

# Favoriser le développement de connaissances conscientes et explicites chez les élèves par des productions écrites grammaticalement orientées. L'exemple de la fonction de complément du nom

Véronique Marmy Cusin  
Haute école pédagogique de Fribourg  

<https://dx.doi.org/10.5209/thel.98768>

Recibido: 29/10/2024 • Aceptado: 23/07/2025

**FR Résumé :** Cette contribution analyse les pratiques filmées et transcrites d'enseignant·es primaires qui expérimentent une séquence d'enseignement grammatical articulant des activités à visée textuelle à des activités de conceptualisation grammaticale. L'objectif de l'article est de montrer en quoi de telles activités textuelles donnent du sens aux apprentissages grammaticaux, ici la fonction de complément de nom, et participent à leur conceptualisation. Dans de telles activités, les enseignant·es pointent le savoir en jeu, d'abord avec des désignations issues du langage courant ou de l'univers didactique, pour ensuite formaliser les savoirs en utilisant des métatérmines spécifiques. Nous faisons le pari que ces aller-retour entre l'utilisation implicite de la langue par les élèves, en production ou compréhension, leur compréhension intuitive des phénomènes en jeu et les médiations enseignantes en utilisant des métatérmines spécifiques permettent à terme la réorganisation de leur langue interne à propos des objets grammaticaux enseignés.

**Mots clés :** enseignement grammatical ; articulation grammaire-texte ; complémentation du nom ; pratiques enseignantes ; conscience métalinguistique ; connaissances explicites.

## ES Animar a los alumnos a desarrollar un conocimiento consciente y explícito a través de trabajos escritos gramaticalmente orientados. El ejemplo de la función de complemento del sustantivo

**Resumen :** Esta contribución analiza las prácticas filmadas y transcritas de profesores de primaria que experimentan con una secuencia de enseñanza de la gramática que combina actividades basadas en textos con actividades de conceptualización grammatical. El objetivo es mostrar cómo tales actividades basadas en textos dan sentido al aprendizaje grammatical, en este caso la función del complemento sustantivo, y contribuyen a su conceptualización. En tales actividades, los profesores señalan los conocimientos en juego, primero con designaciones tomadas del lenguaje cotidiano o del entorno de la clase, y después formalizan los conocimientos utilizando metatérminos específicos. Apostamos por que este vaivén entre el uso implícito del lenguaje por parte de los alumnos, en la producción o la comprensión, su comprensión intuitiva de los fenómenos gramaticales y la mediación del profesor mediante metatérminos específicos les permita, en última instancia, reorganizar su lenguaje interno en relación con los objetos gramaticales enseñados.

**Palabras clave:** enseñanza de la gramática; relación gramática-texto; complementación de sustantivos; prácticas docentes; conciencia metalingüística; conocimiento explícito.

## ENG Encourage Pupils to Develop Conscious and Explicit Knowledge Through Grammatically Oriented Written Work. The Example of the Noun Phrase Complement

**Abstract :** This paper analyses the filmed and transcribed practices of primary teachers experimenting with a grammar teaching sequence combining text-based activities with grammatical conceptualisation activities. The aim is to show how such text-based activities give meaning to grammatical learning, in this case the function of noun phrase complement, and contribute to its conceptualisation. In such activities, teachers point to the knowledge, first using designations taken from everyday language or from the world of the classroom, and then formalise the knowledge by using specific meta terms. Our hypothesis is that this

to-and-fro between the pupils' implicit use of the language, in production or comprehension, their intuitive understanding of grammatical phenomena and the teachers' mediation using specific meta terms will ultimately enable them to reorganise their internal language with regard to the grammatical objects taught.

**Key words :** grammar teaching; between grammar and text; noun complementation; teaching practices; metalinguistic awareness; explicit knowledge.

**Sommaire:** 1. Introduction. 2. Favoriser le développement de connaissances conscientes et explicites chez les élèves. 3. Des séquences d'enseignement grammatical favorisant l'articulation entre grammaire et texte : l'exemple de la fonction de complément de nom. 4. Méthodologie. 5. La progression des élèves du primaire entre prétest et posttest dans les classes expérimentant les séquences SAR et SIS. 6. Une séquence en alternance rapprochée (SAR) qui part de la grammaire pour aller vers le texte. 6.1 Une première PEGO qui permet de pointer le savoir en jeu et se familiariser avec différentes dimensions qui seront reprises et institutionnalisées par la suite. 6.2 Une blague qui ne fait pas rire, mais qui permet à l'élève de mieux comprendre la dépendance syntaxique du CN au Nom noyau. 7. Conclusion.

**Cómo citar:** Marmy Cusin, Véronique. (2025). « Favoriser le développement de connaissances conscientes et explicites chez les élèves par des productions écrites grammaticalement orientées. L'exemple de la fonction de complément du nom ». *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, 40(2), 325-337. <https://dx.doi.org/10.5209/thel.98768>

## 1. Introduction

Dans le cadre de cet article, nous nous intéressons à l'enseignement grammatical et au développement de connaissances conscientes et explicites sur la langue. Nous prenons appui sur Nadeau et Fisher (2011 : 9) pour définir ces connaissances-là comme celles que l'élève est capable de « verbaliser et de contrôler intentionnellement » en utilisant une métalangue partagée. Si deux finalités généralement admises pour l'enseignement grammatical (pour une synthèse, voir par exemple Chartrand, 2013) sont d'une part la construction de connaissances ayant trait au système de la langue et le développement de compétences utiles à la production et compréhension de textes, certain·es ont une vision plutôt utilitariste de la grammaire (Nadeau & Fisher, 2009 ; de Pietro, 2009), la qualifiant de subordonnée à la maîtrise pratique de la langue, l'enseignement grammatical venant outiller des savoirs plus praxéologiques, vision qui s'inscrit souvent dans une approche communicative de l'apprentissage d'une langue. Myhill (2018) s'intéresse à la grammaire comme ressource pour l'écriture en anglais et montre qu'un enseignement explicite de la grammaire, lorsqu'il est intégré de manière contextuelle et significative dans les leçons d'écriture, peut avoir des effets positifs. D'autres didacticien·nes, par exemple Bulea Bronckart (2015a) ou Schneuwly (2007), valorisent la construction d'un système de savoirs grammaticaux organisé, tout en insistant sur l'importance de la grammaire pour l'écriture et l'analyse littéraire, ceci dans une perspective non hiérarchisée des deux finalités. La construction d'un tel système a pour objectifs de contribuer aux capacités d'abstraction et de généralisation des élèves, de les outiller pour mettre à distance et transformer leurs représentations et leur propre fonctionnement cognitif et langagier, envisageant ce rapport d'objectivation comme une « posture fondamentale essentielle » au travail dans les autres composantes de la discipline *Français* (Schneuwly, 2007 : 22). Nous nous inscrivons dans cette vision de la discipline *Français* articulant plusieurs composantes, autonomes mais en interaction étroite, et envisageons les deux finalités de l'enseignement grammatical comme complémentaires et non hiérarchisées. Le travail grammatical vise donc d'un côté à la construction de connaissances explicites sur la langue, non seulement l'utilisation d'un métalangage partagé pour parler de la langue, mais aussi la capacité à appliquer consciemment des procédures d'analyse et d'identification du matériau langagier, et de l'autre le développement de compétences langagières suffisantes pour communiquer.

