

ENSEIGNER LA GRAMMAIRE PEUT-IL CONTRIBUER À L'AMÉLIORATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE ?



Patrice GOURDET

Professeur à l'Université de Cergy-Pontoise

La question posée met en relation la grammaire et la production écrite et, pour tenter d'apporter des éléments à la réflexion au sein de cette conférence de consensus, il est indispensable de bien rappeler que cette intervention se centrera avant tout sur l'école élémentaire en France sans avoir la prétention de l'exhaustivité ; il est fort probable que nous apporterons plus d'interrogations que de réponses à cette question centrale, ancienne et récurrente. Il est également important de signaler que cette présentation accepte comme point de départ les propos de Nicole Fauchart en 2001 (p.71) : « Certes l'apprentissage de l'écriture ne se réduit pas à la maîtrise des formes, ni aux compétences linguistiques. Mais si ce n'est pas une condition suffisante, c'est cependant une condition nécessaire. ». Il ne faut donc pas confondre grammaire et production écrite mais questionner leurs interactions, qui sont complexes, et tenter de les comprendre pour améliorer leurs enseignements. En 2008, Jean-Paul Bronckart rappelait que le réinvestissement du savoir grammatical dans les activités ayant trait aux textes était globalement peu efficace (p.98). Il formulait ainsi la question, de manière inversée : Comment articuler efficacement la didactique des textes-discours à la didactique du système de la langue ou de la grammaire ? L'actualité de cette question demeure. Régulièrement, le paradoxe suivant est avancé : alors que les élèves montrent des performances lors d'exercices d'application décrochés, ils ne les actualisent plus en production d'écrit (Pellat et Teste, 2001). Le besoin de mettre cette question au cœur des réflexions didactiques est donc primordial car l'école ne peut rester sur une utilisation intuitive de la langue en contexte (Maingneau, 2005).

La problématique posée soulève donc plusieurs axes qui vont structurer cette intervention. Tout d'abord, il est indispensable d'interroger l'enseignement de la grammaire, sa réalité, en s'arrêtant en premier lieu sur le terme même de *grammaire*. Il est fondamental de clarifier sa ou ses significations afin d'éviter les malentendus. Ce premier obstacle franchi, il est ensuite primordial d'explicitier la ou les finalités de son enseignement et quelles réalités pédagogiques cela recouvre. Enfin, de ces premiers éléments découleront les réflexions concernant l'articulation ou le lien éventuel entre cet enseignement et la production écrite. Nous prendrons appui sur un ensemble de textes, d'articles, de rapports de recherche en mettant en perspective un plan diachronique et un plan plus synchronique

pour ouvrir sur les réflexions actuelles, offrir des pistes de recommandation et repérer les recherches éventuelles qui seraient à envisager ?

I. La grammaire à l'école : un terme à clarifier

Quand on parle de *grammaire* on peut avoir la prétention de penser que la signification de ce terme est partagée par tous ; or il dépend du point de vue selon lequel on envisage la langue (Flaux, 1993). Ce mot a donc plusieurs acceptions. Si la langue est un système de signes qui articulent de la forme et du sens, la grammaire pourrait être simplement l'étude des éléments et des procédés qui caractérisent ce système. La question est alors de savoir le champ que recouvre ce mot. S'il s'agit de l'étude de la forme et des fonctions, dans ce cas, la grammaire se décomposerait entre la morphologie et la syntaxe (Flaux, 1993) ; de manière plus extensive, elle peut recouvrir la description des règles phonologiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques et permettre de décrire de manière exhaustive la relation forme/sens de chaque énoncé. Ces deux approches placent la *syntaxe* qui peut être définie comme l'étude des combinaisons en groupes de mots et en phrases (Arrivé *et al.*, 1986) comme une sous partie de la *grammaire* qui de fait semble peu dissociable, dans le cadre scolaire, des finalités orthographiques.

Par une extension sémantique, ce mot désigne également un livre, un manuel où l'on retrouve les règles de la grammaire d'une langue et en poursuivant cette extension, le terme désigne également une discipline scolaire qui est souvent le premier sens que la société donne à ce mot. Dans ce cas, la grammaire est souvent cloisonnée et constitue un des piliers de la quadripartition que l'on retrouve encore à l'école. La quadripartition est le cloisonnement de l'enseignement de la langue en vocabulaire-orthographe-conjugaison-grammaire. Ce découpage isole les entrées et, dans ce cas, la séparation entre des exercices ponctuels hors contextes et la production de textes entiers est forte, ce qui ne semble pas favoriser les liens entre ces entrées (Halté, 1992).

Il est évident que la polysémie du terme *grammaire* est problématique pour pouvoir débattre et questionner le lien avec la production écrite, surtout que ces acceptions se chevauchent parfois. La grammaire comme théorie de description de la langue, la grammaire comme discipline d'enseignement et la grammaire comme ensemble de règles qui régissent le fonctionnement d'une langue (Bulea Bronckart, 2015).

