

DOSSIER

PREMIÈRE PARTIE : L'ENSEIGNEMENT GRAMMATICAL : ÉTAT DES LIEUX ET DES QUESTIONS

L'ENSEIGNEMENT GRAMMATICAL EN SUISSE FRANCOPHONE : UN ÉTAT DES LIEUX ET DES QUESTIONS¹

Après un historique qui remonte au tournant des années '70, années qui ont vu en Suisse d'importants changements dans l'enseignement du français – et, *a fortiori*, dans la grammaire et la terminologie –, cet état des lieux, principalement centré sur les questions de terminologie, a pour but de faire émerger les principaux questionnements qui concernent aujourd'hui l'enseignement grammatical, à la fois d'un point de vue linguistique, didactique et pratique. Il évoque quelques-unes des (trop rares) recherches qui ont traité de l'enseignement grammatical et des apprentissages effectués par les élèves. Et il aborde, parmi d'autres, la question de la place et de l'orientation de l'enseignement grammatical dans le nouveau *Plan d'études* (PER) actuellement en cours d'élaboration pour l'ensemble des cantons romands.

1. UN BREF RETOUR AUX SOURCES

1.1. L'euphorie des années '70

En Suisse, comme — à des degrés divers — dans les autres pays francophones, les années '70-'80 ont vu l'émergence d'une nouvelle conception de l'enseignement du français, en rupture souvent forte avec un enseignement traditionnel considéré comme trop centré sur des savoirs (grammaticaux en particulier, par opposition aux savoir-faire communicatifs) peu fondés scientifiquement et marqués du sceau de normes périmées (Bronckart, 1990a).

Parmi les caractéristiques de ce « nouvel enseignement », on relèvera en particulier

- la priorité octroyée à la *communication*, qu'on oppose – de façon (trop) dichotomique – à la *structuration* de la langue qui doit être mise à son service ;
- la place accordée à l'oral, considéré – en référence aux théories linguistiques et aux processus d'acquisition – comme premier ;
- la référence à des modèles théoriques nouveaux, structuralisme et grammaire générative en particulier (appliqués pour l'enseignement de la langue à travers des activités de structuration, de manière peut-être plus radicale en Suisse qu'ailleurs) ;
- la volonté de mettre l'accent sur les démarches d'analyse (« faire de la grammaire »), et de fonder celles-ci sur des procédures rigoureuses, formelles (substitution, déplacement, pronominalisation...) plutôt que sémantiques.

Dans l'ambiance euphorique d'alors, marquée par la confiance envers les progrès scientifiques et sociaux, la linguistique — en particulier les courants structuraux et transformationnels — apparaissait comme le modèle à suivre, en raison de sa rigueur fondée sur une approche synchronique et descriptive de la langue, sur une séparation des niveaux d'analyse (constituants, fonctions et valeurs sémantiques), sur l'explicitation de ses démarches d'analyse et sur son formalisme.

La grammaire dite traditionnelle est alors l'objet d'une critique systématique portant sur l'incohérence de sa terminologie (mélange de critères définitoires de natures sémantique et formelle ; héritage de la grammaire latine; etc.), sur sa conception normative et réductrice de la langue — autrement dit sur le fait qu'elle ne décrit qu'une partie de la langue, néglige l'oral, le texte ainsi que tous les faits qui s'écartent d'une manière ou d'une autre de LA norme —, sur ses démarches d'analyse qui mêlent les niveaux et sur ses modalités pédagogiques,

¹ Les deux contributions suisses à ce numéro ont été conçues collectivement par l'équipe de chercheurs, didacticiens et enseignants participant au projet AirDF d'harmonisation terminologique panfrancophone (CHTGE). Le second texte (Panchout-Dubois et Tardin) constitue en quelque sorte une illustration de la situation terminologique actuelle, telle qu'elle est décrite dans ce texte-ci.

basées sur la présentation d'une règle illustrée par quelques exemples et sur son application dans de nombreux exercices hors-contexte².

Le climat général, dans les années '70-'80, est donc au changement, voire à la rupture³. L'enseignement « rénové » de la grammaire est censé résoudre les insuffisances de la grammaire traditionnelle. Il sera scientifique et s'inspirera, comme l'ensemble de l'enseignement rénové, des développements de la psychologie et de la pédagogie (pédagogie active, démarches inductives fondées sur les activités de découverte et d'observation des élèves)⁴. Il s'agit donc d'« introduire des activités de manipulation et de réflexion sur la langue, qui permettent à l'élève de s'approprier un savoir grammatical cohérent et susceptible d'être réinvesti dans les activités ayant trait à l'orthographe, à l'apprentissage des langues secondes, ainsi qu'à la production et à l'analyse des textes écrits » (Bronckart, 1990a : 7-8).

Ce programme optimiste est très ambitieux. On attribue à l'enseignement grammatical toutes sortes d'objectifs, certes pertinents en soi, mais à propos desquels on ne se demande pas vraiment s'ils sont atteignables et, même, si les connaissances grammaticales, quelles qu'elles soient, permettent de les atteindre⁵.

Ainsi, pour diverses raisons, dont les principales sont certainement, et paradoxalement, les habitudes acquises et la fascination qu'exerce la linguistique dans les années '70, l'enseignement grammatical va occuper une place considérable dans l'enseignement rénové, en particulier au niveau des moyens d'enseignement. Il faut pourtant rappeler ici que, dans la rénovation engagée en Suisse romande et dans les autres pays francophones, la *structuration* — dans laquelle prend place la grammaire — était censée être subordonnée à l'*expression*...

En ce qui concerne la terminologie, la référence à ces modèles théoriques nouveaux (structuralisme et grammaire générative et transformationnelle) a conduit à la mise en place d'une métalangue passablement renouvelée. On citera, à titre d'exemples, la catégorie des « déterminants » qui englobe tous les constituants apparaissant de manière obligatoire devant le nom (ce que d'autres appelaient encore les « articles » et les « adjectifs » démonstratifs, possessifs, etc.), la disparition de la fonction « épithète », englobée dans celle de « complément du nom », l'apparition des catégories « groupe nominal complément de verbe », « groupe prépositionnel complément de verbe » ainsi que les divers « compléments de phrase » qui remplacent — sans s'y superposer tout à fait — les anciens COD, COI et compléments circonstanciels, la création de nouvelles fonctions telles que *modificateur de...*, etc. (Besson *et al.*, 1979 ; Bronckart, 1990b ; Béguelin [dir.], 2000).

1.2. Un climat d'emblée polémique

Comme dans les autres pays francophones, la mise en œuvre de cet enseignement rénové a rencontré de nombreux obstacles et suscité de nombreuses critiques. Celles-ci se sont souvent cristallisées sur l'enseignement de la grammaire, véritable lieu d'expression des affrontements entre trois positions extrêmes : le retour à l'enseignement traditionnel⁶, la recherche d'une plus grande validité scientifiquement fondée (et non nécessairement « didactiquement » fondée !) et, enfin, la suppression de tout enseignement grammatical au bénéfice de la seule communication.

