

De Pietro, Jean-François. (2014). Quelle voie pour le passif ? : vers une approche didactique de la grammaire. In M. Avanzi (dir.) et al., *Enseignement du français : les apports de la recherche en linguistique : réflexions en l'honneur de Marie-José Béguelin* (pp. 231-252). Bruxelles : P.I.E. Peter Lang (version pré-définitive)

## Quelle voie pour le passif ?

### Vers une approche didactique de la grammaire

Jean-François DE PIETRO

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

« L'objectif de rénovation de la grammaire est, vraisemblablement, aussi ancien que la grammaire elle-même. » (M.-J. Béguelin, 2000, p. 12)

#### 1. Introduction

Un long engagement, en tant que collaborateur scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP, Neuchâtel), dans le suivi de l'enseignement et l'accompagnement des innovations – et, notamment, diverses collaborations avec Marie-José Béguelin : groupe de travail en vue d'une clarification des « notions grammaticales problématiques », organisation de Journées d'études portant sur des approches interlinguistiques de la grammaire et sur la complémentation verbale, etc.<sup>1</sup> – m'a amené à vivre, de manière très concrète, les contraintes et les difficultés de l'élaboration d'un cadre cohérent et opératoire (référentiel, démarches, matériaux didactiques...) pour l'enseignement / apprentissage de cet aspect de la langue qu'on a parfois dénommé structuration (Besson *et al.*, 1979), français II (canton de Genève), réflexion sur la langue (France) ou, tout simplement... grammaire. Les didacticiens qui s'engagent pour une telle entreprise – coincés entre les exigences des documents de référence et des moyens d'enseignement en usage, les représentations et attentes de la société (enseignants, parents, autorités...) et l'état des connaissances apportées par les recherches en linguistique et en didactique – sont confrontés à une tâche quasiment impossible, qui conduit inévitablement à des

---

<sup>1</sup> Le premier groupe a servi de point de départ à la rédaction de l'ouvrage *De la phrase aux énoncés* (Béguelin, 2000) ; certaines des interventions aux Journées d'étude ont été publiées dans Béguelin *et al.*, 1999 et 2003.

compromis parfois problématiques... Comme nous le verrons, cela s'est vérifié une fois encore, récemment, lorsque, en lien avec la mise en place d'un nouveau *Plan d'études romand* (PER ; CIIP 2010), il a fallu choisir de nouveaux moyens d'enseignement puis produire des documents de référence à l'intention des enseignants et des élèves suisses romands du secondaire I (12 à 15 ans).<sup>2</sup>

Dans cette contribution, après avoir situé la question de l'enseignement grammatical dans le contexte scolaire actuel (§ 2) et retracé, dans leurs grandes lignes, les évolutions et péripéties qui – pour des raisons très diverses relevant autant de la didactique et de la linguistique que de la politique et de l'économie – nous ont amenés de la rénovation de l'enseignement du français des années 1980 à la situation d'aujourd'hui (§ 3), j'illustrerai mon propos (§ 4) en me concentrant sur un exemple concret – le traitement de ce que l'on dénomme le « passif » –, afin de contribuer, dans l'esprit de cet ouvrage, à une réflexion sur les apports possibles de la linguistique à l'enseignement grammatical. En conclusion, je tenterai de présenter ce que devrait être, selon moi, une approche *didactique* des questions de grammaire – reprenant *certaines* de ces apports de la linguistique via ce que les didacticiens des mathématiques (Chevallard, 1985) ont nommé une *transposition didactique* – et ce qu'il faudrait développer pour l'élaboration d'outils didactiques cohérents et opératoires.

## **2. Le « problème » de la grammaire à l'école : quelles finalités ?**

L'enseignement de la grammaire représente depuis de nombreuses années un domaine éminemment délicat et problématique. Les incohérences de la grammaire scolaire « traditionnelle » ont été maintes fois dénoncées. Initiées en Suisse par l'ouvrage *Maîtrise du français* (Besson *et al.*, 1979), de nombreuses innovations ont été introduites, visant d'abord à une intégration des apports de la linguistique structurale et transformationnelle triomphante, puis à une prise en compte de la pragmatique (théories de l'énonciation et des actes de langage, etc.), de la linguistique textuelle (types/genres de texte, connecteurs et organisateurs, etc.) et de la sociolinguistique (registres de langues, notion de compétence de communication, etc.).

Et pourtant... la situation actuelle n'est pas encore vraiment satisfaisante, tant s'en faut. On sait que les élèves – en Suisse en tout cas – passent aujourd'hui encore un temps considérable à classer, étiqueter,

---

<sup>2</sup> C'est ma collaboration récente, en tant qu'« expert », à la production de ces documents qui est à la base de la réflexion proposée ici.

identifier, nommer des éléments linguistiques, en décomposant des phrases, en les analysant – sans nécessairement toujours savoir à quelles fins... On sait aussi que cette partie de l'enseignement du français tend souvent à prendre le pas sur la partie plus « communicative » (compréhension et production de textes écrits et/ou oraux) de l'enseignement et qu'elle joue parfois un rôle non négligeable dans la réussite (ou l'échec) scolaire des élèves.

Les raisons de cette situation sont certainement multiples, relevant tout à la fois des attentes sociales, de certains paramètres externes à l'enseignement<sup>3</sup>, de la formation des enseignants... mais aussi des théories linguistiques choisies et mises en œuvre parfois sans un effort suffisant d'adaptation pédagogique. Un certain applicationnisme a souvent conduit à une trop grande complexification des contenus, à un excès de formalisme, voire à une dérive grammaticale qui fait perdre aux élèves et aux enseignants le sens de ce qu'ils font.<sup>4</sup>

C'est essentiellement à ces facteurs portant sur les liens entre linguistique et didactique que nous allons nous intéresser ici, en nous interrogeant, à travers l'exemple du passif, sur la manière dont l'enseignement devrait se saisir des cadres proposés par la linguistique pour construire une approche *didactique* de la grammaire.

Dans une perspective didactique, il est nécessaire de s'interroger d'abord sur les fonctions, l'utilité et la place de l'enseignement grammatical. Les réponses sont loin d'être simples. Depuis la rénovation, l'accent a beaucoup été mis sur la nécessité d'un enseignement grammatical au service de l'expression écrite et orale : dès lors, la nécessité de faire de la grammaire explicite, de savoir nommer les unités et fonctions au sein de la phrase par exemple, a pu être remise en cause, voire tout simplement ignorée, ou « intégrée » dans les activités langagières mises en œuvre dans la classe. Dans une optique complètement différente, on peut se demander, ainsi que le faisait B. Schneuwly (1998, p. 268), de manière un peu provocatrice, si la grammaire a vraiment pour finalité première d'être « utile » ? Doit-elle poursuivre avant tout des finalités extrinsèques (au service de l'orthographe, de l'expression et de la compréhension écrites (textes longs), de l'apprentissage d'autres langues, etc.) ? Ou des finalités intrinsèques telles qu'aider les élèves à construire une représentation globale, raisonnablement correcte, de la langue comme objet, rendre

<sup>3</sup> Notamment : multiplication des disciplines et réduction du temps d'enseignement octroyé à la langue de scolarisation, évolution de la composition des classes, etc.

