LA GRAMMAIRE À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE FRANÇAISE : UN ENSEIGNEMENT SOUS TENSION...

GRAMMAR IN THE FRENCH ELEMENTARY SCHOOL: A TEACHING UNDER TENSION...

Patrice Gourdet
Cergy Paris Université - CYU
patrice.gourdet@cyu.fr

Résumé : La question de l'enseignement de la langue à l'école reste sensible en France et entraine régulièrement des débats et des controverses qui dépassent le cadre scolaire. La grammaire cristallise ces oppositions tant au niveau linguistique, didactique et pédagogique, politique, institutionnel, social… Nous sommes de fait face à un enseignement sous tension. Notre proposition tentera d'interroger et de croiser deux dimensions, les savoirs prescrits et les savoirs enseignés. Cette mise en interaction se fera selon deux axes: sur un axe diachronique, nous proposerons une analyse de quelques textes institutionnels qui se succèdent depuis vingt ans pour comprendre les attentes ministérielles dans un contexte national très centralisé ; sur un axe plus synchronique et en appui sur des recherches récentes, nous tenterons de cerner la réalité pédagogique de classes de CE2 et de CM1 en analysant les exercices de grammaire proposés aux élèves, les règles institutionnalisés dans les classes pour «expliquer» la langue et les démarches préconisés dans des manuels qui se disent conforment aux programmes en vigueur (ceux de 2020). À partir de ces éléments, nous tenterons de cerner les points de tension, voire les paradoxes qui traversent cet enseignement de la langue dans le contexte français.

Mots-clés : grammaire, enseignement, pratiques, savoirs grammaticaux, langue.

Abstract: The question of the teaching of the language in the school is sensitive in France and trigger regularly debates and controversies that go beyond the school. Grammar crystallises such controversy, at linguistic, didactic, pedagogic, political, institutional, and social levels. Indeed, we are dealing with an issue under tension. This contribution will seek to interrogate and combine two dimensions, the knowledge prescribed, and the knowledge taught. Two axes will articulate such an approach: first, from a diachronic viewpoint, we will present the analysis of some of the

Caplletra 73 (Tardor, 2022), p. 187-209. ISSN 0214-8188, ISSN versió electrònica 2386-7159
Rebut: 28/07/2021. Acceptat: 12/05/2022. DOI: 10.7203/Caplletra.73.24638

institutional texts released over the last two decades to understand the Ministry's attempts in a very centralised national context; and second, from a synchronique viewpoint, drawing on recent research outcomes, we will try to shed light to the pedagogic reality of two groups, one in CE2 (8-9 years of age) and one in CM1 (9-10 years of age). Grammar tasks proposed to the pupils will be analysed, as well as the institutional rules set up in the class to explain the language, and the different steps set up in the textbooks, which are meant to follow the official syllabuses (those published in 2020). From these elements, we will attempt to shed light to the points in tension and see the paradoxes that cross the teaching of the language in Language Arts in the French context.

Key words: grammar, teaching, practices, grammatical knowledge, language.

La question de l'enseignement de la langue à l'école reste sensible en France et entraine régulièrement des débats et des controverses qui dépassent le cadre scolaire. La grammaire, terme polysémique, cristallise ces oppositions tant au niveau linguistique, didactique et pédagogique, politique, institutionnel, social et ces attentes sociales sont lourdes, pesantes pour les élèves et les enseignant(e)s (Vargas 2004 : 39). Nous sommes de fait face à un enseignement sous tension (Masseron 2014 : 218). L'impression qui domine est que la « crise du français » avancée par Charles Bally dans une série de conférences en 1930 (Bronckart, Chiss & Puech 2004) et avant lui par Ferdinand Brunot en 1908 semble être une chimère permanente qui se perpétue de génération en génération. Crise qui s'accompagnerait d'une baisse de niveau signe d'une forme de décadence de la langue et de son enseignement. Cette contribution croise deux dimensions que nous proposons de questionner pour appréhender l'enseignement de la langue à l'école : les savoirs prescrits qui représentent le cadre non négociable pour les enseignant(e)s et les savoirs enseignés. Cette mise en interaction bidimensionnelle est développée à travers deux axes ; un plan diachronique en appui sur des textes institutionnels qui se succèdent depuis plus de quarante ans pour comprendre les attentes ministérielles dans un contexte national français qui a la caractéristique d'être très centralisé ; un plan plus synchronique alimenté par des recherches récentes pour tenter de cerner certaines réalités pédagogiques de classes de CE2 (dernière année du cycle des apprentissages fondamentaux, 8-9 ans) et de CM1 (première année du cycle de consolidation, 9-10 ans). Nous nous intéressons aux savoirs déclarés, aux savoirs enseignés et aux savoirs institutionnalisés. Les savoirs déclarés sont ceux issus d'une synthèse d'emplois du temps construits par l'enseignant(e) sur la semaine de classe. Les savoirs enseignés

proviennent de l'analyse d'exercices de grammaire proposés aux élèves et les savoirs institutionnalisés sont illustrés par un travail de recherche sur des règles qui sont une forme d'institutionnalisation scolaire de ces savoirs enseignés. Règles que l'on trouve dans des outils spécifiques en classe ou au sein de manuels « conformes » aux programmes en vigueur au moment de la rédaction de ce texte.[1]

Avec cette contribution, nous tentons d'articuler des données issues de recherches différentes analysées et valorisées par ailleurs. La spécificité, ici, est bien de mettre en synergie ces éléments et d'ouvrir ainsi une vision systémique, de faire un panorama jamais réellement proposé actuellement pour affiner les questions posées par cet enseignement de la grammaire en France.

C'est bien à partir de ces éléments diachroniques et synchroniques et de leur mise en perspective que nous tentons d'identifier et de cerner les points de tension, voire les paradoxes qui traversent cet enseignement de la langue dans le contexte français si particulier.

1. LE CONTEXTE FRANÇAIS, REGARD DIACHRONIQUE, COMPRENDRE 50 ANS D'ATERMOIEMENT ET DE TENSIONS

Parler de *grammaire* suppose de prendre quelques précautions car ce terme si accessible, connu de tous les écoliers français, utilisé par les enseignants, les prescripteurs, les parents, les journalistes dépend, en fait, des angles d'analyse et de la perception propre et souvent implicite de chacun (Flaux 1993 : 7). Ce mot a plusieurs acceptions et il demande une clarification pour pouvoir ensuite poursuivre notre réflexion. Pour cette contribution centrée sur des questions d'enseignement-apprentissage en milieu scolaire, le choix est de reprendre les propos de Jean-Paul Bronckart lors de son intervention au Colloque « *Pratiques* et l'enseignement du français : bilan et perspective », intervention intitulée « Que faire de la grammaire et comment faire ? » en avril 2015 à Metz. Il explique que la grammaire à l'école vise à décrire et conceptualiser les règles effectives d'organisation d'une langue et en toute logique la finalité de cet enseignement serait l'élaboration de notions, de règles explicites pour aboutir à une conception des apprenants claires et une appréhension précise du système pour mieux lire et écrire.

1. Lors de l'écriture de cet article, en France, les programmes en vigueur pour l'école élémentaire sont les textes « consolidés » que l'on trouve dans le Bulletin Officiel n°30 du 26 juillet 2018. Depuis des nouveaux textes ont été publiés (BO n°31 du 30 juillet 2020) reprenant en grande partie les textes de 2018. La grande différence se situe avant tout sur le refus d'utiliser l'orthographe rectifiée de 1990.

