AUTEUR : Daniel DELBRASSINE – daniel.delbrassine@uliege.be – Université de Liège – Belgique

TITRE : Le chaos en matière de terminologie grammaticale, un obstacle à l’enseignement-apprentissage du français langue première et des autres langues

**Introduction**

Mon intention n’est pas ici de discuter du bien-fondé de telle ou telle version du code de terminologie grammaticale : je ne m’interroge pas sur la validité scientifique de la description de la langue selon Grevisse, Van Raemdonck ou d’autres. Mon questionnement est didactique et se fonde sur une situation que j’ai pu documenter par deux enquêtes de terrain en 2020.

Le problème de la terminologie et de l’enseignement de la grammaire n’est pas neuf, puisqu’il a été soulevé dès la naissance de l’école obligatoire. J.-P. Bronckart (2016, pp. 2-3) a rassemblé une série de citations assassines pour la grammaire telle qu’on l’enseignait à l’école :

« D’où vient cependant qu’elle [la leçon de grammaire française] est la plus vide et la plus rebutante de toutes ? ». Bréal, M. (1872). *Quelques mots sur l’instruction publique en France*. Paris : Hachette. (Voir pp. 31-32).

« Je voudrais qu’on épargne aux élèves la torture de la grammaire… ». Frary, R. (1885). *La question du latin*. Paris : Cerf. (Voir pp. 218-219).

« Je tiens pour un malheur public qu’il y ait des grammaires françaises. » France, A. (1899). *Pierre Nozière*. Paris : Calmann-Lévy. (Voir pp. 146-147)

On pourrait en ajouter deux plus actuelles. En Belgique : « Les leçons de grammaire 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. » (Van Raemdonck *et alii*, 2011, p. 13). Au Canada et en Suisse : « Les élèves passent un temps considérable à étiqueter, identifier, nommer des unités de la langue, en décomposant des phrases, en les analysant, sans nécessairement toujours savoir « à quoi ça sert ». » (Chartrand & De Pietro, 2012, p. 6).

Ainsi, la grammaire et le code grammatical ont pu être pointés depuis longtemps déjà comme des « obstacles » par Daniel Martin, dans un article (1999) intitulé « La terminologie grammaticale à l’école, facilitateur ou obstacle aux apprentissages ? », et par Marie-Laure Elalouf dans une contribution à la *Lettre de l’AIRDF* (2010, p. 38).

Onne peut cependant aborder cette question sans prendre en compte le contexte particulier du français. La fonction de la grammaire scolaire du français (Chervel, 1977) est en effet très spécifique puisqu’il s’agit de permettre d’assumer une orthographe d’accord désuète que l’on n’a pas voulu réformer en profondeur. C’est une « grammaire-outil pour écrire ». Certains pays ne consacrent d’ailleurs que très peu de temps à l’enseignement de la grammaire : « L’Angleterre, l’Italie, les États-Unis ou le Brésil, qui ignorent les exigences d’une orthographe « grammaticale » (sinon lexicale), n’imposent pas aux élèves des écoles l’étude d’une grammaire. » (Chervel, 1977, pp. 275-276)

Ce poids exceptionnellement important chez nous (en termes de temps scolaire consacré, par exemple) devrait nous obliger à nous interroger sur les résultats obtenus en matière d’orthographe, de capacité de réflexion sur la langue française, de savoirs exportables dans les autres langues apprises… C’est ce que je souhaite tenter ici.

**Double enquête**

Je voudrais commencer ce bilan par la présentation d’une enquête menée sur deux échantillons significatifs. Les groupes ciblés sont d’une part les élèves de 4e générale de transition, d’autre part les futurs enseignants de langue et littérature en année diplômante. Les premiers sont, vers 15 ans, arrivés au terme du parcours de formation grammaticale tel qu’il est conçu aujourd’hui en FWB. Ils sont aussi probablement plus à l’aise dans ce domaine que leurs collègues de l’enseignement qualifiant. Ont été testées 4 classes de 4 écoles différentes, pour un total de 85 élèves. Les seconds, au nombre de 55, ont choisi cinq ans plus tôt d’étudier les langues et littératures romanes ou les langues et littératures germaniques/modernes à l’Université. Ils sont en cours de formation pour l’Agrégation et seront enseignants six mois plus tard pour le français langue première (L1 : 22 étudiants) ou les langues étrangères (LE : 33 étudiants). On peut dire qu’il s’agit des meilleurs « produits » du système scolaire pour ce qui est de la maitrise de la ou des langue(s).

