

Les exercices grammaticaux dans le cadre de l'enseignement rénové du français : usages, problèmes, perspectives

BULEA BRONCKART, Ecaterina, MARMY CUSIN, Véronique, PANCHOUT DUBOIS, Martine

Reference

BULEA BRONCKART, Ecaterina, MARMY CUSIN, Véronique, PANCHOUT DUBOIS, Martine.
Les exercices grammaticaux dans le cadre de l'enseignement rénové du français : usages,
problèmes, perspectives. *Repères (France)*, 2017, no. 56, p. 131-149

DOI : 10.4000/reperes.1203

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:112346>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

Les exercices grammaticaux dans le cadre de l'enseignement rénové du français : usages, problèmes, perspectives

*Grammar exercises in the context of French teaching reforms: practices,
problems, perspectives*

**Ecaterina Bulea Bronckart, Véronique Marmy Cusin et Martine Panchout-
Dubois**

**Édition électronique**URL : <http://journals.openedition.org/reperes/1203>

DOI : 10.4000/reperes.1203

ISSN : 2263-5947

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Pagination : 131-149

ISSN : 1157-1330

Ce document vous est offert par Université de Genève / Graduate Institute / Bibliothèque de Genève

**Référence électronique**

Ecaterina Bulea Bronckart, Véronique Marmy Cusin et Martine Panchout-Dubois, « Les exercices grammaticaux dans le cadre de l'enseignement rénové du français : usages, problèmes, perspectives », *Repères* [En ligne], 56 | 2017, mis en ligne le 19 février 2018, consulté le 30 avril 2018. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/1203> ; DOI : 10.4000/reperes.1203



Les contenus de *Repères* sont disponibles selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les exercices grammaticaux dans le cadre de l'enseignement rénové du français : usages, problèmes, perspectives

Ecaterina Bulea Bronckart, université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE), Suisse, **Véronique Marmy Cusin**, Haute école pédagogique du canton de Fribourg, Suisse, **Martine Panchout-Dubois**, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

Cet article est centré sur les exercices grammaticaux à l'école primaire. Il en analyse d'abord les caractéristiques, en prenant comme critère dominant les actions attendues de la part des élèves. Il en discute ensuite la pertinence, en prenant comme repères les principes et les démarches de l'enseignement rénové du français ainsi que les objectifs de l'enseignement grammatical. Enfin, il énonce quelques pistes de réflexion et d'action pour la pratique de classe et pour la formation des enseignants en ce domaine.

Mots-clés : grammaire, exercice, enseignement primaire, formation des enseignants

1. Introduction

Cet article porte sur les exercices de grammaire pratiqués à l'école primaire en Suisse romande et cherche à mettre en évidence leur cohérence et leur plus ou moins grande pertinence eu égard aux principes, aux démarches et aux objectifs de l'enseignement grammatical rénové. Ce dernier s'inscrit dans le projet de modernisation de la discipline « français » mis en place dès la fin des années soixante-dix et concerne la reconception des contenus, des méthodes et des objectifs de l'enseignement grammatical (voir Bronckart et Sznicer, 1990; Bronckart, 2001; Dolz et Simard, 2009; de Pietro, 2007; Chartrand, 2012b). Au niveau des contenus, la rénovation visait à dépasser les contradictions qui affectaient nombre de notions et définitions « traditionnelles » en préconisant l'identification et le classement des unités et structures sur la base de l'analyse de leur environnement syntaxique. Au niveau des démarches, il s'agissait d'abandonner les méthodologies d'inspiration scolastique pour instaurer des démarches à caractère inductif, accordant une large place à l'activité de l'élève : observer des énoncés, les manipuler, en dégager des régularités, enfin conceptualiser. Au niveau des objectifs, l'implication active de l'élève dans la découverte

du fonctionnement de la langue permettait de rompre avec la visée de maîtrise abstraite et décontextualisée des règles grammaticales.

Les enjeux de l'enseignement grammatical sont encore souvent objet de controverse, comme en témoignent, entre autres, les oscillations entre hiérarchisation ou non de ses deux principales finalités : doter les élèves d'outils pour mieux lire, écrire et s'exprimer oralement, et construire une représentation de la langue en tant que système (voir Bulea Bronckart, 2014; Gagnon et Bulea Bronckart, 2017). Pourtant, c'est bien en fonction des objectifs explicites que peut être discutée la pertinence des exercices, que peut être mesurée leur efficacité ou encore que peuvent être formulées des pistes d'amélioration. Pour aborder cette problématique, nous évoquerons d'abord brièvement quelques traits définitoires des exercices grammaticaux qui semblent marquer ces derniers de manière pérenne, mais aussi un ensemble de caractéristiques nouvellement attestables, du moins dans certaines activités proposées par les manuels (partie 2). Nous présenterons ensuite le corpus à la base de notre travail, constitué d'exercices issus des deux moyens officiels d'enseignement du français au primaire en Suisse romande, les manuels *L'île aux mots* (désormais IAM) et *Mon manuel de français* (désormais MMF); puis nous rendrons compte de la construction d'une grille d'analyse de ce corpus, nourrie d'apports de différents travaux en didactique de la grammaire, qui nous servira de « filtre » pour décrire et comprendre les caractéristiques des exercices (partie 3). L'analyse conduite permettra d'établir une sorte d'état des lieux des exercices proposés, de pointer certains d'entre eux, de problématiser des démarches didactiques parfois très contrastées. Il sera intéressant à ce stade de se demander lesquels, parmi ces exercices, sont les mieux ajustés aux buts de l'enseignement grammatical (partie 4). L'examen de la réalité des propositions des manuels nous conduira enfin à formuler quelques pistes pour la (re)conception et l'usage des exercices en classe, ainsi qu'un ensemble de réflexions sur le statut des exercices en formation des enseignants (partie 5).

2. L'exercice grammatical : de quelques continuités et discontinuités

Autant du côté de l'élève que de celui de l'enseignant, l'exercice est une pratique scolaire séculaire qui a contribué à sa manière à distribuer et à instituer les rôles respectifs des deux protagonistes de la relation didactique (voir Hébrard, 1982b). Historiquement pratiqué d'abord dans les domaines de la lecture, de l'écriture et de la composition (voir Hébrard, 1982a), l'exercice s'est ensuite imposé avec puissance en grammaire, ce domaine étant depuis associé tout particulièrement à cette «hygiène nécessaire» (Authier et Meunier, 1977, p.3) que serait l'exercitation. Comme l'a souligné notamment Bastuji (1977), l'exercice grammatical possède en fait un statut assez particulier, voire paradoxal : d'une part, il est considéré comme une activité indispensable à la maîtrise de la langue, mais, d'autre part, on ne lui reconnaît aucune finalité propre, son utilité (nécessairement) indirecte se mesurant aux effets tantôt orthographiques, tantôt communicatifs de l'accès au savoir linguistique qu'il est censé permettre.