Pour cette intervention, nous pouvons déjà poser comme base de départ que la grammaire, à l'école, vise à décrire et conceptualiser les règles effectives d'organisation d'une langue (Bronckart, 2015) et en toute logique la finalité de cet enseignement serait l'élaboration de notions, de règles explicites pour aboutir à une conception des apprenants claire avec pour conviction que cette appréhension précise du système servira à mieux lire et écrire.

Or il y a un dernier malentendu à clarifier, qui renvoie aux unités à analyser : la phrase, le texte, le discours ? Pour Charolles et Combettes, les règles dans le domaine textuel ne sont pas du même ordre que les règles qui commandent la morphosyntaxe (1999). Il existe des divergences entre les démarches cognitives qu'impliquent respectivement l'étude de la phrase et celle du texte et du discours (Maingueneau, 2005). Pour trouver une convergence, il faut donc repenser l'articulation entre expression et étude grammaticale. De plus, il ne faut pas exclure les deux modèles d'analyse et coordonner grammaire de phrase et grammaires textuelles, les deux étant nécessaires pour rendre

compte des phénomènes linguistiques (Garcia-Debanc, 1993). L'articulation doit conduire à une réflexion sur les manières dont un élève use de la langue pour se faire comprendre. Pour cela et en reprenant les propositions de Bronckart en 2015 à Metz, il ne faut pas diluer l'enseignement grammatical dans l'enseignement textuel. Il faut créer un mouvement d'aller-retour avec identification de problèmes grammaticaux dans les textes et travail grammatical spécifique puis retour aux textes. Les instructions publiques de la Suisse romande et du Tessin (CIIP, 2006) indiquent que la grammaire inclut l'ensemble des activités réflexives conduites à propos du texte, de la phrase, du mot, voire des opérations et de stratégies mises en œuvre lors de la lecture et de l'écriture. Cette conception extensive de la grammaire qui est éloignée des pratiques actuelles et de la tradition scolaire française met en avant la question de la réflexion en ne différenciant pas l'aspect métalinguistique qui s'intéresse au système de la langue de l'aspect métalangagier davantage centré sur les réalisations concrètes de la langue à travers l'usage du langage. C'est bien la mise en pratique d'enseignements susceptibles de mobiliser l'activité des élèves ainsi que leurs capacités d'observation, d'inférence et de conceptualisation qui est en jeu (Halté, 1992). C'est certainement dans cette perception de la grammaire que le lien avec l'écriture prend tout son sens.

II. Enseignement de la grammaire à l'école : une réalité à interroger

1. Quelle(s) finalité(s) pour cet enseignement ?

L'enseignement grammatical a été toujours instrumentalisé avec des attentes sociales lourdes (Vargas, 2004) et la finalité de l'enseignement de la grammaire est donc à poser de manière explicite. En France, cette interrogation est ancienne : Ferdinand Brunot en 1908 écrivait que la grammaire ne devait pas être enseignée pour elle-même, il prônait une réduction des notions à travailler à l'école primaire. Pour cet auteur impliqué dans la politique éducative, l'étude de la grammaire est un moyen indispensable pour lire et écrire (p.63). Cependant et depuis longtemps la grammaire a été orientée exclusivement vers une finalité orthographique phrastique (Chervel, 2006). L'enseignement de la grammaire n'aurait donc pas sa fin en lui-même, son but serait avant tout d'améliorer la capacité de lire et celle de s'exprimer sans le réduire à l'orthographe (Garcia-Debanc, 1993). Cette tendance semble partagée dans les autres pays francophones.

Pouvons-nous parler aujourd'hui d'un consensus sur une ou des finalités de cet enseignement ? Marie Nadeau et Carole Fisher en retiennent trois (2006) qui semblent offrir une clarification pour notre réflexion. La première reprend la question posée : atteindre une compétence à l'écrit. La deuxième serait subordonnée à la précédente : comprendre le fonctionnement de la langue (percevoir le système). La troisième concerne l'accès aux langues secondes avec l'acquisition d'un métalangage pour analyser les caractéristiques et le fonctionnement des langues.

En acceptant ces trois finalités, la question posée pour cette intervention prend avant tout appui sur les deux premières et le chantier didactique est bien de donner aux élèves les outils pour élaborer des énoncés puis juger s'ils sont pertinents dans une situation de communication déterminée. Pour cela, il faudrait déterminer les savoirs grammaticaux essentiels pour l'atteinte d'une compétence discursive pour tous en différenciant les étapes au sein de la scolarisation. Cette réflexion est à mener. Cela suppose certains renoncements et un véritable débat sur la terminologie. Dans le cadre scolaire, la présence dans les anciennes instructions de plusieurs termes en concurrence pour désigner les mêmes notions (complément de verbe, complément essentiel, complément d'objet, complément d'objet direct / indirect) est problématique. Il est donc indispensable de faire des choix,

de définir les notions-noyaux, de faire clarifier ces notions grammaticales à un niveau expert avec de la cohérence terminologique (Paolacci et Garcia-Debanc, 2009). Ce n'est pas un renoncement ni un nivellement par le bas, c'est un recentrage sur des savoirs efficaces pour écrire. Il y a donc bien un besoin vital de reconfigurer l'approche de la grammaire pour permettre son utilisation en production de textes (Halté, 1992).