Tous ont été soumis à un même test d’analyse des natures et des fonctions dans deux phrases sans difficultés particulières, l’une tirée du *Précis de grammaire française* (Grevisse, 1969, p. 276), l’autre adaptée de *Terminologie grammaticale. Essai de clarification et d’harmonisation* (Lerot & Klein, 1984, p.118). À ces 10 questions de français, étaient ajoutées 7 autres réservées aux enseignants de LE, à propos de 3 phrases simples en anglais. Les consignes étaient très ouvertes et les questions plutôt simples, comme on en jugera ci-après avec les quatre premières questions.

*Nous vous demandons d’analyser des phrases et des mots comme on vous a appris à le faire à l’école primaire et par la suite. Il suffit de répondre à quelques questions précises.*

PHRASE 1

**« Un ingénieur avait rêvé durant toute sa vie qu’il parviendrait à extraire l’or contenu dans l’eau de mer. »** Inspiré de Grevisse (1969, p. 276).

Quelle est la nature (ou la classe) du mot « *Un* » ? …………………………………………………

Quelle est la nature (ou la classe) du mot « *dans* » ? ………………………………………………

Quel(le) est le rôle (ou la fonction) du groupe de mots « *durant toute sa vie* » ? …………………………………..

Quel(le) est le rôle (ou la fonction) du groupe de mots ci-dessous ?

 « *qu’il parviendrait à extraire l’or contenu dans l’eau de mer* » ……………………………………

Les résultats globaux sont les suivants :

Pour les 10 questions soumises aux 85 élèves de 4e secondaire :

Résultat total : 36,5 % de réussite

63,5 % d’erreurs (540 sur 850 questions), dont 21,7 % de réponses absentes (185 sur 850 questions)

84% des élèves répondent NON quand on leur demande s’ils sont « à l’aise dans l’exercice » (72 sur 85).

Pour les 10 questions de français soumises aux futurs enseignants :

Groupe FL1

12,2% d’erreurs (27 erreurs sur 220 questions)

8 sur 22 se disent à l’aise dans l’exercice

Groupe LE

38,4 % d’erreurs (127 erreurs sur 330 questions)

11 sur 33 se disent à l’aise dans l’exercice

Ces résultats d’ensemble sont d’autant plus préoccupants qu’ils concernent des échantillons plutôt privilégiés (élèves en Général de Transition et futurs enseignants de langues). On remarquera aussi que le sentiment d’incompétence semble très élevé dans tous les groupes. Mais ces scores ne surprendront pas ceux qui connaissent bien les élèves du secondaire supérieur ou leurs futurs enseignants. Il n’en reste pas moins que l’on est en droit de s’interroger sur l’efficacité d’un enseignement grammatical qui produit de tels résultats.

L’hypothèse que je voudrais développer dans les lignes qui suivent est celle d’un code de terminologie qui serait devenu un « obstacle à l’apprentissage » (Pace, 2020). Enseignants et élèves ne le maitriseraient pas pour un certain nombre de raisons qui tiennent au code lui-même, d’abord dans sa nature profonde, ensuite dans sa faculté à se multiplier et proliférer, enfin dans son incapacité à s’exporter. Selon moi, le code de terminologie grammaticale fonctionnerait aujourd’hui plus comme un obstacle à l’apprentissage que comme un instrument au service de l’élève.

**Obstacle 1 : le code lui-même**

Par sa dimension, le code se présente déjà comme un objet difficile à manipuler : dans des grammaires scolaires qui font entre 200 et 350 pages, on trouve une terminologie qui oscille « d’une centaine de termes à près de 500 par ouvrage. » (Chartrand & De Pietro, 2012, p. 13). Par exemple, celle de Chartrand, Simard et Sol (2012) compte 283 pages, sans les tableaux de conjugaisons avec lesquels on atteint 358 pages.