² Voir, par exemple, Hutin & Besson 1974, et — bien sûr — Chervel qui analyse avec minutie comment « [l']enseignement du français a délibérément fabriqué, à des fins pédagogiques, sa propre grammaire, et a su l'imposer en la faisant passer pour la grammaire du français » (1977 : 9), « malgré les limites étroites de sa problématique, l'incohérence de ses techniques manipulatoires et le caractère strictement utilitaire de son objectif » (1977 : 50).

³ Dans l'ensemble des pays francophones, divers auteurs soulignent que l'évolution de l'enseignement grammatical s'inscrit dans le cours normal des choses. D'une part, cet enseignement a fait l'objet de remises en question dès son origine ; d'autre part, comme le rappelle Bronckart (1990b : 19), la grammaire et sa terminologie n'ont cessé d'évoluer depuis le 19^e siècle: « la fameuse notion de COD a, par exemple, moins d'un siècle d'existence ».

⁴ Le Plan d'étude romand CIRCE va plus loin : « L'enseignement de la grammaire a pour but (...) de favoriser (au même titre que l'enseignement de la mathématique) [le] passage progressif [de l'enfant] du stade des opérations concrètes à celui des opérations formelles en utilisant ses premières facultés d'abstraction » (1972 : 41).

⁵ Il faut cependant signaler une expérience préalable, au moins, qui a été conduite à Genève par le *Service de la recherche pédagogique* et qui aboutit à des conclusions prudentes: certes, « le programme et les méthodes semblent bien adaptés aux possibilités des élèves de deuxième, troisième et quatrième années » (Hutin & Besson, 1974 : 51) ; mais le rendement des nouvelles démarches chute sensiblement dès la 5^e et les auteurs, soulignant la nécessité de recherches ultérieures, invitent à s'interroger sur les objectifs qu'il convient d'assigner à l'enseignement de la grammaire: « Il s'agit en particulier de déterminer les relations qu'il s'agira de fortifier, en fonction de l'âge des élèves, entre la grammaire d'une part, l'expression orale et écrite, la compréhension de la lecture, l'orthographe, la préparation à l'étude des langues étrangères d'autre part » (1974 : 52).

⁶ Comme l'illustre l'ouvrage *Les linguistes sont-ils un groupe permutable ?* (Rochat, 1988), c'est l'ensemble des options de l'enseignement rénové, de la pédagogie de la découverte à l'élargissement des normes, qui est rejeté dans cette optique.

La terminologie grammaticale s'est également souvent trouvée au cœur de ces polémiques, attaquée parfois sur son utilité, souvent sur le choix des termes qui la constituent. Le mouvement de rénovation engagé en Suisse romande, dans le cadre défini par l'ouvrage *Maitrise du français* (Besson *et al.*, 1979), n'a pas échappé à ce phénomène: d'interminables — et souvent dérisoires — querelles ont porté sur les mérites respectifs du COD et du *groupe nominal complément de verbe*, tant dans la perspective de l'accord du participe que dans celle de l'apprentissage ultérieur de l'allemand; des *compléments circonstanciels* et des *modificateurs de...* et *compléments de phrase* et, plus globalement, des approches traditionnelles et des approches linguistiques, fondées sur une analyse formelle de la langue.

1.3. Les difficultés rencontrées dans le processus de rénovation

De nombreuses critiques étaient plutôt de nature idéologique. Toutefois, certaines difficultés étaient bien réelles. Sans entrer dans le détail — mais non sans souligner qu'une part des problèmes survenus est certainement due aussi à l'évolution du contexte (hétérogénéité croissante des classes, alourdissement des programmes conduisant à une réduction des heures de français...) et à l'insuffisance des moyens octroyés pour la formation du corps enseignant —, plusieurs ensembles de problèmes doivent particulièrement être mis en avant.

- Des difficultés liées à la mise en œuvre : il s'est avéré, par exemple, en dépit des nouvelles directives, que l'enseignement apparaît souvent relativement éloigné des démarches préconisées et que ses objectifs réels, sa raison d'être, tendent à rester peu lisibles pour les élèves (Canelas-Trévisi, 1998).
- La structuration — et même, bien souvent, la grammaire la plus traditionnelle — demeure fortement dominante, entre autres en raison d'habitus fortement ancrés mais aussi à cause de l'absence de moyens d'enseignement et d'évaluation centrés sur l'expression.
- Des difficultés liées aux limites des modèles de référence utilisés, qui se concentraient presque exclusivement sur la grammaire de la phrase alors que le texte, en tant que produit de l'activité langagière, est considéré désormais comme le cœur de l'enseignement; ces modèles n'abordaient donc guère tout ce qui concerne le discours, les genres textuels et leur structuration, l'énonciation, etc.
- Indépendamment de la qualité des modèles de référence, les difficultés tiennent aussi à la manière — applicationniste et, souvent, réductrice — dont ces modèles ont été transposés dans l'enseignement rénové. Cette obédience à certaines théories linguistiques a parfois conduit, en liaison avec les propriétés de ces théories, à une trop grande complexification, à un excès de formalisme, voire à une dérive grammaticale qui fait perdre aux élèves le *sens* de ce qu'ils font. Par exemple, le caractère formaliste et abstrait des démarches proposées en liaison avec la phrase P, à laquelle la très grande majorité des phrases réelles devrait pouvoir être ramenée via des transformations, pose d'importants problèmes aux élèves lorsqu'elles sont appliquées de façon rigide et automatique (Kilcher-Hagedorn *et al.*, 1987; Béguelin [dir.], 2000; Nadeau et Fisher, 2006).
- Des difficultés liées à une prise en compte insuffisante des caractéristiques des élèves et de leur développement : une part de l'enseignement prodigué peut sembler soit prématuré soit carrément hors de portée de l'élève "moyen"; ceci est par exemple le cas — lorsqu'elles sont appliquées trop précocement (Lafontaine, 1988) ou de manière maladroite — pour les manipulations syntaxiques (déplacement, suppression, etc.) présentes, dès *Maitrise du français* (Besson *et al.*, 1979), dans de nombreux manuels.
- On soulignera en outre que ces procédures d'analyse proposées dans l'enseignement rénové — par exemple pour décider du caractère obligatoire ou non d'un complément ou pour évaluer sa mobilité, etc. — font une large place à l'intuition linguistique des élèves, au sentiment de la langue. Or, une telle orientation fait problème dans des classes où une part importante des élèves n'est pas de langue maternelle française.