2. L'enseignement de la grammaire : quelle(s) réalité(s) dans les classes de l'école élémentaire ?

S'interroger sur les pratiques, c'est tenter de comprendre la réalité de cet enseignement du français au quotidien. Louis Legrand en 1966 délimitait deux grands types d'enseignement, « les pratiques traditionnelles centrées sur l'écrit cultivé de l'adulte ou une approche avec une visée à la communication orale et écrite ». Selon cet auteur, la pédagogie traditionnelle construite avant tout sur l'application de règles mémorisées avait montré ses limites et le rendement grammatical serait faible (p.78).

Une recherche en appui sur l'analyse de 1096 règles institutionnalisées pour étudier et comprendre le fonctionnement de la langue sur une année scolaire (2010-2011) au sein de 29 classes de CE2 de la même circonscription montre le poids de ces règles avant tout construites sur de la déclaration déductive et leur juxtaposition sans réelle mise en système (Gourdet, 2013). Ces résultats sont à mettre en perspective avec l'apport d'une étude anglaise d'un suivi d'écrits d'élèves (718 écrits analysés) issus de six écoles sur deux années, qui semble confirmer que les connaissances déclaratives ne sont pas suffisantes pour améliorer l'écriture (Myhill *et al.*, 2013). Une autre recherche centrée sur les exercices proposés durant une année scolaire (2015-2016) dans quatre classes de CM1 confirme cette juxtaposition des activités écrites individuelles sans chercher la mise en système du fonctionnement de la langue (Gourdet, 2017). Sur les 767 exercices recensés, la dimension phrastique est l'unité travaillée (45 %), la dimension textuelle se retrouve avant tout dans des dictées et peu d'exercices portent sur une réflexion de phénomènes de langue en discours. L'exercice de grammaire apparaît comme une fin en soi avec des visées orthographiques décontextualisées et avec un éclatement des contenus travaillés. Il semble opportun de questionner l'efficacité de cette approche déjà fustigée par Ferdinand Brunot qui indiquait qu'il fallait rompre avec la méthode déductive (1911). Quant à Louis Legrand, il affirmait que le problème fondamental que pose cet enseignement grammatical déductif est celui de son efficacité (p. 91).

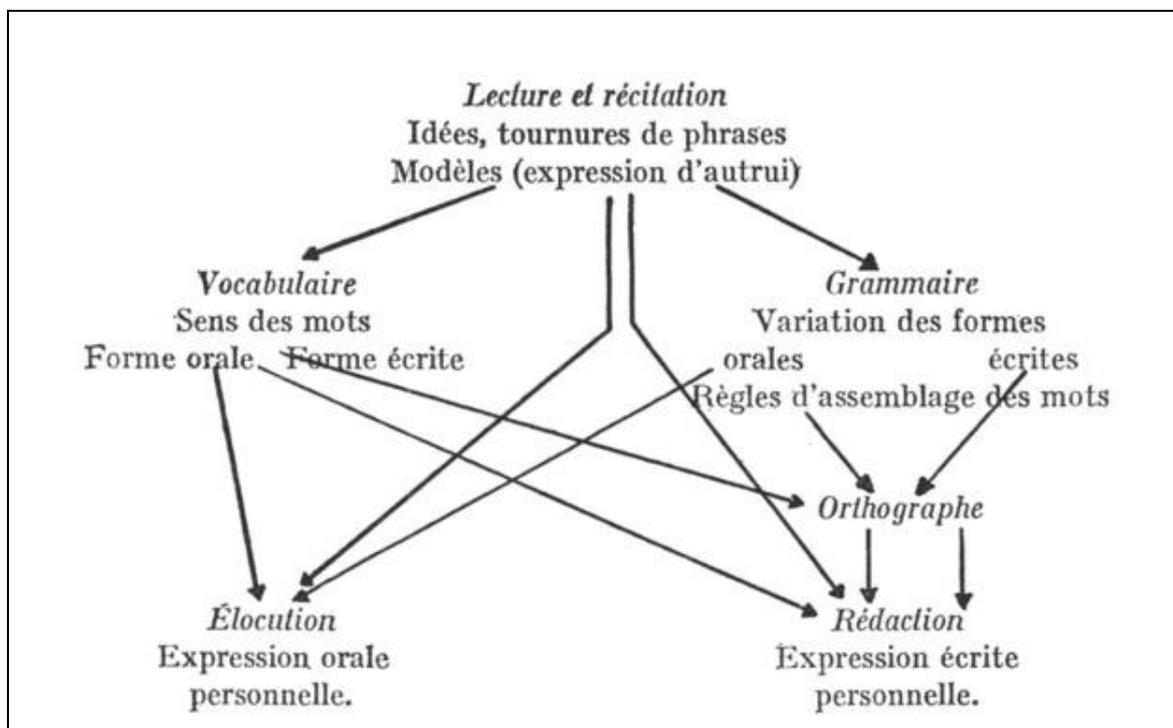
Sans avoir la prétention d'être exhaustif, il semble que les éléments recueillis renvoient à des pratiques effectives où l'enseignement de la grammaire reste plutôt cloisonné, toujours instrumentalisé par l'orthographe, peu contextualisé et assez loin des pratiques d'écriture.