Encore pourrait-on attendre de pareils objets qu’ils garantissent une certaine rigueur dans leur contenu. Ce n’était pas le constat de Ferdinand Brunot en 1908 : « Abstractions incompréhensibles, définitions prétentieuses et néanmoins plus souvent vides, règles fausses, énumérations indigestes, il n’y a qu’à feuilleter les pages d’un manuel pour trouver des spécimens variés de ces fautes contre la raison, la vérité et la pédagogie. » (p. 3). Ce n’est pas non plus celui de Chartrand et De Pietro en 2012 : « Des lacunes, des incohérences et des confusions dans la terminologie […] Une terminologie peu opératoire, peu explicative et opaque, puisqu’elle mélange plusieurs sources, plusieurs logiques. » (p. 18).

Des linguistes comme Chiss et David (2018) ne sont pas moins sévères : « Frontières souvent discutables entre catégories grammaticales […] Pertinence relative des définitions […] Répartitions et dénominations fossilisées dans la culture scolaire grammaticale… » (pp. 129-130).

On notera que, dans l’enquête auprès des élèves, la confusion nature/fonction est parfois directement liée à la terminologie, par exemple aux questions 9 et 10, lorsque les notions de « pronom » et de « déterminant », censées désigner des natures, sont utilisées par les élèves pour désigner des fonctions. Peut-on vraiment leur donner tort ?

**Obstacle 2 : l’instabilité et la prolifération du code**

Un bref historique des changements de code grammatical à l’école, en FWB et ailleurs, permet de voir par quel chemin le chaos s’est instauré peu à peu…

Ce que l’on appelle « grammaire traditionnelle » (Chiss & David, 2018, p. 27) est une référence qui a tenu longtemps. Le *Précis de grammaire française* (Grevisse, 1939, 1ère édition) en est à sa 28e édition en 1969, lorsque les premiers coups de boutoir d’un changement se font sentir. Les travaux des linguistes, qui approchent scientifiquement le fonctionnement de la langue, remettent fondamentalement en question le système du code grammatical scolaire (Chiss, 2019, p. 22), démontrant ses incohérences et ses limites. Dans les années 1970-1980, la volonté de faire passer les acquis de la recherche linguistique dans la formation des enseignants et dans l’enseignement donne naissance à ce que l’on a appelé « grammaire moderne » (Chiss & David, 2018, p. 27)

Les tentatives pour asseoir un nouveau code se manifestent par une intervention centralisatrice en France, et en Belgique par l’éclosion d’une série d’ouvrages aux prétentions didactiques affichées. À Paris, le Ministère intervient pour normaliser et centraliser : c’est la Circulaire n° 75-250 du 22-7-1975, intitulée « *Nomenclature officielle pour l’enseignement du français dans le second degré* ». Alors qu’en FWB, le champ libre donne lieu à l’éclosion d’ouvrages, souvent à vocation scolaire, mais plutôt divergents, voire contradictoires, dont voici quelques exemples :

* Laurent J.-P. & Fossion, A. (1975). *Pour comprendre la grammaire nouvelle. Linguistique et pratique grammaticale*. Gembloux : Duculot.
* Breckx, M. (1977). *Initiation à la linguistique et à la grammaire nouvelle*. Bruxelles : De Boeck.
* Gobbe, R. (1979). *Propositions de terminologie grammaticale*. Bxl-Gembloux : De Boeck/Duculot.
* Cherdon, C., Demols, C., & Mottoul, J. (1980). *Guide pédagogique 1A. La classe de langue française : à langages nouveaux, pratiques nouvelles*. Bruxelles/Paris-Gembloux : De Boeck/Duculot.
* Grevisse, M. & Goosse, A. (1980). *Nouvelle grammaire française*. Paris-Gembloux : Duculot.