Plus généralement, certaines interrogations portent également sur la question du transfert des connaissances grammaticales dans la pratique effective de la langue. Les rares résultats d'études portant sur ce point sont variables, parfois plutôt décevants (Martin, 1999) mais parfois aussi relativement positifs (Schneuwly et Dolz, 2009; Wilkinson et Nadeau, 2010).

1.4. Étudier les pratiques d'enseignement grammatical

Ces différentes questions nous renvoient en même temps aux lacunes, trop nombreuses, en Suisse du moins, de la recherche dans le domaine de l'enseignement grammatical. Les études à ce propos, en effet, sont plutôt rares. Depuis quelques années, cependant, diverses équipes se sont attelées à décrire avec minutie le déroulement de leçons, afin de suivre *in vivo* l'émergence d'objets grammaticaux, les processus de transposition opérés sur ces objets, des théories linguistiques à l'objet à enseigner, puis à l'objet effectivement enseigné et, enfin, à l'objet que l'élève s'approprie. Dans une optique didactique (Canelas-Trévisi, 1998; Canelas-Trévisi et Bain, 2009;

Dolz et Schneuwly, 2009 ; Schneuwly et Dolz, 2009)⁷ ou plutôt interactionniste (de Pietro, 2009 ; Pekarek Doehler, 2005), ces travaux ont entre autres une valeur propédeutique, d'abord en nous montrant, « simplement », ce qu'est réellement l'enseignement / apprentissage dans le domaine de la grammaire et, ce faisant, en nous rappelant quelques-unes des difficultés de ce travail de construction de savoirs grammaticaux, oscillant sans cesse entre forme et sens, entre métalangue et langage courant⁸...

Ainsi, nous ne savons pas encore assez ce qui est réellement acquis par les élèves, comment ils acquièrent leurs connaissances grammaticales et comment ils les mobilisent⁹. En Suisse, mentionnons tout de même la recherche de Kilcher-Hagedorn *et al.* (1987), déjà un peu ancienne, menée dans le but d'évaluer les apports de l'enseignement rénové. Les auteures ont mené une importante étude auprès d'environ 80 classes genevoises appliquant soit un enseignement traditionnel soit un enseignement rénové, l'étude portant sur les savoirs grammaticaux et leur élaboration. Cette vaste enquête apporte de nombreuses informations de portée générale à propos des savoirs que les élèves construisent et des facteurs qui influencent cette construction.

Les auteures montrent que les élèves développent leur savoir grammatical entre 7 et 11-12 ans mais, aussi, que les règles qu'ils élaborent ne sont pas le reflet fidèle des informations qui leur sont transmises ; en fait, les élèves fonctionnent largement de la même manière quel que soit le type d'enseignement qu'ils ont reçu (enseignement traditionnel de nature plutôt sémantique vs enseignement rénové de nature plutôt formelle), tout en appliquant des procédures distinctes selon l'objet qui leur est soumis: procédures syntaxiques pour la reconnaissance du nom (le critère principal étant la présence d'un déterminant), procédures sémantiques pour la reconnaissance du complément du verbe (ou du COD)¹⁰.

De plus, les procédures mises en place par les élèves s'avèrent en fait peu généralisables, difficiles à transposer, peu systématiques, fortement dépendantes du contexte – les élèves éprouvent des difficultés à les appliquer dès que les phrases qui leur sont soumises comportent des complexifications et ils fonctionnent différemment lorsqu'ils sont confrontés à des items hors contexte (listes de mots) ou à un texte. Outre le discours de l'enseignant et les représentations métalinguistiques spontanées dont les élèves disposent, une troisième source joue un rôle crucial dans cette élaboration: les exemples des corpus d'observation ou d'exercisation, sur lesquels le travail grammatical est toujours basé et qui s'avèrent très proches quelle que soit la méthode adoptée. Selon les auteures, cela explique que les élèves fonctionnent de la même manière quel que soit l'enseignement reçu: « Nous pensons que la réflexion de l'élève échappe largement au contrôle de l'enseignant, tout en se faisant à partir des exemples proposés par lui » (p. 192). Ainsi, les élèves reconnaissent très facilement les « adjectifs-types », ceux qui sont fréquemment associés à des noms concrets... et qu'on trouve le plus souvent dans les exemples! Cette observation est d'autant plus intéressante que d'autres chercheurs soulignent également le fait que les exemples proposés aux élèves correspondent le plus souvent aux cas les plus simples, les plus canoniques, et ne placent presque jamais l'élève face à une véritable situation-problème (Martin & Gervais, 1992 ; Nadeau, 1996 ; Martin, 1999). La part de l'élaboration propre des élèves apparaît ainsi importante, mais trop souvent négligée: leurs connaissances, faites de ce que l'enseignement cherche à leur transmettre et de leur savoir plus intuitif, forment au bout du compte un « agglomérat composite et mouvant, souvent générateur de confusions » (p. 188).

Kilcher-Hagedorn *et al.* esquissent ainsi, par leurs observations, ce que pourrait être la grammaire mentale de l'enfant: la manière dont il conçoit le nom, l'adjectif, etc. De tels travaux, trop rares, sont d'une grande importance. Ils permettent, en partie, d'expliquer certaines difficultés récurrentes qu'on observe – aujourd'hui encore – dans l'enseignement grammatical (par exemple la difficulté à reconnaître comme complément du verbe – ou COD – les formes pronominales lorsqu'elles précèdent le verbe – puisque ce complément est « normalement » une unité nominale placée après le verbe !).

⁷ Voir aussi, au Québec: Boivin, 2008 ; Lord, 2010 ; etc.

⁸ Ainsi, il y a quelques années déjà, S. Canelas (1998) montrait par exemple que les « règles » du jeu qui président aux activités métalangagères développées lors d'une leçon de grammaire ne sont pas explicitement définies et elle s'interrogeait dès lors sur le statut de telles activités et sur la possibilité qu'ont les élèves de leur donner du sens. Dans la mesure où ces travaux ont fait l'objet de diverses publications récentes (Dolz et Simard, 2009 ; Garcia-Debanco et Dufays, éd., 2008), nous n'en développerons pas la présentation ici.

⁹ Comme le relèvent de Pietro et Aeby (2008), il est regrettable que, trop souvent encore, les descriptions de pratiques ne soient pas reliées aux apprentissages effectivement réalisés par les élèves ; et qu'à l'inverse, lorsqu'elles s'occupent des apprentissages, les recherches négligent les facteurs didactiques qui les influencent. Heureusement, cette situation semble être en train de changer (cf. Nadeau et Fisher, 2009 ; Cogis et Brissaud, 2003, etc.).