III. Quel(s) lien(s) entre l'enseignement de la grammaire et la production écrite ?

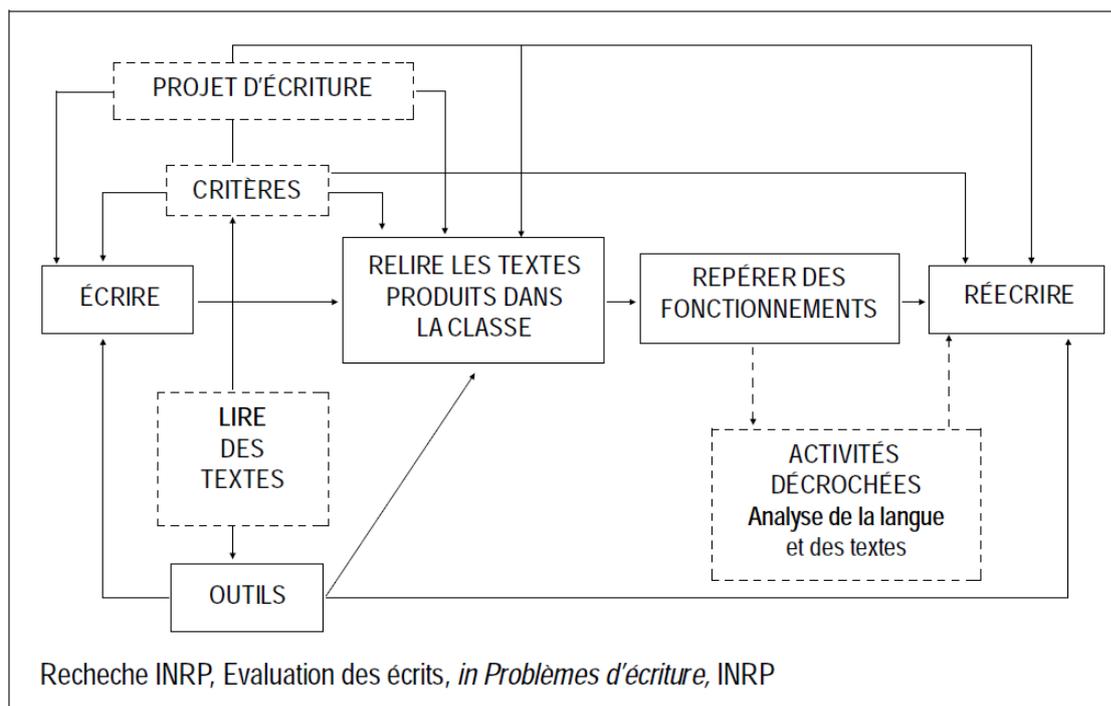
1. Quelle(s) articulation(s) à envisager entre grammaire et production écrite ?

Au-delà de ces urgences et des questions vives que posent la grammaire et son enseignement, il reste à traiter la question du lien avec la production écrite. L'articulation entre les deux est à concevoir. Jean-Paul Bronckart parle d'aller-retour mais comment relier ces deux entrées ? Comment organiser le sens des flux ? Qui alimente qui ? Où est la source ? Dans tous les cas il est nécessaire de construire un va-et-vient entre la pratique d'écriture et le retour réflexif sur cette pratique (Pellat et Teste, 2001).

Penser l'articulation suppose de construire un modèle de fonctionnement qui, de fait, replace les liens et les attentes entre grammaire et écriture. Louis Legrand en 1970 (p.7) présentait le schéma classique des années 60 résumant l'apprentissage du français avec les présupposés de la méthode traditionnelle :



Ce schéma met en avant le poids de la lecture et la domination de la grammaire sur la rédaction. C'est bien la langue telle qu'elle devrait être qui est visée. Cette démarche déductive mise sur le fait que les leçons de vocabulaire, de grammaire et d'orthographe (plutôt autonomes ou très décrochées) allant de la règle mémorisée aux exercices d'application entraineraient presque « naturellement » la maîtrise de l'expression écrite personnelle. L'efficacité de cette démarche n'a pas été prouvée. Face à ce modèle ancien parfois encore présent dans les pratiques observées, un modèle issu de la recherche INRP et proposé par Maurice Mas (1991) a été élaboré. Il met en avant la production écrite et fait des activités métalinguistiques des activités décrochées en lien avec les besoins pour réaliser l'écriture au sein d'un projet d'écriture (Garcia-Debanc, 1993).