<sup>4</sup> Il n'est toutefois pas question, à l'inverse, de minimiser les apports globaux des changements intervenus : orientation de l'enseignement vers la maîtrise de la langue considérée comme un outil de communication, mise en place d'un cadre de réflexion et de procédures d'analyse plus rigoureuses et explicites, distinguant clairement différents niveaux d'analyse (syntaxique, sémantique, pragmatique), etc. À ce propos, voir par exemple Bronckart, 1990 ; Béguelin, 2000 ; Conti & de Pietro, 2006.

possible une prise de distance par rapport à son comportement langagier, élaborer une métalangue qui permette de parler du langage avec d'autres, construire une culture langagière (Chartrand, 2004) partie prenante de savoirs socialement reconnus ?...

Le nouveau *Plan d'études romand* définit quatre finalités pour l'enseignement du français : Apprendre à communiquer et communiquer (oralement et par écrit) ; Maîtriser le fonctionnement des langues / réfléchir sur les langues ; Construire des références culturelles ; Développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage (CIIP, 2010). Comment situer l'enseignement grammatical par rapport à de telles finalités ? Ainsi que nous l'avons argumenté dans une publication récente (Chartrand & de Pietro, 2012, p. 7), et suivant en cela la position affirmée par les autorités scolaires suisses (et québécoises), l'enseignement grammatical devrait être conçu selon quatre perspectives :

— 1<sup>re</sup> finalité : celle d'un *outil* au service de capacités langagières activées en particulier dans des situations de communication complexes, exigeant un contrôle particulier sur les activités de production écrite, de lecture de textes, de prise de parole formelle et d'écoute ;

— 2<sup>e</sup> finalité : celle d'un *cadre de réflexion* pour appréhender la langue – le français – et les langues dans le but d'en élaborer une représentation raisonnablement correcte en tant que système, d'assurer une compréhension même limitée de leur fonctionnement et de permettre une prise de distance ;

— 3<sup>e</sup> finalité : celle d'une *composante d'une culture de la langue*, qui permet entre autres aux membres d'une communauté langagière de parler de leur langue, des autres langues et du langage en général.

— 4<sup>e</sup> finalité : celle, enfin, d'un *domaine d'activité* suscitant l'intérêt des élèves envers le français, les langues et leur fonctionnement, favorisant ainsi une attitude ouverte et positive face à la diversité des langues du monde.

### **3. La situation en Suisse romande : un nouveau *Plan d'études* et de nouveaux moyens d'enseignement**

Dès les années 1990, donc une dizaine d'années après la rénovation initiée par *Maîtrise du français* (Besson *et al.*, 1979), les autorités scolaires de la Suisse romande ont remis l'ensemble du chantier « français » en travail. Diverses réalisations ont ponctué ce processus :

- L'élaboration de *séquences didactiques* pour l'enseignement de l'expression orale et écrite (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001).<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Celles-ci incluent un enseignement grammatical intégré dans des modules de travail ciblés sur les difficultés rencontrées par les élèves lorsqu'ils produisent un texte oral

- L'édition de l'ouvrage *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques* (Béguelin (dir.), 2000), destiné prioritairement aux formateurs et rédacteurs de moyens d'enseignement afin de leur offrir une description actualisée des connaissances dans le domaine de la grammaire.<sup>6</sup>
- L'édition d'un document intitulé *Enseignement / apprentissage du français en Suisse romande – Orientations*, où sont énoncés les objectifs assignés à l'enseignement de la langue de scolarisation et, notamment, de sa composante grammaticale : rendre les élèves capables « de maîtriser les règles de fonctionnement de la langue, 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, p. 29)
- Une étude réalisée dans le but d'aller vers une simplification et un allègement de la terminologie grammaticale (Conti & de Pietro, 2006).<sup>7</sup>

Finalement, un nouveau *Plan d'études romand* (PER), valant pour tous les cantons et pour l'ensemble de la scolarité obligatoire, a donc été introduit (CIIP, 2010). Et, en lien avec cette introduction, s'est alors posée la question de nouveaux moyens d'enseignement s'inscrivant dans les orientations ainsi définies.

Cependant, alors que jusque-là l'ensemble du processus avait été conduit au niveau romand, via une collaboration permanente entre les divers acteurs, les autorités scolaires ont décidé, pour des raisons d'économie avant tout, peut-être aussi pour éviter de relancer certaines

---

ou écrit. Les aspects de la langue qui sont abordés vont du maniement des connecteurs argumentatifs, en lien avec des genres textuels tels que le débat, à l'usage des temps verbaux en lien avec des genres textuels relevant de la narration. Un tel enseignement – vraisemblablement opératoire – est clairement orienté vers la première finalité, celle d'un outil au service de l'expression. La grammaire y reste toutefois largement implicite et, surtout, non systématique en ce sens qu'elle touche des aspects ponctuels de la langue pertinents pour les genres textuels considérés et ne permet pas la construction d'une représentation globale du système de la langue.

<sup>6</sup> Cet ouvrage constitue ainsi une sorte de « prolégomènes d'une didactique de la grammaire » (Lebrun, Simon & Dufays, 2000, p. 4), susceptibles de contribuer à l'orientation de l'enseignement en fournissant un cadre précis aux réflexions épistémologiques et méthodologiques. Toutefois, comme le rappellent les auteurs, il ne constitue « ni une terminologie officielle, ni un traité de grammaire » (2000, p. 9).

<sup>7</sup> Pour fonder ses propositions, cette étude était basée, d'une part, sur les travaux linguistiques permettant de définir cette terminologie et, d'autre part, sur une analyse précise de divers moyens d'enseignement (manuels de français pour le primaire et le secondaire inférieur et grammaires scolaires) en usage et/ou disponibles sur le marché francophone.

polémiques, que ce choix de nouveaux moyens devait, dans la mesure du possible, être fait parmi les collections existant sur le marché. Elles ont par conséquent renoncé à créer des moyens qui, en prenant en compte les autres outils récemment produits au niveau romand (*S'exprimer en français, De la phrase aux énoncés, EOLE* (Perregaux et al., 2003), etc.), auraient réellement concrétisé les orientations définies dans le document de la CIIP (2006).

Des groupes de travail constitués de formateurs et d'enseignants ont donc été chargés d'examiner les moyens disponibles sur le marché francophone. Et au final, après un travail d'analyse fondé sur une grille de critères, quatre collections françaises – *Mon manuel de français* et *L'île aux mots* pour le cycle 2, *Le Livre unique* et *L'atelier du langage* pour le cycle 3 – ont été retenues.

Une telle décision n'a pas été sans conséquences. Il s'est rapidement avéré, en effet, que ces nouveaux moyens remettaient en question, au niveau de la terminologie notamment, plusieurs des innovations introduites dès les années 1980 et désormais entrées dans les mœurs grammaticales romandes (importance de la notion de *groupe*, fonctions *complément de verbe*, *complément de phrase* et *modificateur*, etc.). Des négociations ont alors été engagées entre les autorités scolaires et les éditeurs français ; et des enseignants ont à nouveau été chargés, avec l'appui d'experts, d'effectuer les adaptations nécessaires en trouvant des compromis. Ce travail, relativement simple pour certaines notions, s'est révélé bien plus problématique pour d'autres dans la mesure où il aurait été nécessaire d'apporter des modifications trop importantes, dans la conception même des ouvrages de base. Il a donc fallu concilier la modélisation grammaticale sous-tendant ces moyens, la tradition romande à laquelle les enseignants sont désormais familiarisés et le nouveau *Plan d'études romand*.<sup>8</sup>

Ce processus a fait réapparaître ainsi de nombreux points problématiques, liés en particulier à la cohérence globale des modélisations proposées et des termes utilisés.<sup>9</sup> Il a mis en évidence, à l'instar de ce que nous verrons à propos du passif, à quel point, dans le domaine de la grammaire, les décisions prises à propos d'un aspect du système influent

---

<sup>8</sup> Les démarches d'enseignement s'écartent également de manière parfois importante de celles qui sont prônées en Suisse romande, mais il était exclu de les modifier car cela aurait impliqué une refonte complète de ces moyens.