¹⁰ Notons toutefois que, les auteures n'ayant pas effectué d'observations *in situ* sur la manière dont se déroulait effectivement l'enseignement, il est aussi possible de supposer que leurs conclusions sont liées au fait que les démarches concrètement mises en œuvre dans les classes n'avaient peut-être pas tellement changé...

Le parcours retraçant ces quelques recherches conduites en Suisse à propos de l'enseignement grammatical, des connaissances grammaticales élaborées par les élèves dans le cadre d'un enseignement rénové ou non – et visant finalement à cerner l'efficacité de l'enseignement grammatical – fait apparaître des résultats pour le moins mitigés¹¹. Dans l'introduction à Kilcher-Hagedorn *et al.* (1987), Bronckart constatait déjà que si la réforme de l'enseignement a produit des effets positifs sur le plan des méthodes et des attitudes, il n'en est pas allé de même au niveau des résultats « qui ne furent pas à la mesure des espoirs placés dans la rénovation » (1987 : 9). En particulier, selon lui, la rénovation n'est pas parvenue à atténuer les inégalités sociales: de nombreux élèves continuent d'échouer, et souvent à cause de la grammaire¹².

L'ensemble des résultats de ces recherches suggèrent pour le moins que l'applicationnisme qui a prévalu au début de la rénovation doit être rejeté. Aujourd'hui, une optique résolument *didactique* place au centre des préoccupations les pratiques effectives d'enseignement, les apprentissages des élèves et la question de la mise en œuvre des connaissances grammaticales dans les activités d'expression (*vs* la scientificité). Dans cette perspective didactique, prenant donc en compte les capacités des élèves, il apparaît entre autre que la coupure forte qui avait été instaurée entre point de vue formel et point de vue sémantique, dans le but louable de clarifier les niveaux d'analyse, soulève de véritables questions, d'une part parce qu'elle est vraisemblablement trop éloignée des représentations des apprenants, d'autre part parce que, comme le montre Blanche-Benveniste (2002), la langue elle-même paraît mêler ces deux dimensions d'une manière plus étroite que certains structuralistes ne l'auraient souhaité. De plus, l'enseignement semble avoir longtemps fonctionné comme s'il était *naturel*, pour les élèves, de faire de la grammaire. La mise en place d'une posture grammaticale, réflexive, face à la langue, avec ce qu'elle implique de mise entre parenthèses du comportement habituel, a été largement négligée (de Pietro, 2004).

2. LA SITUATION ACTUELLE

C'est dans ce contexte que, progressivement, les autorités scolaires de la Suisse romande¹³ ont rouvert l'ensemble du chantier *français*. La première pierre de ce nouvel édifice, faisant suite à une demande récurrente des milieux enseignants de combler les lacunes en ces domaines, a été l'élaboration de séquences didactiques pour l'enseignement de l'expression orale et écrite (Dolz, Noverraz et Schneuwly, dir., 2001).

Parallèlement, un groupe a été mandaté afin de « clarifier les notions grammaticales problématiques » ; après de nombreuses réflexions visant d'abord à proposer quelques mises à jour en fonction de l'évolution — et de la diversification — des théories de référence, ce mandat a abouti à la rédaction de l'ouvrage *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques* (Béguelin [dir.], destiné à offrir en premier lieu aux formateurs et aux rédacteurs de moyens d'enseignement une description actualisée des connaissances grammaticales (*cf.* encart ci-dessous) :

L'ouvrage de Béguelin *et al.* (2000)

Cet ouvrage, publié sous l'égide de la Commission romande des moyens d'enseignement, permet avant tout (1) de situer les différentes notions en usage dans la grammaire rénovée mais aussi dans d'autres approches possibles de la langue et de mieux comprendre ainsi leurs apports et limites, (2) de clarifier les liens que la grammaire scolaire entretient avec les savoirs de référence et de décrire les processus — normaux — de transposition qu'elle suppose. Cet ouvrage propose en outre des pistes intéressantes pour comprendre la manière dont la grammaire peut/pourrait contribuer au développement des capacités d'expression des élèves. Et il fournit de nombreux éléments permettant de mieux comprendre les difficultés, bien réelles, qu'on rencontre aujourd'hui encore en lien avec les procédures de découverte (aussi appelées « manipulations syntaxiques » : déplacement d'un constituant, effacement, substitution, adjonction...), avec la terminologie et le classement des unités, etc. Cependant, selon les dires mêmes des auteurs, il ne constitue « ni une terminologie officielle, ni un traité de grammaire, mais plutôt un texte-ressource destiné aux

¹¹ Il aurait fallu encore parler du « projet HarmoS », dont le but est d'établir, sur une base étayée expérimentalement et statistiquement, des « standards minimaux de compétences » que tous les élèves — des trois régions linguistiques de la Suisse — devraient avoir atteints à la fin des principaux cycles de la scolarité. Il est intéressant de voir comment ont été définis et mesurés ces standards pour le domaine de la grammaire et d'observer quelles sont les notions qui figurent dans l'un ou l'autre descripteur de compétences : correspondent-elles à celles du Plan d'études romand ? À celles en usage dans les autres pays, francophones ou non ?... Faute de place, nous renvoyons le lecteur au site où l'on trouve à la fois le rapport de cette recherche et les standards définis à partir d'elle, deux documents qui sont actuellement en consultation : <http://www.edk.ch/dyn/20709.php>.

¹² Ces résultats mitigés tiendraient en grande partie à la naïveté sociale dont les novateurs ont fait preuve, en négligeant le poids de la culture disciplinaire, de la culture enseignante et de la prégnance des finalités anciennes — à fonction sélective — de l'enseignement grammatical, qui se sont maintenues et auxquelles les nouvelles n'ont pu que s'agglutiner, multipliant encore les objectifs qu'on assigne à l'enseignement grammatical !

¹³ En Suisse romande, la politique d'enseignement est gérée par une Conférence intercantonale de l'Instruction publique (CIIP) qui inclut les 4 cantons francophones (Genève, Jura, Neuchâtel et Vaud), les autorités « francophones » des cantons bilingues français-allemand (Berne, Fribourg et Valais) ainsi que le canton italophone du Tessin.

"formateurs de formateurs", aux responsables de la formation continue, aux auteurs de moyens d'enseignement » (2000 : 9). Il mise donc plutôt sur la formation des enseignants, proposant un modèle professionnel et résolument non minimaliste: ce serait d'abord aux enseignants plutôt qu'aux élèves de faire de la grammaire, pour mieux comprendre les erreurs de leurs élèves (difficultés du passage de l'oral à l'écrit, par exemple). Cet ouvrage constitue ainsi une sorte de « prolégomènes d'une didactique de la grammaire » (Lebrun, Simon et Dufays, 2000 : 4), susceptibles de contribuer à l'orientation de l'enseignement en fournissant un cadre précis aux réflexions épistémologiques et méthodologiques. Mais les enseignements qui peuvent en être tirés dépendent d'une réflexion sur les finalités qu'on veut assigner à l'enseignement de la grammaire.