L’absence de contrôle sur la « manuélisation » (Chiss & David, 2018, p. 80) et la multiplication des références qui s’ensuit donnent le tournis à beaucoup d’enseignants, qui se réfugient en terrain connu, alors que d’autres s’engagent dans l’aventure. Un tableau d’usage de quelques notions de base permet de comprendre quelle perplexité a pu se développer dans les salles des professeurs à cette époque :



Au début des années 1980, des tentatives d’harmonisation vont permettre d’aboutir à un code commun en FWB. Un colloque consacré à la terminologie grammaticale est organisé par l’Institut de linguistique de l’UCL, le 15 mars1980. Quatre ans plus tard, Lerot et Klein publient *Terminologie grammaticale. Essai de clarification et d’harmonisation*, où ils plaident pour l’usage d’une nomenclature commune à toutes les langues enseignées en FWB. En 1986, le Ministère publie le *Code de terminologie grammaticale* qui s’imposera en classe de français. Dans la foulée, quelques grammaires scolaires assez convergentes occupent le marché, dont quelques-unes sont citées ci-dessous.

* Gobbe, R. & Tordoir, M. (1984). *Manuel de* *grammaire française*. Bruxelles : Plantyn. (440 pages)
* Cherdon, C. (1986). *Guide de grammaire française.* Bruxelles/Paris-Gembloux : De Boeck-Wesemael/Éditions J. Duculot.
* Braun, A. & Cabillau, J.-F. (1993). *Le français pour chacun, grammaire interactive de la phrase et du texte*. Bruxelles : Plantyn.

À la fin du siècle, la France prolonge la *Nomenclature* de 1975 avec la *Terminologie grammaticale*, publiée en 1998, par le CNDP & Payot. Au même moment, un colloque (Neuchâtel, 19-20 novembre 1998) se penche sur « La terminologie grammaticale à l’école. Perspectives interlinguistiques » (Actes publiés en 1999 dans *TRANEL*, n° 31). Mais sur le plan de la Francophonie, le constat restera celui d’un désordre terminologique (*Lettre de l’AIRDF*, 2010, n°45-46), au point que Chartrand et De Pietro (2012) observent des « différences importantes, voire incompatibles entre les terminologies grammaticales en usage dans les différents systèmes scolaires francophones » (p. 5).

**Obstacle 3 : la non-portabilité du code hors de la L1**

On rappellera que le projet de Lerot et Klein (1984) intègre dès le départ la préoccupation pour un code transdisciplinaire. Ils consacrent un chapitre à l’analyse syntaxique de phrases anglaises, néerlandaises et allemandes (pp. 123-136). Mais ils constatent déjà un choix impossible (pp. 33-34) entre les romanistes (FL1) qui demandent aux germanistes (LE) de s’aligner et ces derniers qui ne peuvent travailler avec cette grammaire nouvelle.

Les cas où une notion centrale en FL1 ne fonctionne pas en LE ne concernent pas des notions secondaires, puisque ce sont des concepts centraux du système terminologique. Ainsi le « Complément direct ou indirect du verbe » serait problématique en néerlandais et en anglais (Lerot & Klein,1984, p. 15), comme dans la phrase *« She had given the boy an apple* ». La notion d’attribut du sujet, inopérante dans les langues germaniques (Lerot & Klein,1984, pp. 133 et 136), devrait être abandonnée si l’on en croit Maillard & Almeida, (1999, pp. 120-121) qui comparent grec moderne, portugais, anglais, allemand et français. Notons au passage que la traduction d’« Adjectif épithète » vers l’anglais est « *Attributive Adjective* » (Robert & Collins, 1987 – Thomson & Martinet, 1986, p. 33 – Aarts, 2011, p. 63). Enfin, le concept de « Préposition », récemment intégré chez nous dans les notions de « connecteur » (WBE et CPEONS, 2015) ou de « mot-lien » (FESeC, 2015), risque de manquer aux enseignants de latin et d’allemand…

Les pratiques pédagogiques de la « grammaire nouvelle » étant difficilement applicables aux cours d’ anglais, de néerlandais, ou d’allemand, les enseignants de LE se trouvent face à une difficulté liée à l’âge de leurs élèves ; en effet, à l’adolescence, ceux-ci ne sont plus en mesure de mobiliser leur « capacité innée d’acquisition du langage », comme le font observer Lightbown et Spada (2006): « Older learners draw on their problem solving and metalinguistic abilities precisely because they can no longer access the innate language acquisition ability they had as young children. » (p. 31). Si une « conscience métalinguistique » est indispensable à l’âge où les élèves sont arrivés, il est donc absolument nécessaire de les pourvoir d’un minimum de terminologie pour leur enseigner certaines particularités d’une langue étrangère.