<sup>9</sup> Voir par exemple la suppression, afin de « simplifier », de la notion de groupe prépositionnel (GPrép), remplacée par un *groupe nominal avec ou sans préposition*, ou encore certaines confusions entre les fonctions *modificateur* et *complément de phrase*, vraisemblablement liées au fait que les moyens français recouraient quant à eux à la notion de complément circonstanciel (ou non essentiel), ou entre *types* et *genres* textuels...

sur la manière d'en traiter d'autres aspects, confirmant si besoin était que « dans la langue tout se tient » (Saussure, 1974).

Nous reviendrons à la fin de notre contribution sur le dernier épisode de cette saga grammaticale, à savoir le mandat – titanesque – donné à trois enseignants-formateurs d'élaborer un document de référence présentant de manière brève et simple l'ensemble des contenus grammaticaux qui doivent faire l'objet d'un enseignement, en tenant compte à la fois du PER, des acquis de la linguistique et... des nouveaux moyens désormais en usage.

#### **4. Un exemple : le « passif »**

Nous allons à présent examiner de plus près un exemple, dans le but d'une part d'illustrer ces péripéties de manière concrète, d'autre part de réfléchir à ce que devrait / pourrait être le contenu d'un enseignement de la grammaire à l'école : quoi enseigner ? Pourquoi ?... Nous avons choisi le passif<sup>10</sup> ne semble *a priori* pas constituer un domaine particulièrement problématique pour l'enseignement grammatical. Il n'est guère mentionné par les enseignants, guère travaillé à l'école, que ce soit dans une perspective phrastique ou textuelle, et il ne semble pas – contrairement à différents types de compléments verbaux ou à la notion de phrase – faire l'objet de grosses polémiques. Mais il se trouve qu'en participant, en tant qu'expert, à la relecture des premières versions du document susmentionné, j'ai été confronté, avec d'autres collègues<sup>11</sup>, à la manière de traiter ce domaine, et notamment à des questions fort intéressantes et complexes concernant la délimitation du domaine et ses conséquences pour d'autres domaines de l'édifice global. Il m'est ainsi apparu qu'on est là au cœur des questions qui peuvent se poser dans une perspective didactique, à savoir les conséquences de certains choix théoriques sur l'ensemble de la conception de l'enseignement grammatical.

Dans notre perspective, didactique, nous nous demanderons donc d'abord quel est finalement le problème du passif (§ 4.1) – s'il y en a un ! Ensuite, nous examinerons la manière dont ce domaine est traité dans le PER et les nouveaux moyens d'enseignement (§ 4.2) et parcourrons très rapidement quelques théories linguistiques sur cette question (§ 4.3) afin, finalement, de voir ce qui devrait / pourrait en être repris dans la perspective d'un enseignement scolaire (§ 4.4).

---

<sup>10</sup> Nous utiliserons globalement la dénomination « le passif » lorsque nous souhaitons simplement renvoyer à ce domaine de la grammaire, sans préjuger du traitement qui pourra en être fait.

<sup>11</sup> F. Gachet, Ph. Roduit et le principal artisan du document, P.-A. Balma.

#### 4.1. *Quel est le problème ?*

Poser cette question, tout d'abord, c'est rappeler qu'il importe de distinguer clairement entre *grammaire en acte* (Besse & Porquier, 1984 ; de Pietro, 2009) et *étude de la langue*. La première regroupe les connaissances, le plus souvent implicites, intériorisées par les sujets parlants et qui leur permettent de produire et comprendre des messages. Elle s'acquiert dans une large mesure à travers nos interactions quotidiennes, dès l'enfance, mais doit être enrichie et renforcée dans le cadre scolaire pour les aspects du système qui posent problème aux élèves – du moins est-ce là l'hypothèse didactique qui fonde la première finalité de l'enseignement de la *grammaire* (cf. *supra*, p. 234).

Quelles sont alors les réelles difficultés des élèves dans l'usage, en situation de communication, des constructions passives ? Dans leur ouvrage *Écrire en français* (1988), sans développer une théorisation du passif, M.-J. Béguelin *et al.* présentent quelques exemples d'exercices portant sur le passif comme moyen linguistique pour établir une progression linéaire. Pour deux raisons au moins, on peut penser en effet que c'est là, par rapport à des questions de gestion du texte et de sa progression, que l'usage de constructions passives s'avère à la fois utile et problématique : on sait en effet (1) que les divers procédés liés à la progression du texte (thématisation, focalisation, reprise de l'information, etc.) constituent de véritables difficultés pour les élèves, natifs et allophones ; et (2), comme le souligne notamment Bronckart (1988), c'est là, lorsqu'ils rédigent des textes (longs), que les élèves ont en priorité besoin d'outils grammaticaux explicites et qu'ils ont l'opportunité d'activer consciemment, de façon réfléchie, ces connaissances moins spontanées acquises en classe. L'usage du passif peut également susciter quelques difficultés d'ordre morphologique dans la mesure où il implique, au passé, des formes verbales doublement composées<sup>12</sup>. Mais les phrases passives, pour les cas « simples » du moins, font dans une large mesure partie des structures que les élèves maîtrisent sans apprentissage formel particulier.

Il sera intéressant, ainsi, d'examiner ce que le PER et les moyens actuels disent des finalités de l'enseignement du passif dans la perspective d'une telle grammaire en acte. Mais c'est aussi dans le cadre de l'*étude de la langue*, avec ses finalités en partie spécifiques (finalités 2, 3 et 4), que la question du passif se pose, notamment dans le cadre de l'élaboration d'*un document de référence* : en quoi cette notion de passif nous aide-t-elle à mieux comprendre le fonctionnement de la langue (voire *des langues*) ? En quoi enrichit-elle nos représentations du langage ? Et, surtout, quelle est alors

<sup>12</sup> *Il a été contacté par des personnes louches...* Mais, nous y reviendrons, cette difficulté dépend aussi de la manière dont on considère les constructions passives.

la description du passif dont nous avons besoin ? Comme nous le verrons – et comme c’est le plus souvent le cas en grammaire – les réponses à ces diverses questions dépendent très fortement les unes des autres, tant la manière de décrire, par exemple, influe sur les apports possibles en termes de compréhension.