Selon nous, la *grammaire* englobe la *syntaxe* qui renvoie à l'étude des combinaisons d'éléments en groupes et en phrases (Arrivé *et al.* 1986) mais aussi la *morphologie* qui peut se résumer, à l'écrit, à la forme orthographique des unités linguistiques impliquées. Nous considérons qu'avec cette approche la *grammaire* à l'école équivaut à *l'étude de la langue*. Étude de la langue en tant qu'objet (la langue pour elle-même) mais aussi une étude de la langue au service du lire-écrire. En didactique du français, il existe un relatif consensus sur ces deux finalités de l'étude de la langue (comprendre le système de la langue et développer les compétences langagières), consensus posé depuis plusieurs décennies et toujours d'actualité (Chartrand & Paret 1989 ; Bronckart 2004 ; Simard *et al.* 2010).

Dans le contexte français avec une gouvernance de l'éducation nationale centralisée, les textes officiels que les usagers nomment par un terme générique, *les programmes*, représentent un savoir prescrit non négociable, base du contrat entre les enseignants, fonctionnaires d'état et la société.

Il y a presque cinquante ans paraissent les instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire (circulaire n°72-474 du 04 décembre 1972). Elles sont le fruit d'un travail coordonné par un inspecteur général, Maurice Rouchette, pour définir les connaissances attendues à l'entrée en sixième afin de répondre à la mise en place de la scolarité obligatoire. Les réflexions menées dépassent ce simple cadre et provoquent une dynamique de réforme de l'enseignement du français de manière plus large et aboutissent à un plan de rénovation en octobre 1970 rédigé par Hélène Romian et nommé ainsi. Au niveau de la langue, la critique concerne des pratiques traditionnelles tournées sur des analyses de phrases à l'écrit hors contexte (analyses logique et grammaticale) avec une visée orthographique forte. Malgré beaucoup de réticences, les instructions de 1972 qui suivront ce plan marquent une évolution sensible, la dictée est critiquée sans remettre en question son principe, il est rappelé que la gamme des exercices orthographiques ne se réduit pas à la dictée (1972 : 26). Pour l'enseignement grammatical, la critique concerne les règles mémorisées (le texte parle d'abus) avec les exercices d'application. Il est demandé de travailler à partir des difficultés rencontrées ou des erreurs commises par les élèves (1972 : 29).

De manière implicite, ce texte institutionnel interroge la démarche à mettre en œuvre pour étudier la langue à l'école car nous pouvons considérer que deux configurations didactiques que l'on pourrait définir en les opposant sont envisageables (Halté 1992), une plus prescriptive et l'autre plus réflexive.

1.1 Enseigner la langue à l'école : démarche applicationniste sur une base déductive

La première tendance serait une étude de la langue prescriptive et transmissive (celle critiquée par le texte de 1972) qui irait des unités à identifier (les classes grammaticales par exemple) pour aller vers la gestion de l'assemblage de celle-ci au niveau de la phrase écrite. Un regard dans le temps permet de remonter à une date centrale dans l'histoire de la production de manuels de grammaire (Chervel 2006 : 220) avec la parution, en 1780, d'un ouvrage court intitulé Éléments de la grammaire française rédigé par Lhomond (Gourdet 2016 : 48). Sa présentation est clairement inscrite dans une démarche prescriptive et applicationniste avec une entrée par catégorie grammaticale ou « espèce de mots » et des règles qui décrivent chaque notion. Les manuels de grammaire qui vont envahir le monde scolaire au XIXe et au XXe seront construits sur la même base : un appui sur les catégories grammaticales (les parties), une règle déductive qui se veut générale et des exercices d'application décontextualisés. Cette démarche applicationniste vise un apprentissage d'une langue telle qu'elle devrait être sans s'occuper des apprenants et de leurs difficultés. Cette tendance se veut exhaustive, enseigne une langue avec tous les dysfonctionnements sans chercher à les hiérarchiser avec le risque de se polariser sur les « exceptions ». Pour un fait de langue comme la gestion du pluriel des noms au sein d'un groupe nominal, cela peut donner des règles déclaratives de ce type :

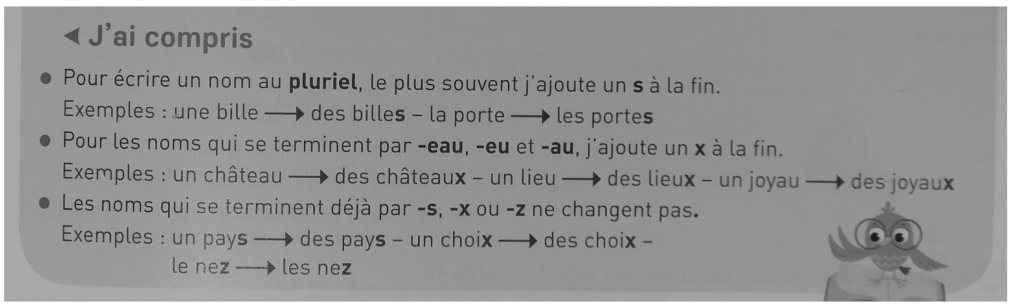

Illustration N°1 : Français, explicite, CE1 (*Hachette éducation* 2019 : 113) – Orthographe, Module 11, leçon 38 : Le singulier et le pluriel des noms

La construction de la règle ci-dessus est assez prototypique avec des vérités générales et quelques exemples pour illustrer. Trois propriétés sont avancées, la règle du -s terminal (le *plus souvent* selon la règle sans plus de précision), les noms en -eau, -eu et -au qui prennent un -x et les noms qui ne « changent pas ». Difficile de tirer un fonctionnement régulier de cette règle qui place trois explications au même niveau (par le biais des trois puces rondes) alors que plus de 90% des noms communs ont un -s terminal quand ils sont au pluriel comme le valorise la ressource spécifique proposée par le ministère de l'éducation nationale sur Eduscol.[2] De plus, dans ce manuel, sur 70 leçons il n'y en a que trois qui traitent de cette question de la variation en nombre des noms puis des adjectifs et enfin au sein du groupe nominal. Il est intéressant de souligner que cette démarche semble dominante dans les pratiques observées et les manuels utilisés (Marchand 1994 : 35 ; Gourdet 2016). Elle est assez simple à mettre en œuvre dans les classes (faire faire des exercices décontextualisés à partir d'une règle mémorisée puis les corriger et passer à la leçon suivante). L'approche prescriptive à tendance déductive fut critiquée dès 1937 par Célestin Freinet, il écrit :

> La technique de travail traditionnelle est tout entière basée sur la leçon faite par le maître, étudiée ensuite dans le manuel, avec la plupart du temps des résumés appris par cœur et des devoirs d'application. […]. Nous qui savons où nous allons, nous pouvons nous payer l'audace de dire que la technique traditionnelle des devoirs et des leçons, que nous critiquerons en détail dans une autre opuscule, présente, parmi tant d'autres tares, celle de n'avoir qu'une efficience extraordinairement réduite. (Freinet 1937 : 1)

1.2 Enseigner la langue à l'école : démarche réflexive sur une base inductive

La deuxième tendance serait une étude de la langue plus descriptive en lien direct avec les avancées de la linguistique médiatisées dans les années soixante-dix qui partirait de la langue telle qu'elle est où l'observation de faits basés sur des règles de fonctionnement serait valorisée. La démarche est avant tout réflexive et l'analogie est un levier fort pour comprendre puis induire le fonctionnement basé sur les régularités avant tout. L'enseignant(e) doit donc proposer aux élèves des corpus pensés (Simard *et al.* 2010 : 314) qui permettent d'observer la langue en partant du tout et en allant vers l'analyse des parties qui le composent. Toujours en reprenant la question de la gestion du pluriel au sein d'un groupe nominal, cela peut donner des règles analogiques de ce type :

2. <https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Etude_de_la_langue/32/9/RA16_C2C3_FRA_4_Gestion-orthog-nombre-GN_636329.pdf>.