Nous analysons ici les données issues d'une expérimentation de séquences d'enseignement grammatical. La spécificité de ces séquences est qu'elles intègrent des activités brèves de lecture ou/et d'écriture à des activités de conceptualisation grammaticales. Cet article porte spécifiquement sur ces activités textuelles proposées en début et fin de séquences, que notre groupe de recherche a appelées productions écrites grammaticalement orientées (PEGO)<sup>1</sup>. En début de séquence, elles ont pour fonction de pointer l'objet grammatical enseigné dans un texte, d'en identifier certains rôles textuels, mais aussi de donner du sens aux apprentissages. En fin de séquence, elles ont pour fonction de mettre à l'épreuve les dimensions de l'objet enseigné conceptualisées précédemment, de réinvestir et d'assoir les connaissances en cours de construction des élèves. Ces activités sont conçues comme des lieux d'articulation entre grammaire et texte et notre objectif est de montrer en quoi elles participent au développement conscient des connaissances grammaticales des élèves.

<sup>1</sup> Nous remercions vivement toute l'équipe de recherche GRAFE'maire (2018), tant pour les discussions et apports individuels et collectifs essentiels à la réalisation de cet article, que l'investissement de chacun·e dans la collecte et le codage des données.

## 2. Favoriser le développement de connaissances conscientes et explicites chez les élèves

Nous visons donc la construction de connaissances grammaticales explicites et adhérons aux propos de Nadeau et Fisher (2011) qui montrent que si des connaissances implicites suffisent à la maîtrise pratique de certaines régularités (par exemple un marquage pluriel d'un nom suivant un déterminant pluriel), elles ne suffisent pas à une maîtrise complète du fonctionnement de l'écrit en français. Les démarches favorisant un apprentissage explicite, c'est-à-dire, un apprentissage où l'élève est non seulement capable d'utiliser un métalingage partagé pour nommer des faits langagiers, mais aussi de verbaliser et d'utiliser consciemment des procédures nécessaires à un tel étiquetage, semblent cependant peu fréquentes dans les leçons d'étude de la langue. Par exemple, Bulea Bronckart (2015b) montre la persistance et l'abondance d'exercices à trous et d'exercices d'identification dans les manuels utilisés dans les années 2000 en Suisse romande. Les activités d'identification ou d'étiquetages de classes et fonctions grammaticales, sans une conceptualisation claire de leurs attributs essentiels, ne permettent pas la construction réelle de ces notions comme concept. Vygotski (1997 [1934]) insiste pourtant sur le rôle de la conscience et de certaines fonctions psychiques volontaires (attention, comparaison, distinction, abstraction notamment) pour qu'un système de concepts se forme. Bialystok (1988, en se fondant sur les recherches de Bereiter & Scardamalia, 1982; Carpenter & Just, 1981) explique que certaines entrées en littératie et résolutions de problèmes métalinguistiques nécessitent une connaissance plus analytique, plus explicite du système linguistique que lorsqu'on apprend une langue à l'oral. Les habiletés métalinguistiques (*metalinguistic awareness*) nécessitent que « l'attention soit activement dirigée vers les propriétés explicites de la langue ». Dans le cadre d'activités d'écriture, Myhill (2018) propose un enseignement grammatical en contexte qui amène les élèves à réfléchir sur les choix linguistiques opérés et à comprendre comment ces choix ont un impact sur le sens.

Du côté de l'apprentissage du lire-écrire avec de jeunes élèves, Goigoux et ses collègues (2016) ont non seulement observé que les classes où les élèves (notamment les plus faibles) progressent le plus sont celles qui consacrent un temps important à l'étude de la langue, mais aussi celles où les enseignant·es font preuve d'une vigilance métalinguistique, avec entre autres une « utilisation rigoureuse de certains métatermes » et une « transmission plus réflexive des savoirs » (56). Ces constats rejoignent les demandes de chercheurs et chercheuses luttant contre les inégalités scolaires : leur souhait est que l'école développe chez tous les élèves, notamment les plus fragiles, une posture de secondarisation dès les premières années scolaires (Bautier et Goigoux, 2004 ; Jaubert, Rebière & Bernié, 2012), posture qui peut être définie comme la capacité à se distancer de la tâche ou la situation communicative immédiate, afin d'entrer dans une prise de recul pour comprendre ce qui est en jeu en matière d'apprentissages scolaires, pourquoi on le fait et comment on le fait ; il s'agit de « s'émanciper de cette tâche pour en retirer des éléments à généraliser, à retenir, à reproduire » (Clerc-Georgy, 2018 : 24). L'apprentissage en langues cherche à développer la capacité de l'élève à conscientiser les phénomènes linguistiques en jeu, à les verbaliser (Chiss & David, 2011) pour arriver à construire des stratégies de contrôle et de planification de leurs propres processus de traitement linguistique (Gombert, 1990 ; Nadeau et Fisher, 2006), posture appelée métalinguistique. Il s'agit de dépasser une assimilation-généralisation intuitive, opérations incorporées, mais inconscientes, pour aller vers un recul conscient et volontaire (Vygotski, 1997 [1934]), passant par une anticipation et une généralisation des procédures à utiliser.

Sur le plan du transfert des apprentissages grammaticaux, une question fondamentale est comment faire en sorte que les connaissances construites en grammaire ne fonctionnent pas comme des objets de savoir autonomes et déconnectés, mais qu'ils soient mis en relation avec les savoirs pratiques qui peuvent leur être liés (de Pietro, 2009). Bulea Bronckart et Bronckart (2017) se fondent sur la correspondance de Ferdinand de Saussure pour montrer l'intrication des textes/discours et des savoirs grammaticaux dans la réalité du langagier. Ils définissent quatre niveaux : les textes/discours produits (niveau 1), le savoir implicite incorporé (niveau 2), qui se situe « à mi-chemin entre le praxéologique et le gnoséologique » (*ibid.* : 37), les opérations d'identification et de conceptualisation réalisées, à la fois sur le plan de la langue interne de l'individu (niveau 3), et sur le plan d'une langue externe, constituée d'un savoir collectif et partagé (niveau 4). Si le deuxième niveau est largement inconscient et de l'ordre du compétentiel, le troisième niveau pointe l'appropriation par les personnes du fonctionnement langagier dans leur appareil psychique, appelé langue interne. Les activités grammaticales ont pour mission d'enrichir et réorganiser cette langue interne « en puisant aux ressources disponibles dans les modèles élaborés au plan collectif (langue externe) » (*ibid.* : 40).

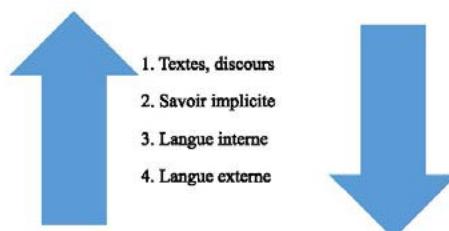


Figure 1. Quatre niveaux présents dans la réalité du langagier (schéma construit à partir de Bulea Bronckart et Bronckart, 2017)

### 3. Des séquences d'enseignement grammatical favorisant l'articulation entre grammaire et texte : l'exemple de la fonction de complément de nom

Sur le plan de l'enseignement lui-même, il s'agit de dépasser le modèle dichotomique datant de la période initiale de l'enseignement du français rénové, préconisant d'un côté des activités communicatives et de l'autre des activités de structuration. Dans ce contexte, notre groupe de recherche GRAFE'maire (2018), s'inscrivant dans les propositions d'autres didacticien·nes (pour une synthèse, voir Marmy Cusin, Stoudmann & Degoumois, 2021), a proposé une opérationnalisation didactique de l'articulation entre grammaire et texte en construisant des séquences d'enseignement grammatical, selon deux logiques d'articulation (voir figure 1).

