>1</sup> Le présent référentiel est le résultat d'une recherche menée à l'ULB, financée par le Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

de transposition fidèle du discours dominant – sans parler des réponses meurtrières du style : « C'est comme ça », aux questions naïves, mais pertinentes, des élèves. Alors, quand les méthodes communicatives ont prôné un temps l'éviction du discours grammatical explicite, il était aisé de se ruer sur l'aubaine.

Voilà qu'à la lumière des enquêtes Pisa<sup>2</sup> sur les performances en matière de lecture, resurgit la grammaire et qu'elle s'invite comme une question fondamentale – sinon la question fondamentale – posée à l'enseignement-apprentissage des langues. Le discours grammatical explicite, la manière de rendre compte du code qu'est la grammaire, ainsi que la terminologie sont ainsi aujourd'hui reconnus comme des outils essentiels à l'appropriation réflexive d'une langue. Mais de quelle grammaire parle-t-on ? Quels outils convoque-t-on ? Qu'ils ne soient pas adaptés à leur objet, et c'est tout le processus qui est hypothéqué. Or force est de constater que la rigueur scientifique n'a pas toujours présidé à leur élaboration. L'élaboration du discours sur la langue est née de l'observation de l'écrit et d'une visée essentiellement orthographique de la pédagogie du français. Le poids de cet écrit se fait encore sentir aujourd'hui. Il nous faut dès lors totalement réinvestir le champ de la description grammaticale pour la rendre plus adaptée à son objet, la rendre plus pédagogique que prescriptive, deux termes trop souvent associés. Il est vrai que la tradition française est très normative. Il importe donc que les linguistes et grammairiens de langue première revisitent la grammaire pour la rendre plus appropriable et pour permettre une meilleure maîtrise de la langue. De tels exemples de réécriture nécessaire de la grammaire sont légion. Ils permettent également de rendre compte qu'une grammaire sans trop de terminologie est possible. En effet, la terminologie interfère entre le fond et la forme, elle est un filtre qui, s'il opacifie les liens, risque de les briser. S'efforcer de la réduire au strict minimum est une tâche qui incombe aux grammairiens. Il importe donc de se mettre au travail.

En français langue maternelle, l'enseignement de la langue procède par explicitation d'un système que l'apprenant possède pour une grande part à son entrée dans le parcours scolaire. Il s'agit donc du plaquage d'un discours censé décrire et expliquer ce qui se fait par ailleurs naturellement. La grammaire convoquée, reposant sur une tradition volontiers normative et morphosyntaxique, n'a pas pour but d'apprendre à parler. Elle est centrée sur l'écrit, plus particulièrement l'orthographe, et sur la description-prescription des parties du discours et des fonctions syntaxiques au sein de l'unité phrase, la progression n'étant pas guidée par

---

<sup>2</sup> Quelles que soient les réserves émises à l'égard de la méthodologie de ce type d'enquêtes, les résultats ne peuvent nous laisser indifférents et appellent une réaction.

les besoins de l'apprenant, mais par la nécessité de proposer un pseudo-système dans son intégralité, partie par partie et fonction par fonction, selon un programme étalé sur les années d'études successives. Le tout, avec comme horizon le style des bons auteurs (c'est-à-dire, ceux qui écrivent en respectant les règles du « bon usage »...). Cette grammaire formelle apparaîtra, plus souvent qu'à son tour, éloignée du système pratiqué par l'apprenant : n'oublions pas que le recopiage n'est pas la moindre des recettes des manuels, surtout quand le savoir a atteint le statut de dogme depuis la moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Soyons de bon compte : on observe çà et là quelques concessions à la modernité linguistique. Cependant, le recours, souvent essentiellement cosmétique, à l'innovation théorique (les arbres de Chomsky, par exemple) se fait sans vérification ni souci de compatibilité. Les errements du discours proposé n'ont cependant que peu d'impact sur un apprenant de langue première : il connaît son système et celui-ci est apte à se construire indépendamment des élucubrations grammaticales des manuels. Cependant, ce discours erroné pourra donner le sentiment d'étudier une langue seconde, voire, pire encore, une langue morte, coupée de ses racines et de toute possibilité d'évolution. Ce discours est non seulement stérilisant, mais également responsable des attitudes de rejet décrites plus haut. Ce qui s'impose d'urgence – à côté de certaines préoccupations de transcription, mais remises à une plus juste proportion – est un retour du discours réflexif sur les pratiques langagières ainsi que le développement des compétences d'écoute et de parole, trop négligées par rapport à celles de lecture et d'écriture. Apprendre effectivement à encoder et produire un discours, ainsi qu'à en décoder, voire décrypter, un autre, en tenant compte de la situation de communication, requiert des compétences qui ne se construisent pas par la seule pratique scolaire du discours grammatical traditionnel.