Au tournant du 21^e siècle, dans le contexte de l'élaboration de nouveaux « Plans d'études cadre » portant sur l'ensemble de la scolarité obligatoire, une mise à jour plus globale de l'enseignement du français a été initiée : l'IRDP a d'abord été mandaté afin d'établir un état des lieux de l'enseignement du français (Aeby *et al.*, 2000), puis un « groupe de référence », constitué d'une dizaine d'expert(e)s, a été créé afin de tracer les principales lignes de l'enseignement à venir et de soutenir ainsi le processus de rédaction des nouveaux plans d'études en intégrant les changements survenus depuis les années '80. Le travail de ce groupe a abouti, en 2006, à l'édition par les autorités scolaires d'un document destiné à l'ensemble des enseignants de Suisse romande, intitulé *Enseignement / apprentissage du français en Suisse romande – Orientations* (CIIP, 2006). Dans une sorte de continuité évolutive par rapport à la rénovation des années '80, les finalités de l'enseignement du français, la centration sur l'expression et le texte, l'organisation de la discipline y sont rappelées, voire précisées ou légèrement modifiées en tenant compte des développements des théories de référence, de la montée en puissance de la didactique et de l'évolution du contexte social.

Dans ce document, la grammaire est traitée en lien étroit avec les *trois* finalités désormais assignées à l'ensemble de l'enseignement du français¹⁴, à savoir 1) apprendre à communiquer / communiquer, 2) maîtriser le fonctionnement de la langue / réfléchir sur la langue, et 3) construire des références culturelles (CIIP, 2006 : 9). Par son acception de grammaire en acte, implicite (de Pietro, 2009), elle sous-tend tout d'abord l'objectif « communicatif » de l'enseignement (« être capable [en communiquant], de maîtriser les règles de fonctionnement de la langue »), mais elle a également d'autres objectifs : « être capable [...] d'utiliser un vocabulaire spécifique pour parler de la langue, de construire et acquérir des outils pour réfléchir sur la communication et la langue » (CIIP, 2006 : 29).

En outre, ce document étend explicitement l'objet de l'enseignement à « tous les aspects de la communication », y incluant « l'ensemble des activités réflexives conduites à propos du texte, de la phrase, du mot voire des opérations et stratégies mises en œuvre lors de la lecture ou de l'écriture. » (2006 : 30). La formule *grammaire au sens large*, en opposition à la grammaire de la phrase, est utilisée – non sans rapport avec celle d'*observation réfléchie de langue* alors en usage en France.

2.1. Une étude à propos de la terminologie

En ce qui concerne la terminologie, dans la suite de l'état des lieux établi en 2000 (Aeby *et al.*, 2000) et de l'ouvrage de Béguelin [dir.] (2000), il a également paru nécessaire de faire le point. En 2005, dans le but de trouver une solution aux difficultés récurrentes, mais aussi d'aller si possible vers une simplification et un allègement, V. Conti et J.-F. de Pietro ont été chargés d'établir des *Propositions en vue de la définition d'une conception terminologique en Suisse romande*. Pour fonder ces propositions, ils se sont basés, d'une part, sur diverses sources théoriques permettant de définir cette terminologie et, d'autre part, sur une analyse précise de la situation telle qu'elle s'exprimait alors dans les moyens d'enseignement en usage (pour le primaire et le secondaire inférieur), voire dans ceux disponibles sur le marché francophone.

Qu'est-il ressorti de cet examen ? Tout d'abord, un constat général : la, ou plutôt les terminologies utilisées actuellement en Suisse romande s'inscrivent globalement dans le cadre de la rénovation des années '80, défini dans *Maîtrise du français* (Besson *et al.*, 1979) et dans les divers ouvrages édités dans la foulée (Genevay, 1994 ; Boninsegni *et al.*, 2004 ; Tissot, 2005 ; etc.). L'analyse de ces ouvrages permet certes de mettre en évidence certaines différences, portant par exemple sur le degré d'approfondissement des analyses menées sur la phrase¹⁵, mais si on les compare à ceux des autres pays, de la France en particulier, on peut considérer que les principales options sont les mêmes dans l'ensemble des ouvrages produits en Suisse romande.

¹⁴ Et qui permettent d'éviter les effets négatifs liés à une opposition trop dichotomique entre expression et structuration !
¹⁵ Ainsi, si les moyens romands n'abordent la fonction *modificateur de ...* qu'en relation au verbe et à l'adjectif, les moyens vaudois (Genevay, 1994) l'appliquent également au déterminant. De même, l'importance octroyée aux procédures d'analyse, à la *phrase P* en tant que structure abstraite sous-jacente à toute phrase réalisée, etc., varie considérablement.

Et, globalement, on peut considérer qu'il y a eu de réels acquis, que ce soit au plan des démarches d'analyse (approche partant de la phrase pour aboutir aux unités, avec l'introduction d'un niveau intermédiaire fondamental pour la compréhension du fonctionnement de la langue : les groupes), au plan de la distinction de différents niveaux d'analyse (classes, fonctions, valeurs) ou de la terminologie (*déterminant, groupe, complément de phrase ou de verbe, coordonnant, subordonnant, etc.*).

Cependant, à un niveau plus général, cet examen a aussi mis en évidence d'autres facettes du problème terminologique¹⁶ :

- l'ensemble des termes utilisés varie très fortement d'un ouvrage à l'autre, tant d'un point de vue quantitatif que qualitatif ;
- il est généralement plutôt vaste, d'une centaine de termes à près de 500 par ouvrage !
- les termes communs sont minoritaires; dans le domaine du texte/discours, par exemple, le corpus complet avoisine 400 termes : parmi eux, une septantaine seulement se retrouvent dans deux ouvrages ou plus !
- les ouvrages examinés contiennent tous de nombreux termes portant sur la syntaxe et sur les fonctions des groupes dans la phrase, sur le texte/discours et sur le mot/morphologie ; les termes concernant le domaine du langage et de la communication (étymologie, registres, tournures...) et la dimension phonique/graphique (virgule, pause, intonation...) sont en revanche très inégalement représentés ;
- de manière générale, il paraît souvent difficile de distinguer ce qui relève à proprement parler d'une métalangue grammaticale (*sujet, verbe, subordonnant, etc.*) et ce qui constituerait plutôt une simple caractérisation descriptive (*vocabulaire des sentiments; exprimer une défense / un souhait; expression figée...*) ; il est dès lors difficile pour les élèves de se forger une représentation claire de ce qu'est la métalangue grammaticale et, pour les enseignants, de savoir précisément ce que les élèves doivent vraiment connaître.