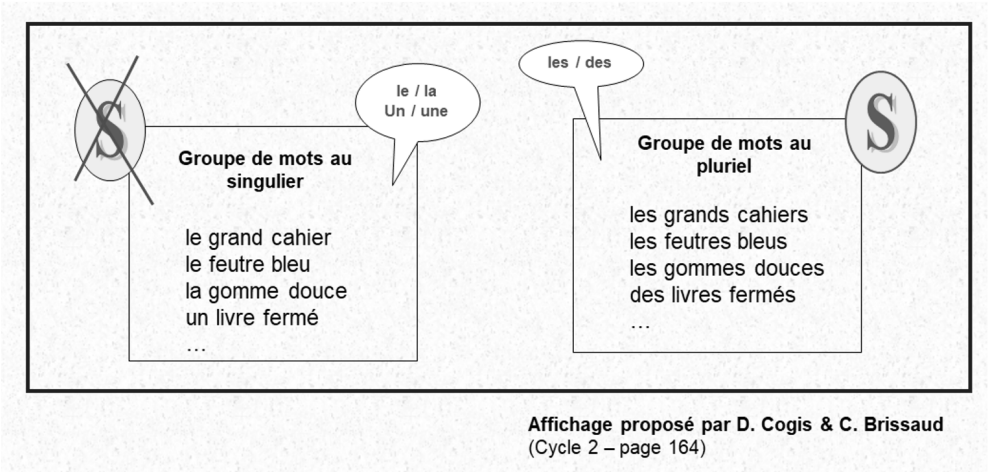

Illustration N°2 : proposition d'un affichage pour structurer un temps de recherche par des listes analogiques – le pluriel au sein de groupes nominaux (*Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Hatier 2011)

La construction de la règle ci-dessus s'appuie sur un travail préalable effectué par les élèves sur la base du tri de groupes nominaux. La règle reprend les deux listes et fait apparaitre par analogie sur la base d'un corpus de groupes nominaux choisis avec précision l'opposition entre la singularité et la pluralité qui recoupe les marques grammaticales (le -s pour le pluriel avec des déterminants qui sont des avertisseurs forts). Avec cette approche inductive, il n'est pas obligatoire de construire des explications déclaratives qui se voudraient une vérité générale. La simple observation des éléments triés et la constitution de listes doivent suffire pour comprendre le fonctionnement. Cette démarche réflexive est une avancée didactique pour l'enseignement-apprentissage de la langue à l'école, elle s'appuie sur les régularités de la langue pour permettre la compréhension de son fonctionnement, le pari est celui de l'intelligence des apprenants pour une langue riche, vivante qui appartient à tous et à toutes. En ce sens, nous ne pouvons que souscrire aux propos de Maria Candéa et Laélia Véron qui écrivent : « N'oublions pas que les êtres humains, tout comme le monde que nous bâtissons, n'existent pas sans le langage » (2019 : 103).

1.3 Enseigner la langue à l'école : source de tensions récurrentes

Selon nous, en France, les instructions de 1972 sont une étape importante au niveau des savoirs prescrits avec une réelle volonté de marquer une rupture avec un enseignement traditionnel à tendance déductive pour introduire une réforme de l'enseignement du français, on parle même de « rénovation » de cet enseignement. Cela a également mis à jour des confrontations entre des conceptions divergentes de ce que l'on peut attendre de l'étude de la langue à l'école. Entre 1923 et 1972, il y a eu 2 programmes officiels, des arrêtés, sur une durée de 49 ans (complétés par des circulaires). Entre 1972 et 2022, il y a eu dix textes institutionnels qui se sont succédés en 50 ans pour définir les programmes pour l'école élémentaire (durée d'application moyenne de ces textes égale à cinq années). Il est impossible dans ces conditions de penser que les programmes soient réellement un cadre partagé par l'ensemble des centaines de milliers d'enseignants du premier degré (sachant que des textes ministériels demandent du temps pour permettre aux enseignants, aux éditeurs de manuels, aux formateurs de réellement se les approprier, de les promouvoir en formation et de les utiliser en classe). Au regard de ces éléments, nous pouvons considérer que depuis un demi-siècle, les instructions officielles sont devenues une variable d'ajustement politique où l'enseignement du français est un des « lieux » de cette confrontation. Nous sommes loin encore aujourd'hui d'un réel consensus, les fractures restent vives avec un poids idéologique fort, l'orthographe en ait un autre exemple (cf. infra).

Il semble que la fracture soit également observable à travers la place et le rôle des règles au sein de la relation pédagogique car, dans l'idéal, il ne s'agit pas de mémoriser ces règles mais plus de les construire et de les faire pratiquer. Une enquête ministérielle basée sur une série de questions en 2012 indique que trois quarts des enseignants de CM2 interrogés enseignent la langue par le biais de leçons et d'exercices d'application.[3] L'approche qui domine dans ces déclarations est basée sur des exercices d'application avec une méthode qui repose sur ce que l'on appelle la boucle déductive (David 2010 : 111) : des règles sont mémorisées (des règles générales avec un cortège d'exceptions), des exercices décontextualisés doivent permettre leur application avec une conséquence souvent espérée mais peu observée, le transfert dans des situations d'écriture réelles. Cette démarche déductive est critiquée depuis plus d'un siècle. Jules Ferry lors d'un discours aux directeurs d'écoles normales (02 avril 1880) condamnait la vieille méthode grammaticale et même l'abus de dictées et parlait

3. <https://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/87/3/DEPP_NI_2013_35_grammaire_orthographe_lexique_pratiques_292873.pdf>.

de « fausses méthodes grammaticales » celles qui ne tirent pas la règle de l'exemple. Ferdinand Brunot, linguiste et spécialiste de la langue française, écrivait dans un de ses ouvrages qu'il fallait rompre avec la méthode déductive (1911 : 128). On retrouve cette critique chez Louis Legrand, directeur de recherche à l'Institut pédagogique, explique que le problème fondamental de l'enseignement grammatical déductif est son manque d'efficacité (1966 : 91). Cette convergence permanente des critiques dans le temps ne fait qu'alimenter les tensions entre une démarche déductive et applicationniste peu efficace et pourtant très présente dans les pratiques et les manuels scolaires et une démarche réflexive espérée mais difficile à mettre en œuvre.

2. UN MARQUEUR POUR PERCEVOIR LES TENSIONS ENTRE PRESCRIPTIONS ET CONNAISSANCES LINGUISTIQUES : L'*ORTHOGRAPHE RECTIFIÉE DE 1990 !*

La « grammaire scolaire », en France, est abordée par certains comme un bien patrimonial lié de manière indissociable à la république avec une seule finalité : la maitrise de l'orthographe française (Chervel 2006). Nous sommes face à une instrumentalisation de la grammaire au service exclusif d'une norme écrite qui est présentée comme immuable, figée dans l'histoire voire constitutive de cette histoire. Avec cette vision, langue, culture et orthographe sont indissociables et cela ne peut que créer, à nouveau, des tensions en ce qui concerne l'enseignement de la langue à l'école.