#### **4.2. Le passif dans le PER et les nouveaux moyens d’enseignement**

Au niveau de l’école primaire, en fait, le passif ne fait pas encore partie des objets d’étude. Il n’est pas présent dans le nouveau *Plan d’études* et est simplement mentionné dans les « formes de phrase » du *Mémento grammatical* édité pour ces degrés. Dans les fascicules du Plan d’études concernant le secondaire (degrés HarmoS 9 à 11, élèves de 12 à 15 ans), il n’apparaît que pour les élèves « avancés »<sup>13</sup> qui sont censés être capables, en fin de cycle, de « reconnaître et construire une phrase de forme passive » (niveaux 2 et 3) et de « transformer une forme active en forme passive et inversement » (niveau 3) (CIIP, 2010, p. 51). Le passif apparaît donc comme une caractéristique de la phrase et comme le résultat d’une *transformation*.

Dans les nouveaux moyens d’enseignement du secondaire, à savoir *L’atelier du langage* (AL) et *Le Livre unique* (LU), le passif fait pourtant l’objet d’un enseignement, développé dans des chapitres spécifiques.

Dans AL10, le chapitre 12 est consacré à la *phrase passive*. Dans un texte-prétexte placé en début de chapitre, les élèves doivent entre autres souligner dans la phrase *La grève générale a été décrétée par la Fédération*, le sujet du verbe conjugué et répondre à la question « Le sujet fait-il l’action exprimée par le verbe ou la subit-il ? ». Ceci amène ce qui est ensuite présenté comme une « définition », à savoir que « quand un verbe est au passif, son sujet subit l’action exprimée par le verbe » (p. 98-99).<sup>14</sup>

La leçon présente ensuite la « transformation passive » en s’appuyant sur l’exemple *Le père a conduit son petit garçon* et en introduisant la fonction de *complément d’agent*, qui « indique qui fait l’action (...) ». Pourtant, cette fonction ne fait pas partie de celles retenues en Suisse romande où elle est traitée comme un complément de verbe indirect (dont la valeur sémantique peut être agentive ou instrumentale). La « conjugaison passive » est ensuite présentée : Verbe au passif = auxiliaire

<sup>13</sup> À diverses reprises, pour les disciplines principales, le PER distingue deux ou trois niveaux d’exigences et d’approfondissement pour certains objectifs d’apprentissage.

<sup>14</sup> Malgré l’intitulé du chapitre, ce serait donc le verbe qui est au passif...

*être* au temps concerné + participe passé du verbe. Enfin, « l'essentiel à retenir » est fourni aux élèves :

- Le sujet d'un verbe au passif subit l'action exercée par le complément d'agent.
- Le verbe au passif se construit toujours avec l'auxiliaire *être*.

Les neuf exercices qui suivent consistent à faire repérer aux élèves des phrases actives ou passives, des sujets et des compléments d'agent, des verbes conjugués au passif, puis à transformer des phrases passives en phrases actives<sup>15</sup>, des phrases actives en phrases passives, à construire des phrases passives en utilisant des éléments fournis, à identifier le temps de verbes passifs, à conjuguer des verbes au temps du passif demandé et, enfin, comme activité de rédaction, à rédiger une courte lettre en utilisant au moins cinq phrases passives.

L'approche est donc sémantique (rapport entre le sujet et le verbe) et morphologique (conjugaison). Rien n'est dit à propos de l'usage du passif, notamment dans les textes. Dans AL11 (chapitre 13), il est dit néanmoins que la « phrase passive », placée dans les « formes de phrase », « présente un sujet qui subit l'action exprimée par le verbe et *le met ainsi en valeur* » (§ 13, 107 ; nos italiques). Le chapitre s'appuie sur un (très) bref extrait du *Bourgeois gentilhomme* censé illustrer ce point, où l'on découvre que dans la phrase « (...) les lettres sont divisées en voyelles », « la phrase à la forme passive *met en valeur* le mot *lettres* qui se trouve placé en tête de phrase » (*Livre du Maître*, p. 65)...

La question du passif est reprise dans quelques autres chapitres (sur les fonctions *sujet* et *complément de verbe*), mais sans apports nouveaux. On relèvera toutefois qu'un des exercices alors proposés consiste, pour les élèves, à mettre « quand c'est possible » des phrases à « la voix passive », terme qui n'est nullement défini et n'apparaît nulle part ailleurs !

En résumé, on ne voit absolument pas ce qu'une telle approche peut apporter aux élèves, que ce soit pour leur grammaire en acte ou pour une meilleure compréhension du fonctionnement de la langue. Ce manuel propose une approche sémantique traditionnelle qui va à l'encontre des principes définis dans les documents officiels. Il y ajoute une pointe de grammaire transformationnelle, introduit des notions telles que *complément d'agent* et *voix* qui ne sont pas définies par ailleurs et n'ont aucun statut dans la logique de l'ensemble. Les démarches mises en œuvre ne permettent en aucune façon aux élèves de construire des connaissances, les exercices et les exemples proposés sont artificiels.

---

<sup>15</sup> La phrase *Les deux jeunes gens seront défendus par Scapin et ses fourberies* devient ainsi, selon le corrigé fourni à l'enseignant-e, *Scapin et ses fourberies défendront les deux jeunes gens...*

Rien n'est dit du texte et lorsqu'il est question de l'usage et de la raison d'être du passif, les explications sont discutables, voire erronées...

Dans l'autre ouvrage, *Le livre unique*, la présentation semble plus pertinente. Le chapitre 15 de LU9 est intitulé *La forme active, la forme passive*. Après quelques questions posées à propos d'un bref texte-prétexte, sept points théoriques sont présentés. On y retrouve certains éléments de AL (*mise en valeur* d'un élément – le patient – en position de thème, *complément d'agent*, transformation, conjugaison avec *être* qui « détermine le temps de la forme passive »<sup>16</sup>...). Cependant, la valeur textuelle du passif est abordée : « Le choix de la forme passive permet d'élaborer une progression thématique et d'assurer la cohérence du texte » (LU9, p. 289-290). Et si certains des exercices proposés ensuite consistent à *transposer* de la forme passive à la forme active et l'inverse, à distinguer des phrases actives ou passives, etc., d'autres invitent les élèves à *analyser* des formes passives, en identifiant le genre de texte, le temps des formes passives, en tentant d'expliquer la présence ou non d'un complément d'agent et le choix de la forme passive dans certains passages textuels. Dans les commentaires proposés à l'enseignant (*Livre du maître*, p. 150-151), on retrouve – plus nettement formulée – l'idée que « le choix de la forme passive peut être imposé également par le choix de la progression thématique » et que « la forme passive permet de conserver la cohérence textuelle en conservant les personnages en position de thème, tantôt agents, acteurs de l'action, tantôt patients (...) ».

La notion de *mise en valeur* est reprise dans le chapitre 10 de LU10, portant sur *la presse*, où une activité définie comme grammaticale porte sur la mise en valeur de l'information en exploitant la distinction forme active / passive, en concordance donc avec la conception du passif proposée dans l'ouvrage. Un des dix exercices de mise en œuvre ou d'observation / analyse proposés ensuite consiste ainsi à transformer des titres de journaux en phrases à la forme active ou passive (voir aussi LU11, 258).