On rappellera ici que l’enquête sur les futurs enseignants de LE(33 étudiants) indique qu’un tiers d’entre eux seulement se dit à l’aise dans l’exercice. Elle révèle aussi qu’ils emploient la terminologie du français, même face à des phrases en anglais, car leurs élèves ne peuvent être formés à celle de la langue cible. Enfin, la terminologie qu’ils utilisent est souvent obsolète, puisqu’ils mobilisent des notions hors d’usage depuis le code de 1986. Les problèmes d’exportation du code en LE sont donc nombreux : terminologie inadaptée, exportateurs peu compétents (38,4% d’erreurs en français), notions obsolètes répercutées sur les élèves.

**Les conséquences de ce triple obstacle**

Sur l’ensemble de la francophonie, le désordre terminologique est préoccupant (Masseron, 2010, p. 37) et J.-P. Bronckart (2016) ne mâche pas ses mots : « …l’indécision et la confusion qui se sont instaurées (et qui s’accroissent) aujourd’hui » (p. 2), « marasme didactique » (p. 2), « cacophonie actuelle » (p. 10), « spectaculaire désordre notionnel […] qui continue de se développer » (p. 5).

Concrètement, en Belgique francophone, on abandonne progressivement la pratique de l’analyse grammaticale (Lerot/Klein, 1984, p. 67) dont on peut observer la quasi-disparition dans l’évaluation (et donc dans les pratiques…). Ainsi, l’épreuve externe du CE1D (14 ans) montre que l’usage du code n’est requis d’aucune façon. Une analyse de la version expérimentale et des trois dernières formules (2010, 2017, 2018, 2019, disponibles sur le site de la FWB « enseignement.be ») montre qu’à peu près 20 points sur 100 sont consacrés à la langue, ventilés comme suit:

* De 8 à 11 points pour la langue dans une tâche d’écriture
* De 4 à 7 points pour corriger des erreurs (orthographe et syntaxe)
* Parfois une question de vocabulaire (2 à 4 points)

L’usage du code se réduit à presque rien : « connecteur » (2010) et « anaphore » (2017 et 2019) sont les deux seuls termes mobilisés par les questionnaires.

Quant aux enseignants, beaucoup ne savent plus selon quel code parler… En effet, « ce qui s’enseigne aujourd’hui en matière grammaticale […] présente l’aspect d’un manteau d’arlequin. » (Dumortier, 2010, p. 23). Un manteau parfois fait de vieux chiffons, puisqu’une formatrice d’instituteurs voulait (en 2019) pour ses étudiants un *Grevisse* antérieur à 1986 ! Van Raemdonck *et alii* (2011, p. 14) et Dumortier (2010, p. 21) attestent la fréquence de stratégies d’évitement en tout genre.

Les meilleurs produits du système éducatif, futurs enseignants de langues (FL1 ou LE), ne sont pas vraiment compétents depuis longtemps, comme le signalait déjà Dumortier il y a dix ans : « La plupart des jeunes gens qui entament l’étude des langues et littératures françaises et romanes ont oublié les fondements mêmes de la grammaire…» (2010, p. 20) L’enquête montre que les futurs enseignants de FL1 (en fin de cursus) concentrent leurs erreurs dans l’analyse de la phrase complexe (Q4-Q9-Q10).