Un regard diachronique rapide permet de cerner notre rapport complexe avec l'orthographe depuis plus de 500 ans. Dès 1542, le débat est vif entre les tenants d'une orthographe miroir de la parole à dominante phonographique et une orthographe tournée vers l'origine donc à dominante étymologique. Une tentative de réforme impulsée par Louis Meigret, tenant d'une approche plus phonographique, est bloquée.

Les réformes de l'orthographe seront pendant plusieurs siècles sous la coupe de la parution des différentes éditions du dictionnaire de l'académie française, académie fondée par Louis XIII et Richelieu en 1635 (1*ère* édition en 1694, 2*ème* édition en 1718, 1740 pour la 3*ème* édition, 1835 pour la 6*ème* édition, 1932-1935 pour la 8*ème* édition et depuis 1990 nous sommes sur la 9*ème* édition qui est toujours en chantier, actuellement, le tome III est paru sur les quatre prévus). L'appareillement « orthographe » - « Académie française » parait acté sans que cela n'ait jamais été explicite. L'académie, elle-même, affirme que son travail n'a qu'un seul but : décrire l'usage et non poser la norme or, il faut le feu vert de cette institution pour que l'orthographe puisse évoluer (Pothier & Pothier 2016 : 14). Dans son éditorial du 07 février 2019, Hélène Carrère d'Encausse écrivait :

> D'une édition à l'autre, notre Dictionnaire a enregistré, balisé et mis en forme les modifications proposées par l'usage. L'Académie française a ainsi, en quelque sorte, officialisé les changements orthographiques voulus par la langue […] J'ai parlé de l'usage, notre souverain maître. Dire l'usage : cette mission, l'Académie se l'est assignée et elle l'a revendiquée dès sa création. […] J'ai dit tout à l'heure que la multiplication des écrits avait jadis contribué à fixer la langue ; nous constatons aujourd'hui, à l'inverse, que leur prolifération désordonnée risque de la saper dans ses bases mêmes ; il convient donc de donner à chacun ce socle de langue commune, qui n'est, bien sûr, pas toute la langue.[4]

Dans le même texte écrit en orthographe non rectifiée, l'auteure revendique une académie française qui a un rôle au niveau de la description de la langue mais revendique en même temps un droit, celui de donner le socle de la langue « donc l'Académie se réfère à l'usage des gens [...] et les gens se réfèrent à l'Académie » (Hoedt & Piron 2017 : 85).

Décrire l'usage ou imposer une norme ? C'est donc sur ces ambigüités que se construit notre rapport à la morphologie de notre langue écrite avec des angles morts préjudiciables pour permettre de réfléchir et de débattre dans la sérénité et un des non-dits les plus importants est bien la question suivante : qui décide de la norme ?

En 1990 et pour la première fois depuis Ferdinand Brunot, un chef de gouvernement, Michel Rocard, engage une réflexion pour rectifier la norme en vigueur, le débat devient rapidement politique (Keller 1998). Un décret officiel parait dans le journal officiel du 06 décembre 1990. C'est plus une rationalisation qu'une rectification avec la gestion de quelques anomalies pour réduire certaines incohérences et rendre le fonctionnement de la langue plus régulier et donc plus efficace à enseigner. Ces rectifications orthographiques rappellent que les deux graphies sont acceptées mais que celle rectifiée est à privilégier. Elles ne concernent, finalement, que peu de termes, un mot par page de texte (Pothier & Pothier 2016 : 5). Par comparaison, la 3*ème* édition du dictionnaire, en 1835, avait rectifié près de 5000 des 18000 mots (plus d'un quart des mots).

Après plus d'un siècle où l'orthographe française n'avait pas évolué, cette rectification de 1990 validée par l'académie française et institutionnalisée par décret marquait une évolution intéressante pour faciliter l'accès à l'orthographe. Cette rectification a été très rapidement appliquée dans les différents pays et provinces francophones, ce fut plus problématique en France.

Un marqueur important, selon nous, de l'application (et donc de l'acceptation) d'une norme orthographique est bien son utilisation (ou non) au sein des textes officiels que sont les programmes pour l'école.

4. Cet extrait est à retrouver sur le site de l'Académie française : <https://www.dictionnaire-academie.fr/editorial.html>.

Depuis la parution du décret en 1990, sept textes différents se sont succédés en ce qui concerne l'enseignement du français. Les programmes de 1995, 2002 sont écrits en orthographe non rectifiée. Les textes de 2007 et de 2008 sont originaux car ils sont écrits également en orthographe non rectifiée mais une note de bas de page pour 2007 et une remarque insérée dans une marge du texte pour 2008 indiquent qu'il faut s'inscrire dans le cadre de l'orthographe rectifiée, rectifications définies par l'Académie française (2007 : 81) ou que l'orthographe révisée est la référence (2008 : 37). Ces incises questionnent car dans des textes qui se veulent prescriptifs, ceux-ci reprennent une forme morphologique ancienne tout en demandant aux enseignants d'appliquer une orthographe rénovée, une très belle illustration de l'injonction paradoxale.

Suite à ces atermoiements, les membres des Groupes d'élaboration des projets de programmes (GEPP) réunis en 2014-2015 et en charge de l'écriture de nouveaux programmes d'enseignement ont rapidement posé le principe de les écrire en orthographe rectifiée, principe acceptée par la ministre de l'éducation nationale de l'époque (Mme Vallaud-Belkacem). Ces textes institutionnels parus au BO du 26 novembre 2015 et applicables à la rentrée 2016 ont été en partie réécrits dès 2018 (pour le français, les mathématiques et l'enseignement moral et civique) avec une parution au BO du 31 juillet 2018. Cette réécriture pour le français semblait avant tout tournée sur la suppression du terme « prédicat » et ils sont rédigés en orthographe non rectifiée. Les textes en vigueur à l'écriture de cette contribution sont donc composés de deux ensembles issus de deux bulletins officiels, le ministère parle de « Texte consolidé à partir du programme au BOEN spécial n° 11 du 26 novembre 2015, des nouvelles dispositions publiées au BOEN n° 30 du 26 juillet 2018 ».

L'assemblage de ces deux programmes entraine une nouvelle bizarrerie : une partie des textes est en orthographe rectifiée (tout ce quoi concerne les disciplines autres que le français et les mathématiques) et une autre partie est écrite en ancienne orthographe. Cette particularité très française entraine donc pour certains mots, au sein d'un texte officiel, un terme écrit avec des orthographes différentes :

Connaitre diverses formes artistiques de représentation du monde : œuvres contemporaines et du passé, occidentales et extra occidentales.	Connaître - les correspondances graphophonologiques ; - la valeur sonore de certaines lettres (s - c - g) selon le contexte ; - la composition de certains graphèmes selon la lettre qui suit (an/am, en/em, on/om, in/im).
Page 33 – Texte consolidé - Connaissances et compétences associées – La représentation du monde	Page 19 – Texte consolidé - Connaissances et compétences associées – Passer de l'oral à l'écrit

Cette particularité a été définitivement résolue par la parution, le 30 juillet 2020 (BO n° 31), d'un nouveau texte officiel, un de plus, avec une réécriture complète des programmes en orthographe non rectifiée.