L'exercisation grammaticale s'est en outre transmise de génération en génération (de manuels) en conservant certaines caractéristiques (voir Chiss et Filliolet, 1983); nous en mentionnons trois :

– La reproduction et l'abondance d'exercices « à trous », portant sur une certaine classe ou structure. Les deux exemples suivants, extraits des *Exercices sur la grammaire française* de Grevisse (1942, p. 106, exemple 1) et de *IAM 5^e* (2011, p. 122, exemple 2) illustrent la longévité de ce type de pratique.

(1) Remplacez les points par l'adjectif possessif convenable.

1. Chacun a ... qualités et ... défauts. – 2. Condé et Turenne avaient chacun ... génie. – 3. Il faut, mes amis, que vous appliquiez chacun ... esprit à penser juste et à raisonner droit. – 4. Les ouvriers vigneron de la parabole ont reçu chacun un denier pour ... salaire. – 5. Aimez à descendre en vous-mêmes et à examiner chacun ... conscience.

(2) Complète ces phrases avec les déterminants « ce », « cet », « cette » ou « ces ».

... enfants sont revenus contents. – ... animal semble blessé. – ... chanson me plaît beaucoup. – Nous mangeons bientôt ... cerises. – Nous lisons ... roman. – Mon père travaille sur ... ordinateur.

– La persistance d'exercices mobilisant une opération de reconnaissance, se traduisant en consignes demandant à l'élève de souligner, encadrer, identifier, repérer, etc., et impliquant souvent l'étiquetage.

– L'ancrage du travail essentiellement dans des unités phrastiques, ou dans des « textes-alibis » lesquels, bien qu'exhibant une allure textuelle, ne correspondent à aucune situation de communication, comme l'illustre l'exemple suivant extrait de *IAM 5^e* (p. 112, la ponctuation est retranscrite telle quelle) :

(3) Recopie ce texte, puis souligne les groupes de mots qui répondent à la question « que fait-il ? » ou « que fait-elle ? ».

Le chat poursuit parfois les souris. – Il fonce au fond de la ruelle et se glisse sous les voitures. – Il vide les poubelles et pousse des miaulements. – Il regarde une petite chatte minuscule. – La chatte danse au clair de lune.

Des indices de rupture par rapport aux trois caractéristiques mentionnées sont aussi attestables dans certains manuels, qui proposent des activités davantage orientées vers une réflexion sur la langue et sur son fonctionnement. Les tâches relèvent alors de l'observation, voire d'une forme de production, et s'ancrent souvent dans des unités textuelles de rangs différents (séquences, passages, brefs textes complets, etc.).

S'il ne rend pas justice à tous les éléments de continuité et d'ouverture des exercices grammaticaux, ce rapide rappel suffit néanmoins pour illustrer les deux grandes tendances qui caractérisent l'enseignement de la grammaire aujourd'hui : d'un côté, un enseignement autonome, disjoint des pratiques discursives et textuelles; de l'autre côté, un enseignement totalement intégré à ces pratiques, au risque de faire de la grammaire un objet dilué et diffus. On le constatera, les manuels constituant notre corpus incarnent de fait ces deux tendances.

3. Éléments de méthodologie : corpus et procédure d'analyse

3.1. Corpus analysé

Le corpus analysé se compose d'exercices extraits des deux manuels (ou moyens d'enseignement) officiellement en vigueur à l'école primaire en Suisse romande. Le premier moyen est la collection *IAM* (Bentolila (dir.), 1994 pour la version française, 2011 pour la version romande), en 4 niveaux, avec pour chaque niveau un livre et un cahier destinés aux élèves ainsi qu'un guide pédagogique pour l'enseignant. Ce moyen français, édité par Nathan, a été élaboré par plusieurs auteurs sous la direction de A. Bentolila et adapté au contexte romand par deux conseillères pédagogiques. Ce moyen sépare clairement les activités liées à la lecture et à l'expression des activités d'étude de la langue. De la partie « étude de la langue : grammaire », nous avons sélectionné tous les exercices (dans les livres et cahiers destinés aux élèves) portant sur les fonctions syntaxiques suivantes : sujet, prédicat¹, attribut, complément de verbe, complément de phrase et complément de nom², pour les 5^e (CE2 en France) et les 8^e (6^e).

Le second élément du corpus est la collection *MMF*, éditée par RETZ (Bourdin *et al.*, 2005³ pour la version française et 2010 pour la version romande), qui concerne chacun des quatre niveaux du 2^e cycle de l'école romande. Elle se compose d'un manuel et d'un fichier d'activités destinés aux élèves ainsi que d'un livre du maître et d'un mémento. Ce moyen, conçu en France dans la visée des Instructions officielles de 2002, a été adapté pour l'édition romande par une équipe de formateurs et d'enseignants issus de différents cantons. La collection se caractérise par un double parti pris : d'une part, intégrer de manière systématique les activités relatives au fonctionnement de la langue – notées FDL – au sein d'unités regroupant des textes autour de thématiques diverses et, d'autre part, proposer aux élèves des textes relevant de différents champs disciplinaires – littérature, sciences, histoire ou encore mathématiques – sans qu'il s'agisse de travailler ces champs, mais la langue telle qu'elle s'actualise dans la diversité de ces textes. L'idée essentielle présidant à ces choix est d'entraîner les élèves à comprendre et produire la diversité des textes à lire et à écrire dans la vie des écoliers en attirant, entre autres, leur attention sur des faits de langue survenant dans la réalité de ces textes, les savoirs sur la langue n'étant convoqués que dans la mesure où ils les éclairent. Dans cette perspective, fort logiquement, les exercices consacrés à des objets de grammaire textuelle dominent largement. Mais dans le cadre de cet article, nous avons sélectionné les exercices qui concernent les fonctions syntaxiques indiquées plus haut, et ce pour les mêmes degrés.

1 La fonction *prédicat* n'est pas en usage dans la grammaire scolaire française jusqu'aux programmes de 2015, son introduction ayant fait débat. Cette fonction est en revanche depuis longtemps en usage au Québec et dans des lieux de formation romands.

2 Nous utilisons dans nos commentaires le métalangage officiel en Suisse romande même si les manuels ne l'utilisent pas toujours explicitement. En revanche, dans les exemples analysés et reproduits ici, nous reprenons les consignes telles qu'elles sont formulées dans ces manuels.

3 Bourdin, R., Couté, B., Durand, V., Pradeau, J. et Rondelli, F. (2005). *Mon manuel de français*. Paris : RETZ.

Le choix de nous centrer sur les fonctions syntaxiques est lié à la prise en compte de trois facteurs :

- le travail sur les fonctions syntaxiques étant celui qui demanderait de faire appel de manière prépondérante aux manipulations syntaxiques (voir Chartrand, 2012a), il nous paraissait illustratif des principes fondamentaux de l'approche grammaticale rénovée;
- le travail sur les fonctions est également le lieu où l'on pourrait s'attendre à ce que soient mises en avant des réflexions proprement syntaxiques, distinctes des perspectives sémantiques;
- d'un point de vue contextuel et prescriptif, le *Plan d'études romand* (CIIP, 2010) préconise un travail systématique des fonctions.