« Les élèves comme les enseignants utilisent très peu la métalangue pour parler de la langue, même quand ils font de la grammaire. […] » (Chartrand & De Pietro, 2012, p. 16). Et l’enquête le confirme : l’usage de périphrases ou paraphrases est très fréquent dans trois des quatre classes testées. On observe des centrations sur le sens, comme dans la Q8 où l’on interroge sur la fonction du mot «*informaticien*» (attribut du sujet), et où un élève répond «*Détermine le métier de la personne* ». La Q6 demandait la fonction du groupe de mots «*de mer*» dans « *l’eau de mer* ». Un autre élève répond : «*D’où vient l’eau*».

Dans les réponses des élèves, on trouve aussi des traces des fluctuations du code comme

« P2 », « Complément de verbe d’état », « Mot-lien », « Complément de phrase ». Le bulletin de santé des appellations est assez contrasté. Sont en difficulté, voire moribondes, « Préposition », et surtout « Subordonnée » ou « Attribut ». On note quelques survivantes : « Article » employé seul, « COD », « Complément d’Objet ». D’autres sont assez bien installées comme « Déterminant (article) » (68 x en Q1), « CDV », « Complément de Temps ». Enfin l’« Adverbe » est en voie d’expansion abusive, puisqu’il est fréquemment employé en lieu et place de « préposition », y compris par les futurs enseignants.

**Conclusion : deux constats**

Premier constat, les deux enquêtes et le discours scientifique témoignent d’une situation d’échec flagrant par rapport aux trois objectifs assignés à l’enseignement grammatical : équiper les élèves face à la norme orthographique, les amener à formuler un discours réflexif sur leur propre langue ou sur d’autres, leur permettre de mobiliser des concepts utiles pour travailler l’expression en révision/remédiation. Plus globalement, on est en droit de s’interroger : l’enseignement des savoirs langagiers (tel que nous le connaissons) a-t-il un impact positif sur les performances de communication des élèves ? (Dumortier, 2011, p. 13).

Deuxième constat : la déconnexion du cours de français avec les cours apparentés. Le code ne remplit pas sa mission d’auxiliaire indispensable pour apprendre une langue, morte (latin) ou vivante (LE), et la vie des élèves peut les confronter dans la même journée à deux, trois, voire quatre codes différents… On ne se consolera pas de savoir que la situation est la même en Suisse où « Le principal artisan pour ériger des passerelles entre les terminologies française et allemande reste malheureusement l’élève lui-même.» (Näf, 1999, p. 92)

Paraphrasant Jonathan Swift (1729), je voudrais formuler une *Modeste proposition pour empêcher les enfants* de souffrir plus longtemps de cette situation chaotique. Si le code est un obstacle à trois niveaux, il faut envisager des solutions sur les trois plans. Le code lui-même, dans sa nature, devrait faire l’objet d’une importante simplification. Pour freiner sa propension à se multiplier, voire proliférer (Elalouf, 2010, p. 35), il faudrait le limiter et assurer sa stabilité dans le temps. Vu la non-portabilité du code, il faudrait travailler à le rendre exportable en dehors du FL1.

**Simplifier, limiter, exporter**

Condition nécessaire pour entrer dans une logique de simplification, la distinction entre le discours scientifique des linguistes et les besoins de l’école est à rétablir. La grammaire scolaire doit abandonner toute prétention à une description exhaustive de la langue (un projet « scientifique » censé rendre compte de la langue dans toutes ses variations) et se concentrer sur les besoins réels et immédiats des apprentis scripteurs (Elalouf, 2010, p. 40), sur un « enseignable » (Chiss & David, 2018, p. 93) systématique et très simple. Une réduction du jargon grammatical au minimum est indispensable, ainsi que le conseillent des linguistes comme Chiss et David (2018, p. 169) ou des didacticiens comme Béguelin, De Pietro & Näf (1999, p. 10). Un moratoire est aussi nécessaire, pour éviter d’introduire dans l’enseignement des théories immatures et/ou contestables (Chiss, 2019). On rappellera que la recherche linguistique et l’enseignement grammatical fonctionnent selon des temporalités inconciliables : la première évolue sans cesse et la seconde a besoin de 10 ans pour former une cohorte d’élèves.