Avec cette approche, nous avons un renversement : le point d'appui est la langue telle qu'elle est et qui renvoie à l'usage effectif des élèves. Comme souvent, l'articulation de la grammaire et de l'écriture est à trouver entre ces deux approches antinomiques, les deux entrées doivent s'alimenter en articulant tous les processus d'écriture (planifier, mettre en texte, réviser) et une grammaire qui est centrée sur des dimensions textuelles (règles de cohérence, gestion des connecteurs, harmonisation des temps, etc.) et sur une dimension propre à la phrase (catégories grammaticales, combinaison des éléments, fonctions et conséquences orthographiques).

Une étude menée en 2014 auprès de 72 enseignants de cycle 3 sur leur connaissance en ce qui concerne le verbe et son enseignement a montré le poids de connaissances anciennes dont certaines sont issues du parcours scolaire initial et sont peu questionnées. La prédominance de « l'action » pour définir le verbe en est une illustration, propriété qui réduit cette notion à une approche sémantique, peu efficace pour appréhender cette catégorie grammaticale, ses variations morphologiques et son rôle syntaxique dans les discours (Tisset, 2017). Le fait de conceptualiser par une entrée sémantique pour des élèves de 7-8 ans pourrait être interrogé, est-ce un passage obligé pour des jeunes apprenants ? La question, ici, est plus celle des connaissances des enseignants qui continuent de proposer un niveau de formulation simple sans croiser plusieurs critères, condition nécessaire pour reconnaître un verbe. Au sein de ce corpus les maîtres ne perçoivent pas la langue comme un système et n'envisagent pas le verbe comme un constructeur d'énoncés (Gourdet, Roubaud, 2016 : 12). Les enseignants s'appuient sur des connaissances et des procédures acquises à l'école primaire et au collège entraînant une forme de circularité des savoirs (Elalouf, 2008). Myhill de son côté affirme l'importance des connaissances pédagogiques des enseignants (2013) pour permettre aux élèves d'améliorer leur écriture. Développer une formation solide pour questionner les connaissances linguistiques et leur apprentissage semble un incontournable.

2. À quelle(s) condition(s) enseigner la grammaire contribue-t-il à l'amélioration de la production écrite ?

Une méta-analyse proposée par des auteurs américains (Graham *et al.*, 2012) étayée par les résultats de 115 recherches concernant l'écriture à l'école élémentaire semble indiquer qu'il n'y aurait pas d'effet de l'enseignement de la grammaire sur les performances des élèves en production écrite. Il est important de souligner que, sur les 115 études, il n'y en a que 4 qui traitent du lien grammaire-écriture, une de 1964, une de 1991, une de 1997 et une de 1999. Selon les auteurs eux-mêmes, la qualité de ces études évaluant l'enseignement de la grammaire est à questionner (p.887). Une recherche québécoise (Boivin, 2014) s'est focalisée sur la mise en place d'un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture durant l'année 2010-2011 auprès d'élèves du secondaire (plus de 12 ans). Les résultats ne font qu'alimenter notre questionnement car cette recherche révèle que les connaissances de base des élèves sont souvent peu solides, ce qui indirectement soulève leur utilité pour la production écrite. Cette étude confirme les conclusions d'une recherche ancienne menée en Suisse (Kilcher-Hagedorn *et al.*, 1987). Ces faiblesses des connaissances nuisent à l'acquisition de connaissances nouvelles et la clé semble être la formation et l'accompagnement des enseignants en grammaire. L'apport essentiel du modèle québécois est de visualiser le fait que l'écriture n'est pas un processus simple mais relève davantage d'une stratification complexe entre un plan lié à l'écriture, un plan plus grammatical et un plan didactique pour mettre en mouvement toutes les dimensions. Il faut aider les élèves à circuler entre les niveaux d'analyse, non dans un principe de concurrence mais bien dans une idée d'interaction. Il faut amener les élèves à gérer de manière insécable donc sans les séparer ou les isoler les problèmes de mise en mots et de mise en texte (Chiss et David, 2012). La tâche d'écriture devient alors le lieu privilégié pour s'approprier les règles en contexte réel (Doquet, 2013). L'enseignant apparaît, une fois de plus, comme une clé et doit avoir une bonne maîtrise de la langue et de la métalangue (phrastique et textuelle) pour pouvoir proposer des réflexions métalinguistiques durant l'écriture et la révision textuelle (Marmy Cusin, 2017).