3.2. Comment analyser le corpus ?

Les exercices grammaticaux peuvent apparaître à plusieurs moments de l'étude d'une notion grammaticale. Certains exercices ont pour fonction l'observation et l'identification des caractéristiques de la notion par manipulation d'exemples et raisonnement grammatical, d'autres visent l'entraînement et la consolidation de la notion apprise, d'autres enfin la mise en œuvre de la notion dans des activités textuelles plus ou moins contraignantes. Plusieurs auteurs ont tenté de catégoriser les exercices grammaticaux voire de proposer des typologies d'analyse (voir Bastuji, 1977; Chiss et Filliolet, 1983). Nadeau et Fisher (2006), en s'intéressant au transfert des apprentissages et au nécessaire rapprochement entre les tâches dans lesquelles l'apprentissage a eu lieu (tâche-source selon Tardif, 1999) et les tâches dans lesquelles on peut observer le transfert (tâche-cible), nomment les caractéristiques essentielles d'un exercice de type « transfert » permettant un raisonnement complet : 1) demander à l'élève de mobiliser ses connaissances anciennes et nouvelles, 2) montrer les traces du raisonnement grammatical, mettant ainsi en évidence les procédures utilisées, et 3) verbaliser ses connaissances en utilisant le métalangage grammatical. Dans ce contexte, Nadeau et Fischer décrivent quatre types d'exercices :

- les exercices de repérage, dans lesquels il est demandé à l'élève d'identifier une notion grammaticale dans une ou plusieurs phrases voire dans un texte;
- les exercices de transformation, dans lesquels l'élève doit « passer d'une structure à l'autre » (p. 127); les auteures regroupent dans cette même catégorie l'expansion d'un groupe ou d'une phrase par ajout ou la substitution d'une structure par une autre;
- les exercices de production avec contraintes, qui se rapprochent d'une situation complète d'écriture tout en étant ciblés sur la notion travaillée;
- les exercices de correction, lors desquels l'élève doit fournir un certain raisonnement grammatical pour corriger sa propre production ou celle d'un camarade.

Simard (2010) reprend cette catégorisation et y ajoute une cinquième catégorie, les exercices d'explication lors desquels les élèves doivent justifier leurs réponses ou expliquer l'emploi d'une notion grammaticale, alors que, pour Nadeau et Fischer, cette justification devrait intervenir lors de tout exercice.

Sautot et Lepoivre-Duc (2010) catégorisent les exercices de grammaire en fonction du problème posé. Ainsi, ces auteurs distinguent trois grandes catégories de problèmes grammaticaux :

- produire du langage en ajoutant, déplaçant, supprimant, remplaçant des éléments dans des groupes de mots, des phrases ou des textes ou en produisant oralement ou par écrit des textes à la suite d’une contrainte ou d’une transformation ;
- classer, trier, catégoriser des éléments langagiers avec ou sans critères préétablis ;
- utiliser la terminologie grammaticale pour expliquer ou argumenter.

Pour notre part, nous avons, dans un premier temps, analysé les exercices en tentant d’identifier toutes les actions attendues de la part de l’élève. Le tableau ci-dessous présente chaque action identifiée et un exemple de consigne illustrative, tout en précisant que souvent un même exercice combine différentes actions.

Actions attendues de la part de l’élève	Exemples de consignes	Autres actions en jeu dans l’exercice
Observer	Les mots qui indiquent celui ou celle qui fait l’action sont-ils tous des noms ? Que remarques-tu ?	Identifier, distinguer
Ajouter	Réécris les phrases en complétant chaque nom écrit en gras comme demandé : adjectif, groupe nominal avec préposition ou phrase relative.	
Supprimer	Réécris la phrase en supprimant le complément de phrase.	Identifier
Déplacer	Réécris la phrase en déplaçant le complément de phrase.	Identifier
Remplacer	Écris le pronom qui peut remplacer le groupe souligné.	
Encadrer	Recopie chaque verbe ou groupe verbal du texte ci-dessus et indique qui fait l’action en faisant comme dans l’exemple : « Qui se nourrit d’insectes ? C’est la chouette qui se nourrit d’insectes. »	Identifier
Classer avec des critères donnés	Classe les groupes de mots soulignés en trois colonnes : les compléments de lieu, les compléments de temps et les compléments de manière.	
Classer sans critères donnés	Voici des groupes nominaux avec des compléments du nom soulignés. Classe-les.	
Comparer	Compare les différentes colonnes obtenues par ton classement.	
Choisir	Choisis les groupes qui conviennent pour former une phrase.	Mettre en relation
Transformer	Réécris le texte en remplaçant « l’éléphant » par « les éléphants ».	

Mettre en relation	Lorsque tu transformes ton texte, fais les changements nécessaires.	
Justifier	Écris 4 groupes nominaux transformés dans l'exercice ci-dessus et justifie ta transformation.	Identifier, étiqueter
Distinguer	Les mots qui indiquent celui ou celle qui fait l'action sont-ils tous des noms ?	Identifier
Définir, caractériser	Comment reconnaît-on un complément de phrase ?	
Étiqueter	Mets une étiquette à chaque colonne de ton classement.	
Produire avec contrainte	Observe le dessin (enfants qui ont grimpé dans un arbre) et invente des phrases en utilisant ces formes verbales : grimpent, se balance, se cache	Identifier, mettre en relation
Corriger	Voici la production d'un élève en lien avec l'exercice ci-avant. Vérifie et corrige si nécessaire les accords.	Identifier, mettre en relation

Tableau 1 : Actions attendues et exemples de consignes

Dans un deuxième temps, nous avons tenté de regrouper ces différentes actions. Nous nous sommes en premier lieu appuyé sur la théorie de Vygotski (1934/1997) à propos de la construction des concepts scientifiques. Celui-ci insiste sur l'identification des caractéristiques abstraites du concept à partir d'un matériel concret et la mise en œuvre par l'enfant de processus psychiques très complexes tels que l'attention volontaire, la mémoire logique, l'abstraction, la comparaison et la distinction. Il explique que lorsque l'enfant utilise des concepts uniquement transmis par l'enseignant de manière magistrale, ce n'est qu'une « vaine assimilation des mots, un pur verbalisme, simulatant et imitant chez l'enfant l'existence des concepts correspondants mais masquant en réalité le vide » (Vygotski, 1934/1997, p. 277). Nous avons donc cherché à identifier les types d'action qui permettent réellement à l'élève d'acquérir un nouveau concept, ici grammatical. Barth (1987; 1993), dans la lignée de Vygotski et de Bruner, définit le concept comme la relation entre une étiquette, ses caractéristiques (attributs essentiels) et des exemples le représentant. Pour cette auteure, construire un concept revient donc à identifier ses caractéristiques essentielles, nommer ou reconnaître cette combinaison de caractéristiques par une étiquette (la dénomination du concept), et mettre en rapport cette dénomination avec des exemples possédant ces mêmes caractéristiques. De même, Nadeau et Fischer (2006) insistent sur la mobilisation par l'élève de ses propres connaissances, l'importance de la verbalisation du raisonnement grammatical et procédures utilisées et l'utilisation d'un métalangage grammatical.