Enfin, en l’absence d’une terminologie européenne (Willems, 1999), si l’on veut que le code grammatical scolaire soit utile à l’apprentissage des langues vivantes ou mortes, on ne peut se passer d’une intervention institutionnelle. En FWB, toute tentative doit impérativement engager l’ensemble des réseaux d’enseignement, concerner l’ensemble des cours de langues (FL1, LE et Latin) et s’accompagner d’un contrôle strict de la « manuélisation » (Chiss & David, 2018, p. 80), si l’on veut éviter d’ajouter du chaos au chaos.

On notera que le désordre s’est aggravé récemment, du fait même d’une absence de coordination entre les réseaux. En 2015, les nouveaux programmes de français de l’enseignement qualifiant ont donné lieu à des injonctions contradictoires, le réseau WBE proposant une (très intéressante) grammaire (Van Raemdonck *et alii*, 2011 ; Van Raemdonck & Meinertzhagen, 2014) comme outil d’accompagnement au programme, alors que la FESeC préconisait le maintien des natures issues du code de 1986. Plus récemment encore, la tentative d’installer un nouveau code, au départ de quelques écoles de formation des maitres, ne peut que renforcer la cacophonie actuelle.

Les pays germanophones ont su réformer leur orthographe avec succès, instaurant enfin ce que Heinz Bouillon a dénommé une « *Pax Orthographica* » (Bouillon, 2015). On souhaiterait une démarche semblable pour la grammaire scolaire à l’échelle de la Francophonie. Or, en juin 2020, la France vient de confirmer le maintien d’une position assez traditionnaliste par la publication d’une *Grammaire du français – Terminologie grammaticale* de 213 pages, sous les auspices du Ministère de l’éducation nationale et de la jeunesse. En l’absence de perspectives de coordination entre les pays francophones, la situation en FWB ne permet pas d’attendre. L’enquête montre à quel point la situation de non-maitrise est grave, notamment parce que la disparité des résultats au sein des mêmes classes témoigne aussi d’un gros problème d’inégalité : la maitrise du code n’est plus le fait que d’une infime minorité, puisque, sur les 85 élèves en Général de Transition qui ont été soumis au test, 3 seulement font mieux que 6/10, mais un tiers obtiennent 2, 1 ou 0/10…

**BIBLIOGRAPHIE**

Aarts, Bas (2011). *Oxford Modern English Grammar*. Oxford University Press.

Béguelin, M.-J., de Pietro, J.-F. & Näf, A. (1999). Introduction. *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL), 31*, pp. 5-11.

Bouillon, H. (2015). La réforme de l’écriture de l’allemand : des enseignements pour la politique linguistique francophone ? In Service de la langue française et Conseil de la langue française et de la politique linguistique (éds), *S’approprier le français. Pour une langue conviviale. Actes du colloque de Bruxelles (2013)*, (pp. 25-32). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Bronckart, J.-P. (2016). Que faire de la grammaire et comment en faire ?. *Pratiques, 169-170*. Consulté le 18-10-2019. (Pages 1 à 15). URL : <http://pratiques.revues.org/2959>

Brunot, F. (1908). *L’enseignement de la langue française, ce qu’il est – ce qu’il devrait être dans l’enseignement primaire. Cours de méthodologie*. Paris : Armand Colin.

Chartrand, S.-G., Simard, C. & Sol, C. (2012). *Grammaire de base.* Bruxelles : De Boeck.

Grammaire québécoise (Laval) (Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., 2011)

Chartrand, S.-G. & De Pietro, J.-F. (2012). Pour une harmonisation des terminologies grammaticales de la francophonie : quels critères pour quelles finalités ? *Enjeux, 84*, Automne 2012, pp. 5-31.

Chervel, A. (1977). *Histoire de la grammaire scolaire… et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*. Paris : Payot.

Chiss, J.-L. & David, J. (2018). *Didactique du français. Enjeux disciplinaires et étude de la langue*. Paris : Armand Colin.

Chiss, J.-L. (2019). Des savoirs linguistiques à l’enseignement du français : disciplinarisation et didactisation. *Didactiques en Pratique*, *5*, pp.19-26.