Séquence d'intégration structurante (SIS)		Séquence d'alternance rapprochée (SAR)	
TEXTES	➤ Rôle de la notion dans un ou plusieurs textes	TRAVAIL ANALYTIQUE A PARTIR D'UN CORPUS	➤ Manipulations, observations, verbalisations
TRAVAIL ANALYTIQUE A PARTIR D'UN CORPUS	➤ Manipulations, observations, verbalisations	CONCEPTUALISATION	➤ Observations → Conceptualisation
CONCEPTUALISATION	➤ Observations → Conceptualisation	LECTURE ET PRODUCTION DE TEXTES	➤ Réinvestissement des acquis dans des tâches textuelles
LECTURE ET PRODUCTION DE TEXTES	➤ Réinvestissement des acquis dans des tâches textuelles	TEXTES	➤ Rôle de la notion dans un ou plusieurs textes

Figure 2. Deux types de séquences didactiques pour construire les séquences d'enseignement

La séquence d'intégration structurante (SIS) démarre par une observation du rôle de la notion dans un texte; elle se poursuit par des activités d'observation et manipulations d'un corpus pour conceptualiser le savoir grammatical en vue d'une phase finale de réinvestissement textuel; la séquence d'alternance rapprochée (SAR) est plus classique et démarre par un travail grammatical de manipulations de corpus et de conceptualisation pour ensuite proposer des activités de réinvestissement textuel; elle se termine une activité d'observation du rôle de la notion dans un texte. Ces deux types de séquences ont pris la forme d'un fichier et d'un outil de conceptualisation pour l'élève ainsi que d'un guide enseignant<sup>2</sup>; leur expérimentation a eu lieu dans 48 classes de 7-8<sup>e</sup> (10-12 ans) et 10<sup>e</sup> (14 ans) en Suisse romande autour de deux objets grammaticaux.

L'objet pris comme terrain d'analyse dans cet article est une fonction syntaxique au sein du syntagme nominal, le complément du nom (CN). En Suisse romande, les diverses structures (groupes adjectivaux, groupes prépositionnels, phrases subordonnées relatives, groupes participiaux, etc.) complétant le nom, noyau du groupe nominal, et entrant dans une relation de dépendance à ce dernier sont identifiés comme des compléments de nom. Cinq caractéristiques ont été retenues pour conceptualiser cet objet dans les classes primaires (10-12 ans), contexte analysé ici :

- l'insertion du CN dans un groupe nominal (désormais GN);
- sa dépendance syntaxique au nom (désormais N), noyau du GN;
- la pluralité de structures pouvant remplir la fonction de CN;
- l'enchaînement des CN au sein du groupe nominal par juxtaposition ou par coordination (*la [jolie] voisine [de mon frère]; la maison [élégante], mais [isolée]*);
- l'emboîtement des CN résultant de la récursivité de certaines structures (*le mécanicien [de la rue [des Lilas]], de la rue des Lilas* étant le CN du N *mécanicien*, alors que *des Lilas* est le CN du N *rue* et emboité dans le premier CN).

Dans le cadre de cet article, nous souhaitons explorer plus particulièrement deux PEGO proposées au sein de la séquence en alternance rapprochée (SAR), la séquence SIS ayant fait l'objet d'un autre écrit (Marmy Cusin, en cours d'édition). En quoi ces tâches textuelles servent-elles la conceptualisation de savoirs grammaticaux explicites et amènent l'élève à une meilleure compréhension des phénomènes grammaticaux en jeu ?

### 4. Méthodologie

Notre méthodologie d'analyse croise différentes focales impliquant des foyers d'analyse complémentaires (Schneuwly & Dolz, 2009). Sur le plan macro, nous observons d'abord le prescrit, soit la séquence d'enseignement proposée pour expérimentation comme un tout; nous pointons en particulier comment ces PEGO s'inscrivent dans l'enchaînement des activités proposées. Pour identifier la macrostructure de la séquence,

<sup>2</sup> Il est possible de prendre connaissances des séquences proposées lors de l'expérimentation ici : <https://www.unige.ch/fapse/grafe/equipes/equipe-de-recherche-grafemaire/outputs-orientes-application> [Dernier accès le 23 juillet 2025].

nous identifions l'objet de savoir visé par chaque activité, notamment visible au travers des consignes proposées dans le *fichier élève* ou le *guide enseignant*. Nous ne faisons pas état sur le plan macro de l'objet tel qu'il a été enseigné, car nous n'avons observé ni suppression ni ajout de nouvelles tâches ou objectifs dans les pratiques expérimentant la séquence.

C'est sur le plan méso et micro que l'on peut observer des différences entre classes, notamment dans les manières de réguler et institutionnaliser le savoir en jeu. Nous analysons plus spécifiquement ces PEGO telles qu'elles ont été mises en œuvre en classe. En premier lieu, afin de mieux les décrire, nous mettons à jour les actions des élèves nécessaires à leur réalisation (Bulea Bronckart, Marmy Cusin & Panchout-Dubois, 2017; Bourdages, Gagnon, Capt & Foucambert, 2021). Par la suite, la transcription complète des interactions entre enseignant·es et élèves permet de pointer les dimensions de l'objet mis à jour. Ces dimensions de l'objet sont identifiées à la fois grâce aux caractéristiques définitoires définies a priori et élémentarisées dans les séquences testées (cf. caractéristiques présentées ci-dessus) et à la fois par un pointage des dimensions nommées par les enseignant·es et/ou les élèves dans les interactions. Pour nous aider, nous portons une attention particulière aux conduites métalinguistiques (Chiss & David, 2011) mises en œuvre. Nous désignons ici à la fois l'ensemble des termes et des expressions qui servent à parler de l'objet grammatical enseigné, et à en nommer les dimensions, les structures et les mécanismes, soit la métalangue (Lord & Elafouf, 2016), mais aussi les conduites explicatives et évaluatives des enseignant·es, les demandes ou propositions de définition et les paraphrases pour décrire et préciser cette métalangue. Pour ce faire, nous observons comment les métatermes s'enchaînent dans les interactions.

Notre corpus se compose de l'une des séquences expérimentées, la *séquence en alternance rapprochée SAR* et de l'analyse fine des interactions dans deux PEGO. La première PEGO montre comment, en début de séquence, une activité d'écriture peut cibler l'attention des élèves sur la fonction de complément du nom et l'un de ses rôles textuels, l'ajout de détails pour mieux décrire quelque chose. Nous analysons aussi la PEGO proposée en fin de séquence à des fins de réinvestissement textuel et d'observation du rôle de la notion dans la compréhension d'un texte. Les cinq classes qui ont accepté d'être filmées lors de l'expérimentation sont prises en compte, une classe ayant expérimenté la séquence sans être filmée.

Par ailleurs, nous contextualisons nos analyses méso et micro en identifiant la progression des élèves, observée par la différence de réussite lors d'un prétest et posttest. Si ce test, identique lors des deux passages, a trois parties, nous nous centrons ici sur les résultats de la partie 1, lors de laquelle les élèves devaient identifier, délimiter et nommer la structure des CN de Noms (N) mis en gras dans un texte du genre *conte*. Concernant les prétests et posttests, toutes les classes primaires de l'échantillon ont été prises en compte, soit les six classes de 7-8<sup>e</sup> qui ont expérimenté la séquence SIS et les six classes de 7-8<sup>e</sup> qui ont expérimenté la séquence SAR, avec un total effectif de 205 élèves. Le prétest a été généralement passé la semaine précédent l'expérimentation et le posttest a suivi d'une semaine la fin de l'expérimentation.