Il s'agirait de rendre enfin les usagers conscients de leur responsabilité de producteurs-récepteurs de langage. La grammaire normative et scolaire a beau prescrire et proscrire, ce n'est ni une grammaire de production ni une grammaire explicative. C'est tout au plus une grammaire de reproduction, de reconnaissance et de réécriture. Elle omet de dire à l'utilisateur qu'il est responsable de ce qu'il veut exprimer et qu'il dispose pour ce faire de différents moyens dont il peut user librement. Un des objectifs de l'enseignant sera donc de faciliter la réappropriation par les usagers de leur langue, de leur droit de parole, via la réappropriation du discours fait sur la langue. La langue ne saurait être étudiée comme une langue seconde ou une langue morte.

Or, ce que nous remarquons encore trop souvent, c'est l'illustration de l'adage « Quand le poète montre une étoile du doigt, l'imbécile regarde le doigt ». De fait, il semble que l'on attache plus d'importance au doigt-règle qu'à l'étoile-signification. L'appropriabilité du discours grammatical dépendra de la réinstauration du sens. En effet, si le savoir a du sens pour l'apprenant, si le système présenté est organisé de manière cohérente et ne se réduit pas à une classification ou un étiquetage décalés de l'usage et de la construction ou de l'interprétation de la signification, la grammaire apparaîtra plus en phase avec la langue telle que l'exploitent les divers usagers, et ne sera plus vue comme un discours abstrait inappropriable car inadapté.

On n'insistera jamais assez sur la nécessité du réinvestissement du linguiste dans les cours de langue, tant première que seconde ou étrangère. Non pas pour y imposer un enseignement linguistique ou grammatical technique et stérile, mais pour veiller à ce que l'objectif d'acquisition des compétences linguistiques nécessaires à la maîtrise de la langue soit atteint, tant à l'oral qu'à l'écrit, grâce à des outils performants et surtout appropriables. Il ne s'agit pas ici, on l'aura compris, d'une tentative de colonisation de la didactique par les grammairiens. Il s'agit tout au contraire de permettre à chacun d'apporter ce que sa discipline a de meilleur pour concourir à l'objectif visé : la maîtrise des compétences lire-écrire-écouter-parler. Dans cette collaboration, il incombe au linguiste d'interroger le savoir à transmettre, de réviser le discours sur la langue, de s'assurer de sa justesse (le discours sur la langue ayant été constitué en savoir presque en soi), de sa cohérence et de son appropriabilité, de proposer une « linguistique applicable ». La transposition didactique de ce savoir revient au didacticien et aux enseignants. Cela aboutira à une formule qui allierait un « moins de grammaire » (là où le discours grammatical, la terminologie, la formalisation ne s'avèrent pas nécessaires, voire pourraient être contreproductifs) à un « mieux de grammaire » (là où un réel besoin se fait sentir, pour une appréhension plus adéquate de la matière grammaticale et un apprentissage de la réflexion grammaticale à des fins de mieux écrire et de mieux parler).

Pour mettre en pratique ces principes, nous avons conçu un programme de recherche qui se déroule depuis 2003 en plusieurs étapes<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Voir Dehon C., Van Gorp D. & Van Raemdonck D. (2004), Van Raemdonck D. & Detaille M. (2008, 2009<sup>2</sup>) et Van Raemdonck D., Detaille M., Brohé S. & Meinertzhagen L. (2009-2010), Van Raemdonck D. & Meinertzhagen L. (2010-2016).

La première étape de notre recherche a intégré une enquête auprès des instituteurs, des régents et des formateurs de formateurs en Hautes Écoles<sup>4</sup>. Elle a permis de mettre au jour un certain malaise face à la question grammaticale (un rapport autoritaire, mais conflictuel au fond, à la grammaire et son enseignement) et une réelle demande de nouveaux outils. Les causes de ce malaise, avancées par les représentants de l'institution scolaire, sont éparées 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 actuellement, ainsi que 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 maîtrisent 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 maîtriser relève du mythe de Sisyphe ; mais d'un autre côté, certains enseignants avouent bel et bien manquer d'une maîtrise basique de cet objet, fleuron de leurs leçons, ce que confirment leurs formateurs.

Il est apparu que les enseignants avaient un besoin criant de documents de référence. D'où la rédaction d'un référentiel grammatical qui s'attache, au moins au niveau du fond(s) théorique et de la terminologie, au respect des recommandations fournies antérieurement.

---

<sup>4</sup> Voir notamment Dehon C., Van Gorp D. & Van Raemdonck D. (2004), 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.

## **Une volteface grammaticale : la rédaction d'un nouveau référentiel**

Ainsi, c'est le constat d'une inconstance scientifique et d'une inefficacité opératoire<sup>5</sup> des grammaires scolaires qui nous a amené à opter pour un changement radical, sans demi-mesure, dans l'approche de la grammaire de la langue maternelle. En concevant ce référentiel, nous nous sommes donné un défi : réaliser un compromis abouti et sans compromission entre science linguistique de pointe et didactique moderne du français. Les bases scientifiques de cette réflexion reposent sur nos travaux en morphosyntaxe (voir, entre autres, Siouffi G. & Van Raemdonck D., *100 Fiches pour comprendre les notions de grammaire*, Bréal, 2007, 20014<sup>2</sup>), notamment à partir et dans la lignée de ceux de Marc Wilmet (voir à la fin de l'ouvrage, les *Fondements théoriques*).