Comme on le voit, si l'approche proposée dans LU reste à dominante sémantique, certaines fonctions textuelles sont prises en compte (progression thématique, cohérence) ; de même, certaines conditions portant sur la transformation passive sont précisées et la question de la conjugaison est présentée de manière très parlante. Toutefois, on y retrouve aussi certaines de ces incohérences – telles la notion de *complément d'agent*, ou l'idée que « la forme active permet de mettre en valeur l'agent de l'action (celui qui fait l'action), qui revêt la fonction de

---

<sup>16</sup> Suit un tableau qui montre bien cela : « Présent : j'aime – je suis aimé ; etc. » (LU9, p. 290).

sujet grammatical (...) » (LU9, p. 289) – qui mènent aux phénomènes de sédimentation dénoncés par Berrendonner (1999)<sup>17</sup>.

### 4.3. *Le passif dans quelques ouvrages grammaticaux*

On se demandera ici si, finalement, ce qu'on trouve dans ces manuels correspond, peu ou prou, à ce qu'on trouve dans quelques grammaires théoriques récentes ou si, au contraire, ces grammaires proposeraient d'autres manières d'aborder ce domaine du passif.

En premier lieu, on a vu que les manuels scolaires, s'inscrivant en cela dans le mouvement de rénovation initié dans les années 1970, font appel – de manière inégalement prégnante – à la notion de *transformation passive* issue de la toute première version de la grammaire générative, dite pré-standard (Chomsky, 1957), qui a été largement modifiée par la suite. Dans cette perspective, Riegel *et al.* (1998) considèrent eux aussi que les deux phrases correspondantes, à l'actif et au passif, « représentent les deux versions (ou les deux types) d'une même phrase » (p. 434). La construction passive peut être analysée comme le *renversement* d'une construction active. Riegel *et al.* soulignent cependant que « [l]e passage de l'une des constructions à l'autre n'a pas (...) le caractère mécanique que lui ont prêté les premières versions de la grammaire générative » : « [l]a passivisation envisagée comme la simple transformation d'une construction active peut s'accompagner de notables différences interprétatives » (p. 434). Et Grevisse / Goosse (1993), qui traitent également le passif comme une transformation de la voix active, décrivent dans *Le bon usage* diverses règles particulières concernant des cas où la transformation passive n'est pas possible ou, au contraire, étonnamment possible<sup>18</sup>.

Grevisse / Goosse, cependant, lie fortement le passif et la notion de *voix*, définie comme « la relation existant entre le verbe d'une part, le sujet (ou le complément d'agent) et le complément d'objet direct d'autre part » (p. 1121). Ils constatent en outre que « certains grammairiens » ajoutent une voix réfléchie ou moyenne (exprimée par les verbes pronominaux)

---

<sup>17</sup> Berrendonner (1999, p. 49-50) montre, avec l'exemple de la notion de *type de phrase*, comment le mélange de plusieurs sources, de plusieurs logiques, conduit à des sédimentations de couches issues de mouvements distincts et parfois contradictoires dans un seul appareil terminologique. Ces sédimentations contribuent à rendre la terminologie peu opératoire, peu explicative et opaque, et à éloigner de la grammaire les élèves comme les enseignants...

<sup>18</sup> Par exemple le cas des verbes intransitifs qui peuvent en fait admettre le passif « s'ils sont employés de façon impersonnelle sans agent, tour fréquent dans la langue administrative (*il sera sursis à toute procédure...*) » (1993, p. 1124). Plusieurs des exemples fournis sont très intéressants dans la mesure où, comme c'est souvent le cas chez Grevisse / Goosse, ils remettent en fait en question la règle générale précédemment présentée.

que d'autres considèrent comme un cas particulier de la voix active (p. 1221).

Wilmet (1997) lie plus encore la construction passive à la voix – ou *voie* (2007) – passive et, surtout, à la *topicalisation* de l'énoncé – qui permet de sélectionner le sujet grammatical sous les trois *voix* du passif, de l'actif et du moyen et les deux constructions de l'impersonnel et du factitif.<sup>19</sup> Pour lui, nous avons là un (ensemble de) mécanisme(s) permettant d'organiser le contenu de différentes manières, en fonction de critères qui tiennent prioritairement à la gestion et à la progression de l'information. Wilmet donne ainsi une véritable fonctionnalité à la voie passive, définie à la fois discursivement, formellement et sémantiquement : « La voie passive superpose le sujet logique au sujet grammatical en leur interdisant d'être sujet sémantique » (2007, p. 214). Selon lui, une telle approche, qui revient en même temps à renoncer à voir dans le passif une transformation de la voix active, supprime le problème « des actifs sans correspondant passif (...) ou des rares passifs sans correspondant actif » (2007, p. 214)<sup>20</sup>.

Bien qu'ils restent attachés à l'idée de transformation, Riegel *et al.* (1998) rapprochent également le passif d'autres constructions phrastiques qui partagent certains de ses traits définitoires : passifs impersonnels (*il a été décidé que...*), formes pronominales de sens passif (*le vin d'Alsace se boit jeune*), verbes dits symétriques ou neutres (*les branches cassent (sous l'effet du vent)*), verbes et locutions verbales tels *subir*, *faire l'objet de* (*ce nouveau logo a fait l'objet de nombreuses études et tests*), adjectifs en *-able*, *-ible* (*le blessé était intransportable*)... Ils n'aboutissent cependant pas à la même répartition que Wilmet mais situent le passif – ainsi que l'emphase et l'impersonnel – parmi les « types de réarrangement communicatif » sans accorder à la notion de voix (ou voie) la même importance que Wilmet.

Riegel *et al.* soulignent surtout que le passif est exploité à diverses fins communicatives. Il permet de modifier l'ordre des éléments, de thématiser l'objet animé d'une construction active, de maintenir l'isotopie référentielle des sujets de phrases consécutives, de privilégier l'ordre préférentiel sujet court / complément long, de ne pas réaliser le sujet permuté, etc.

---

<sup>19</sup> Wilmet (2007, p. 216-217) fait également de ces deux constructions des voies, impersonnelle et factitive.

<sup>20</sup> En 1997, Wilmet relevait encore que tous les verbes transitifs ne peuvent être passivisés (*comporter, couter, pouvoir...*), que certains verbes sont toujours au passif (*être censé*), qu'il existe des compléments d'agent dans les phrases actives (*Pierre a eu ce livre par Marie*), qu'il y a des verbes symétriques qui permettent eux aussi d'inverser sujet et complément (*abonder, grouiller...*), etc. Et il en concluait que « [a]ucun indice matériel n'appartient en propre à la "voix passive" » (1997, p. 458).

Van Raemdonck *et al.* (2011) mettent également au premier plan une théorie des voix. Et ils font carrément disparaître le passif qui devient la « voix 2 » parmi les cinq qu'ils distinguent (voix 1, anciennement active ; voix 2 ; voix moyenne ; voix factitive ; voix unipersonnelle<sup>21</sup>). La voix, comme chez Wilmet, n'est donc pas pour eux une catégorie du verbe, mais un mécanisme beaucoup plus large qui permet de modifier « le rapport entre le procès, la structure logique que l'énonciateur conçoit pour en rendre compte (le thème, le rhème et leur mise en relation) et la structure syntaxique qui la met en forme (la phrase avec son noyau, son prédicat et la relation prédicative) » (2011, p. 112). Excepté pour la voix unipersonnelle, le thème choisi parmi les différents éléments du procès devient le noyau (le *sujet* dans les autres approches) et détermine le type de voix mise en œuvre. La voix 2 se présente dès lors comme celle où le thème est le « point d'aboutissement du procès » (p. 113) et elle est réalisée dans une structure périphrastique composée de *être* + participe 2 (anciennement « passé »).