## 5. La progression des élèves du primaire entre prétest et posttest dans les classes expérimentant les séquences SAR et SIS

Les élèves ayant participé à l'expérimentation ont passé un prétest et un posttest dont nous présentons ici le score global pour la partie 1 du test (identification, délimitation et identification des structures des CN de noms mis en gras) (voir tableau 1). La comparaison des scores entre le prétest et le posttest (T de Student) montrent une progression des élèves significative ( $p < 0,05$ ) dans les classes primaires quelle que soit la séquence expérimentée.

Code de la classe	Séquence testée	Prétest			Posttest			Différence moyennes pré et post
		Moyenne prétest	Borne inf	Borne sup	Moyenne posttest	Borne inf	Borne sup	
1F01	SIS	4,19	2,74	5,63	6,31	4,444	8,18	2,12
1V02	SIS	3,00	1,67	4,33	6,89	5,18	8,61	3,89
1F02	SIS	5,53	4,20	6,85	6,42	4,706	8,14	0,89
1F03	SIS	2,78	1,42	4,14	5,94	4,183	7,71	3,16
1F05	SIS	2,38	0,93	3,82	2,63	0,756	4,49	0,25
1F09	SIS	2,31	0,87	3,76	5,25	3,381	7,12	2,94
1N06	SAR	3,50	2,14	4,86	4,78	3,016	6,54	1,28
1V03	SAR	1,85	0,56	3,14	4,50	2,828	6,17	2,65
1N02	SAR	7,11	5,75	8,47	10,28	8,516	12,04	3,17
1N05	SAR	4,06	2,62	5,51	7,94	6,069	9,81	3,88
1F04	SAR	3,94	2,58	5,31	7,61	5,849	9,37	3,67
1F06	SAR	3,38	1,78	4,99	5,92	3,85	8,00	2,54

Tableau 1. Score global (moyenne, min. et max.) au prétest et posttest dans les classes ayant testé la séquence SIS ou SAR

Testée par une ANOVA à mesures répétées, la variable « type de séquence » n'a pas d'effet significatif sur la progression des élèves au primaire. Ce même test confirme que la séquence a eu un impact sur les performances des élèves pour les trois tâches prises séparément (identification des CN, délimitation et identification des structures des CN de noms mis en gras), mais aussi pour le score total ( $F(1,205)=121.53, p = <.001$ ).

Concernant la progression significative entre le prétest et le posttest, on observe des différences importantes entre classes (voir figure 3). Certaines classes font plus fortement progresser les élèves, notamment 1V02, 1F03, 1N05 et 1F04. Dans d'autres classes, la progression des élèves est très faible, par exemple dans 1F02, 1F05 ou encore 1N06.

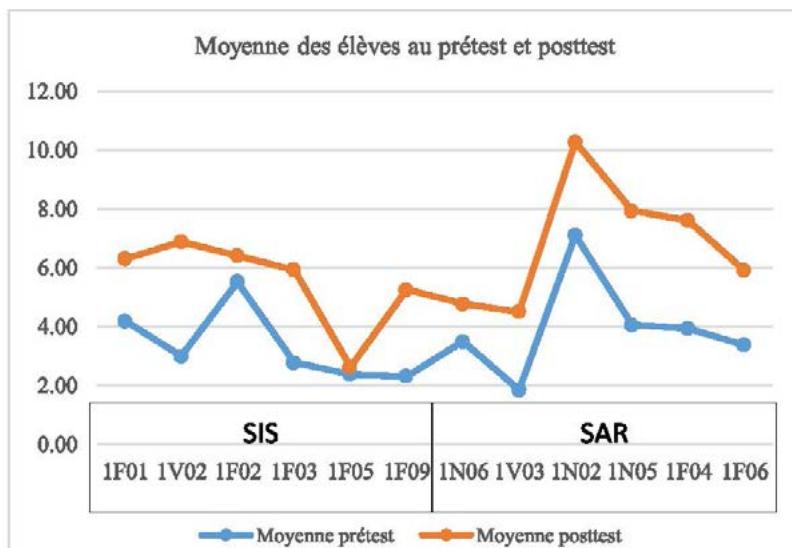


Figure 3. Moyenne des élèves au prétest et posttest dans les classes expérimentant la séquence SIS ou SAR

Une analyse plus fine des interactions entre l'enseignant·e et les élèves est donc pertinente afin notamment d'observer comment certaines pratiques font davantage progresser les élèves. Les conduites métalinguistiques et l'utilisation d'une métalangue spécifique pourrait avoir un impact sur les apprentissages selon certaines recherches (par exemple Goigoux 2016), mais reste difficile à démontrer.

## 6. Une séquence en alternance rapprochée (SAR) qui part de la grammaire pour aller vers le texte

Afin de mieux comprendre comment les productions écrites grammaticalement orientées servent l'apprentissage des élèves, nous avons analysé de manière fine les interactions, notamment les conduites métalinguistiques, dans deux PEGO dans les cinq classes expérimentant la séquence SAR (la classe 1N05 ayant choisi d'expérimenter la séquence sans être filmée); nous exemplifierons nos propos à l'aide d'une des classes ayant permis une forte progression entre le prétest et le posttest, la pratique 1F04.

La séquence d'alternance rapprochée (SAR) analysée ici propose d'abord des activités grammaticales avant d'aller dans des activités de production ou compréhension textuelle (voir macrostructure de la séquence, figure 4).

Elle commence par une activité brève et problématisante sous la forme d'une ambiguïté syntaxique (act. 1). Dans cette activité et grâce à deux dessins représentant la phrase « *Marie arrose les fleurs du balcon* », les élèves observent que cette phrase a deux sens, qu'ils identifient intuitivement en remplaçant le groupe prépositionnel « *du balcon* » par une phrase relative « *Marie arrose les fleurs qui sont sur le balcon* » ou par un autre groupe prépositionnel « *Marie arrose les fleurs depuis le balcon* ». L'explication syntaxique de l'ambiguïté n'est pas thématisée dans cette activité. Cette activité sera reprise en toute fin de séquence, amenant les élèves à expliquer grammaticalement de manière autonome et individuelle l'ambiguïté syntaxique de cette phrase : la substitution du groupe prépositionnel « *du balcon* » par une phrase relative montre sa dépendance syntaxique au N *fleurs*.

### 6.1 Une première PEGO qui permet de se familiariser avec le savoir en jeu

La séquence se poursuit par plusieurs activités de conceptualisation grammaticale; ces activités sont identiques dans les deux séquences. Une première PEGO (act. 2, figure 4) sert de manipulation de corpus, permet de pointer le savoir en jeu et amène les élèves à certains constats qui vont être repris par la suite. Cette première tâche d'écriture prend la forme d'un avis de recherche à compléter avec différents compléments du nom proposés sous la forme d'étiquettes.

Ce travail de transformation d'un texte par ajouts se fait d'abord en duos avec un matériel de manipulation (voir figure 5), avant la rédaction individuelle d'un avis de recherche. Le matériel utilisé en duo est intéressant, car il permet de pointer par fléchage et pour la première fois le lien syntaxique entre le nom et chaque complément du nom utilisé : « à l'aide d'un stylo que je vais aussi vous donner, vous pouvez relier l'étiquette à l'endroit précis où vous voulez rajouter le groupe de mots. » (1F04, montrant au beamer le matériel à utiliser).