Nous appuyant sur ces différents auteurs, nous avons regroupé les actions attendues de la part de l'élève en 5 catégories en nous intéressant à ce sur quoi portaient ces actions :

- les actions sur des exemples langagiers : observer, ajouter, supprimer, déplacer, remplacer, encadrer des éléments dans des groupes de mots, des phrases ou des textes;

- les actions cherchant à définir un concept par ses caractéristiques essentielles ou demandant l'utilisation de ces caractéristiques, par exemple pour justifier une réponse ;
- les actions de dénomination ou de reconnaissance de cette combinaison de caractéristiques par l'utilisation d'un métalangage spécifique : identifier un élément à partir d'une catégorie imposée ou étiqueter un exemple ou un ensemble d'exemples ;
- les actions mettant en relation deux concepts : comparer, distinguer, choisir, classer, mettre en relation ;
- les actions d'utilisation du concept dans la production ou la correction d'exemples : produire avec contrainte, transformer, corriger.

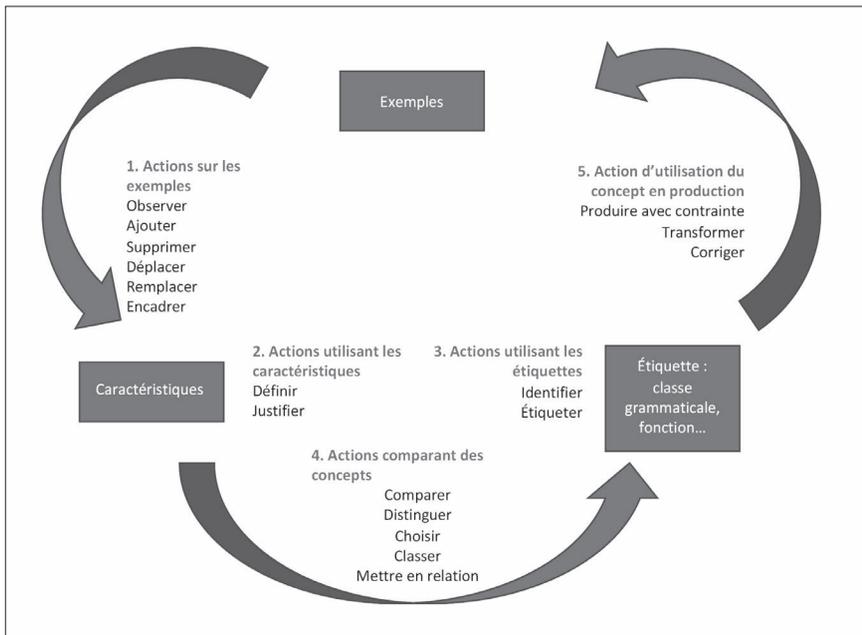


Figure 1 : Catégorisation des actions attendues de la part de l'élève

4. Les exercices : état des lieux, problèmes, problématiques

4.1. L'analyse des exercices dans L'île aux mots

Comme mentionné, l'analyse de IAM concerne les exercices portant sur les fonctions syntaxiques en 5^e et 8^e. Le corpus est relativement conséquent : 118 exercices, respectivement 54 en 5^e et 64 en 8^e. Il est nécessaire de dire que, si les exercices analysés sont tous liés aux fonctions grammaticales par leur titre et leur contenu, leur analyse montre qu'ils ne sont pas toujours réellement centrés sur une approche syntaxique des fonctions. À titre d'exemples, le *sujet* et le *prédicat* (nommé *groupe verbal*) ne sont pas définis comme des éléments obligatoires de la phrase mais envisagés sous un angle sémantique (« de qui / de quoi on parle ? »)

et « qu'est-ce qu'on en dit? »). Le *complément de verbe* apparaît dès la 6^e; en 8^e, il est surtout analysé sur le plan de sa forme, en distinguant les *compléments de verbe directs* et *indirects* et les différentes constructions que le verbe autorise. En 5^e, le *complément de phrase* est mis en relation avec les questions « quand? » et « où? »; en 8^e, il devient *complément de lieu, de temps, de manière* ou *de but*, son caractère facultatif et déplaçable étant néanmoins nommé. En 5^e, la fonction *complément de nom* n'est utilisée que pour décrire le *complément de nom* ayant la forme d'un groupe prépositionnel. L'adjectif apparaît en 5^e comme un constituant du groupe nominal mais sa fonction de *complément de nom* n'est pas nommée. Cette fonction est véritablement étudiée en 8^e en distinguant les différentes formes qu'elle peut revêtir. Quant à l'*attribut*, il est étudié en 8^e comme un élément obligatoire des phrases avec verbes attributifs et son analyse a surtout pour but de distinguer la forme qu'il peut prendre. Nous pouvons donc dire en synthèse que dans IAM les fonctions grammaticales sont, la plupart du temps, abordées sur le plan sémantique et structurel, mais que leur statut syntaxique est très peu pris en compte.

L'analyse des actions attendues de la part de l'élève comptabilise 215 actions différentes dans les 118 exercices de IAM, la plupart des exercices mobilisant une voire deux actions.

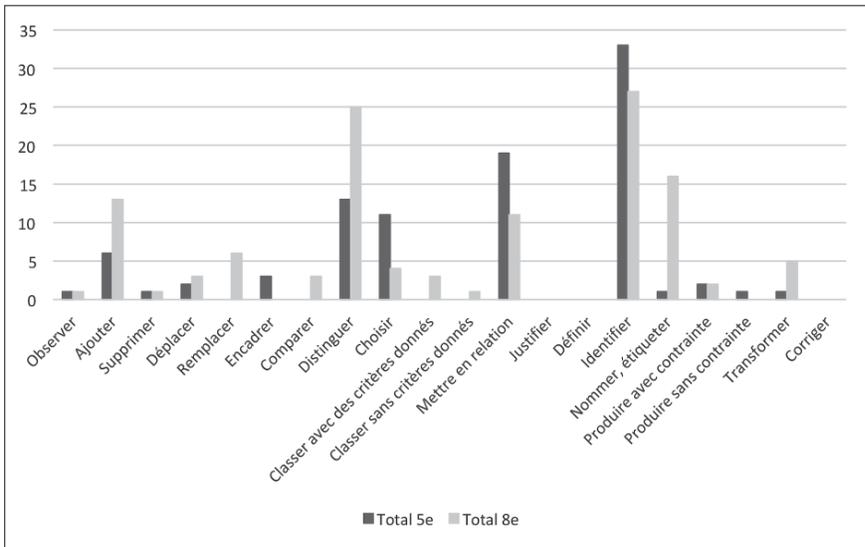


Figure 2 : Catégorisation des actions attendues de la part de l'élève dans les exercices de IAM liés aux fonctions grammaticales (54 exercices analysés en 5^e et 64 en 8^e)

L'action la plus demandée dans les deux degrés est l'identification d'une fonction ou d'une classe grammaticale donnée dans des phrases. Pour les autres actions, il y a une différence entre les deux degrés. En 5^e, le tiers des exercices demandent à l'élève de mettre en relation deux éléments de la phrase, par

exemple le sujet et le verbe, surtout dans une visée orthographique. En 8^e, on demande aussi très régulièrement à l'élève de distinguer plusieurs fonctions ou classes grammaticales, ce qui est aussi le cas, mais dans une moindre mesure, en 5^e. L'action de distinguer est toujours coordonnée à une autre action, par exemple à l'identification ou l'étiquetage. L'étiquetage est par ailleurs très régulièrement sollicité en 8^e ainsi que l'ajout, souvent dans le cadre d'exercices à trous.