L'objectif premier de la démarche est de rendre la langue de Zazie et de Voltaire accessible à tous et manipulable sans inhibition ou hypercorrection, grâce à des propositions d'aménagements de la grammaire traditionnelle, afin d'amener chaque enseignant et chaque élève à comprendre véritablement les rouages de sa langue. En effet, l'approche que nous proposons dans ce référentiel est une approche descriptive qui désacralise la norme séculaire, en lui rendant sa place d'usage particulier, de référence, non pas par esprit d'opposition au communément admis, au traditionnellement établi, mais parce que la langue évolue. Notre langue est plus que jamais vivante, et le modèle qui en dévoile le système formel et les règles de fonctionnement doit être adapté à ses nouvelles rondeurs. Il n'est plus question aujourd'hui de surimposer à la langue que nous parlons une grille d'analyse qui la fasse rentrer dans des cadres trop étroits et de toute éternité inadaptés à l'appréhension qu'en ont intuitivement ses locuteurs actuels. L'idée est de rendre du sens à l'analyse de la langue, de mieux cerner les significations des assortiments phrastiques et des tressages langagiers du quotidien pour mieux en saisir le fonctionnement, en permettre un décodage plus systématique, et inversement de donner des outils pertinents pour permettre un encodage plus conforme aux intentions du locuteur. Il ne s'agit pas de prétendre faire découvrir leur langue aux natifs, qui la connaissent et la pratiquent<sup>6</sup>, mais bien de

---

<sup>5</sup> Confirmée par les résultats médiocres des enquêtes PISA en matière de lecture.

<sup>6</sup> Nous ne méconnaissons pas le fait qu'aujourd'hui, dans les classes, un certain nombre d'élèves ne parlent aucune des langues nationales comme langue maternelle. Nous avons cependant la conviction que le discours grammatical proposé ici, et qu'il appartiendra à l'enseignant de transposer didactiquement dans sa classe, est plus à même que le discours grammatical traditionnel de les conduire à une compréhension de la langue, et, partant, à sa plus grande maîtrise.

les mettre à distance réflexive de cet objet afin de leur faire appréhender le système qui la régit. Il est une évidence que l'éveil au systémique, à l'organisation logique et sensée, à la formalisation naturellement réglée d'un ensemble cohérent, est bien plus porteur et formateur que l'éveil à l'arbitraire d'un étiquetage opaque et à l'apprentissage par cœur.

*On ne parle pas pour ne rien dire.* On le dit bien souvent. Dès lors, lorsque l'on parle, lorsque l'on écrit, notre intention est théoriquement de transmettre une information, de communiquer à autrui (ou à soi-même dans le cas d'un journal intime) un message qu'il aura à interpréter. Ce message dit quelque chose du monde qui entoure celui qui parle, représente ce monde, ou essaie d'agir sur lui. Il rend compte d'un point de vue posé sur le monde et le traduit en mots à des fins tantôt utilitaires de transmission de message ou d'action sur le monde, tantôt gratuites, plus esthétiques.

Dans le monde qui nous entoure, nous distinguons des entités, des objets (personnels, animés ou non), nous les regardons en telle manière que nous les mettons en relation les uns avec les autres. Nous émettons des jugements à leur propos, les décrivons, les précisons. Nous parlons de situations, de faits, nous développons des points de vue à leur propos, nous défendons ces points de vue, les argumentons. Bref, nous sommes bavards...

Nous enchainons les phrases, les paragraphes, construisons des textes, voire des livres.

La grammaire d'une langue essaie de rendre compte du fonctionnement de celle-ci, en décrivant notamment les règles qui régissent l'organisation et la combinaison des mots entre eux. Un manuel constitue une introduction à une manière de dire cette grammaire. En effet, la grammaire pour la grammaire est de peu d'intérêt pour un élève. Les activités d'étiquetage ou de formulation pratiquées souvent pour elles-mêmes sont peu enrichissantes et ne permettent guère d'envisager la plus-value d'une analyse grammaticale dans l'interprétation d'un message.

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.

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 nous a semblé essentiel de retrouver sous tous les mécanismes grammaticaux cette même relation apport-support de signification.

C'est ainsi que nous la verrons à l'œuvre jusque dans la grammaire d'accord 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, ...). Toute la grammaire d'accord se résume en fait à la mise en évidence de cette relation entre apport et support. Elle ne doit pas s'encombrer d'un pseudo-système de fonctions pour être décrite.

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 écheciveau 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.

La méthode d'enseignement que nous préconisons repose donc 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.

Pourquoi dès lors proposer un référentiel de discours grammatical, qui contient une terminologie par endroit nouvelle et qui pourra apparaître comme un manuel de plus, perturbant l'ordre établi de surcroît ?

Le référentiel que nous proposons est destiné aux enseignants. Il 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. Il ne sera 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.