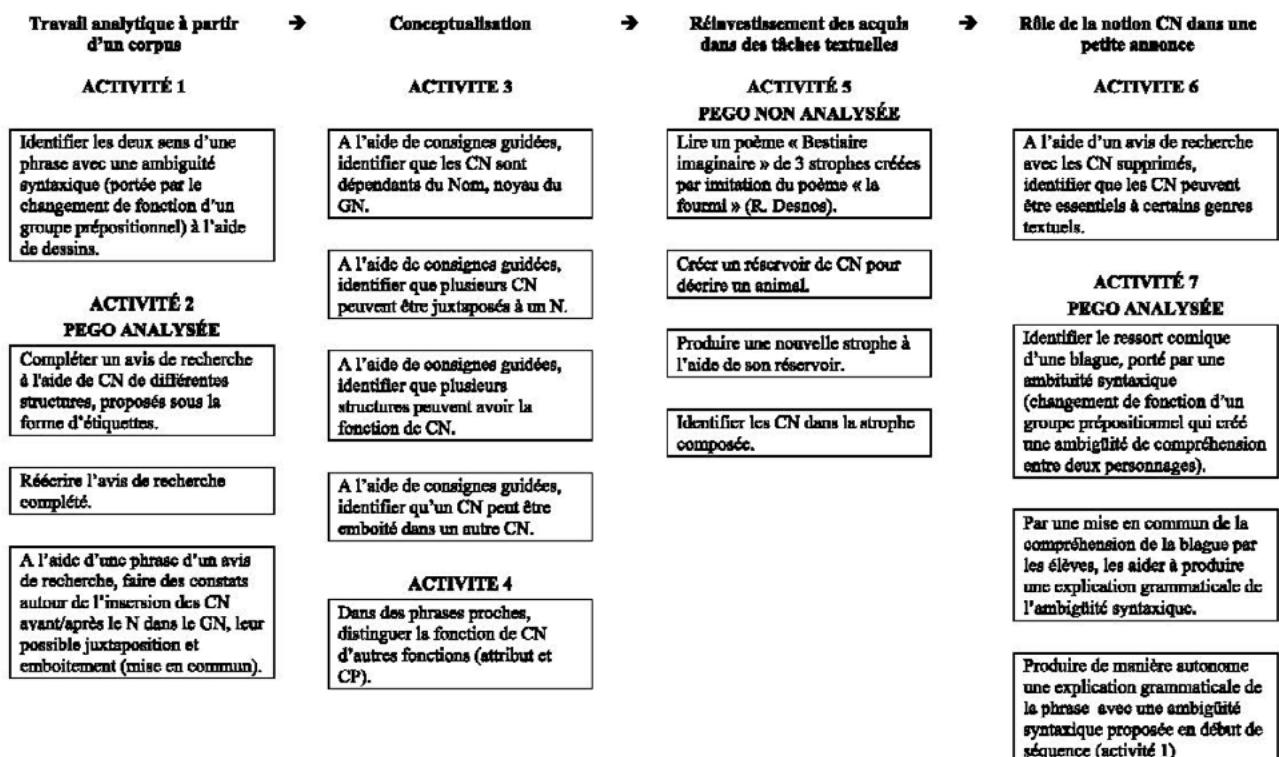


Figure 4. Macrostructure de la séquence en alternance rapprochée (SAR) telle proposée et expérimentée dans les classes

**Activité 2 : L'avis de recherche**

La police a lancé un avis de recherche pour retrouver un individu, mais cet avis semble incomplet. Peux-tu le compléter ?

1) Travaille d'abord avec les étiquettes ci-dessous.

2) Réécris pour la police cet avis de recherche :

- en ajoutant un maximum d'éléments du réservoir ;  
 - en utilisant seulement les éléments du réservoir ;  
 - tu peux ajouter plusieurs éléments du réservoir en les combinant ;  
 - tu peux utiliser des virgules ou le connecteur et/et/...

**Réservoir d'éléments à utiliser**

Réservoir d'éléments à utiliser				
de Berne	qui est bleu / qui sent bleu	de grande taille	minuscule / minuscules	qui vient de Laplande
en cuir	avec une plume	immense / immenses	3 rayures	très brun / vraiment bruns
long / longs	très grand / très grands	qui court très vite	en fourrure	de 27 ans
rose / roses	à poils	âgé / âgés	tout abimé / tout abîmés	athlétique / athlétiques
poilu / poilus	petit / petits	en amande	à la silhouette élancée	en laine mélangée

**Avis de recherche**

La police recherche un individu. Il porte un manteau et un chapeau. Il a des cheveux et des yeux.

**Exemple de réponse**

La police recherche un individu. Il porte un manteau et un chapeau. Il a des cheveux et des yeux. Il a une grande taille, il est très lourd et il a de longs cheveux. Il a une silhouette élancée et il a des yeux roses et roses.

Figure 5. Matériel proposé dans l'activité 2, l'avis de recherche

Pour la mise en commun, il est proposé dans le guide enseignant d'écrire la première phrase de l'avis de recherche et d'utiliser les propositions des élèves pour la compléter.

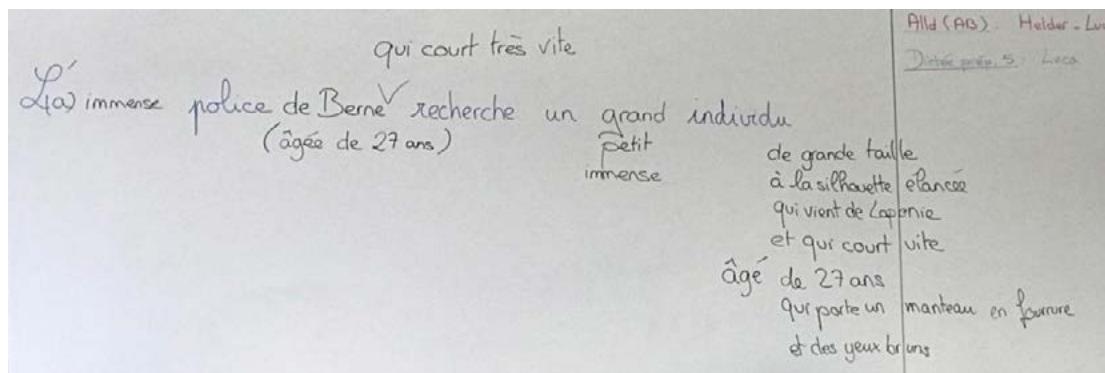


Figure 6. Activité 2, exemple de trace collective durant la mise en commun

Cette première mise en commun et institutionnalisation permet à l'enseignant·e de pointer pour la première fois certaines dimensions de la fonction de complément du nom, notamment la variété des structures qui peuvent prendre la fonction de CN.