Le ministère par le biais des textes présentant les prescriptions a mis dix-huit ans à autoriser les enseignants à utiliser l'orthographe rectifiée, vingt-cinq ans à l'utiliser au sein des programmes et trente ans pour tout stopper et revenir à une orthographe ancienne. Cette question est bien un marqueur pour percevoir les tensions que suscitent les questions de l'enseignement de la langue dans le contexte français.

Nous pouvons reprendre les propos anciens de Maurice Grevisse qui restent toujours d'actualité :

> Notre orthographe est donc difficile, elle est savante, trop savante. Que ne s'est-elle libérée, comme l'a su faire, celle des Italiens, des espagnols ou des Portugais, de certains servitudes étymologiques, qui l'empêchent si fâcheusement de se mieux conformer à la prononciation. […] Une réforme progressive et raisonnable se fera peut-être. (Grevisse 1948 : 56-57)

En 2020 nous pouvons répondre à Maurice Grevisse, malgré plusieurs tentatives une réforme de notre orthographe ne semble toujours pas possible agrandissant une forme de fracture entre les locuteurs et une élite auto-proclamée « défenseurs de la langue française ».

3. QUELLES RÉALITÉS EN CLASSE ?

Le but, actuellement, est bien de tenter de cerner le quotidien de la classe et cet enseignement ordinaire de l'orthographe (Cogis 2008 : 11). Au sein de chaque classe, les enseignant(e)s construisent les conditions de cet enseignement en appui sur le cadre institutionnel imposé par les textes officiels émanant du ministère de tutelle (cf. supra), cadre qui impose les entrées disciplinaires, les volumes horaires, les contenus, les attendus de fin de cycle. Il est possible de délimiter un second cadre imbriqué en théorie dans le premier (Gourdet 2010 : 58) qui représente les marges de manœuvres du professeur, sa *liberté* pédagogique. Ce cadre didactique regroupe plusieurs entrées que sont les appuis « linguistiques » à travers les outils, les manuels et les règles, les activités pédagogiques mises en place (dont les exercices de grammaire) et les interactions verbales (explications, reformulations, justifications, échanges avec et entre les élèves). Ce second cadre indique de fait des choix effectués par chaque enseignant(e) au sein de sa classe (Bonnal 2019 : 123).

Pour percevoir le quotidien de la classe, nous reprenons et mettons en résonnance des données de deux recherches précédentes qui ont, chacune, fait l'objet de publication.

Le but est de poser un état des lieux ou un état de la question de l'enseignement de la langue à l'école autour de l'analyse de règles scolaires sur la langue (Gourdet 2013) et d'exercices écrits individuels sur une année scolaire (Gourdet 2017).

À ce regard et pour compléter l'élaboration d'une analyse qui se veut plus panoramique, nous ajoutons des données récentes issues d'une recherche quantitative entamée en 2019 (REAlang) pour poursuivre cette exploration du quotidien au sein des classes françaises avec quelques données quantitatives et une analyse d'emplois du temps de classes de CE2, emplois du temps qui sont des présentations de l'organisation hebdomadaire des enseignements (du déclaratif).

Un des intérêts de cette contribution qui en fait sa spécificité est de mettre en système une série de données récoltées depuis une dizaine d'années pour décrire au plus près une partie de la réalité pédagogique avec le saut qualitatif indispensable pour produire des connaissances en didactique du français à partir de corpus représentatifs, comparables et cumulables (Elalouf 2011 : 57).

Nous avons donc les données suivantes à mettre en synergie pour appréhender et catégoriser les démarches mises en œuvre dans les classes pour enseigner la langue et percevoir les tensions éventuelles :

Tableau N°1 : présentation des corpus utilisées pour appréhender des pratiques d'enseignement de la grammaire à l'école

Analyse des règles en CE2 (8-9 ans)	**Analyse d'exercices sur la langue en CM1 (9-10 ans)**	**Analyse d'emplois du temps de CE2**
Toutes les *règles* présentes à la fin de l'année scolaire au sein de l'outil référent (cahier, classeur…).	Tous les exercices écrits individuels sur la langue présents dans les cahiers des élèves sur une année scolaire	Comparaison d'emplois du temps proposés par les enseignant(e)s
Année scolaire 2010-2011	Année scolaire 2015-2016 (recueil portant sur les 33 premières semaines sur 36 (145 jours d'école)	Année scolaire 2018-2019 (13 classes) Année scolaire 2019-2020 (11 classes)
29 classes de CE2 d'une même circonscription[5] urbaine (90% des classes de CE2 de cette circonscription)	4 classes de CM1 d'une même zone géographique (urbaine)	24 classes de CE2 (issues du corpus REAlang avec des classes qui proviennent de tout le territoire français)
1096 règles analysées	767 exercices analysés	24 emplois du temps analysés

5. Une circonscription est un espace géographique administratif sous la responsabilité d'un inspecteur de l'éducation nationale. C'est une unité de base pour l'accompagnement des instructions ministérielles.

3.1 Un premier état des lieux du niveau des élèves en début de CE2

Le projet REAlang qui réunit une vingtaine de formateurs et de chercheurs de plusieurs universités cherche dans un premier temps à comprendre la réalité de l'enseignement-apprentissage de la langue en milieu scolaire (Garcia-Debanc 2008 : 41). La démarche se veut écologique et descriptive (Sautot, Gourdet & Beaumanoir-Secq 2021). Le projet implique 83 classes (cohorte avec une part issue d'écoles en éducation prioritaire légèrement supérieure à la moyenne nationale). 619 élèves de CE2, 626 de CM1 et 723 de CM2 ont passé une série de tests en septembre 2019 ; une dictée pour cerner les performances orthographiques, un exercice d'identification de verbes et d'adjectifs dans un texte, le recueil des explications des élèves sur le verbe et l'adjectif. Notre but est de comprendre et de s'intéresser aux pratiques effectives, ce que les didacticiens nomment, sans être péjoratif, l'ordinaire de la classe. Notre objectif est bien de décrire sans juger pour alimenter les décideurs et permettre l'élaboration de prescriptions adaptées et efficaces en ce qui concerne l'étude de la langue. Les premiers résultats offrent déjà des appuis intéressants. La dictée proposée aux élèves de CE2 utilise un protocole qui reprend une dictée des anciennes évaluations nationales CE2 de 2005 avec la phrase suivante : *Les champignons poussent sous les grands arbres*.

La comparaison des réussites sur la gestion des marques du pluriel donne une image de la progression sur 14 années.

Tableau N°2 : comparaison des scores sur les marques grammaticales
et la gestion du déterminant « les » en début de CE2

	Score – septembre 2005 (évaluation nationale)	Score – septembre 2019 (cohorte de 619 élèves, REAlang)	Écart score 2005 – score 2019
Le -S de « champignons »	60%	65%	+5
Le -S de « grands »	63%	62%	-1
Le -S de « arbres »	59%	52%	-7
Le -NT de « poussent »	21%	18%	-3
Les 2 « les »	97%	97%	0

Au regard de ces résultats, la gestion par des élèves de CE2 des marques analysées n'a pas subi d'effondrement en 14 ans (les écarts n'étant pas significatifs sur le plan statistique). Sur la base de ces quelques données, nous ne pouvons conclure à la baisse du niveau orthographique pourtant si souvent clamée à partir de données bien moins étayées. La question est donc liée avant tout aux pratiques d'enseignement de la langue.