De Pietro, J.-F. (1999). La diversité des langues : un outil pour mieux comprendre la grammaire ? *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL), 31*, pp. 179-202.

Dumortier, J.-L. (2010). Regard sur l’enseignement de la grammaire en communauté française de Belgique. *La Lettre de l’AIRDF, 45-46*, pp. 18-27.

Dumortier, J.-L. (2011). Pour une rénovation des savoirs langagiers en Belgique francophone. *Enjeux, 81, Été 2011*, pp. 7-31.

Elalouf, M.-L. (2010). La terminologie grammaticale au crible de quelques malentendus. Pour un traitement didactique. *La Lettre de l’AIRDF, 45-46*, pp. 34-42.

*La Lettre de l’AIRDF*, n°45-46, 2010. (Revue semestrielle de l’Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français).

Lerot, J. & Klein, J.-R. (1984). *Terminologie grammaticale, essai de clarification et d’harmonisation*. Bruxelles : De Boeck.

Lightbown P. M. & Spada, N. (2006). *How Languages are Learned*. Oxford University Press.

Maillard, M. & Almeida, E. (1999). Faut-il continuer à parler d’attribut et d’épithète dans l’Europe d’aujourd’hui ? *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL), 31*, pp. 109-127.

Martin, D. (1999). La terminologie grammaticale à l’école, facilitateur ou obstacle aux apprentissages ? L’exemple de la suite du verbe. *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL), 31*, pp. 13-35.

Masseron, C. (2010). L’enseignement grammatical : pratiques observées, rénovation et débat terminologique. *La Lettre de l’AIRDF, 47-48*, pp. 37-40.

Näf, A. (1999). Pour ériger des passerelles entre les terminologies grammaticales française et allemande. *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL), 31*, pp. 79-93.

Pace, D. (2020). Une approche par le « décodage des disciplines ». (Conférence inaugurale du colloque du Didactifen : « Identifier, modéliser et surmonter les obstacles liés à l’apprentissage », ULiège, 7-8 juillet 2020, en virtuel).

Swift J. (1729). *Modeste proposition pour empêcher les enfants des pauvres d’être à la charge de leurs parents ou de leur pays et pour les rendre utiles au public*. Paris : Éditions Mille et une nuits (1995).

Thomson A. J. & Martinet A. V. (1986). *A Practical English Grammar*. Oxford University Press.

Van Raemdonck, D., Detaille, M., & Meinertzhagen, L. (2011). *Le sens grammatical. Référentiel à l’usage des enseignants*. Bruxelles : P.I.E.-Peter Lang.

Van Raemdonck, D. & Meinertzhagen, L. (2014). Le sens grammatical. Théorie et terminologie grammaticales au service de la construction du sens linguistique. *Repères, 49,* pages 77-97. Consulté le 18-10-2019. (Pages 1 à 17). URL : <https://journals.openedition.org/reperes/695>

Willems, D. (1999). Pour une terminologie grammaticale européenne. Défense et illustration. *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL), 31*, pp. 129-142.

Sources institutionnelles :

FESeC – Fédération de l’Enseignement Secondaire Catholique (2015). Programme de Français n° D/2015/7362/3/07. Outil d’accompagnement « *Zoom sur les ressources langagières – Document à l’usage de l’enseignant* ». Disponible à l’adresse « enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=2197 ».

FWB – Fédération Wallonie-Bruxelles (2020). *Épreuve externe certificative - CE1D – Français*. Toutes les versions sont disponibles sur le portail « enseignement.be »

Ministère de l’éducation nationale et de la jeunesse (2020). *Grammaire scolaire – Terminologie grammaticale*. Depuis juin 2020, disponible à l’adresse : « eduscol.education.fr/cid153085/grammaire-francais.html »

WBE – Wallonie-Bruxelles Enseignement (2015). « Outil d’accompagnement » du Programme du réseau FWB pour l’enseignement qualifiant, n° 464-2015-240. Disponible à l’adresse « w-b-e.be/ressources/ressources-pedagogiques/programmes/».