Cela signifie également que certains termes que nous proposons dans ce référentiel ne doivent pas forcément franchir le seuil de la classe : on peut rendre compte des phénomènes ou mécanismes qu'ils recouvrent à l'aide de paraphrases explicatives si le terme semble trop ardu. Par exemple, si le terme « extension » passe difficilement, on peut le rendre par sa définition : 'ensemble des objets du monde auxquels un mot peut être appliqué' ; nous avons nous-même glosé le terme d'« incidence », hérité de Gustave Guillaume, par sa périphrase 'relation entre un apport et son support de sens (terme ou relation)'. De même, s'il semble difficile de parler de « déterminant du noyau du groupe déterminatif verbal », on peut s'en tenir à « déterminant du verbe », voire, au niveau de l'enseignement primaire, à « apport du verbe ». Pour notre part, nous avons cherché à cerner au plus juste l'objet décrit, mais nous comprendrions que, tout en gardant à l'esprit que nous ne pouvons rien enseigner que nous sachions faux, une simplification puisse s'avérer utile.

Par ailleurs, nous ne souhaitons pas entretenir l'illusion d'une possible terminologie parfaite. Contrairement à ce que l'on croit parfois, le discours grammatical n'est pas uniforme (quand bien même on aurait essayé de le rendre tel) : il dépend pour beaucoup du regard, du point de vue que l'on porte sur l'objet (et les grammairiens et linguistes sont assez nombreux...), de la manière d'appréhender le système, ... Prétendre à LA terminologie est un leurre et serait une publicité mensongère. Tout au plus, une communauté peut-elle décider d'adopter une terminologie par convention, et non comme un dogme.

Nous ne serions pas le moins du monde allergique à ce que les élèves produisent eux-mêmes, à l'issue d'observations guidées par l'enseignant, leur propre terminologie, à condition qu'on leur fasse comprendre le caractère relatif du code ainsi adopté, et donc la possibilité de le voir évoluer au cours de leur cursus scolaire. Il faudrait néanmoins veiller à fournir, en fin de primaire, un code commun (par exemple, celui adopté par la communauté), afin que, dans le premier cycle du secondaire, les élèves puissent se comprendre même s'ils sont issus d'écoles diverses. Ce code pourra dès lors être compris non comme un dogme, mais comme une construction conventionnelle.

Cet outil, à destination de l'enseignant, lui 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 systémat(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.

Puisque notre langue est notre premier outil de communication, il est utile de se rendre compte que la production d'un énoncé n'est que le pendant verbal concret du vouloir-dire déjà présent dans la pensée. Le modèle proposé dans ce référentiel vise à réinstaurer du sens dans la description des mécanismes, à construire des ponts, à rétablir le lien entre cette pensée et la chaîne de sons ou de graphèmes qui la matérialise. Comprendre ce lien est la pierre angulaire de tout apprentissage en langue maternelle ou dans quelque langue moderne que ce soit.

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 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.

## **L'organisation du référentiel**

La grammaire fournit en général le découpage de la chaîne parlée et écrite en mots, distribués en classes (ou « parties du discours »). Les critères selon lesquels furent discriminées ces classes ont évolué avec les siècles ; les classements obtenus ont été l'objet de critiques relevant leur caractère peu systématique.

À l'heure actuelle, il apparaît qu'aucun référentiel n'offre de critère suffisamment univoque et stable pour la discrimination de toutes les classes<sup>7</sup> de mots ; il est difficile d'y trouver une réelle définition en intension qui soit claire pour chaque partie de langue. Par ailleurs, en plus d'être sibyllines, les définitions des classes traditionnelles sont basées sur des critères hétérogènes : sémantique pour le nom (*mot qui s'utilise pour une personne, un objet, un animal, ...*), morphologique pour l'adverbe (*mot invariable*), positionnel pour la préposition... De même, les pseudo-définitions notionnelles abondent mais sont peu adéquates pour décrire linguistiquement le mécanisme de discrimination sous-jacent. Par exemple, dire qu'*un verbe = une action* est une forme de paradoxe en soi, puisque le terme même d'*action* décrit une action, alors que c'est un nom.

---

<sup>7</sup> Nous choisissons le terme de « classe » en lieu et place de celui, trop essentialiste, de « nature ».

Dans certains référentiels récents, un des critères retenus pour le classement est le critère morphologique : la variabilité ou non des mots. Ce critère discrimine les mots fléchis (flexion en genre, nombre, personne, temps, mode, aspect) des non-fléchis (pas de flexion : adverbe et mot de liaison). C'est un premier critère de repérage pertinent et intéressant, mais qui ne peut être considéré comme suffisant pour l'explication ou la définition d'une classe.

Finalement, rien ne permet de comprendre fondamentalement ce qu'est une classe, si ce n'est, comme on l'entend souvent répéter dans les écoles, « *ce qui figure à côté d'un mot dans le dictionnaire, ce qu'il est en dehors de sa fonction* ». Définition approximative et sans conteste insuffisante dès qu'on la confronte à la réalité des usages linguistiques. On ne peut en effet affirmer qu'un item doit appartenir définitivement à une et à une seule classe quand des mots comme *tout* peuvent être tour à tour nom (*le tout*), pronom (*Tout va bien*), déterminant (*tout livre*) ou adverbe (*un tout petit peu*) ... sauf si l'on considère que ce sont des mots distincts !