Les éléments soulevés dans cette intervention pour tenter d'aborder la question « Enseigner la grammaire peut-il contribuer à l'amélioration de la production écrite ? » montrent la complexité des notions, conceptions et démarches impliquées au sein de cette articulation. Il n'y aurait donc aucune réponse à cette question ? En fait une piste est peut-être à chercher du côté de la recherche *Lire-Écrire au CP*. En effet, dans le cadre de cette recherche sur l'étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de la lecture sur la qualité des apprentissages des élèves de cours préparatoire (observations menées auprès de 131 classes et 2 507 élèves en 2013-2014), la recherche a mis en avant le lien entre le temps consacré à des tâches d'étude de la langue (dont des tâches propres à la syntaxe) et l'efficacité sur des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture (Gourdet *et al.*, 2015). Même si la part de ces tâches reste minoritaire (moins de 10 % des tâches hebdomadaires de français), cette recherche relève la relation positive du temps consacré à ces tâches d'étude de la langue sur les progrès des élèves en lecture écrite et surtout en écriture. Pour toutes les tâches d'étude de la langue, morphologie, lexique, syntaxe, y consacrer du temps est associé à une amélioration des résultats en écriture (Elalouf *et al.*, 2017). De plus, cet effet positif, spécifié par cette recherche, de l'étude de la langue sur les apprentissages est d'autant plus fort que les élèves sont faibles. La caractérisation des moments d'étude de la langue a permis de mieux comprendre les pratiques au sein des classes considérées comme plus efficaces. Dans ces classes de CP où, rappelons-le, la grammaire n'est pas l'objectif prioritaire, ce sont avant tout des petits temps

d'étude de la langue intégrés au sein de séances de lecture-écriture et non des séances de grammaire spécifiques et décrochées. En fait, ces résultats suggèrent l'hypothèse que les enseignants des classes les plus performantes proposent avant tout un rapport à la langue plus réflexif. Une hypothèse explicative pourrait être le rapport à la langue manifesté par l'enseignant. Rapport qui permettrait un jeu de postures offrant un levier significatif pour aider les élèves à mieux lire et mieux écrire (Elalouf, 2017). Autrement dit c'est dans le propre rapport à la langue de l'enseignant que s'élabore le cadre didactique au sein duquel l'élève va appréhender et construire un rapport à la langue.

Une étude anglaise conduite dans 54 écoles impliquant un travail spécifique de formation des enseignants à des démarches explicites en grammaire montre l'importance d'une approche qui explicite les faits de langue (une approche métalinguistique) pour la production écrite (Myhill *et al.*, 2016 ; élèves de 10, 11 ans). L'étude souligne l'importance des échanges au sein de la classe, de l'explicitation et de la conscience métalinguistique pour choisir et prendre des décisions lors de l'écriture. Pour mener ces échanges, gérer les interactions et les réflexions des élèves, les enseignants doivent maîtriser un ensemble de connaissances grammaticales. C'est bien au niveau des pratiques enseignantes concernant le travail métalinguistique et l'utilisation d'un métalangage adapté que se joue le lien entre grammaire et production écrite. Cette hypothèse est en partie confirmée par le travail de Carole Fisher et Marie Nadeau (2014) qui montrent les effets positifs de la pratique régulière de l'usage du métalangage et des manipulations syntaxiques sur les compétences orthographiques des élèves mais avant tout sur des dictées (recherche menée sur 26 classes du primaire). Pour ces deux universitaires ces pratiques s'inscrivent dans un enseignement de la grammaire qu'il faut aborder « autrement » pour en augmenter son efficacité (2014).

En fait pour arriver à répondre à la question posée, il faut au préalable cerner et partager une conception commune de cet enseignement de la grammaire et, comme nous l'avons montré, le chantier est encore largement ouvert. Il y a une convergence sur l'importance des liens entre apprentissage grammatical et pratiques langagières mais il faut éviter une « dissolution » complète de la grammaire dans les activités d'écriture (Chabanne, 2004). En effet, il semble essentiel d'envisager également un enseignement grammatical autonome en faisant de la langue un objet d'analyse pour en comprendre le fonctionnement et en percevoir le système (Marmy Cusin, 2017). Nous retrouvons l'étude de la langue en contexte et l'étude de la langue décontextualisée que prônent les programmes 2015 avec un va-et-vient ou un aller-retour indispensable à construire de la part de l'enseignant. L'articulation entre des temps de compréhension des fonctionnements linguistiques hors contexte et leurs réalités dans des productions écrites est essentielle selon Nadeau et Fisher (2006). Cela dit, il est donc primordial de trouver un consensus sur ces notions grammaticales à enseigner et les outils grammaticaux à utiliser en prenant en compte les besoins des élèves et leur niveau au sein de la scolarité obligatoire.