17.	Enseignante	Alors qu'est-ce que vous remarquez si vous regardez le tableau ? Là, j'ai regroupé toutes les propositions de tous les groupes pour la première phrase.
18.	Victor <sup>3</sup>	C'est qu'il y a beaucoup de propositions.
19.	Justin	Et la plupart des personnes, ils ont noté ces propositions, à la fin de la phrase.
20.	Enseignante	Ok, donc tu dis que la plupart des personnes ont mis ces propositions, en l'occurrence ici à la fin de la phrase. Et pourquoi ici ces propositions ? Est-ce qu'elles sont en lien avec quelque chose de particulier ? Pourquoi elles sont là et pas ailleurs dans la phrase ?
21.	Christian	Parce que devant, il y a individu. Parce qu'il y a un déterminant et le mot, et elles complètent le mot individu.
22.	Enseignante	Est-ce que vous savez comment ça s'appelle la fonction de tout ce que j'ai écrit en noir qui complète ici, en l'occurrence, le mot individu, comme l'a dit Christian ? Est-ce que quelqu'un sait, a déjà entendu ou se rappelle comment ça s'appelle ces groupes de mots que j'ai mis en noir ?
23.	Diogo	Adjectif ?
24.	Enseignante	C'est tous des adjectifs ? Il y a des adjectifs. Lesquels ?
25.	Elève X	Petit, immense, âgé
26.	Enseignante	Oui et adjectif, c'est une fonction ? (...) C'est une classe grammaticale. Là, j'ai demandé la fonction de ces groupes en noir. Qui a une idée ?
27.	Diogo	Des compléments de nom.
		Mise en commun de l'activité 2 (séquence SAR), 1F04

Cette première mise en commun permet dans certaines classes de montrer la relation de dépendance syntaxique entre le Nom et le CN, par exemple dans la classe 1F04 : « Et pourquoi ici ces propositions ? Est-ce qu'elles sont en lien avec quelque chose de particulier ? Pourquoi elles sont là et pas ailleurs dans la phrase ? »

Cette relation syntaxique est pointée dans la suite des interactions par l'enseignante qui insiste à plusieurs reprises sur le lien entre le CN et le nom qu'il complète.

<sup>3</sup> Les prénoms sont fictifs pour protéger l'anonymat.

34.	Enseignante	Donc tout ce que j'ai écrit en noir au tableau, c'est des CN, des compléments de nom, par exemple de Berne, ça complète quel nom ?
35.	Amel	La police.
36.	Enseignante	Ensuite, on a petit. Ça complète quel nom ? Petit, on a dit avant que c'était un adjectif. Alors cet adjectif, il complète quel nom ?
37.	Sonia	Individu.
38.	Enseignante	Et puis tous ceux-là. Ils complètent quel nom ? Ces compléments de nom. Ils complètent quel nom dans la phrase ?
39.	Tonio	Le, les (réfléchissant) individu.
40.	Enseignante	Celui-là là (montrant le nom individu). C'est l'individu qui est de grande taille, qui est âgé, qui est petit. D'accord.

À partir d'un tel exemple interactionnel, il est très intéressant d'observer comment le savoir progresse dans les interactions enseignante-élève. L'enseignante pointe d'abord le savoir de manière très générale, en pointant d'un côté les groupes de mots ajoutés, soit les CN, de l'autre les Noms complétés, ainsi que le lien syntaxique entre ces deux éléments. Ce pointage se fait à l'aide de mots communs, connus des élèves ou pointant quelque chose dans l'univers didactique :

17. Là, j'ai regroupé toutes les propositions de tous les groupes pour la première phrase.  
 20. Est-ce qu'elles sont en lien avec quelque chose de particulier ?  
 22. (...) tout ce que j'ai écrit en noir qui complète ici, en l'occurrence, le mot individu, comme l'a dit Christian ?  
 Est-ce que quelqu'un sait, a déjà entendu ou se rappelle comment ça s'appelle ces groupes de mots que j'ai mis en noir ?

Mais dès le moment où un élève utilise correctement un métaterme (23), l'enseignante reprend le métaterme de manière forte et très régulière :

24. C'est tous des adjectifs ? Il y a des adjectifs. Lesquels ?  
 26. Là, j'ai demandé la fonction de ces groupes en noir.  
 34. Donc tout ce que j'ai écrit en noir au tableau, c'est des CN, des compléments de nom, par exemple de Berne, ça complète quel nom ? (...)

Après avoir pointé le lien de dépendance entre le CN et N complété par la question *ça complète quel nom*, l'enseignante revient à des exemples très concrets pour faire le lien entre l'étiquette utilisée (complément de nom, nom) et les exemples de l'avis de recherche :

40. Celui-la là (montrant le nom individu). C'est l'individu qui est de grande taille, qui est âgé, qui est petit.

Ces caractéristiques (pluralité des structures, dépendance syntaxique, enchainement des CN au sein du GN) sont reprises dans l'activité de conceptualisation (act. 3, figure 4), en y ajoutant d'autres dimensions : l'insertion du CN dans un GN et la différence entre deux CN juxtaposés ou emboités. Cette conceptualisation prend la forme d'un outil qui sera repris dans les activités suivantes.

La séquence se poursuit par l'activité 4 qui met en contraste le complément du nom et d'autres fonctions (attribut, complément de phrase notamment). Il s'agit par exemple d'identifier s'il y a un CN dans deux exemples proches et de justifier son identification : 1. *La chemise dans la vitrine est jolie.* 2. *La chemise est dans la vitrine.* Une telle activité sollicite le déploiement d'un raisonnement grammatical par l'identification/distinction des CN dans ces exemples, mais surtout par la justification des CN identifiés, en s'appuyant sur l'outil précédemment construit.

L'activité 5 est une PEGO assez classique, que nous n'analyserons pas ici pour des questions d'espace : elle demande à l'élève d'imiter une structure poétique pour décrire un animal de son choix à la manière de Desnos et en utilisant des compléments de nom de structures variées: *Une otarie plate, à quatre-vingt pattes, qui boit des patates, ça n'existe pas, ça n'existe pas et pourquoi... pourquoi pas ?*

L'activité 6 reprend un avis de recherche et propose la suppression de tous les CN dans ce texte, montrant ainsi que ces structures complétant le N noyau du groupe nominal sont essentiels au but communicatif de certains genres textuels.

## 6.2 Une blague qui ne fait pas rire, mais qui permet à l'élève de mieux comprendre la dépendance syntaxique du CN au Nom noyau

Une dernière PEGO (act.7, figure 4) clôture la séquence SAR et réinvestit l'idée d'ambigüité syntaxique sous la forme d'une blague.

Dans cette blague, le groupe prépositionnel « dans cette vitrine » est interprété différemment par Sylvie et Julie. Tout comme dans la première activité de cette séquence SAR, la substitution du groupe prépositionnel par une phrase subordonnée relative « *Julie aimerait essayer la robe qui est dans la vitrine* » devrait

permettre aux élèves de reformuler ce que veut dire Julie et lever l'ambiguité. Lors de la mise en commun de cette activité, l'enseignant·e a comme prescription dans le guide enseignant d'aider les élèves à produire une explication grammaticale de l'ambiguité syntaxique.

Julie est au centre commercial avec Sylvie

- J'aimerais bien essayer la robe dans cette vitrine ! dit Julie
- Tu ne veux pas plutôt l'essayer dans une cabine ? s'étonne Sylvie.

Figure 7. Blague de l'activité 7 (SAR)

Dans les pratiques observées, les élèves, cherchant à deux à comprendre la blague, utilisent le remplacement d'une structure CN par une autre structure pour lever l'ambiguité, ressort comique de la blague. Si les élèves ne trouvent pas la blague très amusante, ils utilisent spontanément la substitution du CN ambigu par une phrase subordonnée relative : « ah / j'ai compris / elle dit qu'elle veut essayer la robe / qui est dans la vitrine » (é., act. 7 SAR, 1F04). Du côté de la compréhension de Sylvie, les élèves reformulent ses propos de manière très intéressante. Certain·es substituent la préposition « de » par une autre préposition, « elle croit qu'elle veut essayer la robe / euh / à l'intérieur de / euh / la vitrine » (é., act. 7 SAR, 1F04). D'autres substituent le groupe infinitif « essayer la robe » par « se changer » : « parce que ça fait bizarre de se changer dans une vitrine / devant tout le monde » (é., act. 7 SAR, 1V03). Ils font ainsi disparaître le syntagme la robe et lèvent intuitivement l'ambiguité, la suppression du nom faisant disparaître la possibilité que le Gprép « dans la vitrine » soit un complément de nom.