Il est pourtant possible, en adoptant un regard presque naïf sur sa langue, assez proche en fait de celui de l'enfant qui regarde l'objet langue sans avoir l'esprit préformaté par des années de discours grammatical dogmatique, de percer le mystère de l'établissement des classes de mots. En effet, cette organisation n'est pas une grille formatant la langue de l'extérieur, mais bien un système inhérent à celle-ci, qu'il convient d'identifier, de comprendre et de nommer. Le premier module de ce référentiel, consacré aux classes de mots, s'efforce de rendre claire l'organisation des mots.

En ce qui concerne les fonctions, la grammaire traditionnelle, en plus de n'en répertorier qu'un certain nombre limité, tout en faisant fi de moult mécanismes, ne permet d'entrevoir aucun système, aucune unité dans les fonctions que peuvent endosser les mots et groupes. Par ailleurs, elle multiplie les incohérences et « impertinences » terminologiques.

L'analyse syntaxique de la phrase a été en effet traditionnellement réduite à l'étude du système des fonctions. Or, le système fonctionnel du français tel que présenté habituellement n'est pas à proprement parler un système. Il n'est pas hiérarchisé, ni organisé autour d'un critère unique ; les fonctions ne se définissent déjà que très peu par elles-mêmes, encore moins par le lien systématique qu'elles entretiennent les unes avec les autres. La distinction entre les différents types de compléments n'est pas toujours claire : dans des phrases comme *Pierre habite Paris* ou *Pierre va à Paris*, on ne sait pas si *Paris* ou *à Paris* sont des compléments circonstanciels ou des compléments (d'objet) du verbe. De même, le code de terminologie en vigueur en Fédération Wallonie-Bruxelles a-t-il oublié

de traiter les cas comme *Pierre mange son poulet avec les doigts* ou *Pierre tombe mal* : difficilement traitables comme compléments (in)directs du verbe ou comme compléments de phrase, ces anciens compléments circonstanciels (ici de moyen ou de manière) rattachés ordinairement au verbe sont en effet les grands absents de la grille des fonctions adoptée en 1986-1989. Les grammairiens s'efforcent, en fait, d'articuler les fonctions de la même manière que les classes de mots. Ce faisant, ils sont amenés à en organiser la description autour d'un centre : le verbe qui n'a selon eux d'autre fonction que d'être la base de la phrase. En réalité, cette méthode permet de répondre à des questions que posait la grammaire d'accord. Avec quoi accorde-t-on le verbe *mange* dans *Pierre mange une pomme* ? Avec le mot qui répond à la question « qui est-ce qui mange la pomme ? », qu'on appelle traditionnellement « sujet » (nous l'appellerons noyau de phrase). De même, le complément d'objet direct est indispensable à l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir* : dans *La pomme que Pierre a mangée...*, le participe passé s'accorde avec le complément d'objet direct *que*, mis pour *la pomme*. Il s'agissait de ne pas confondre ce complément régisseur d'accord avec le complément circonstanciel direct<sup>8</sup> de, par exemple, *Cette nuit, j'ai bien dormi*. Le système fonctionnel habituel permet donc (et ne permet que ça) de rendre compte de nombreuses règles d'accord.

En outre, traditionnellement, l'opposition adverbe/adjectif s'inscrit dans un cadre structurel plus large, où ces parties du discours se partagent, en emploi, les autres parties du discours avec lesquelles elles entretiennent des liens de dépendance. Ainsi, l'adjectif se rapporterait au nom, et l'adverbe à l'adjectif, au verbe ou à un autre adverbe, le tout, dans des relations systématiquement décrites comme  $T1 \leftarrow T2$ , où le terme  $T2$  se rapporte au terme  $T1$ . Dans ce cadre, c'est d'ailleurs quasiment par ce seul trait syntaxique (hormis la sacrosainte invariabilité) que se définit la partie du discours « adverbe ».

Que faire dès lors des cas suivants, où le verbe est plus que taquiné par l'adjectif : *Cette femme est séduisante* (déterminant du verbe copule, traditionnellement attribut du sujet) ; *Même cardiaque, il mourra vieux* (prédicat second difficilement rattachable directement au noyau de la phrase, car il serait sous la portée d'une négation) ; *Il a fait deuxième* ; *Il fait chaud/très beau/tout blanc* ; *Il a beau dire, il en sait plus long qu'il ne le prétend* (compléments du verbe ?) ; *Il vote utile, bronze idiot, mange italien et roule japonais* ; *Il parle clair et net* (ceux que l'on

---

<sup>8</sup> Nous tenons là une preuve que le système fonctionnel du français était clairement orienté vers l'orthographe : on a distingué deux compléments du verbe, direct et indirect, l'accord du participe passé se faisant avec le seul complément direct. Mais on n'a pas jugé nécessaire de distinguer un circonstanciel direct d'un circonstanciel indirect : cette distinction ne résolvait en effet aucune question d'accord.

appelle « adjectifs adverbialisés » ; pourtant, ils ne se comportent pas comme les adverbes *clairement* ou *nettement*, qui eux ne caractérisent pas le résultat, mais le processus, et engendrent donc un effet de sens différent).