Il est intéressant de remarquer que certaines actions sont complètement absentes de IAM. Dans les 118 exercices analysés, l'élève n'est jamais mis en situation de définir la notion étudiée à l'aide de caractéristiques ou de justifier ses réponses en utilisant ces caractéristiques. D'autres sont très peu présentes : observer, supprimer, produire, déplacer, encadrer, comparer, classer.

D'une leçon à l'autre, les mêmes exercices reviennent en outre telle une ritournelle, dans le livre comme dans le cahier de l'élève. Les actions d'identification, de distinction et de mise en relation, seules ou combinées, couvrent la presque totalité des exercices en 5^e. De même, ces actions cumulées à l'action d'étiquetage forment l'essentiel des exercices de 8^e.

Si l'on regarde de plus près ces exercices en fonction de la catégorisation proposée dans la partie méthodologique, nous observons qu'ils cherchent surtout à :

- nommer ou reconnaître un concept par une étiquette (environ 60 % des exercices) ;
- distinguer ou mettre en relation deux concepts (60 % des exercices) ;
- ou de combiner ces deux types d'actions (environ 30 % des exercices).

Dans près d'un tiers des exercices, il est demandé à l'élève d'agir sur des exemples, surtout en ajoutant des éléments dans des phrases ou textes à trous, et dans une moindre mesure en déplaçant ou remplaçant un élément préalablement identifié. Ces actions sur des exemples ne sont cependant jamais mises explicitement en relation avec les caractéristiques de la notion travaillée. IAM part souvent d'exemples issus d'un « texte-alibi » (voir 2, *supra*), dans lequel certains éléments sont mis en évidence, et d'observations et actions très ponctuelles, pour ensuite proposer des constats pré-établis. L'élève doit surtout identifier le savoir nommé ou étiqueter des exemples, souvent en comparant deux éléments, sans jamais montrer ou verbaliser les traces du raisonnement grammatical utilisé lors de ces actions. Nous pouvons donc affirmer que les exercices étudiant les fonctions grammaticales dans IAM ne demandent jamais à l'élève un raisonnement complet tel que défini par Nadeau et Fischer (2006), ces auteures insistant non seulement sur la mobilisation des connaissances anciennes et nouvelles et leur verbalisation en utilisant le métalangage grammatical, mais aussi sur la mise en évidence et verbalisation des procédures utilisées dans ce raisonnement.

4.2 L'analyse des exercices dans Mon manuel de français

Dans un premier temps, il faut signaler que les exercices concernant le fonctionnement de la langue (FDL) se répartissent en deux catégories : ceux qui se trouvent à l'intérieur des unités thématiques, entièrement dépendants des textes constitutifs de chaque unité, et ceux qui se situent en fin d'unités, sous la rubrique intitulée *activités sur le fonctionnement de la langue hors progression*. Ces derniers sont aussi liés aux textes des unités mais ils ne sont pas directement proposés en vue du travail de lecture et/ou d'écriture propre à l'unité. C'est dans cette catégorie d'exercices que se trouvent la presque totalité des exercices abordant les fonctions.

La récolte des exercices relatifs aux fonctions au sein de *MMF* n'est pas chose simple, dans la mesure où le titre des fiches ne comporte que très rarement la mention de la fonction concernée. Ainsi, pour les deux niveaux étudiés, deux fiches seulement, sur les dix-huit, portent explicitement en titre : *les compléments de phase*, l'une au niveau 5^e et l'autre au niveau 8^e. En outre, les étiquettes explicites n'apparaissent que très peu dans le libellé des consignes, il faut faire les exercices pour découvrir qu'il s'agit d'un travail sur les fonctions. Et ce sont les synthèses proposées à l'issue de ces exercices, au sein des livres du maître, qui comportent – mais pas toujours – l'appellation explicite de la fonction. Ces synthèses, pensées pour être coélaborées par l'enseignant et les élèves, récapitulent les connaissances censément construites dans les exercices.

S'agissant de l'étude des fonctions, le terme de *prédicat* n'apparaît pas, il est question seulement de *groupe verbal*, tantôt considéré comme une classe, tantôt comme une fonction en relation avec le *sujet* (ce constat s'explique en considérant la date de production de la collection, période à laquelle le terme de *prédicat* n'était guère en usage dans les grammaires scolaires françaises). Le niveau 5^e mentionne la fonction *sujet*, non pas en tant qu'objet d'étude mais en tant que constituant fondamental de la phrase, responsable de l'accord du verbe. Au niveau 6^e, l'attention des élèves est attirée sur le sujet inversé. Au niveau 8^e, la fonction est activée dans la mise en œuvre des chaînes d'accord ou rappelée dans le cadre du travail sur une autre fonction. La fonction suscitant le plus d'exercices est celle du *complément de nom*, mais elle n'apparaît pas comme telle : c'est la structure du groupe nominal qui est objet d'étude. Ainsi, l'analyse de groupes nominaux expansés permet d'aborder les adjectifs, les groupes nominaux avec préposition ainsi que les phrases relatives en « qui ». Et c'est incidemment, à l'issue de la classification des différentes expansions observées qu'au sein de la collection, dans sa version romande, est précisé le nom de la fonction assumée par ces différents groupes. Quelques exercices de classification et de substitution d'une classe par une autre – adjectif à remplacer par un groupe nominal avec préposition et inversement – sont proposés dans les fichiers d'activités. La fonction de *complément de verbe* est travaillée aussi, dès le niveau 5^e, mais de manière particulière : l'accent est mis sur le verbe et les constructions qu'il autorise. Les élèves sont mis en situation de repérer les compléments attendus par tel ou tel verbe en réfléchissant aux différents énoncés dans lesquels ce verbe peut être impliqué. Constructions

directes et indirectes apparaissent, sans être nommées. Le memento pointe les verbes à double complémentation. La fonction de *complément de phrase*, nous l'avons déjà signalé, apparaît explicitement en 5^e et en 8^e. Quant à *l'attribut du sujet*, il apparaît dès la 5^e dans une fiche demandant aux élèves de reconstituer des chaînes d'accord sujet – être – attribut mais la fonction n'est pas nommée dans les exercices. Il s'agit en fait d'accorder des adjectifs en position d'*attribut* ou de *complément du nom* au sein d'un texte à transformer. Cette fonction ne donne pas lieu à un travail spécifique. Le memento pointe seulement l'accord de l'adjectif *attribut du sujet*.