3.2 Que disent les *règles* dans des classes de CE2 ?

Cette recherche sur un ensemble de données assez représentatif d'une réalité au sein d'une circonscription pour un niveau donné (le CE2) a permis de décrire les *règles* institutionnalisées dans 29 classes sur une année scolaire (Gourdet 2013). Le terme *règle* utilisé ici englobe tous les énoncés présents dans le cahier ou classeur spécifique pour institutionnaliser un savoir appris en classe. La typologie employée pour caractériser ces *règles* renvoie à quatre entrées : une approche prescriptive qui valorise une démarche déductive (explication générale suivi de quelques exemples), une approche plus inductive en appui sur un corpus avec un fonctionnement expliqué (listes de mots ou de faits de langues réguliers), une procédure ou une méthode à suivre (un protocole à suivre pour trouver un mot dans le dictionnaire par exemple) et des listes d'éléments sans autre explication (liste de mots invariables ou tableaux de conjugaison).

Sur les 1096 *règles* recensées, 81,2% sont construites sur une approche prescriptive déductive, le modèle scolaire classique qui met en avant un savoir déclaratif général et abstrait suivi d'un ou deux exemples qui reprennent le cadre général voire survalorisent, parfois, les dysfonctionnements. Les élèves sont donc amenés à la compréhension de la langue à partir de la lecture d'énoncés de ce type :

Dans une phrase, c'est le **sujet** qui fait varier le verbe.
Généralement, le sujet se trouve avant le verbe, mais il peut aussi se situer après.
Exemple : À tous les étages grimpe (V) le sommeil (GS).

Illustration N°3 : À portée de mots, CE2 (Hachette éducation 2009 : 21)
– Grammaire, leçon : Le sujet

L'utilisation de termes comme « généralement », « le plus souvent », « la plupart du temps » sont assez caractéristiques de cette démarche déductive. Parfois et cela surprend, les exemples qui suivent illustrent, comme dans cet exemple, ce qui ne fonctionne pas pareil. Enfin, l'extrait proposé prend appui sur deux abréviations implicites, V et GS, à l'élève de comprendre que V renvoie à *verbe* et GS à *groupe sujet* alors que le savoir explicitement déclaré au-dessus parle de *sujet*. La confusion est totale et cela est assez courant au regard des règles observées dans les manuels scolaires.

L'analyse de ces outils référents omniprésents dans les classes à l'école élémentaire semble indiquer une prédominance du modèle d'apprentissage en appui sur un triptyque « règle - exercices - application » (Elalouf *et al.* 2011 : 42). L'analyse d'exercices écrits permet de compléter ce constat.

3.3 Que disent les exercices proposés en CM1 ?

Une analyse des exercices individuels écrits proposés aux élèves de quatre classes de CM1 sur l'année scolaire 2015-2016 a permis de catégoriser 767 exercices sur la langue (Gourdet 2017 : 64). La catégorisation est inspirée d'une liste de tâches caractérisées par Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc (2010 : 316). Cela se décline de la manière suivante : des tâches réduites de restitution d'une forme normée (T1), des tâches d'identification (T2), de transformation (T3), de production à partir de contraintes grammaticales (T4) et des tâches d'écriture de mots, de phrases ou de textes sous la dictée (T6). Le but de cette recherche était de percevoir sur une année scolaire à un niveau donné la réalité de ces exercices de grammaire, pilier du triptyque « règle - exercices - application » (cf. supra). Premier constat, pour les quatre classes, le nombre d'exercices écrits à réaliser est important. Le rapport entre les jours d'école et les jours où les élèves ont dû réaliser au moins un exercice sur la langue varie entre 64% (2 jours sur 3) et 94% (9 jours sur 10), la moyenne sur ces quatre classes est de 76%, c'est-à-dire que les élèves doivent réaliser des exercices écrits de grammaire de manière individuelle trois jours d'école sur quatre.

La tâche de dictée est très présente dans les quatre classes observées mais les pratiques sont très différentes selon les enseignants. Dans une des classes, l'enseignant propose un dispositif en appui sur une série d'exercices de type 1 pour aboutir le vendredi à une dictée d'un texte d'une moyenne de 60 mots. Un autre travaille sur une dictée de phrases quotidienne qui s'accompagnent de manière systématique d'une analyse grammaticale (repérer les classes grammaticales). L'analyse des quatre classes permet de dégager un profil (sur un corpus qui mériterait une analyse plus quantitative) qui semble en adéquation avec l'enquête de la DEPP sur les pratiques de CM2 (2013, cf. supra) : les tâches réduites d'application d'une consigne souvent restreinte (T1), l'identification et l'étiquetage (T2), la dictée (T6) sont les piliers des exercices de grammaire et donc de l'enseignement de la langue dans les écoles élémentaires (Gourdet 2017 : 63).

Ce sont avant tout des tâches d'application de règles ou de connaissances déclarées pour les exercices d'identification, la réalité observée renvoie à un panorama composée d'exercices déductifs dont les tâches caractérisées ici en T1 en sont une parfaite illustration (1/3 des exercices).[6]

6. Dans l'article qui traite de manière plus précise ce corpus (Gourdet, 2017), une distinction non reprise ici est proposée entre « exercice » et « tâche » qui correspond à ce que doit réaliser l'élève. Parfois au sein d'un même exercice, il est possible d'avoir deux tâches à réaliser. Pour ce travail de mise en perspective spécifique en appui sur des données issues de différentes recherches, cette distinction ne change pas les proportions observées.

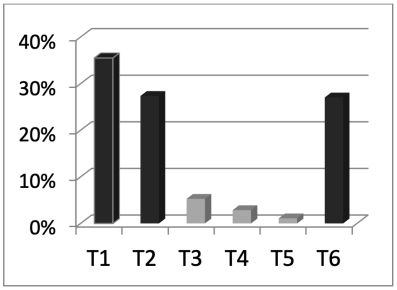

Illustration N°4 : répartition des différents types de tâches au niveau des quatre classes de CM1

3.4 Que disent les emplois du temps de classes de CE2 ?

L'emploi du temps est une présentation obligatoire de l'organisation du travail scolaire sur la semaine. Il est dépendant des contraintes locales (accès à des structures sportives, décloisonnements spécifiques, etc.) et de fait il est propre à chaque classe et à chaque enseignant qui donne à voir en partie certaines conceptions didactiques. Le cadre temporel pour chaque discipline scolaire est défini par arrêté.[7] Pour le CE2 (dernière année du cycle 2), ce cadre est le suivant :

Tableau N°3 : présentation des volumes horaires hebdomadaires
à respecter pour le cycle 2 (dont le CE2)

Cycle 2 (CP-CE1-CE2)		
Domaines disciplinaires	**Semaine de 24h**	**Semaine de 22h** (en partant d'un horaire de récréation de 15' par ½ journée)
Français	10 h	~ 9 h 10 (dont 3 h pour des séances spécifiques de langue)
Mathématiques	5 h	~ 4 h 35
Langues vivantes (étrangères ou régionales)	1 h 30	~ 1 h 30
Education physique et sportive	3 h	~ 2 h 40
Enseignement artistique	2 h	~ 1 h 45
Questionner le monde Enseignement moral et civique (1h par semaine)	2 h 30	~ 2 h 20
Total	24 heures	22 heures

7. Actuellement, c'est l'arrêté du 09 novembre 2015 fixant les horaires d'enseignement des écoles maternelles et élémentaires qui est en vigueur en France.