51.	Enseignante	(...) D'où vient le malentendu, si on pense grammaire ?
52.	Lisa	C'est que, soit on peut le prendre comme un complément de nom, donc <i>cette robe dans cette vitrine</i> , donc <i>la robe dans cette vitrine</i> , ça complète la robe (...)
55.	Enseignante	Ici (écrivant au beamer, par-dessus l'exercice) alors Julie, elle prend ça comme un complément du nom. Effectivement. Et puis, grammaticalement, pourquoi l'autre elle comprend autrement, Lisa, tu peux poursuivre.
56.	Lisa	Parce que c'est comme, ça peut être un complément de verbe, parce que c'est aussi dans la vitrine
57.	Enseignante	Donc, Julie, elle a utilisé <i>dans la vitrine</i> , comme un complément du nom <i>robe</i> . Plusieurs l'ont dit hein : <i>la robe QUI EST dans la vitrine</i> . On aurait pu remplacer <i>dans la vitrine</i> par <i>qui est dans la vitrine</i> . On a un groupe prépositionnel, et pis on pourrait remplacer par une phrase relative. Et là, il n'y a plus de doute que c'est bien un complément du nom <i>robe</i> . Par contre, Sylvie, elle a cru que dans cette vitrine, c'était quoi dans la phrase, Sonia ?
58.	Sonia	Un complément du nom <i>essayer</i> . Euh, non non.
59.	Elève x	C'est pas un nom, <i>essayer</i> . Classe 1F04, extrait d'interactions durant l'activité 7, SAR

Si l'analyse syntaxique de la fonction du groupe prépositionnel « dans la vitrine » selon Julie et selon Sylvie nécessite une médiation de l'enseignant·e, les interactions montrent que les élèves font des hypothèses, nomment des savoirs en construction et leurs réponses erronées témoignent d'une compréhension intuitive des relations de dépendance syntaxique en jeu dans cette blague. À titre d'exemple, dans l'extrait ci-dessus, Sonia, en parlant de « complément du nom *essayer* », identifie intuitivement que lorsque Sylvie dit « Tu ne veux pas plutôt l'essayer dans une cabine », le groupe prépositionnel *dans une cabine* est bien dépendant syntaxiquement du noyau du groupe infinitif.

À nouveau, l'observation de la manière de désigner le savoir en jeu dans les interactions est très intéressante. Comme toutes les pratiques observées et comme proposé dans le guide enseignant, l'enseignante 1F04 laisse d'abord les élèves expliquer la blague avec leurs mots en duos. Ils utilisent notamment la substitution pour pointer l'ambiguité du groupe prépositionnel *dans la vitrine* : la substitution par une phrase relative pour expliquer les propos de Julie, ou en remplaçant la préposition « dans » pour reformuler la compréhension de Sylvie : « Son amie, elle comprend mal ; et puis elle croit qu'elle veut essayer la robe, euh, à l'intérieur de, la vitrine » (é., act. 7 SAR, 1F04). Le changement de préposition a pour effet que le groupe prépositionnel ne peut plus être dépendant du nom *robe*.

C'est vers la fin de la mise en commun que l'enseignante appelle ses élèves à une analyse grammaticale de l'ambiguité, ce qu'arrivent faire assez facilement certains élèves, notamment parce que le remplacement

par une phrase relative a été institutionnalisé dans la phase de conceptualisation comme une manière efficace d'identifier un CN. Lisa (52) nomme non seulement la fonction de complément de nom, mais aussi la dépendance syntaxique du syntagme « dans la vitrine » au nom robe : « dans cette vitrine, ça complète la robe ». Les métatérmines complément du nom et phrase relative sont ainsi fortement utilisés dans ce moment d'institutionnalisation dans les différentes pratiques observées (voir tableau 2). Cette substitution du CN « dans la vitrine » par une phrase relative est pointée comme une procédure efficiente pour reconnaître la fonction de CN, tel que cela est prescrit dans le guide enseignant. Pour montrer la relation syntaxique du CN au N, un·e enseignant·e parle de dépendance et trois enseignant·es, tout comme quelques élèves, utilisent le verbe « complète », surtout dans l'une des classes observées (1V03). Certain·es enseignant·es ne pointent pas du tout cette relation de dépendance entre le CN et Nom qu'il complète.

	1F04	1F06	1V03	1N02	1N06	TOTAL
<b>CN</b>	4	2	8	8	10	32
<b>nom</b>	1	2	1	0	0	4
<b>mot (pour nom)</b>	0	1	0	0	0	1
<b>GPrép, GN avec Prép</b>	1	0	0	2	2	5
<b>Phrel</b>	1	1	6	0	2	10
<b>dépendance</b>	0	1	0	0	0	1
<b>complète</b>	1	1	7	0	0	9
<b>CV</b>	1	0	0	1	1	3
<b>CP</b>	2	5	13	1	1	22

Tableau 2. nombre de métatérmines utilisés dans le moment de mise en commun de l'act. 7 SAR (la blague)

Si la tâche prescrite ne demandait pas l'identification de la fonction du groupe prépositionnel « dans la cabine », la distinction entre la fonction de CN et la fonction de complément de phrase (CP) est fortement présente dans les interactions, les enseignant·es observé·es utilisant la valeur sémantique de lieu pour identifier ce groupe comme un CP. Comme mentionné ci-devant, certain·es élèves (par ex. Sonia, 1F04, 58) observent très justement le lien syntaxique entre le noyau du groupe infinitif « essayer » et « dans la cabine » en parlant de CV ou de complément d'essayer.

## 7. Conclusion

Dans le but de proposer une opérationnalisation didactique de l'articulation entre des activités à visée grammaticale et des activités à visée textuelle, notre groupe de recherche a construit et proposé à des enseignant·es des séquences d'enseignement selon deux logiques d'articulation : la séquence analysée ici (séquence SAR) démarre par un travail grammatical de manipulation de corpus et de conceptualisation pour ensuite proposer des activités de réinvestissement textuel et d'observation du rôle de la notion dans un texte.

Nous avons d'abord décrit la macrostructure de cette séquence soumise à expérimentation, les consignes et la place de productions textuelles grammaticalement orientées, appelées PEGO, dans le déploiement de l'objet enseigné. De manière plus micro, nous avons analysé les interactions entre enseignant·e et élèves de classes primaires (élèves de 10-12 ans) dans deux PEGO, avec la perspective d'appréhender en quoi ces tâches textuelles servent la conceptualisation de savoirs grammaticaux explicites et amènent l'élève à une meilleure compréhension des dimensions de l'objet grammatical enseigné.

La première PEGO analysée sert de manipulation de corpus, permet de pointer le savoir en jeu et amène à une première conceptualisation des caractéristiques de l'objet CN, caractéristiques reprises et systématisées par la suite. Cette première tâche d'écriture prend la forme d'un avis de recherche à compléter avec différents compléments du nom proposés sous la forme d'étiquettes. L'analyse des conduites métalinguistiques dans une classe analysée à titre d'exemple montre comment l'enseignante parle d'abord du savoir avec des mots quotidiens ou déictiques pour peu à peu utiliser des métatérmines connus des élèves afin de pointer le savoir qui sera conceptualisé de manière systématique par la suite.

La deuxième PEGO analysée arrive en toute fin de séquence et exploite une ambiguïté syntaxique sous la forme d'une blague. Les élèves observés dans cette activité arrivent intuitivement à analyser sémantiquement la blague et à en comprendre le ressort comique ; ils ont cependant besoin de la médiation enseignante pour passer d'une analyse implicite et sémantique du matériau langagier proposé à une analyse explicite et grammaticale des phénomènes en jeu.