De plus, pour Van Raemdonck *et al.*, ce participe ne fait pas vraiment partie de la forme verbale : il est plutôt un « déterminant » (*attribut* dans d'autres terminologies) du verbe copule (p. 113). Grevisse / Goosse observent également que « [q]uand il n'y a pas de complément d'agent, si le verbe est à l'indicatif présent, imparfait ou futur, il est fréquent que le participe passé soit l'équivalent d'un simple adjectif attribut ; on n'envisage que le résultat : *le magasin est fermé le dimanche (...)* » ; ils lient ainsi la notion de passif à la présence d'un procès : « [l]a présence de certains compléments (autres que l'agent) fait aussi du verbe un véritable passif : *la porte est ouverte lentement...* » (1993, p. 1121).

Dans leur *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Chartrand *et al.* (1999) considèrent eux aussi que la forme *être* utilisée au passif est le verbe attributif (ou copule) et non l'auxiliaire. Pour eux, dans une perspective didactique, cette conception aurait l'avantage de sortir la question du passif de la conjugaison : il n'y a plus de conjugaison particulière ! Et elle permettrait aussi, mais en opposition aux approches que nous venons d'examiner et qui lui accordent une importance accrue, de régler *définitivement* la question de la « voix passive ». Enfin, elle conduit à considérer le complément à valeur agentive non comme un CVI mais comme un CAdj, ainsi que le suggèrent des exemples tels que : *ses yeux, rougis par le soleil, ...*<sup>22</sup>

<sup>21</sup> Voix qui reprend ce qu'on trouve habituellement sous l'étiquette de construction impersonnelle.

<sup>22</sup> Comme les autres auteurs, Chartrand *et al.* (1999) considèrent par ailleurs que la forme de phrase passive permet souvent d'assurer une meilleure progression de l'information dans le texte ; ils la lient en outre de manière privilégiée à certains genres (contrat, fait divers, titres d'articles...).

#### 4.4. *Quelles conséquences pour une didactique de la grammaire ?*

Il ressort à l'évidence de ce bref examen de quelques ouvrages grammaticaux que c'est bien avant tout dans une perspective textuelle, en particulier en tant que moyen de gérer l'organisation de l'information et la progression textuelle, que ce qu'on nomme *passif* constitue un élément important du système linguistique. Qu'ils traitent cette question en termes de *réarrangements communicatifs*, de *voix*, ou sous d'autres rubriques encore<sup>23</sup>, tous les ouvrages consultés mettent l'accent, avec des nuances diverses, sur ce point.

Il importe par conséquent, nous semble-t-il, d'enseigner cela aux élèves, afin de leur permettre d'améliorer à la fois leur maîtrise écrite de textes complexes, là où il importe d'organiser efficacement l'information, et leur compréhension du fonctionnement du langage (comment on organise l'information). Or, cette conception du passif n'est jamais prioritaire dans les nouveaux moyens introduits en Suisse romande. Elle est certes présente dans LU, mais seulement dans un second temps, après l'idée erronée que la forme passive permet de « mettre en évidence » le patient. Il nous semble qu'on a là une confusion entre thématisation (ou topicalisation selon Wilmet) et focalisation – confusion liée selon nous au fait de traiter le passif dans le cadre d'une grammaire de la phrase, qui conduit à surestimer et forcer l'opposition sémantique entre les deux seules constructions prises en compte (les phrases de formes active et passive), comme si tous les sujets des phrases actives étaient des agents « qui font l'action » et tous ceux des phrases passives des patients. Là où Wilmet, notamment, distingue clairement entre sujet logique (lié à la topicalisation), sujet grammatical et sujet sémantique, LU risque de produire une confusion entre les différents niveaux d'analyse.<sup>24</sup>

Les approches proposées dans ces moyens présentent également l'inconvénient de n'envisager dès lors le passif qu'en relation avec l'actif, sans envisager de manière systématique les différentes possibilités de réarrangements (Riegel *et al.*), ou voix (Wilmet, Van Raemdonck *et al.*). Or, il nous semble qu'un travail didactique sur ces phénomènes de réarrangements communicatifs pourrait constituer un réel apport dans la perspective de la production textuelle. Pour cela, il serait nécessaire

---

<sup>23</sup> D. Willems (cité par Béguelin (*dir.*), 2000, p. 211) utilise le terme de *reformulation* pour « désigner un ensemble de phénomènes qui affectent l'ordre linéaire, engendrant des organisations discursives particulières ».

<sup>24</sup> Comme le soulignent de manière pertinente Wilmet et Van Raemdonck *et al.*, la seule vraie contrainte pesant sur la phrase de forme passive est que le sujet sémantique ne peut y être l'agent de l'action.

d'aborder l'ensemble de ces diverses constructions<sup>25</sup> dans un cadre unique et non de manière dispersée comme c'est le cas actuellement, la « voix pronominale » n'étant par exemple abordée que dans le chapitre sur le verbe, dans la perspective de l'accord du participe.

Faut-il dès lors « réactiver » et « réactualiser » la notion de *voix* ? Ou se contenter de traiter dans un cadre commun, textuel, les différentes formes de phrases concernées ? Je n'ai pas d'avis arrêté à ce propos. Le choix dépend en fait de facteurs qui ne sont pas seulement scientifiques mais relèvent aussi du poids de la tradition (en l'occurrence toutes les connotations attachées à la notion de *voix*, généralement traitée d'abord comme une caractéristique du verbe et de la conjugaison) et des résistances potentielles des acteurs concernés... L'important me paraît surtout de faire travailler les élèves sur ces diverses manières d'organiser l'énoncé, en envisageant le passif non plus comme une sorte d'équivalent de l'actif, qui permettrait de « mettre en évidence » le patient, mais comme une possibilité parmi un ensemble de moyens expressifs à disposition des élèves.

Et faut-il dès lors conserver la notion de *transformation passive* ? Là encore, la réponse n'est pas simple. Pourquoi pas, en particulier si l'on souhaite conserver la notion de *phrase de base* – active, positive, déclarative... – comme référence pour la description des différentes structures. Cependant, un problème d'analyse se pose tout de même si l'on suit l'analyse séduisante proposée notamment par Van Raemdonck *et al.* et par Chartrand : si l'on considère que le verbe *être* utilisé au passif est en fait le verbe copule – ce qui, nous l'avons vu, « supprimerait » toute la question de la « conjugaison passive » –, que le participe du verbe « passivisé » est un adjectif (*attribut* ou *déterminant*) et le « complément d'agent »<sup>26</sup> un complément d'adjectif, on ne voit plus vraiment pourquoi des phrases telles que

Ce père est enthousiasmé par sa fille / Ce linguiste est passionné de théorie

devraient davantage être décrites comme des phrases transformées que celles-ci :

Ce père est très fier de sa fille / Ce linguiste est fêru de théorie.

---

<sup>25</sup> Je ne me prononcerai pas ici sur la question de savoir jusqu'où aller dans cette prise en compte : les cinq voix/voies de Van Raemdonck *et al.* et Wilmet ? L'ensemble des constructions mentionnées par Riegel *et al.* ou des reformulations décrites par Willems ?... Par ailleurs, parler de « constructions » ou de « réarrangement » renvoie en fait, étymologiquement, à la notion de diathèse (étym. 'disposition'). Faudrait-il, dès lors, utiliser ce terme ?...