Quelles actions sont attendues des élèves dans les exercices de MMF sur les fonctions grammaticales en 5^e et en 8^e ?

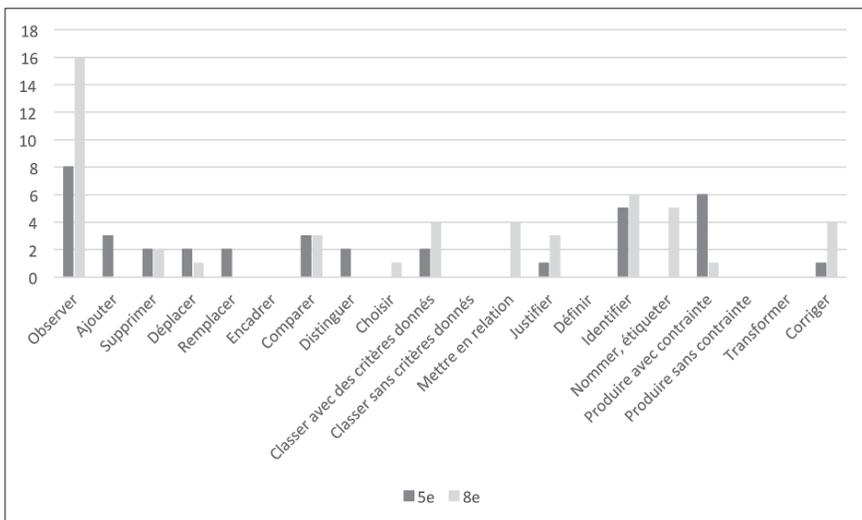


Figure 3 : Catégorisation des actions attendues de la part de l'élève dans les exercices de MMF liés aux fonctions grammaticales (21 exercices analysés en 5^e et 26 en 8^e)

Les 47 exercices proposés, 21 exercices pour le niveau 5^e et 26 exercices pour le niveau 8^e, provoquent la mise en œuvre de 87 actions. Les répartitions de ces actions indiquent une prédominance de celle d'observer, attendue 24 fois. L'action d'identifier est sollicitée 5 fois au niveau 5^e dont 4 au sein de la même fiche : il s'agit en fait d'identifier l'ordre des mots dans des phrases interrogatives et de constater ainsi l'inversion ou non du sujet par rapport au verbe ; cette même action est requise 6 fois en 8^e dont 4 fois pour des *compléments de phrase*. L'action d'étiqueter, proposée 5 fois en 8^e, concerne les expansions du nom et des *compléments de phrase*. Celle de produire avec contraintes est représentée 7 fois. Mais nous pouvons globalement constater une dispersion des actions, qui peut illustrer la sensation, à la lecture des consignes, d'une grande imprévisibilité. Ces consignes ne présentent aucune régularité : elles sont chaque fois nouvelles, créatives sans doute, mais inattendues.

En se référant à la catégorisation des actions illustrée par le schéma de la partie méthodologique, il est clair que les actions attendues des élèves portent essentiellement sur des exemples, le plus souvent sur des phrases faisant texte. La préoccupation dominante est de favoriser une production écrite partielle, induite par des consignes visant à mettre les élèves en relation avec ces phrases, à les amener à jouer avec elles pour mieux les comprendre en réception ou les « apprivoiser » en production. Les actions visant à identifier et étiqueter sont peu représentées et ne concernent pas chacune des fonctions présentes dans le corpus d'exercices. Même les consignes de production avec contrainte ne sont pas proposées à partir d'un concept à mettre en œuvre ou d'étiquettes à « incarner » dans un texte mais à partir d'exemples à imiter ou de textes à compléter à partir de fragments textuels donnés. Seules certaines activités de correction, présentes dans cinq exercices conduisent réellement les élèves à mettre en relation des exemples et des concepts. Par exemple, il leur est demandé de mettre en œuvre une chaîne d'accord sur l'ensemble d'un texte, à partir d'un changement de personne de la conjugaison ou de genre du personnage principal – passage d'un personnage masculin à un personnage féminin – sans que soient pointés les lieux du texte concernés, ni proposées des solutions parmi lesquelles choisir.

De manière synthétique, tout comme pour les exercices de *IAM*, nous pouvons constater que les exercices autour des fonctions grammaticales dans *MMF* ne requièrent jamais de l'élève un raisonnement complet tel que celui décrit par Nadeau et Fisher (2006).

4.3 Quel rapport entre exercices et grammaire rénovée ?

Nos analyses amènent à s'interroger sur le métalangage mis en œuvre dans les exercices, sur le statut factuel des manipulations syntaxiques permettant la caractérisation des fonctions ainsi que sur la réalisation effective d'un raisonnement grammatical complet mettant en relation exemples, caractéristiques et étiquetage des fonctions.

4.3.1. La terminologie grammaticale

S'agissant de la terminologie grammaticale, force est de constater qu'elle présente des incohérences et des zones floues. Si l'un des buts assignés à la grammaire rénovée est bien de permettre aux élèves de se construire une représentation de la langue en tant que système, il est bien évidemment indispensable de se doter d'une terminologie pertinente, signe visible d'une conception du fonctionnement de la langue et vecteur de l'intelligibilité de ce système d'explication (voir Panchout-Dubois et Tardin, 2010).

Ainsi, l'absence de fonction pour le *groupe verbal* dans les usages terminologiques que nous avons observés pose problème. En ce moment, les querelles et débats autour de la pourtant salutaire décision de recourir au terme de *prédicat* pour désigner la fonction du GV manifestent une confusion persistante entre catégorie et fonction, qui constituent pourtant une distinction fondamentale dans les approches grammaticales scolaires.

Que dire enfin de la confusion, repérable dans beaucoup d'exercices de notre corpus, entre groupe nominal avec préposition, qui désigne une structure, et *complément du nom*, qui désigne une fonction ?

De moindre importance mais bien ennuyeuse quand même, l'absence d'une appellation claire pour désigner la fonction des déterminants ajoute encore du flou à une construction déjà fragile. Quelle pourrait être l'appellation retenue pour désigner la fonction des déterminants ? Les déterminants déterminent, entend-on ici ou là... Mais chacun sait que les déterminants sont en fait déterminés par les noms qu'ils accompagnent. Alors ? Pourrait-on considérer que leur fonction est d'actualiser les noms, de permettre leur insertion dans les phrases ? Mais la fonction *actualise* est-elle suffisamment transparente et est-elle accessible à de jeunes élèves ?

Cette brève mise en perspective des problèmes de terminologie liés à la seule désignation des fonctions est bien la preuve de l'importance du travail restant à accomplir collectivement.