Que dire encore des adjectifs qui se rapporteraient à d'autres adjectifs : *Une porte bleu foncé* (c'est le *bleu* qui est *foncé*) et *des fenêtres grandes ouvertes* ; *Des enfants derniers-nés*. Sans oublier l'adjectif *bref*, qui semble parfois se rapporter à une phrase dans *Bref, tu as encore oublié ton rendez-vous*.

De même, nous ne pouvons qu'observer que ce que l'on a pris l'habitude d'étiqueter *adverbe* débordé des cadres corsetés. C'est ainsi que l'on trouve, dans l'optique quasi unanime où l'adverbe se rapporterait à des constituants, des adverbes dont on ne peut dire autre chose si ce n'est qu'ils se rapportent à : des verbes (*il court vite*), des adjectifs (*c'est très bon*), des adverbes (*c'est très bien*) ; mais également à des présentatifs (*voilà bien une histoire belge*), des connecteurs subordonnants ou des groupes déterminatifs connectifs (*il est juste devant la porte*), des connecteurs enchâssants ou des sous-phrases enchâssées (*juste avant qu'il ne parte*), des connecteurs coordonnants (*et donc, et/ou surtout, et/ou même*), des interjections (*eh bien, merci bien*) ; encore à des adjectifs numéraux (*il a quelque/à peine/presque/juste vingt francs en poche*), des adjectifs personnels et déictiques (*il a mangé toute son assiette, il a travaillé toutes ces années*), des adjectifs articulaires (*il a bien des ennuis, il a toute la vie devant lui, il en fait tout un plat*) ; et enfin, contre toute attente « traditionnelle », à des pronoms (*même lui/lui aussi est venu, c'est tout lui*), des noms propres (*c'est tout Pierre, le tout Paris*), des noms communs en position attribut (*elle est très femme, il est très café, tout gens du monde qu'ils prétendent être..., quelque princes que vous soyez..., être tout feu tout flamme*), certaines expressions figées (*avoir très faim*), certains noms communs déadjectivaux ou déverbaux (*la presque/quasi-totalité, la non-conformité, la toute-puissance, les nouveau-nés, le tout début, la toute fin*), des noms communs avec adverbes « adjectivés » (*la station debout, la roue arrière, la lettre exprès, une fille bien, les dames du temps jadis*).

On le voit, l'adverbe peut porter sur toutes les parties du discours, sur tous les types de constituants de la phrase. Il peut également se rapporter à des unités supérieures au constituant de la phrase, à des sous-phrases ou des phrases (*évidemment, il vient*), et des discours (enchaînements logiques du type *premièrement ... deuxièmement, d'abord ... ensuite ... enfin ...*).

La répartition des fonctions traditionnellement admises vacille donc sous le coup des contre-exemples.

Le deuxième module de ce référentiel, consacré à l'analyse syntaxique de la phrase et de l'énoncé, tente, en réponse, de détailler le processus de compréhension d'un système cohérent pour l'organisation et la dénomination des fonctions élémentaires dans la phrase. La terminologie qui en ressort se veut au plus près du sens des mécanismes à l'œuvre. La conséquence en est une fonte drastique du nombre des étiquettes qui étaient en fait d'origine plus rhétorique que syntaxique.

Le parallélisme observable entre classes et fonctions des mots a guidé notre démarche d'analyse et notre trame de progression. En effet, nous avons, depuis de nombreuses années<sup>9</sup>, tenté d'élaborer un système descriptif et explicatif à deux niveaux : un niveau de langue, avec un système de classes organisé tout entier par le critère de l'extension ; et un niveau de discours, avec un système de fonctions organisé tout entier par le critère de l'incidence, en tant que celle-ci est relation entre un appoit et un support de sens.

Nous consacrons un troisième module à la conjugaison et à l'emploi des modes et des tiroirs verbaux<sup>10</sup>. 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.

Enfin, le quatrième et dernier module retravaille la logique de l'accord, dans la recherche de la cohésion de nos productions langagières. 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, en faisant l'économie de tout l'appareil terminologique fonctionnel. Estomaqué par le nombre d'heures passées à l'apprentissage des règles hétéroclites et fantaisistes consacrées à ce dernier point (plus de 85 heures du parcours scolaire), nous lui avons rendu, en tout cas nous l'espérons, la simplicité qui n'aurait jamais dû l'abandonner, en regard de son importance statistique toute relative dans nos productions (à l'oral, un nombre infime

---

<sup>9</sup> Voir notamment Van Raemdonck D. (1998), « Sous mon arbre volait un esthète », in Englebert A., Pierrard M., Rosier L. et Van Raemdonck D. (dir.), *La ligne claire. De la linguistique à la grammaire. Mélanges offerts à Marc Wilmet*, Louvain-la-Neuve, Duculot, p. 237-252.