Il est intéressant de signaler que l'arrêté est construit à partir d'une semaine fictive de 24 heures et que c'est à chaque enseignant d'adapter cette durée théorique à la réalité en prenant en compte les temps de récréations (2 par jour avec une durée en principe de 15 minutes par récréation) pour pouvoir organiser la semaine sur 22 heures. Pour le français en cycle 2 qui comprend la classe de CE2, cible de notre analyse, le volume réel est donc d'environ 9h 10 par semaine. Le 26 avril 2018, une note de service émanant du ministère et intitulée « Enseignement de la grammaire et du vocabulaire : un enjeu majeur pour la maîtrise de la langue française » spécifie les temps d'enseignement de la langue. Il est écrit qu'il est nécessaire de consacrer au moins trois heures hebdomadaires pour un enseignement structuré de la langue (~33% du temps de français).

Le corpus de REAlang permet de comparer 24 emplois du temps de CE2 provenant de classes issues de tout le territoire national. L'analyse a porté sur la part dévolue à l'étude de la langue mais également sur les intitulés proposés au sein de ce document institutionnel obligatoire.

Le relevé des termes pour présenter l'enseignement de la langue sur la semaine d'école montre une très grande disparité des intitulés utilisés pour qualifier les plages au sein des emplois du temps analysés. Nous avons recensé 101 plages et nous avons relevé certaines récurrences de termes (ou familles de termes) :

Tableau N°4 : part des termes utilisés pour qualifier les plages d'étude de la langue au sein des 24 emplois du temps de CE2

Orthographe / orthographique / Ortho	*Dictée*	*EDL / Étude de la langue*	*Grammaire*	*Conjugaison*	*Fonctionnement de la langue*	*Vocabulaire*	*Lexique / Lexical*
31	**23**	**22**	**21**	**13**	**10**	**7**	**4**

Comme déjà constaté dans une recherche précédente (Elalouf *et al.* 2017 : 56), nous constatons une grande variété des termes pour présenter et structurer l'enseignement hebdomadaire de la langue avec la présence incontournable de deux entrées : l'*orthographe* et la *dictée*. Nous continuons à observer également une forme d'autonomisation des enseignants(e)s qui ne respectent pas les entrées proposées par les programmes en vigueur.

Tableau N°5 : les entrées utilisées pour présenter l'étude de la langue dans les textes institutionnels en vigueur en CE2

Passer de l'oral à l'écrit (lien avec la lecture)	Construire le lexique	S'initier à l'orthographe lexicale	Se repérer dans la phrase simple	Maitriser l'orthographe grammaticale de base

Le regard sur la part des volumes horaires annoncés en étude de la langue (par rapport au temps global de français) confirme également les tendances constatées dans d'autres études descriptives des pratiques. Les programmes de 2018 indiquent que 33% du temps de français doit être consacré à l'étude de la langue et 21 classes (87,5% de notre corpus) présentent une part plus importante. La classe CE2-K présente même un profil particulier puisque 85% du temps sur la semaine est consacré à l'enseignement grammatical…

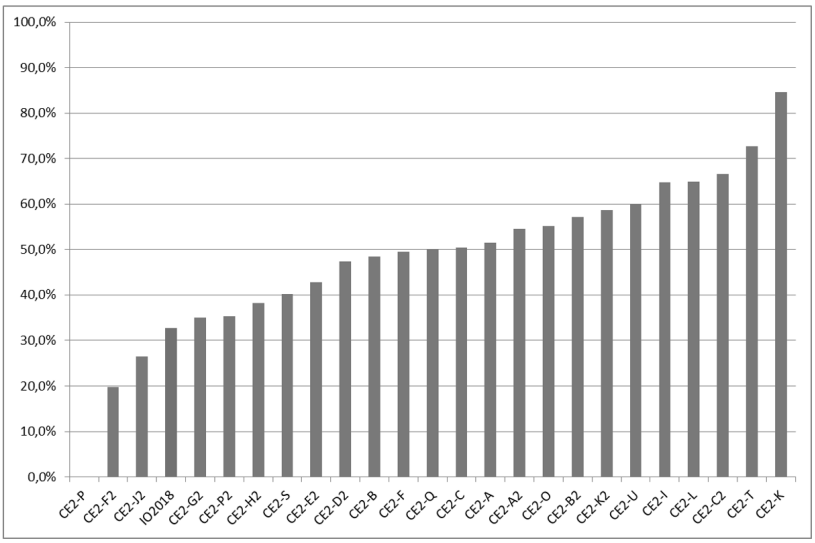

Illustration N°5 : part dévolue à l'étude de la langue au sein des emplois du temps de CE2

La tendance qui se dégage est une surdimension de l'enseignement de la langue au détriment des autres entrées à travailler que sont l'écriture, la compréhension de textes écrits et l'oral.

4. CONSTATS ET PERSPECTIVES

Cette contribution s'est intéressée à la question de la grammaire à l'école dans le contexte particulier français, nous avons tenté modestement de proposer une méta analyse sous la forme d'état des lieux de cet enseignement en remettant en perspective un ensemble d'éléments issus de différentes recherches qui nous semblent complémentaires. Comme nous l'avions annoncé la particularité, ici, était de reprendre ces données connues mais isolées pour proposer une vision plus systémique (nous parlons d'une tentative d'élaboration d'un panorama complet). Notre objectif est bien de tenter de cerner le quotidien de la classe, ces réalités pédagogiques afin de comprendre les pratiques d'enseignement-apprentissage de la langue en milieu scolaire.

Les constats dégagés ne font que confirmer un ensemble d'observations et d'analyses opérées depuis plusieurs années avec une place prépondérante des activités sur la langue au détriment du travail sur les dimensions langagières (lire, écrire, parler). La place toujours aussi forte d'un enseignement cloisonné qui place la visée orthographique en avant avec une activité scolaire incontournable : la dictée.

Ce que nous disent également les exercices proposés aux élèves et les règles pour expliquer la langue, c'est que la démarche dominante encore aujourd'hui reste l'approche déductive à visée normative. Démarche décriée depuis plus de cent ans en commençant par Jules Ferry qui, lors de son discours prononcé au Congrès pédagogique des directeurs et directrices d'école normale et des inspecteurs primaires (2 avril 1880) déclarait (David 2010 : 110) :

> vous avez compris qu'aux anciens procédés, qui consument tant de temps en vain, à la vieille méthode grammaticale, à la dictée – à l'abus de la dictée, - il faut substituer un enseignement plus libre, plus vivant et plus substantiel. […] L'enseignement en France, aussi bien dans l'ordre primaire que dans l'ordre secondaire, a été longtemps, on peut le dire, la proie des fausses méthodes, des fausses méthodes grammaticales […]. J'appelle fausses méthodes grammaticales celles qui ne tirent pas la règle de l'exemple… celles qui ne procèdent pas du concret à l'abstrait…

Il y a 142 ans, le ministre de l'instruction publique de l'époque indiquait la marche à suivre, comprendre qu'une langue vivante est une langue utilisée et qu'il faut partir de la langue telle qu'elle est dans son environnement linguistique réel pour comprendre son fonctionnement, les linguistes et les didacticiens ont apporté, depuis, des outils métalinguistiques adaptés et transposables aux élèves pour comprendre le fonctionnement de la langue.