Par ailleurs, les analyses confirment que certaines difficultés n'ont toujours pas trouvé de solution satisfaisante. C'est le cas par exemple du traitement des pronoms dits de conjugaison ou des fonctions des adverbes¹⁷. C'est le cas aussi du fait que, dans la plupart des manuels et grammaires européens, à l'un des principaux groupes syntaxiques, le GV, n'est pas attribué de terme pour désigner sa fonction¹⁸.

Cet examen montre aussi que certains choix terminologiques peuvent parfois isoler la Suisse (d'une partie) des autres pays francophones – ce qui va à l'encontre de la volonté de construire, par la grammaire, un métalangage permettant à différents locuteurs de parler *ensemble* de la langue (CIIP, 2006). C'est le cas, par exemple, du « groupe nominal complément de verbe » ou de la fonction « modificateur de... »¹⁹. Enfin, certaines zones terminologiques – en particulier ce qui relève d'une approche sémantique et ce qui concerne les dimensions textuelles et discursives – sont souvent abordées de manière plutôt empirique et peu systématique, même si les termes peuvent être nombreux²⁰.

Cette étude soulignait dans ses conclusions que la question de l'appareil terminologique devait être à nouveau soulevée afin de décider – dans une perspective didactique – de ce qui doit être conservé ou modifié, en tenant compte des développements théoriques récents, des traditions en usage dans les autres pays (francophones en premier lieu), mais aussi dans le but de l'alléger au maximum afin de le rendre accessible à la grande majorité des élèves.

Ce sont ces mêmes buts que l'on retrouve dans le comité mandaté par l'AiRDF afin d'« établir un état de la situation de l'emploi d'une terminologie grammaticale dans l'enseignement du français langue première ; de définir un cadre terminologique commun (n'excluant pas une certaine variation!) par la concertation des didacticiens, spécialistes de l'enseignement de la langue française, membres de l'Association ; de formuler des propositions liées à un plan d'action dans le but d'intervenir auprès des autorités scolaires et politiques des différents pays. » (AiRDF, C.A. de novembre 2008)

¹⁶ Cet examen ne repose pas seulement sur l'analyse de moyens romands mais inclut d'autres moyens utilisés, à des degrés très divers, en Suisse romande ; il porte sur l'ensemble des termes métalangagiers présents dans les ouvrages.

¹⁷ Ainsi, si *franchement* a une fonction de modificateur du verbe dans *il s'exprime franchement*, quelle est sa fonction dans *franchement, je ne trouve pas ce film intéressant* ?

¹⁸ Soulignons, dès 1999, l'exception des grammaires québécoises, par exemple celles réalisées sous la direction de S.-G. Chartrand, qui incluent la fonction *prédicat*, ce qui est prédiqué du sujet et fonction syntaxique du GV dans la phrase (Chartrand *et al.*, 1999 ; Chartrand et Simard, 2000). En Suisse, Béguelin [dir.] (2000) propose aussi cette fonction. Voir à ce propos Chartrand et de Pietro (2010).

¹⁹ Mais aussi, pour élargir la réflexion et sortir de nos frontières linguistiques, de la fonction *attribut* qui – on l'oublie souvent – n'est dénommée ainsi que dans les pays francophones (Maillard, 2002).

²⁰ Ce qui ne signifie d'ailleurs pas nécessairement que les outils alors proposés sont moins opératoires que les notions apparemment plus systématiques de la syntaxe phrastique !

2.2. De nouveaux Plans d'études romands (PER)

Au tournant du millénaire, la Suisse romande a donc lancé un vaste projet d'élaboration d'un nouveau *Plan d'études* couvrant l'ensemble de la scolarité obligatoire. Pour ce qui concerne l'enseignement du français, dont fait partie la grammaire, le document qui en résulte, actuellement en phase de consultation, reprend pour l'essentiel (organisation de la discipline, finalités, centration sur le texte...) les orientations du document édité par la CIIP en 2006²¹.

D'un point de vue terminologique, on y dénombre environ 280 expressions de nature métalinguistique, environ 70 au Cycle 1 (degrés 1 à 4, élèves de 4 à 7 ans), auxquelles s'ajoutent environ 90 nouveaux termes au Cycle 2 (degrés 5 à 8, élèves de 8 à 11 ans) et 120 au Cycle 3 (degrés 7 à 9 du secondaire, élèves de 12 à 14-15 ans). Parmi elles, 86 figurent sous la rubrique *Grammaire de la phrase* (respectivement 20, 26 et 40 pour chaque cycle). Ce n'est pas le lieu ici d'entrer dans une analyse détaillée de ce corpus terminologique. On y relèvera simplement la présence de quelques-uns des termes qui sont discutés dans la seconde contribution suisse (Panchout-Dubois et Tardin, ici-même) et qui se trouvent au cœur des préoccupations du CHTGE : *modificateur du verbe* [Cycle 2], *modificateur de l'adjectif*, *modificateur de l'adverbe*, *complément de verbe direct*, *prédicat* [Cycle 3]. À l'inverse, les mots et expressions *COD*, *COI*, *compléments circonstanciels / essentiels*, [Adjectif] *qualificatif*, [fonction] *épithète*, *proposition*, etc., n'y apparaissent pas.

2.3. L'introduction de nouveaux moyens d'enseignement : évolution ou recul ?

Ce serait là la situation actuelle de l'enseignement grammatical en Suisse romande s'il n'était survenu, récemment, dans le but de concrétiser le document d'orientation susmentionné (CIIP, 2006) et le nouveau *Plan d'études*, une nouvelle péripétie venant remettre quelque peu en question l'évolution finalement assez paisible que nous avons décrite jusqu'ici et qui représentait l'expression d'une volonté progressive d'adapter « en douceur » l'enseignement grammatical rénové qui avait été introduit dès les années '70-'80. Cette « péripétie », c'est l'introduction de nouveaux moyens d'enseignement.

Cette entreprise de renouvellement des moyens d'enseignement a donné un nouvel éclairage sur les difficultés terminologiques qui demeuraient après la rénovation, en posant en quelque sorte le problème sur un plan panfrancophone. En effet, pour diverses raisons – avant tout économiques et qui ne font guère cas de considérations didactiques –, les autorités ont pris la décision de ne plus produire au niveau romand de tels moyens (si possible) mais de commencer par prospecter le marché des moyens disponibles dans le monde francophone. Après diverses démarches d'évaluation, ce sont finalement, pour les deux cycles concernés par l'enseignement grammatical (Cycles 2 et 3), des ouvrages français qui ont été retenus²². Cependant, il s'est rapidement avéré que ceux-ci conduisaient, sur le plan de la terminologie et des démarches en particulier, à remettre en cause plusieurs des innovations introduites au moment de la rénovation : importance accordée à la notion de *groupe*, fonctions de *complément de verbe*, de *complément de phrase*, de *modificateur de...*, mais aussi démarches inductives, manipulations syntaxiques... Ces éléments, en effet, ne figurent pas dans les moyens choisis.