4.3.2. Le statut des manipulations

Rappelons d'abord que, dès l'ouvrage phare de la rénovation en Suisse romande, *Maîtrise du français* (Besson, Genoud, Lipp et Nussbaum, 1979), les manipulations syntaxiques étaient associées au souci de mettre l'élève dans une posture active, de prendre appui sur son expérience de locuteur pour le conduire à découvrir les propriétés de la langue, et ce selon un cheminement allant de la production d'énoncés vers la conceptualisation de leurs propriétés, en passant par l'action sur ceux-ci (en procédant à des découpages, substitutions, etc., voir les étapes préconisées dans les ateliers proposés dans l'ouvrage, p. 356-357). L'examen de notre corpus fait apparaître trois aspects au moins, sans doute interdépendants, montrant à quel point ce statut fondamental accordé aux manipulations, médiateurs entre pratique langagière et formalisation systématique, peine à pénétrer les pratiques.

Le premier aspect concerne la rareté et le caractère aléatoire du guidage par manipulations : celles-ci sont très rarement sollicitées dans un manuel pourtant orienté vers la pratique textuelle, comme *MMF* ; et elles sont nettement moins présentes que les actions d'identification et d'étiquetage dans un manuel qui sollicite pourtant des actions de mise en rapport et de distinction entre classes ou structures, comme *IAM*.

Le deuxième aspect a trait à une forme de travestissement des manipulations, une action d'ajout ou de suppression ne portant en réalité pas sur des propriétés syntaxiques, mais sur des valeurs sémantiques. Par exemple, dans *IAM*, il est souvent demandé à l'élève d'ajouter un élément dans une phrase, mais il s'agit de fait d'exercices à trous qui ont pour but de mettre en relation des éléments sur un plan orthographique ou sémantique, ou de compléter une phrase avec un élément imposé.

Enfin, le troisième aspect concerne un renversement entre outil et objet d'enseignement, entre manipulation et notion grammaticale étudiée : à titre

d'exemple, dans un exercice portant sur l'attribut du sujet, on demande d'abord d'identifier les attributs en les étiquetant, puis d'essayer de les déplacer ou de les supprimer. Dans ce cas, ce n'est pas l'expérimentation par manipulations qui conduit à l'identification et à la caractérisation de structures ou de fonctions, mais c'est le processus d'identification qui est pris comme préalable à la mise en œuvre de la manipulation, cette dernière étant en réalité la cible du constat ou de la conceptualisation.

4.3.3. Statut du raisonnement grammatical

Par l'analyse des actions attendues de la part de l'élève, nous avons montré qu'une mise en rapport entre exemples, caractéristiques et étiquetage faisait défaut dans les exercices analysés. Nous soutenons que la construction d'une notion grammaticale nécessite de telles mises en rapport et pensons que les exercices les plus pertinents sont ceux qui amènent l'élève autant à agir sur des exemples afin d'utiliser ses connaissances, qu'à identifier la notion et ses caractéristiques pour expliquer ses choix et utiliser les concepts construits en situation de production (voir figure 4).

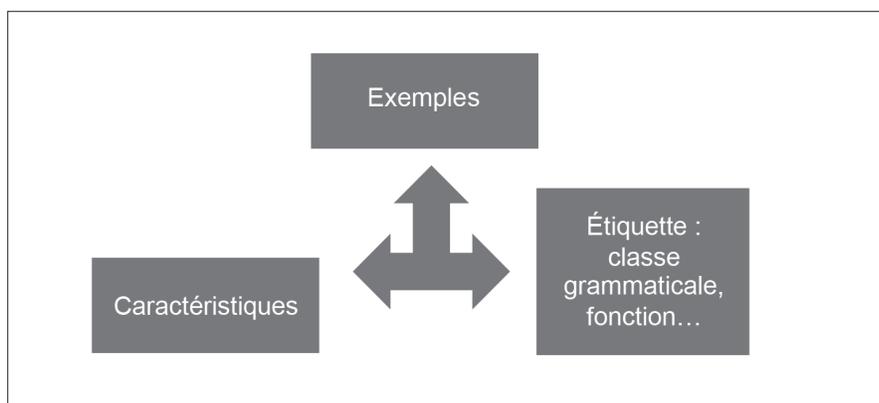


Figure 4 : Schématisation d'un exercice mobilisant un véritable raisonnement grammatical de la part de l'élève

À titre d'exemple, dans l'exercice ci-après, l'élève doit utiliser les connaissances apprises autour du *complément de nom*. Il est aussi amené à agir sur des exemples issus d'un texte (classement) en identifiant des compléments de nom et en utilisant leurs caractéristiques. Il doit enfin utiliser un métalangage grammatical pour étiqueter son classement.

Exemple d'exercice amenant l'élève à interagir entre exemples, caractéristiques et étiquette :

À vendre, voiture ancienne de marque VW, modèle Coccinelle, verte. Ce véhicule décapotable, entièrement rénové, possède des sièges en cuir gris. Expertisé du jour, ce magnifique modèle, qui a été construit en 1965, vous attend pour un essai au garage « Occasion en or » à Yvorne.

Parmi les 6 images ci-après, trouvez la voiture correspondant à l'annonce ci-dessus. Argumentez votre choix en soulignant dans l'annonce au moins cinq éléments qui vous ont permis de la reconnaître. Classez ces éléments en fonction de leur forme et étiquetez votre classement.

Ce type d'exercice s'apparente aux exercices de type « transfert » décrits par Fischer et Nadeau (2006) et demande un raisonnement complet de la part de l'élève.

5. En guise de conclusion

L'analyse des quelque 165 exercices constitutifs de notre corpus a permis de pointer un certain nombre d'insuffisances et de mettre en évidence la perfectibilité de l'enseignement des fonctions.

Quelles seraient donc les pistes à explorer pour un enseignement grammatical rénové s'incarnant dans une didactique elle aussi rénovée ?

Notre analyse a porté sur des exercices relatifs aux fonctions mais nos remarques et suggestions concernent plus généralement l'enseignement de la grammaire de phrase, c'est-à-dire l'ensemble du travail à conduire avec les élèves pour qu'ils parviennent à se construire une représentation de la langue en tant que système.

En écho à la citation bien connue de Jules Ferry (1880, cité dans Chervel, 1991, p. 35), « Aussi, Messieurs, ce que nous vous demandons à tous, c'est de nous faire des hommes avant de nous faire des grammairiens ! », nous sommes pleinement conscientes qu'il ne s'agit pas de former des grammairiens mais bien de permettre à tous les élèves d'accéder à un savoir indispensable à l'acquisition d'une aisance dans leur usage de la langue. La difficulté, l'enjeu est bien sûr de déterminer quel chemin emprunter pour atteindre cet objectif.

Selon Vygotski (1934/1997), la grammaire n'apporte pas de savoir-faire nouveaux aux élèves mais elle les fait devenir conscients de ce qu'ils ne savent pas qu'ils savent et, ce faisant, participe au développement d'un « langage conscient ». Et si l'école est bien le lieu de l'explicitation, de l'accès au « méta », de la conscientisation, de la conceptualisation, comment réaliser – rendre réelle – cette vocation de l'école dans le domaine du fonctionnement de la langue ? Quels seraient les axes prioritaires d'un enseignement de la grammaire réussi ?