Les conduites métalinguistiques des enseignantes observées dans ces PEGO, si elles restent très diverses sur le plan de la fréquence, montrent la pertinence de telles activités : en début de séquence pour pointer le savoir en jeu dans son environnement textuel et contextualiser les futurs apprentissages ; en fin de séquence pour réinvestir les savoirs et savoir-faire conceptualisés juste avant, par exemple la substitution

par une phrase relative pour vérifier la dépendance syntaxique du groupe de mot ayant la fonction de CN. Par ailleurs, certaines interventions d'élèves montrent leur intérêt pour la langue dans ces PEGO et leur compréhension intuitive des phénomènes en jeu, même si la médiation de l'enseignant·e est nécessaire à une compréhension plus explicite des faits langagiers observés.

Plus généralement, nous faisons le pari que de telles activités textuelles permettent une articulation plus étroite entre la langue utilisée comme outil de communication et la langue comme objet d'étude. Nous espérons que de telles activités aident les élèves à réorganiser leur langue interne (Bulea Bronckart et Bronckart, 2017) et à acquérir des conduites langagières davantage conscientes et explicites.

## Références bibliographiques

- Bautier, Élisabeth & Roland Goigoux, (2004) « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*. N° 148, pp. 89-100. DOI : <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3252>
- Bialystok, Ellen, (1988) « Aspects of linguistic awareness in reading comprehension », *Applied Psycholinguistics*. N° 9, pp. 123-139. DOI : <https://doi.org/10.1017/S0142716400006779>
- Bourdages, Rosalie, Gagnon, Roxane, Capt, Vincent & Denis Foucambert, (2021) « De la tâche à l'activité, de la mesure à l'enseignement : considérations méthodologiques sur les habiletés métasyntaxiques en psycholinguistique et en didactique de la grammaire », *Éducation et didactique*. Vol. 15, n° 2, pp. 125-139. DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.8810>
- Bulea Bronckart, Ecaterina, (2015a) *Didactique de la grammaire : Une introduction illustrée*. Genève, Carnet des sciences de l'éducation.
- Bulea Bronckart, Ecaterina, (2015b) « À grammaire rénovée, exercices... ? », *La Lettre de l'Association AIRDF*. N° 57, pp. 39-45. DOI : <https://doi.org/10.3406/airdf.2015.2036>
- Bulea Bronckart, Ecaterina & Jean-Paul Bronckart, (2017) « La place de la grammaire dans l'enseignement du français. La situation romande et ses implications pour la formation des enseignants » in Bulea Bronckart Ecaterina & Roxane Gagnon (Éd.), *Former à l'enseignement de la grammaire*. Paris, Septentrion, pp. 23-44.
- Bulea Bronckart, Ecaterina, Marmy Cusin, Véronique & Martine Panchout-Dubois, (2017) « Les exercices grammaticaux dans le cadre de l'enseignement rénové du français : usages, problèmes, perspectives », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*. N° 56, pp. 131-149. DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.1140>
- Chartrand, Suzanne-Geneviève, (2013) « Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école ? Une analyse des points de vue des didacticiens du français depuis 25 ans », *Formation et Profession*. Vol. 20, n° 3, pp. 48-59. DOI : <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.222>
- Clerc-Georgy, Anne, (2018) « Redéfinir les fondamentaux pour permettre à tous les élèves de s'approprier les outils requis par l'école : la question du langage », *Carnets rouges*. N° 12, pp. 24-26.
- Chiss, Jean-Louis & Jacques David, (2011) « Métalangages, didactique du français et enseignement de la grammaire », *Le français aujourd'hui*. N° 5, pp. 117-127.
- De Pietro, Jean-François, (2009) « Pratiques métalangagières et émergence d'une posture "grammaticale" » in Dolz, Joaquim & Simard, Claude (éd.), *Pratiques d'enseignement grammatical : points de vue de l'enseignant/et de l'élève*. Québec, PU Laval, pp. 15-47.
- Goigoux Roland (dir.), (2016) *Lire et écrire. Synthèse du rapport de recherche Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. IFE. Disponible sur : <https://ife.ens-lyon.fr/sites/default/files/2022-05/synthese-rapport-lire-et-ecrire.pdf> [Dernier accès le 23 juillet 2025].
- Gombert, Jean Émile, (1990) *Le développement métalinguistique*. Paris, PUF.
- GRAFE'maire, (2018) *Principes d'une didactique fondamentale de la grammaire. Analyse de la situation en Suisse romande, expérimentation de dispositifs innovants et réexamen du statut de la transposition des objets grammaticaux*, projet de recherche soutenu par le Fonds national suisse, FNS 100019\_179226. Disponible sur : <https://data.snf.ch/grants/grant/179226> [Dernier accès le 23 juillet 2025].
- Jaubert, Martine, Rebière, Maryse & Jean-Paul Bernié, (2012) « Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs : l'hypothèse énonciative », *Forumlecture, Leseforum*. N° 3. Plate-forme internet sur la littéracie. Disponible sur : [http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012\\_3\\_Jaubert\\_Rebiere\\_Bernier.pdf](http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Jaubert_Rebiere_Bernier.pdf) [Dernier accès le 23 juillet 2025].
- Lord, Marie-Andrée & Marie-Laure Elalouf, (2016) « Enjeux de l'utilisation de la métalangue en classe de français » in Chartrand, Suzanne-Geneviève, *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*. Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique, pp. 63-79.
- Marmy Cusin, Véronique, Stoudmann, Sandy & Virginie Degoumois, (2021) « La fonction de complément de nom, entre grammaire et texte : un espace pour réinterroger la discipline français et sa didactique » in Bulea Bronckart Ecaterina & et Garcia-Debanc Claudine (dir.), *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline Français : quelles articulations?* Namur, Presses universitaires, Collection Recherches en didactique du français, pp. 221-244.
- Marmy Cusin, Véronique, (en cours d'édition) « Des productions textuelles grammaticalement orientées au service de la construction de connaissances grammaticales » in Van Raemdonck Dan & Antoine Gautier (dir.). *Retour sur la grammaire scolaire*. Bruxelles, Peter Lang, Collection Gramm-R.

- Nadeau, Marie & Carole Fisher, (2006) *La Grammaire nouvelle : La comprendre et l'enseigner*. Montréal, Gaëtan Morin.
- Nadeau, Marie & Carole Fisher, (2009) « Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit ?» in Dolz, Joaquim & Claude Simard (Ed.), *Pratiques d'enseignement grammatical : points de vue de l'enseignant/et de l'élève*. Québec, PU Laval, pp. 209-231.
- Nadeau, Marie & Carole Fisher, (2011) « Les connaissances implicites et explicites en grammaire : Quelle importance pour l'enseignement ? », *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Littérature*. N° 4, pp. 1-31.
- Myhill, Debra, (2018) « Grammar as a meaning-making resource for language development », *L1 Educational Studies in Language and Literature*. N°18, pp. 1-21. DOI : <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.04>
- Schneuwly, Bernard, (2007) « Le français : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée » in Falardeau, Éric, Fisher, Carole, Simard, Claude et Noëlle Sorin (Ed.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche*. Québec, PU Laval, pp. 9-26.
- Schneuwly, Bernard, & Joaquim Dolz, (2009) *Des objets enseignés en classe de français : Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes, PU Rennes.
- Vygotski, Lev, (1997 [1934]) *Pensée et langage*. Paris, La Dispute.