Se posait dès lors la question de savoir si la Suisse romande allait carrément renoncer à ces innovations, en s'alignant simplement sur la terminologie et les démarches des manuels français, ou si elle allait trouver une autre solution, en tentant ainsi de sauver certains acquis. Les responsables de l'édition scolaire ont alors décidé de s'engager dans un travail de négociation avec les éditeurs des ouvrages concernés afin de tenter de trouver des compromis pour certaines des notions²³.

²¹ Notons simplement que le domaine français y est placé dans un domaine plus vaste, « Langues », qui inclut également, dans une perspective intégrée et plurilingue, les autres langues enseignées, les techniques d'écriture et les approches interlinguistiques. Par conséquent, les enseignants sont invités à ne pas isoler l'étude de la langue française de celle des autres langues enseignées / présentes dans le contexte scolaire et à comparer certains aspects des langues étudiées. Cela devrait avoir des conséquences également pour l'enseignement grammatical, voire pour la terminologie ! Cf. à ce propos Béguelin *et al.*, 1999 ; de Pietro, 2004 ; et, tout récemment, Beacco, 2010.

²² Pour des précisions sur ces choix et le processus qui y a conduit, cf. Panchout-Dubois et Tardin, ici-même.

²³ Pour diverses raisons, certains cantons avaient déjà, dans les années '90, introduit dans leurs classes des ouvrages édités en France (collections Nathan et Belin). Et ces ouvrages avaient ainsi déjà (ré)introduit des notions qui (sans toutefois avoir totalement disparu !) n'étaient plus en usage dans le cadre de la grammaire rénovée romande. C'est le cas du COD, bien sûr, mais aussi de la fonction *épithète*, des *compléments essentiels*, etc. Ce décalage avait d'ailleurs conduit le canton du Valais à éditer une brochure permettant de faire le pont entre les deux systèmes terminologiques (Bronckart, 1990c).

Dans leur contribution, M. Panchout-Dubois et Chr. Tardin présentent un commencement d'analyse de ce processus d'adaptation / négociation terminologique, en discutant quelques-unes des difficultés qu'il soulève et des interrogations qu'il peut susciter. La difficulté d'un tel travail n'a par ailleurs fait que renforcer notre volonté d'une réflexion commune aux différents pays francophones quant aux possibilités d'un rapprochement terminologique – qui permettrait ainsi une diffusion plus large et plus aisée des moyens didactiques produits dans l'un ou l'autre pays.

3. QUELQUES INTERROGATIONS AU TERME DE CET ÉTAT DES LIEUX

Au terme de ce parcours, nous n'apportons guère de réponses aux difficultés que rencontre l'enseignement grammatical, tant en ce qui concerne ses finalités et ses résultats que sur le plan terminologique. Mais un tel travail de mise à jour nous paraissait pourtant utile, nécessaire même, précisément pour mieux localiser ces difficultés, les formuler de telle manière qu'elles deviennent compréhensibles aux lecteurs issus d'autres traditions didactiques et institutionnelles, qu'elles deviennent comparables au sein de la francophonie, qu'elles permettent de questionner ensemble les moyens d'enseignement aujourd'hui sur le marché.

C'est ainsi, dans une perspective panfrancophone, qu'il devrait à présent être possible de définir quels chantiers ouvrir en priorité, de définir quelles options terminologiques choisir – mais, aussi, peut-être, quelles créations terminologiques imaginer. Faut-il envisager un aménagement minimum des terminologies existantes ? Ou oser des changements plus conséquents, un peu à la manière de ce que propose, en Belgique, l'équipe travaillant avec le linguiste D. Van Raemdonck (Van Raemdonck et Detaille, 2010) ? Jusqu'où aller ? Vaut-il la peine de se battre pour la fonction *prédicat* ? Et, *last but not least*, que sait-on vraiment des conséquences de ces différentes options sur les capacités pratiques des élèves ?... Le parcours helvétique, présenté ici, met en tout cas en évidence la nécessité d'une coopération plus étroite entre linguistes, didacticiens, formateurs et enseignants, ainsi qu'entre les différents pays francophones. Il met aussi en évidence la nécessité de développer des recherches dans ce domaine si omniprésent dans les discours mais finalement si mal connu qu'est l'enseignement grammatical.

Jean-François DE PIETRO

Collaborateur scientifique,

Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), Neuchâtel

Avec le concours

d'Annie CHERPILLOD ROBINSON - collaboratrice pédagogique DFJC - DCEO et enseignante secondaire,

de Serge Erard - IFM, Université de Genève,

de Thérèse JEANNERET - Ecole de français langue étrangère, Université de Lausanne,

de Martine PANCHOUT-DUBOIS - HEP-Lausanne,

de Christian TARDIN - COMEO, Berne

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AEBY, S., DE PIETRO, J.-F. & WIRTHNER, M. (2000). *Français 2000. L'enseignement du français en Suisse romande: un état des lieux et des questions*. Neuchâtel : IRDP.

BEACCO, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.

BÉGUELIN, M.-J., DE PIETRO, J.-F. & NÄF, A. (éds) (1999). La terminologie grammaticale à l'école : perspectives interlinguistiques. *TRANEL*, 31.

BÉGUELIN, M.-J. [dir.] (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

BESSON, M.-J., GENOUD, M.-R., LIPP, B. & NUSSBAUM, R. (1979). *Maîtrise du français*. Vevey : Delta.

BLANCHE-BENVENISTE, CL. (2002). La complémentation verbale : petite introduction aux valences verbales. *TRANEL*, 37, 47-73.

BOIVIN, M.-C. (2008). L'observation du travail grammatical des élèves en classe et le recours systématique à la phrase de base. *La Lettre de l'AirDF*, 43, 10-13.