<sup>26</sup> Sur ce point, il va de soi qu'il faut renoncer à cette notion qui n'appartient pas aux fonctions retenues dans le PER et crée une confusion entre les niveaux formel et sémantique d'analyse.

En outre, comme nous l'avons vu (*supra*, § 4.3), Grevisse / Goosse nous rendent attentifs à la différence entre *la porte est ouverte* et *la porte est ouverte lentement / par le serrurier*, suggérant ainsi qu'il existe en fait deux structures concurrentes. Diverses langues marquent d'ailleurs explicitement cette différence :

Ang. The door is open vs The door is being opened.

All. Die Tür ist auf vs Die Tür wird geöffnet.<sup>27</sup>

## 5. Conclusion

Voilà donc, en gros, la situation qui s'est présentée aux auteurs du document de référence au moment de traiter cette question apparemment peu controversée (!) du passif...

Devant tenir compte à la fois du PER – qui ne dit rien excepté qu'il y a transformation –, des nouveaux moyens d'enseignement et des apports de la linguistique, ceux-ci étaient condamnés à des compromis, jamais totalement satisfaisants. Finalement, ils sont restés très proches de ce qui est habituellement reconnu comme caractérisant le passif, à savoir le fait qu'il soit une forme de phrase, issue d'une transformation, et qu'il soit formé de l'auxiliaire *être* au temps du verbe à la forme active, auquel on ajoute le participe passé de ce verbe ; la notion de complément d'agent n'a bien évidemment pas été reprise, subsumée dans celle de complément de verbe indirect (CVI) à valeur sémantique d'agent ou d'instrument.<sup>28</sup>

Cette description n'est évidemment pas véritablement satisfaisante. Mais elle est symptomatique car, comme nous le disions en introduction, elle montre à quel point chaque élément du système, chaque objet grammatical, met en jeu un ensemble de questions relevant des différents domaines de la description grammaticale : phrase, conjugaison, texte... avec des conséquences en cascade d'un domaine à l'autre.

Cette situation nous invite ainsi – en envisageant le système dans son ensemble – à nous atteler une fois de plus à l'élaboration d'outils grammaticaux réellement au service des élèves et des différentes finalités que nous avons définies pour l'enseignement grammatical. Il importe de viser à une simplification, ciblant avant tout les cas fréquents et qui favorisent une compréhension globale, tout en conservant une vue d'ensemble et en évitant les phénomènes de sédimentation que nous avons relevés. Et il importe avant tout qu'on ne se trouve pas, pour l'enseignement

---

<sup>27</sup> Ces exemples nous rappellent par ailleurs qu'il serait pertinent d'aborder certaines questions grammaticales dans une perspective interlinguistique (Béguelin *et al.*, 1999 et 2003 ; de Pietro, 2003) !

<sup>28</sup> Ce document, intitulé *Lire, écrire, comprendre la grammaire et la langue* est disponible en ligne sur le site de la CIIP.

du passif, dans un de ces cas décrits notamment par Halté (1995, p. 58) qui, comparant l'usage effectif des temps verbaux chez un enfant de 11 ans à ce qu'on trouve dans une leçon de grammaire, empruntée à un manuel, sur cette même question, et constatant un énorme décalage, en était arrivé à estimer qu'« il vaut mieux, à tout prendre, ne rien enseigner, c'est-à-dire laisser se faire le travail épilinguistique ordinaire à la faveur de l'usage, que de recouvrir le savoir-faire réel par des savoirs savants en désordre »...

Plus généralement, les observations présentées ici soulèvent la question des *théories de référence* et des liens de l'enseignement grammatical à ces théories, quelles qu'elles soient : faut-il nécessairement en choisir une ? Et une seule, la même pour l'ensemble des contenus ? Y a-t-il compatibilité entre les différentes théories de référence possibles ?... Dans une perspective didactique, en fait, la question n'est pas vraiment là mais bien plutôt dans le processus de transposition qui, prenant appui sur la légitimité des savoirs savants, a notamment pour but de *réorganiser* et *solidariser* les éléments retenus dans un contexte nouveau, cohérent et opératoire (Schneuwly, 1995, p. 48-50). C'est donc ici la question de la *transposition didactique* qui est posée, une transposition qui ne soit pas un applicationnisme étroit de théories produites à d'autres fins mais un processus qui tienne compte du *contexte* social et éducatif et des différents pôles du *triangle didactique* : l'objet enseigné, les élèves et les enseignants (Simard *et al.*, 2010).

Dans un article récent (de Pietro, 2010), au-delà de la valeur intrinsèque des théories linguistiques, j'ai plaidé pour l'idée d'une *validité didactique* de la terminologie à utiliser et, plus généralement, des contenus enseignés. Quels seraient alors les critères à même de cerner une telle validité ? La réponse n'est pas simple, et il semble bien qu'elle devrait être envisagée en tenant compte de différents points de vue : validité scientifique, recevabilité sociale, « utilité » pratique/cognitive, accessibilité pour les élèves et les enseignants...

C'est ainsi, dans une perspective panfrancophone voire interlinguistique, qu'il s'agirait à présent 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 contenus actuels ? Ou oser des changements plus conséquents<sup>29</sup>, un peu à la manière de ce que propose, en Belgique, l'équipe travaillant avec le linguiste D. Van Raemdonck (Van Raemdonck *et al.*, 2011) ? Jusqu'où aller ? Vaut-il la peine de se battre pour la *voix passive* ? Pour la notion de *transformation* ?...

---

<sup>29</sup> Étant donné les conditions actuelles de la formation et de l'enseignement et, surtout, les « attentes » sociales dans ce domaine, la perspective d'un changement radical paraît toutefois difficile lorsqu'on pense aux résistances violentes qu'avait suscitées la rénovation des années 1980...

Et, *last but not least*, que sait-on vraiment des conséquences de ces différentes options sur les capacités effectives des élèves ?... Les réflexions et le parcours helvétique présentés ici mettent en tout cas en évidence la nécessité d'une coopération plus étroite entre didacticiens, linguistes, formateurs et enseignants, ainsi qu'entre les différents pays francophones.<sup>30</sup> Ils mettent aussi en évidence la nécessité de développer des recherches (observations sur le terrain, mesure des effets, etc.) dans ce domaine si omniprésent dans l'enseignement et dans les discours sur l'école mais finalement si mal connu que constitue la grammaire. En fait, c'est donc un plaidoyer que je propose ici, pour une didactique scientifique...

## Bibliographie

- [Reichler-]Béguelin, M.-J., Dénervaud, M. & Jespersen, J., *Écrire en français : cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, 1988.
- Béguelin, M.-J., de Pietro, J.-F. & Näf, A. (dir.), « La terminologie grammaticale à l'école : perspectives interlinguistiques », *TRANEL*, n° 31, Neuchâtel, 1999, 204 p.
- Béguelin, M.-J. (dir.), *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, Bruxelles, De Boeck et Duculot, 2000.
- Béguelin, M.-J., de Pietro, J.-F & Näf, A. (dir.), « Approches interlinguistiques de la complémentation verbale : quels savoirs pour l'enseignant ? Quels savoirs pour l'élève ? », *TRANEL*, n° 37, Neuchâtel, 2003, 189 p.
- Berrendonner, A., « Histoire d'une transposition didactique : les "types de phrase" », *TRANEL*, n° 31, Neuchâtel, 1999, p. 37-54.
- Besse, H. & Porquier, R., *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier-Crédif, 1984.
- Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B. & Nussbaum, R., *Maîtrise du français*, Vevey, Delta, 1979.
- Bronckart, J.-P., *Groupe Bally : premier rapport de synthèse*, Neuchâtel, IRDP, 1988.