<sup>10</sup> Le terme *temps* étant ambigu et polyvalent, nous utilisons plutôt le terme *tiroir*, bien connu des linguistes, pour désigner les formes verbales : le mode serait dès lors comme une commode à tiroirs.

d'accords seulement sont audibles) : la simplicité de l'accord d'un mot avec celui auquel il se rapporte, comme le ferait un simple adjectif. L'économie de temps qu'une telle vision permet donnera l'occasion d'approfondir en classe d'autres aspects du système de notre langue, autrement plus porteurs de sens, comme les genres et registres de discours, les variétés de langue, l'importance de la prise en compte de la situation de communication et de l'intention de l'énonciateur, ...

On l'aura compris, nous avons essayé, en nous basant sur nos observations dans les classes, d'intégrer dans ce référentiel tout ce qui, dans la grammaire, concourt à la construction du sens. Nous avons volontairement évité de nous étendre sur des données – que l'on trouve par ailleurs dans de nombreux ouvrages de référence – qui ne suscitent guère de réflexion. Ainsi, nous renvoyons le lecteur aux ouvrages spécialisés pour tout ce qui relève par exemple des paradigmes de conjugaison et de l'orthographe d'usage (avec, notamment, l'épineuse question de la transcription des homophones).

### **Notre volonté : cohérence, transparence, accessibilité et efficacité. Vers une linguistique applicable**

Il est nécessaire aujourd'hui d'encourager enseignants et élèves à interroger les savoirs grammaticaux ancestraux, parce que ceux-ci ne répondent plus aux besoins langagiers actuels. Pour les aider dans cette démarche, nous avons synthétisé et simplifié dans les pages de notre référentiel quelques décennies d'études approfondies en linguistique française, qui se sont efforcées de restructurer, réorganiser et rendre enfin cohérents et pertinents les apprentissages grammaticaux. Notre volonté est donc sans conteste la transparence de la théorie et l'efficacité des termes et des règles choisis. Notre responsabilité sociale est de proposer aux enseignants un discours dont la transposition didactique est envisageable. C'est le programme d'une linguistique qui a oublié d'être nombriliste, d'une linguistique applicable, dont nous défendons l'avènement.

Cependant, aucun modèle scientifique sérieux et honnête ne peut se targuer d'avoir tout envisagé, tout pensé, tout résolu. Certaines zones de la langue française n'ont pas encore été explorées ; d'autres cherchent encore à être comprises et élucidées. Le référentiel que nous avons construit ne se veut donc pas exhaustif : il traite de la phrase et de l'énoncé, avec quelques perspectives sur le texte (il est au moins texto-compatible), et rend possible tant l'analyse de l'écrit que celle de l'oral. Il laisse ouverte la réflexion sur un certain nombre de questions encore en suspens. Par ailleurs, certains points d'un abord trop complexe ont été simplifiés sans jamais cependant sacrifier à la correction des faits. Nous avons donc préféré l'honnêteté à l'autorité d'usage, et avons choisi de ne

présenter pour l'apprentissage grammatical que ce que nous estimions fondé et correct, quitte à laisser un point d'interrogation là où la langue est capricieuse...<sup>11</sup>

## **L'épreuve de l'école**

L'expérimentation directe dans les classes constituait une étape incontournable de notre démarche. Elle est la condition sine qua non de l'obtention de 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 terme 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 maîtriser 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 aboutissent 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.

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.

---

<sup>11</sup> La présente version papier du référentiel fait suite à deux versions en ligne (2008 et 2009), avec un volume d'*Outil didactique* (2009), qui constitue une porte d'entrée moins théorique au référentiel, et un *Portfolio d'activités d'enseignement-apprentissage* (2010), déposés sur le site du Service de Pilotage du Système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles (<http://enseignement.be>). Complété aujourd'hui d'un *Cadre théorique* (2014), qui va du texte à la phrase, puis au mot, le référentiel est régulièrement mis à jour et des documents plus didactisés ont été postés sur le site <http://gramm-r.ulb.ac.be/scollab>. Nous invitons le lecteur à aller visiter ce site et à nous faire part de ses commentaires.

À toutes les étapes du processus, nous avons prévu des concertations entre les équipes pédagogiques et l'équipe de recherche, avec 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.

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.

Intervenir dès le début de l'enseignement obligatoire a eu pour conséquence de revoir la progression sur l'ensemble du curriculum grammatical de l'élève, à telle enseigne que les propositions faites une année, lors de nos interventions, ont pu se voir modifier en fonction de la nouvelle progression curriculaire proposée.

Nous nous sommes dès lors attachés 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.

La nouvelle progression curriculaire qui en a découlé fut 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 coconstruit 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, très peu disert en ce qui concerne la poursuite des apprentissages correspondant aux âges préscolaires et scolaires.

Cette progression curriculaire, conçue avec Lionel Meinertzhagen (voir <http://gramm-r.ulb.ac.be/scollab>), a pu trouver un champ d'expérimentation dans la collaboration fructueuse entreprise, dans la foulée, avec deux 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.