- BONINSEGGNI, P., KOHLER, J., PINGET, B. & SEILER, A. (2004). *Activités en grammaire et orthographe 7^e année*. Genève : DIP / Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire.
- BRONCKART, J.-P. (1987). Préface. La pédagogie de la grammaire et ses enjeux. Dans Kilcher-Hagedorn, H. & Othenin-Girard, C. & de Weck G. *Le savoir grammatical des élèves : recherches et réflexions critiques* (pp. 5-12). Berne : Lang.
- BRONCKART, J.-P. (1990a). La rénovation de l'enseignement du français. Mise en perspective historique. *CO Parents*, 131, 7-8.
- BRONCKART, J.-P. (1990b). Une nouvelle terminologie grammaticale. Pourquoi ? *CO Parents*, 131, 19-20.
- BRONCKART, J.-P. (1990c). *Grammaire : notes méthodologiques et théoriques, à l'intention des enseignants du CO du Valais*. Sion : Département de l'instruction publique (DIP), Office de recherche et de documentation pédagogiques (ORDP).
- CANELAS-TRÉVISI, S. (1998). Manipuler des phrases et en parler : action et (méta)langage en classe de français. Dans Dolz, J. & Meyer, J.-C. [dirs] *Activités métalangagières et enseignement du français : actes des Journées d'étude en didactique du français* (pp. 69-90). Berne : Lang.
- CANELAS-TRÉVISI, S. & BAIN, D. (2009). La grammaire scolaire au service de l'enseignement-apprentissage du texte argumentatif ? Analyse critique de quelques pratiques en classe du secondaire. Dans Dolz, J. & Simard, C. [éds], *Les pratiques de l'enseignement grammatical en classe de français* (pp. 155-176). Québec : Presses universitaires de Laval.
- CHARTRAND, S., AUBIN, D., BLAIS, R. & SIMARD, CL. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : Graficor.
- CHARTRAND, S.-G. & SIMARD, CL. (2000). *Grammaire de base*. St-Laurent : ERPI.
- CHARTRAND, S. & DE PIETRO, J.-F. (2010). *Complément du verbe ou COD ? Epithète ou complément du nom ? Vers une harmonisation des terminologies grammaticales scolaires dans la francophonie*. Actes du Colloque international « Grammaire en francophonie », 16-18 février 2010 (CD).
- CHERVEL, A. (1977). *...et il a fallut apprendre à écrire à tous les petits Français : histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.
- COGIS, D. & BRISSAUD, C. (2003). L'orthographe : une clé pour l'observation réfléchie de la langue ? *Repères*, 28, 47-65.
- Commission interdépartementale romande de coordination de l'enseignement primaire (CIRCE 1) (1972). *Plan d'études pour l'enseignement primaire de Suisse romande*. Neuchâtel : Office romand des services cantonaux des éditions et du matériel scolaires.
- CIIP (Conférence intercantonale de l'Instruction publique) (2006). *Enseignement / apprentissage du français en Suisse romande – Orientations*. Neuchâtel : SG/CIIP.
- CONTI, V. & DE PIETRO, J.-F. (2006). *Français : propositions en vue de la définition d'une conception terminologique en Suisse romande*. Neuchâtel : IRDP.
- DE PIETRO, J.-F. (2004). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères*, 28, 161-185.
- DE PIETRO, J.-F. & AEBY, S. (2008). Comment cerner les composantes « didactiques » de l'efficacité de l'enseignement / apprentissage ? Quelques éléments tirés d'une expérience européenne sur l'éveil aux langues. *La Lettre de l'AirDF*, 43, 6-10.
- DE PIETRO, J.-F. (2009). Pratiques langagières et émergence d'une posture « grammaticale ». In Dolz, J. & Simard, C. [éds]. *Les pratiques de l'enseignement grammatical en classe de français* (pp. 15-47). Québec : Presses universitaires de Laval.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. [dirs] (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles : DeBoeck / COROME (4 volumes).
- DOLZ, J. & SIMARD, CL. [éds] (2009). *Les pratiques de l'enseignement grammatical en classe de français*, Québec : Presses universitaires de Laval.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (2009). Ces maudites relatives ! Les objets grammaticaux dans les pratiques scolaires des enseignants du secondaire. Dans Dolz, J. & Simard, C. [éds], *Les pratiques de l'enseignement grammatical en classe de français* (pp. 125-153). Québec : Presses universitaires de Laval.

DOSSIER

- GARCIA-DEBANC, CL. & DUFAYS, J.-L. [Eds](2008). Les pratiques enseignantes en français et leurs effets sur les apprentissages des élèves. *La Lettre de l'AirDF*, 43, dossier.
- GENEVAY, E. (1994). *Ouvrir la grammaire*. Lausanne : LEP.
- HUTIN, R. & BESSON, M.-J. (1974). *Une expérience en grammaire : essai d'application du plan d'études romand*. Genève : SRP.
- KILCHER-HAGEDORN, H. & OTHENIN-GIRARD, C. & DE WECK, G. (1987). *Le savoir grammatical des élèves : recherches et réflexions critiques*. Berne : Lang.
- LAFONTAINE, D. (1988). Des exercices grammaticaux prématurés, délivrez-nous ! *Enjeux*, 15, 7-28.
- LEBRUN, M., SIMON, J.-P. & DUFAYS, J.-L. (2000). Préface. Dans Béguelin, M.-J. [Dir], *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques* (pp.3-8). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- LORD, M.-A. (2010). Encore trop peu de place pour l'écriture en classe de français au secondaire, Formation et Profession. *Bulletin du CRIFPE* (17), 1, 44-47.
- MAILLARD, M. (2002). Les compléments ne complètent-ils que le verbe et le verbe n'est-il complété que par des compléments ? *TRANEL*, 37, 5-29.
- MARTIN, D. (1999). La terminologie grammaticale à l'école: facilitateur ou obstacle aux apprentissages? L'exemple de la "suite de verbe". *TRANEL*, 31, 13-35.
- MARTIN, D. & GERVAIX, P. (1992). *La grammaire de l'élève : savoirs et savoir-faire grammaticaux chez les élèves de 8^e année*. Lausanne : CVRP.
- NADEAU, M. (1996). Le matériel scolaire et sa part de responsabilité dans les performances des écoliers en orthographe grammaticale. *Revue de l'ACLA* (17) 2, 65-84.
- NADEAU, M. & FISHER, C. (2008) Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit? Dans Dolz, J. & Simard, Cl. [éds]. *Les pratiques d'enseignement grammatical en classe de français. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (pp. 209-229). Québec : Presses de l'Université Laval.
- PEKAREK DOEHLER, S. (2005). Grammaire, discours, interaction: vers une approche interactionniste des ressources grammaticales liées à l'organisation discursive. *TRANEL* (Travaux Neuchâtelois de Linguistique), 41, 1-14.
- ROCHAT, J.-B. (1988). *Les linguistes sont-ils un groupe permutable ? Le français à l'école*. Lausanne : Cahiers de la Renaissance vaudoise (Cahiers de la Renaissance vaudoise 115).
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- TISSOT, Y. (avec le soutien de M. Corbellari) (2005). *Français 6E*. Neuchâtel : Service de l'économat et du matériel scolaire.
- VAN RAEMDONCK, D. & DETAILLE, M. (2010). Le sens grammatical. Référentiel à l'usage des enseignants. Bruxelles : ULB. (<http://referentiel.commune-langue.com/>)
- WILKINSON, K. & NADEAU, M. (2010). La dictée 0 faute, une dictée pour apprendre. *Québec Français*, 156, 71-73.