---

<sup>30</sup> De telles interrogations servent d'appui à la réflexion conduite depuis 2009 par l'*Association internationale pour la recherche en didactique du français* (AIRDF ; Chartrand, de Pietro *et al.*, 2010). Amorcée en raison des problèmes que posent – tant aux enseignants et aux élèves qu'aux auteurs de moyens d'enseignement – les diverses terminologies en usage dans la francophonie, celle-ci vise non pas à une unification mais à une meilleure harmonisation des terminologies, à l'élaboration d'un cadre commun – qui n'exclut pas les variations – dans le but de renforcer la cohérence des enseignements, de faciliter la diffusion des outils d'enseignement et, surtout, de simplifier et améliorer les terminologies au bénéfice des élèves.

- Bronckart, J.-P., « Une nouvelle terminologie grammaticale : pourquoi ? », *CO Parents*, n° 131, Genève, 1990, p. 19-20.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blais, R. & Simard, Cl., *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Boucherville, Graficor, 1999.
- Chartrand, S.-G., « Pour une culture de la langue à l'école », in Simard, D. & Mellouki, M. (dir.), *L'enseignement : profession intellectuelle*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2004, p. 153-182.
- Chartrand, S.-G., de Pietro, J.-F. *et al.*, « L'enseignement grammatical dans les pays francophones et perspective d'une harmonisation de la terminologie grammaticale », *La Lettre de l'AIRDF*, n° 45/46, Villeneuve d'Ascq, 2010, p. 3-65 (Dossier).
- Chartrand, S.-G. & de Pietro, J.-F., « Pour une harmonisation des terminologies grammaticales scolaires de la francophonie : quels critères pour quelles finalités ? », *Enjeux*, n° 84, Namur, 2012, p. 5-31.
- Chevallard, Y., *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage, 1985.
- Chomsky, N., *Structures syntaxiques*, Paris, Seuil, 1969 (traduction, édition originale : 1957).
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande : orientations*, Neuchâtel, CIIP, 2006 [Page Web]. Accès : <[http://www.ciip.ch/domaines/politique\\_des\\_langues/francais](http://www.ciip.ch/domaines/politique_des_langues/francais)> (page consultée le 26.08.2013).
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), *Plan d'études romand (PER)*, Neuchâtel, CIIP, 2010 [Page Web]. Accès : <<http://www.ciip.ch/CMS/default.asp?ID=1298>> (page consultée le 26.08.2013).
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), *Lire, écrire, comprendre la grammaire et la langue*, Neuchâtel, CIIP, 2013 [Page Web]. Accès : <[http://www.plandetudes.ch/login?p\\_p\\_id=58&p\\_p\\_lifecycle=0&\\_58\\_redirect=%2Fgroup%2Fmer%2Fcontrat](http://www.plandetudes.ch/login?p_p_id=58&p_p_lifecycle=0&_58_redirect=%2Fgroup%2Fmer%2Fcontrat)> (page consultée le 15.05.2014).
- Conti, V. & de Pietro, J.-F., *Français : propositions en vue de la définition d'une conception terminologique en Suisse romande*, Neuchâtel, IRDP, 2006 [Page Web]. Accès : <<http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1190710483061003.pdf>> (page consultée le 26.08.2013).
- De Pietro, J.-F., « La diversité au fondement des activités réflexives », *Repères*, n° 28, Paris, 2003, p. 161-185.
- De Pietro, J.-F., « Pratiques langagières et émergence d'une posture "grammaticale" », in Dolz, J. & Simard, Cl. (dir.), *Les pratiques de*

- l'enseignement grammatical en classe de français*, Québec, Presses universitaires de Laval, 2009, p. 15-47.
- De Pietro, J.-F., « Vers une terminologie panfrancophone fondée didactiquement », *Québec français*, n° 156, Québec, 2010, p. 82-84.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (dir.), *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, Bruxelles, De Boeck ; Neuchâtel, COROME, 2001 (4 vol.).
- Grevisse, M. & Goosse, A., *Le bon usage*, Paris, Duculot, 1993 (13<sup>e</sup> éd.).
- Halté, J.-F., « Enseigner le temps à l'école », in *Les métalangages de la classe de français : actes du 6<sup>e</sup> colloque, Lyon, 20-23 septembre*, Lyon, DFLM, 1995, p. 57-59.
- Lebrun, M., Simon, J.-P. & Dufays, J.-L., « Préface », in Béguelin, M.-J. (dir.), *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 2000, p. 3-8.
- Perregaux, Ch., de Pietro, J.-F., de Goumoëns, C. & Jeannot, D. (dirs), *EOLE : éducation et ouvertures aux langues à l'école*, Neuchâtel, CIIP, 2003 (2 volumes avec CD audios + fichiers de documents et 1 brochure d'accompagnement).
- Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R., *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 1998 (4<sup>e</sup> édition).
- Saussure, F. de, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1974.
- Schneuwly, B., « De l'utilité de la "transposition didactique" », in Chiss, J.-L., David, J. & Reuter, Y. (dir.), *Didactique du français : état d'une discipline*, Paris, Nathan, 1995, p. 47-62.
- Schneuwly, B., « Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français : la grammaire doit-elle être utile ? », in Dolz, J. & Meyer, J.-Cl. (dir.), *Activités métalangagières et enseignement du français : actes des Journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février-1 mars 1997)*, Berne, Peter Lang, 1998, p. 267-272.
- Simard, Cl., Dufays, J.-L., Dolz, J. & Garcia-Debanc, Cl., *Didactique du français langue première*, Bruxelles, De Boeck, 2010.
- Van Raemdonck, D., Detaille, M. & Meinertzhagen, L., *Le sens grammatical. Référentiel à l'usage des enseignants*, Bruxelles, PIE Peter Lang, 2011.
- Wilmet, M., *Grammaire critique du français*, Louvain-la-Neuve, Duculot, 1997.
- Wilmet, M., *Grammaire rénovée du français*, Bruxelles, De Boeck, 2007.

## **Les moyens d'enseignement**

Beltrando, B. (dir.), *L'atelier du langage : grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison*, Paris, Hatier : Neuchâtel, CIIP, 2009-2011 (livres du maître et manuels de l'élève des degrés 9 à 11 HarmoS).

Bentolila, A. (dir.), *L'île aux mots : français*, Paris, Nathan, 2010-2011 (degrés 5 à 7 HarmoS).

Bourdin, R. et al., *Mon manuel de français... : lire, dire, écrire dans toutes les disciplines*, Paris, Retz, 2010-2011 (degrés 5 à 8<sup>e</sup> HarmoS).

Potelet, H. (dir.), *Livre unique : français*, Paris, Hatier : Neuchâtel, CIIP, 2009-2013 (livres du maître et manuels de l'élève des degrés 9 à 11 HarmoS).