S'agissant des objets d'enseignement à aborder prioritairement, les classes grammaticales et les fonctions constituent sans nul doute les bases de la compréhension du fonctionnement de la phrase. En faire des objets d'exercices systématiques et méthodiquement programmés sans jamais oublier l'impérieuse nécessité d'engager les élèves dans des apprentissages qui font sens et qui les intéressent, telle apparaît « la ligne de crête » sur laquelle se situerait un enseignement grammatical efficient. On a longtemps pensé qu'un ancrage textuel systématique de la réflexion grammaticale, incluant la grammaire de phrase, favorisait l'intérêt des élèves et leur en facilitait la saisie du sens.

Il faut pourtant oser poser la question de la faisabilité de la construction de savoirs relevant de la grammaire de phrase dans le cadre d'une approche textuelle. Dans la mesure où le texte n'a pas vocation à systématiser les faits de langue qui se jouent à l'échelle de la phrase, il faut chercher dans la nature et la qualité des exercices proposés aux élèves ce qui va leur permettre d'élaborer les savoirs grammaticaux nécessaires tout en les motivant.

Dans cette perspective, sans doute faut-il chercher du côté des démarches inductives à partir de corpus explicitement construits pour travailler telle ou telle fonction ou telle ou telle classe grammaticale. Ces corpus conçus pour faire raisonner les élèves gagnent peut-être, pour de jeunes élèves du 2^e cycle, à être élaborés en prise avec la thématique d'un texte qui par ailleurs fait l'objet d'un travail de compréhension ou sert de base à une production. Quoi qu'il en soit, il est vital d'amener les élèves à la conscience des bénéfices qu'ils retirent dans l'écriture de ce qu'ils ont appris en grammaire de phrase.

Conformément aux trois points développés plus haut, il importe, dans l'ensemble des exercices proposés aux élèves, d'adopter un métalangage cohérent et logique, de faire usage, là où il est pertinent, des manipulations syntaxiques en tant qu'outils d'investigation pour comprendre le fonctionnement des structures, de mettre en œuvre des consignes visant explicitement à favoriser des actions mettant en lien exemples, caractéristiques et étiquettes conceptuelles.

Pour clore provisoirement cette réflexion, en tant que didacticiennes du français engagées dans le cadre de la formation des enseignants et en vertu du respect d'un principe d'isomorphisme entre la manière dont on est formé et celle que l'on choisit pour mettre les élèves au travail, il nous paraît important d'affirmer la nécessité de vivre avec les étudiants en formation des situations de même nature que celles que l'on souhaite voir mises en œuvre dans les classes. Il nous paraît en particulier essentiel d'aider nos étudiants à se construire une compétence d'analyse des supports de travail des élèves. À ce sujet, nous pensons que la grille d'analyse proposée dans la partie méthodologique est un outil efficace pour réfléchir avec les étudiants aux caractéristiques des exercices de grammaire proposés aux élèves et les aider à construire, voire à transformer, les consignes, afin de favoriser chez l'élève un raisonnement grammatical, ayant comme finalité ultime une maîtrise consciente de la langue. Espérons qu'ils puissent ainsi, le moment venu, accomplir ce que Bastuji, comme nombre de didacticiens, appelait de ses vœux déjà en 1977 (p. 16) : « il faut que l'enfant puisse inventer, manipuler, comparer ses trouvailles à celles de ses camarades, produire ou repérer des types de phrases qui varient selon les textes et selon les conditions de communication ».

Bibliographie

- AUTHIER, J. et MEUNIER, A. (1977). Présentation. *Langue française*, 33, 3-5.
BASTUJI, J. (1977). Pourquoi des exercices de grammaire? *Langue française*, 33, 6-21.

- BARTH, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.
- BARTH, B.-M. (1993). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.
- BESSON, M.-J., GENOUD, M.-R., LIPP, B. et NUSSBAUM, R. (1979). *Maîtrise du français. Méthodologie pour l'enseignement primaire*. Lausanne, Suisse : Office romand des éditions et du matériel scolaires.
- BRONCKART, J.-P. (2001). *Enseigner la grammaire dans le cadre de l'enseignement rénové de la langue*. Genève : DIP.
- BRONCKART, J.-P. et SZNICER, G. (1990). Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire. *Le français aujourd'hui*, 89, 5-16.
- BULEA BRONCKART, E. (2014). Quels repères pour l'enseignement grammatical? Examen de quelques références actuelles en Suisse romande. *Babylonia*, 2, 34-38.
- CHARTRAND, S.-G. (2012a). *Les manipulations syntaxiques. De précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte*. Montréal, Canada : CCDMD.
- CHARTRAND, S.-G. (2012b). Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école? Une analyse des points de vue des didacticiens du français depuis 25 ans. *Formation et professions*, 20(3), 48-59.
- CHERVEL, A. (1991). L'école républicaine et la réforme de l'orthographe (1879-1891). *Mots*, 28, 35-55.
- CHISS, J.-L. et FILLIOLET, J. (1983). Des changements théoriques dans la linguistique au renouveau de l'exercice de grammaire? *Études de linguistique appliquée*, 48, 46-61.
- CIIP. (2010). *Plan d'études romand*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, Neuchâtel, Suisse.
- DOLZ, J. et SIMARD, C. (dir.). (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical*. Québec, Canada : Presses de l'université Laval.
- GAGNON, R. et BULEA BRONCKART, E. (2017). Introduction : comment former à l'enseignement de la grammaire? Dans E. Bulea Bronckart et R. Gagnon (dir.), *Former à l'enseignement de la grammaire* (p.23-43). Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- HÉBRARD, J. (1982a). L'exercice de français est-il né en 1823? *Études de linguistique appliquée*, 48, 9-31.
- HÉBRARD, J. (1982b). Le travail scolaire du langage. Quelques repères pour une étude de l'exercice. *Études de linguistique appliquée*, 48, 5-9.
- NADEAU, M. et FISHER, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin.
- PANCHOUT-DUBOIS, M. et TARDIN, C. (2010). Quelle compatibilité entre les traditions grammaticales des différents pays francophones? L'exemple de l'adaptation de moyens d'enseignement français en Suisse romande. *La lettre de l'AIRDF*, 45-46, 53-58.

- PIETRO (de), J.-F. (2007). L'enseignement du français : nouvelles perspectives et vieux démons... *Politiques de l'éducation et innovations : bulletin CIIP*, 21, 15-17.
- SAUTOT, J.-P. et LEPOIRE-DUC, S. (2010). *Expliquer la grammaire : comprendre les concepts de la langue*. Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble.
- SIMARD, C. (2010). La langue. Dans C. Simard, J.-L. Dufays, J. Dolz, J. et C. Garcia-Debanc (dir.), *Didactique du français langue première* (p. 301-325). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- TARDIF, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal, Canada : Les Éd. Logiques.
- VYGOTSKI, L. (1934/1997). *Pensée et langage* (F. Sève trad.). Paris : La Dispute.