Entre des injonctions institutionnelles qui varient régulièrement sur le plan diachronique avec des manques de cohérence préjudiciables (nous pouvons reprendre la question de l'orthographe rectifiée), des pratiques pédagogiques qui semblent

prégnantes et des recherches en didactique de la langue qui apportent pourtant des appuis scientifiques de plus en plus précis. Nous pouvons donc parler d'un enseignement de la grammaire sous tension.

Il semble indispensable de construire des consensus pour améliorer l'efficience de cet enseignement à l'école, qu'il devienne moins chronophage, moins cloisonné et plus articulé avec des activités langagières de lecture et d'écriture. Un premier consensus indispensable est à chercher sur les notions grammaticales à enseigner qui doivent prendre en compte les élèves à un niveau donné et leurs besoins langagiers. Un deuxième consensus est à explorer au niveau des démarches d'exploration et d'observation de la langue telle qu'elle est car la finalité est bien de faire réfléchir les élèves avec une pratique raisonnée de la langue en contexte d'écriture et de lecture. Un dernier consensus, le plus important peut être, est à poser du côté des finalités de cet enseignement pour pouvoir réorienter la grammaire et sortir d'une approche scolaire traditionnelle d'identification et d'application avant tout orthographique pour aller vers une approche réflexive moderne (rénovée) d'une langue au service du locuteur.

Comme lors de notre intervention à la conférence de consensus « Écrire et rédiger » en mars 2018,[8] nous reprenons des propos de Louis Legrand écrits en 1966 et qui sont toujours d'une grande actualité :

> 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 : 100)

Patrice Gourdet
Cergy Paris Université - CYU
patrice.gourdet@cyu.fr
ORCID 0000-0002-1327-9763

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Arrivé, M., F. Gadet & M. Galmiche (1986) *La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*, Paris, Flammarion.

Bonnal, K. (2019) « L'orthographe telle qu'elle s'enseigne. Description et analyse de pratiques de dix enseignants à la fin de l'école primaire », in C. Mortamet (dir.) *L'orthographe, pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations*, Mont-Saint-Aignan, Presses universitaires de Rouen et du Havre, p. 119-145.

8. <http://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>.

Brissaud, C. & D. Cogis (2011) *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris, Hatier.

Bronckart, J.-P. (2004) *Didactique de la grammaire*, Genève, DIP, *Cahiers du secteur langues et cultures*, 88.

Bronckart, J.-P., J.-L. Chiss & C. Puech (2004) *La crise du français*, Charles Bally, Genève / Paris, Droz.

Brunot, F. (1911 [1ère édition 1908]) *L'enseignement de la langue française*, Paris, Armand Colin.

Candea, M. & L. Véron (2019) *Le français est à nous ! Petit manuel d'émancipation linguistique*, Paris, Éditions La Découverte.

Chartrand, S. G. & M.-C. Paret (1989) « Enseignement de la grammaire : Quels objectifs ? Quelles démarches ? », *Bulletin de l'ACLA*, 11, 3138, p. 31-38.

Chervel, A. (2006) *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*, Paris, Retz.

Cogis, D. (2008) « Morphographie et didactique, au carrefour des recherches », in C. Brissaud, J.-P. Jaffré & J.-C. Pellat (dir.), *L'orthographe aujourd'hui : regards croisés*, Limoges, Lambert Lucas, p. 89-98.

David, J. (2010) « Place et importance de l'orthographe à l'école et dans la formation des enseignants », in C. Gruaz & C. Jacquet-Pfau (dir.), *Autour du mot. Actes du Séminaire du Centre du français moderne*, Limoges, Lambert-Lucas, p. 107-129.

Elalouf, M.-L. (2011) « Constitution de corpus scolaires et universitaires : vers un changement d'échelle ? », *Didactique du français 2, Pratiques*, 149/150, p. 56-70.

Elalouf, M.-L., D. Cogis & P. Gourdet (2011) « Maitrise de la langue à l'école et au collège. Progressions et contradictions dans les programmes de 2008 », *Continuité et ruptures dans l'enseignement de la langue, Le français aujourd'hui*, 173, p. 33-44.

Elalouf, M.-L., C. Péret & P. Gourdet (2017) « Les pratiques d'enseignement de la grammaire en France. Quels liens entre formation, utilisations des manuels et pratiques effectives ? », in E. Bulea Bronckart & R. Gagnon (dir.), *Former à l'enseignement de la grammaire*, Genève, Presses Universitaires du Septentrion, p. 45-67.

Flaux, N. (1993) *La grammaire*, Paris, Presses universitaires de France.

Freinet, C. (1937) *Grammaire française en quatre pages, Brochures d'Education Nouvelle Populaire*, 2 / Octobre.

Garcia-Debanc, C. (2008) « De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté », *Pratiques*, 137/138, p. 56-70.

Gourdet, P. (2010) « La classe, un environnement grammatical particulier : description des éléments qui constituent l'environnement grammatical des élèves à l'école élémentaire française », *La lettre de l'AIRDF*, 45-46, p. 58-65.

— (2013) « Le "cahier de règles" à l'école élémentaire, outil institutionnel et référence grammaticale : le cas du verbe en CE2 », in O. Bertrand & I. Schaffner (dir.), *Enseigner la grammaire*, Palaiseau, Éditions de l'École polytechnique, p. 265-285.

— (2016) « Le verbe au sein des manuels à l'école primaire : Quelles articulations entre savoir scolaire et savoir linguistique ? », *Le français aujourd'hui*, 194, p. 47-57.

— (2017) « Les exercices à l'école élémentaire et l'apprentissage de la langue : quelle(s) réalité(s) ?», *Repères*, 56, p. 51-72.

Grevisse, M. (1948) *Code de l'orthographe française*, Bruxelles, Baude.

Gruaz, C. (2014) *L'orthographe vivante, pour une évolution raisonnée*, Paris, Nathan.

Halté, J.-F. (1992) *La didactique du français*, Paris, Presses universitaires de France.

Hoedt, A. & J. Piron (2017) *La faute de l'orthographe*, Paris, Éditions Textuel.

Keller, M. (1998) *La réforme de l'orthographe, un siècle de débats et de querelles*, Paris, Conseil International de la Langue française.

Legrand, L. (1966) *L'enseignement du français à l'école élémentaire. Problèmes et perspectives*, Paris, Neuchatel, Delachaux et Niestlé.

Legros, G. & M.-L. Moreau (2012) *Orthographe : qui a peur de la réforme ?*, Brochure du ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Masseron, C. (2014) « Contradictions et nécessités de l'enseignement de la grammaire : la difficulté empirique des énoncés complexes en production, entre morphosyntaxe, lexique et pragmatique », *Repères*, 50, p. 217-239.

Marchand, F. (1994) « L'enseignement grammatical depuis 1960 à travers quelques manuels », *Le français aujourd'hui*, 107, p. 35-48.

Pothier, B. & P. Pothier (2016) *L'orthographe rectifiée à l'école. Quels impacts sur les apprentissages ?*, Paris, Retz.

Sautot J. P., P. Gourdet & M. Beaumanoir-Secq, dir. (2021) «Méthodologie pour l'étude des rendements des classes», *Scolagram*, 8, REAlang. [Retrieved from : <https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/326-Rendement>.]

Simard, C., J.-L. Dufays, J. Dolz & C. Garcia-Debanc (2010) *Didactique du français langue première*, Bruxelles, De Boeck.

Vargas, C. (2004) « La création des savoirs enseignés en grammaire : de la recomposition à la reconfiguration », in C. Vargas (dir.), *Langues et études de la langue*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, p. 35-48.