Pour terminer et au risque de nous répéter, nous rappellerons l'appui central pour cette contribution : favoriser la réflexion des élèves sur la langue en proposant un enseignement réflexif de la grammaire avec une pratique raisonnée de la langue en contexte d'écriture et des activités hors contexte pour étudier la langue en tant qu'objet. C'est bien l'articulation entre une posture, un rapport à la langue, aux textes et des notions-noyaux réduites mais maîtrisées avec une terminologie adaptée, réduite et efficace qui semblent être la clé pour réellement permettre une articulation efficiente entre la grammaire et la production écrite et inversement. Cela relève d'un véritable

changement de paradigme (une révolution copernicienne ?) avec une réorientation de la grammaire qu'il convient de penser. Cela passe par l'introduction effective de nouvelles démarches pour permettre d'observer la langue et de réfléchir à son fonctionnement et une circulation entre différents niveaux d'organisation : lexicale, syntaxe, texte-discours. Nous aurions certainement besoin d'une conférence de consensus pour y parvenir.

Pour conclure, nous reprendrons juste des propos de Louis Legrand écrits en 1966 et qui sont d'une grande actualité pour cette conférence de consensus au regard de la question posée :

« Ce faisceau de présomption conduit à penser que si l'on cherche à améliorer l'expression par l'enseignement grammatical, il est indispensable de le faire en enseignant une autre grammaire et en le faisant autrement. »

(Legrand, 1966)

Éléments bibliographiques

Références utilisées pour l'écriture du texte de synthèse

- ARRIVE, M., GADET, F. et GALMICHE, M. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*. Flammarion.
- BOIVIN, M-C. (2014). *Rapport sur le programme de recherche sur l'écriture 2010-2011*, « Un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture pour favoriser le transfert des connaissances grammaticales en situation de production écrite chez les élèves du secondaire – Québec », Université de Montréal.
- BRONCKART, J-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours*. Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J-P. (2008). « Du texte à la langue, et retour : notes pour une « re-configuration » de la didactique du français », *Pratiques*, n°137/138.
- BRONCKART, J-P. (2015). « Que faire de la grammaire et comment faire ? », Intervention au Colloque Pratiques et l'enseignement du français ; bilan et perspective, 08-1 avril 2015.
- BRUNOT, F. (1911, 1^{ère} édition 1908). *L'enseignement de la langue française*, Paris : Armand Colin.
- BULEA BRONCKART, E. (2015). *Didactique de la grammaire: une introduction illustrée*. Genève : Université de Genève, FPSE.
- CHABANNE, J-C ; (2004). « La grammaire est-elle entièrement soluble dans les pratiques d'écriture ? » in VARGAS, C. (dir.) *Langue et étude de la langue : approches linguistiques et didactiques*, Aix en Provence, Publications de l'Université de Provence, (pp. 125-134).
- CHERVEL, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris : Retz.
- CHISS, J ;-L. et DAVID, J. (2012). *Didactique du français et étude de la langue*, Armand Colin.
- DOQUET, C. (2013). « Dépasser l'impossible alliance : quelles interactions entre production écrite et maîtrise de la langue ? », *Le français aujourd'hui*, n°191, (pp.119-130).
- ELALOUF, M-L. (2008). « Des outils effectifs du futur enseignant à la convocation des savoirs linguistiques et réciproquement », in *Savoirs d'actions et savoirs scientifiques : leur articulation dans la formation des enseignants*, Presses Universitaires de Namur & CEDOCEF, Namur, coll. 'Diptyque', n°14, (pp. 103-117).
- ELALOUF, M-L ;, GOMILA, C ;, BOURHIS, V., PERET, C., AVEZARD-ROGER, C ; & GOURDET, P ; (2017). « Le rôle du maître dans l'étude de la langue au CP : description et analyse de pratiques différenciées », *Repères*, n°55, (pp. 183-204).
- FISHER, C. & NADEAU, M ; (2014). « Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans les classes du primaire », *Repères*, n°49, (pp. 169-191).
- FLAUX, N ; (1993). *La grammaire*. Presses universitaires de France (coll. Que sais-je ?).
- GARCIA-DEBANC, C. (1993). « Enseignement de la langue et production d'écrits », *Pratiques* N°77, (pp.3-23).
- GOURDET P. (2013), « Le « cahier de règles » à l'école élémentaire, outil institutionnel et référence grammaticale : le cas du verbe en CE2 » in *Enseigner la grammaire*, Direction : O. BERTRAND, I. SCHAFFNER, Éditions de l'École polytechnique, (pp. 265-283).