## **Reconnaissance**

Au seuil de ce référentiel, qu'il nous soit permis d'exprimer notre reconnaissance à tous ceux qui, de près ou de loin, nous ont aidé ou soutenu, parfois sans en être conscients, dans cette entreprise. Nos inspireurs, au premier rang desquels Marc Wilmet, mais aussi tous ceux qui ont collaboré avec nous depuis le début de notre recherche : Catherine Dehon et Deborah Van Gorp, aux premières étapes ; Marie Detaille, ensuite, puis Lionel Meinertzhagen, qui nous ont aidé dans la rédaction de ce référentiel, rejoints enfin par Sarah Brohé et nos collègues de l'Université de Mons, Bernard Harmegnies et Myriam Piccaluga. Nos collègues et amis Laurence Rosier, Ivan Evrard et Laura Calabrese, ainsi que tous nos partenaires de la plateforme internationale de recherche en linguistique française GRAMM-R : Michel Pierrard, Pascale Hadermann et Gilles Siouffi, pour nos fructueuses collaborations et les plaisirs (oui, oui) d'écrire ensemble ; Olga Galatanu, Eva Havu, Antoine Gautier et Laura Pino Serrano pour nos imparables organisations et nos dialogues fertiles ; et tous les autres qui nourrissent nos recherches et travaux par la rencontre et l'échange (qu'ils nous pardonnent de ne pas les nommer, mais ils se reconnaîtront et savent combien ils comptent dans notre parcours, en particulier Hugues Constantin de Chanay). Nos étudiants de baccalauréat, qui ont essuyé les plâtres et sur lesquels nous avons testé nos hypothèses : ils nous ont poussé à chercher davantage. Tout comme les autres chercheurs qui travaillent ou ont travaillé avec nous — et qui sont parfois devenus des collègues —, même s'ils n'étaient pas particulièrement impliqués dans le projet, Marie-Ève Damar, Audrey Roig, Thylla Nève de Mévergnies et Maxence Delsaut : les interactions, débats, interpellations et disputes sont autant de perles ramassées sur le chemin parcouru. Nos collègues de Hautes Écoles, avec qui une riche collaboration s'est installée afin de faire percoler une autre grammaire dans les classes (Merci donc à Guillaume François, Benoit Wautelet et Marie Dumont, Soledad Ferreira et Geneviève Hauzeur, et tous les autres, qu'il serait trop long de citer. Nos collègues membres de l'Association Internationale de Recherche en Didactique du Français, et en particulier Jean-Louis Dumortier et Georges Legros, qui ont cru dans le potentiel de

ce que nous proposons et qui nous ont incité à faire partager notre modèle au niveau international, ce qui nous a permis de faire d'autres fructueuses rencontres. Tous ceux qui, par leurs questions, hésitations, enthousiasmes ou doutes, nous ont permis d'avancer : les représentants des pouvoirs organisateurs de l'enseignement, les conseillers pédagogiques et les inspecteurs (avec une pensée particulière pour Micheline Dispy et Robert Bernard, qui nous ont toujours soutenus ; pour Françoise Gosselin et Claude Marion, qui nous ont fait confiance pour l'élaboration d'un discours grammatical alternatif pour le programme de français des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés de l'enseignement qualifiant (les quatre dernières années de l'enseignement obligatoire) ; et pour Claire Desmarests et Jorge Rozada y Ordiz, qui nous ont permis d'organiser une collaboration fructueuse avec les deux écoles qui ont accepté de basculer dans notre système). Les enseignants et les directions qui nous ont reçus dans leurs classes et qui nous ont permis un dialogue sans cesse enrichissant pendant nos années d'observation et de propositions : pour la première année d'observation, 3 implantations doubles (6<sup>e</sup> primaire et 1<sup>re</sup> secondaire), l'Institut Sainte-Ursule (province de Namur), l'Athénée royal Yvonne Vieslet de Marchienne-au-Pont (province de Hainaut), et l'École 9 d'Ixelles et l'Athénée Charles Janssens (Région de Bruxelles-Capitale) ; pour les années suivantes, les deux dernières écoles citées. Dominique Paquot, Directeur de l'École Singelijn à Woluwe-Saint-Lambert et toute son équipe pédagogique, grâce à qui une expérimentation grandeur nature a pu être entreprise du fait du basculement de l'école entière vers le système et la progression curriculaire que nous avons proposés. Leur curiosité et leur enthousiasme ont été la clé du succès incontestable de l'expérience, que nous espérons pouvoir pérenniser. Sophie Hougardy, Directrice de l'École communale du Centre à Woluwe-Saint-Pierre, et toute son équipe pédagogique, qui ont emboîté le pas à la même expérience, une année après. Ceux, de tous les niveaux d'enseignement, qui nous rejoignent dans nos formations et nous obligent à sans cesse nous remettre en question. Les personnes qui ont rendu cette recherche possible : le Service de Pilotage du Système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles, qui encadre administrativement notre recherche, et en particulier Martine Herphelin, Michèle Barcella et Françoise Chatelain. Et enfin ceux qui ont soutenu financièrement notre travail : les ministres successifs de l'Enseignement obligatoire, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ainsi que le Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Mention spéciale, pour terminer, à nos relecteurs assidus : Jean-Claude Dortu, Guillaume François, Laurence Moulart et Xavier Dessaucy, ainsi qu'à Nadia Zylmans, qui a gracieusement dessiné les illustrations de cet ouvrage.

Dan VAN RAEMDONCK