- GOURDET, P., GOMILA, C., BOURHIS, V., ELALOUF, M-L., PERET, C. & AVEZARD-ROGER, C. (2015). « De la grammaire au CP pour lire et écrire ? Description et analyse de pratiques dans le cadre de la recherche Lire-écrire au CP », *Repères*, n°52, (pp. 39-58).
- GOURDET, P., ROUBAUD, M-N ; (2016), « L'enseignement du verbe à l'école. Des tensions entre enseignants et élèves de CM2 », *in Pratiques* [en ligne], p. 169-170, Enseignement/apprentissage de la langue, des textes et des discours Centre de recherche sur les médiations – revue.org, URL : <http://pratiques.revues.org/3059>.
- GOURDET, P. (2018, à paraître), « Les exercices à l'école élémentaire et l'apprentissage de la langue : quelle(s) réalité(s) ? ». *Repères*, n°56.
- GRAHAM, S., MCKEOWN, D., KIUHARA, S. & R. HARRIS, K. (2012). « A Meta-Analysis of Writing Instruction for Students in the Elementary Grades » (Une méta-analyse des instructions d'écriture pour les élèves d'écoles élémentaires). *Journal of Educational Psychology*, Vol. 104, No. 4, (pp.879–896).
- HALTE, J-F ; (1992). *La didactique du français*. Presses universitaires de France (coll. Que sais-je ?).
- KILCHER-HAGEDORN, H ;, OTHENIN-GIRARD, C. & DE WECK, G; (1987). *Le savoir grammatical des élèves*. Berne : Peter Lang.
- LEGRAND, L. (1966). *L'enseignement du français à l'école élémentaire. Problèmes et perspectives*, Paris, Neuchatel, Delachaux et Niestlé.
- LEGRAND, L. (1970). « Vers une transformation de l'enseignement du français à l'école élémentaire », *Langue française*, n°6, (pp. 3-12).
- MAINGUENEAU, D. (2005). « Réflexions sur la « grammaire du discours » au collège », *Le français aujourd'hui*, n°148, Armand Colin, (pp. 47-54).
- MARMY CUSIN, V. (2017). « Développer des pratiques d'enseignement grammatical articulées à la production textuelle. Pistes de réflexion » *in* BULEA BRONCKART, E. & GAGNON, R. (dir.), *Former à l'enseignement de la grammaire*, Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, (pp. 161-183).
- MYHILL, D., JONES, S; & WATSON, A. (2013). « Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing » (La grammaire compte: comment les connaissances grammaticales des enseignants influencent l'enseignement de l'écriture). *In Teaching and Teacher Education* 36, (pp.77-91).
- MYHILL, D., JONES, S. & WILSON, A. (2016). « Writing conversations: fostering metalinguistic discussion about writing » (Échanges sur l'écriture : favoriser la discussion métalinguistique sur l'écriture). (pp. 23-44), Published online: 08 Jan 2016 – URL : <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1106694>.
- NADEAU, M. & FISHER, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal, QC : Gaétan Morin.
- PAOLACCI, V. & GARCIA-DEBANC, C. (2009). « L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire par les enseignants débutants. Que nous apprend l'analyse des pratiques effectives des professeurs des écoles à l'entrée dans le métier? », *Repères*, n°39, (pp. 83-101).
- PELLAT, J-C & TESTE, G. (2001). « Morphographie et production d'écrit au cycle 3 des écoles ». *Lidil*, 30, 87-100.
- TISSET, C. (2017). *Enseigner la langue française à l'école*. Vanves : Hachette.

Références consultées pour élaborer ce texte de synthèse

- CHARTRAND, S.-G (2013). « Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école ? Une analyse des points de vue des didacticiens du français depuis 25 ans » in *Formation et profession* 20(3), Revue scientifique internationale en éducation / <http://formation-profession.org/pages/article/20/3/222>
- CHAROLLES, M. et COMBETTES, B. (1999). « Contribution pour une histoire récente de l'analyse du discours », *Langue française*, n° 121.
- ELALOUF, M-L. (2001). « Quand on rencontre la langue en travaillant sur le texte et le discours », *Le français aujourd'hui*, n°135, Armand Colin, (pp. 44-51).
- ELALOUF, M-L. & PERET, C. (2008). « Pratiques d'observation de la langue en France : quelles évolutions, quels obstacles ? » in J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical*, Québec, QC : Presses de l'Université Laval, (pp. 49-72).
- ELALOUF, M-L., PERET, C. & GOURDET, P. (2017). « Les pratiques d'enseignement de la grammaire en France. Quels liens entre formation, utilisation de manuels et pratiques effectives ? » in BULEA BRONCKART, E. & GAGNON, R. (dir.), *Former à l'enseignement de la grammaire*, Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, (pp. 45-67).
- FAUCHART, N. (2001). « Le travail de la phrase dans une grammaire pour écrire », *Le français aujourd'hui*, n°135, Armand Colin, (pp. 64-71).
- GARCIA-DEBANC, C. (2008). « De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté », *Pratiques*, n°137/138, (pp.39-56).
- GARDES-TAMINE, J. (1990). *La grammaire. 2/ La syntaxe*. Armand Colin.
- MARCHAND, F ; (1971). *Le français tel qu'on l'enseigne*, Larousse.
- VARGAS, C. (2004). « La création des savoirs enseignés en grammaire : de la recomposition à la Reconfiguration ». In VARGAS, C. (dir.), *Langue et études de la langue*. Aix-en-Provence, France : Publications de l'Université de Provence, (pp. 35-48).