

De la nécessité pour l'école primaire d'une révision du curriculum grammatical

Meinertzhagen, Lionel

Université libre de Bruxelles – Centre de recherche LaDisco
Plateforme internationale de recherche Gramm-R
lmeinert@ulb.ac.be

1 Introduction

Chaque pays dispose de son propre système éducatif et, à l'exception des évaluations externes qui établissent des classements entre établissements, il n'est pas question de les hiérarchiser. Tout au plus, se dégagent certaines conditions matérielles plus ou moins favorables mais, à aucun moment, n'est mis en cause l'organigramme même du découpage scolaire ni, à plus forte raison, la forme sous laquelle il parvient aux professionnels de l'éducation. Nous voudrions, dès lors, attirer l'attention sur la réception de ces documents officiels (décrets, dispositions, etc.) une fois transposés en outils pour l'enseignement (Socles, programmes, etc.) et, en particulier, observer la cohérence qui régit la progression curriculaire du cours de français et, plus précisément encore, de grammaire dans les différents pays de la francophonie du nord (Belgique, France, Suisse Québec). Même si nous balayons large, nous éviterons les généralités afin que notre étude conserve son caractère contrastif.

2 Méthodologie

Pratiquement, pour rendre compte de la manière dont chaque pays envisagé organise son système éducatif, nous avons choisi d'examiner les documents qu'il met à disposition, comme les socles, les programmes et les progressions, dans une triple lecture. Premièrement, nous allons nous intéresser aux documents officiels et au découpage en paliers, degrés ou cycles ; en deuxième lieu, nous montrerons comment y est présentée la grammaire ; enfin, nous approcherons le contenu disciplinaire par le biais, en guise d'exemple, de l'attribut du sujet. Ce point de grammaire retient notre attention tant il ne trouve, dans la bouche des enseignants qui en traitent, aucune justification autre que celle de la présence du point au programme. Pour notre part, différencier ce complément des autres compléments du verbe ne nous paraît en rien pertinent. En conclusion, nous croiserons nos observations obtenues à chacune des trois phases.

Pour cette étude ont été retenus les documents suivants. La lecture qui en est faite est sans doute hâtive et imparfaite compte-tenu de ce que la seule réalité belge est directement appréhendable par nous. Elle n'empêche, toutefois, pas de dessiner certaines tendances.

Belgique :

- **BE1** : Fédération Wallonie-Bruxelles. Programme des études 2009 pour l'enseignement fondamental (2009). Belgique.
- **BE2** : Ministère de la Communauté française. Socles de compétences – Français (1999). Bruxelles.

France :

- **FR1** : Ministère de l'éducation nationale. (2006). Socle commun de connaissances et de compétences. *Bulletin officiel*, 29 (20 juillet 2006).¹
- **FR2** : Ministère de l'éducation nationale. (2008a). Cycle des apprentissages fondamentaux - Progressions pour le CP et le CE1. *Bulletin officiel*, 3 (hors série du 19 juin 2008).²
- **FR3** : Ministère de l'éducation nationale. (2008b). Cycle des approfondissements - Progressions pour le CE2 et le cours moyen. *Bulletin officiel*, 3 (hors-série du 19 juin 2008).

- **FR4** : Ministère de l'éducation nationale. (2008c). Cycle des apprentissages fondamentaux - Programme du CP et du CE1. *Bulletin officiel*, 3 (hors série du 19 juin 2008)³.
- **FR5** : Ministère de l'éducation nationale. (2008d). Cycle des approfondissements - Programme du CE2, du CM1 et du CM2. *Bulletin officiel*, 3 (hors série du 19 juin 2008).
- **FR7** : Ministère de l'éducation nationale. (2011). Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences.
- **FR8** : Ministère de l'éducation nationale. (2012). Livret personnel de compétences. *Bulletin officiel*, 35 (27 septembre 2012).

Québec :

- **QC1** : Gouvernement du Québec - Ministère de l'Éducation. Programme de formation de l'école québécoise - Français, langue d'enseignement (2006).
- **QC2** : Gouvernement du Québec - Ministère de l'Éducation. Progression des apprentissages au primaire – Français, langue d'enseignement (2011).

Suisse

- **CH** : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). Plan d'études romand (PER) (2010).⁴

3 Documents et organisation du cursus

3.1 Belgique

Depuis 1997 et le décret dit "Missions" qui redéfinit le paysage de l'enseignement, ses missions et ses moyens – les compétences –, il existe un **socle de compétences** par matière (8 socles au total) reprenant celles à aborder et le niveau auquel elles doivent être acquises. Les programmes, de quelque pouvoir organisateur qu'ils émanent, se doivent de respecter ce document de référence et, par conséquent, de répartir les apprentissages dans le canevas imposé. Pour ce qui concerne le français, les quatre macro-compétences disciplinaires sont LIRE - ECOUTER - ECRIRE - PARLER, ce qui dans les faits, en boutade, revient souvent à "lire, écrire, s'écouter parler". Mais ce qui retiendra notre attention, c'est avant tout le découpage de la matière qui s'opère sur cette base, la répartition en niveaux, en âge.

Le Socle se répartit en trois étapes, chacune divisée en deux cycles.

Étape 1	1er cycle	De l'entrée en maternelle à l'âge de 5 ans	en vigueur depuis le 1er septembre 2000
	2e cycle	de l'âge de 5 ans à la fin de la 2e primaire	
Étape 2	3e cycle	3e et 4e années primaires	obligatoire à partir du 1er septembre 2007
	4e cycle	5e et 6e années primaires	
Étape 3	5e cycle	1ère et 2e années secondaires	

Tableau 1. – L'organisation en étapes et en cycles⁵

Le **programme** (7 points⁶) — prenons celui du réseau Officiel Neutre Subventionné organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles — quant à lui, se fonde sur les cycles et opère donc déjà une première réduction parce que ce que les socles disent pour deux (étape 3), quatre (étape 2) ou cinq ans (étape 1), les programmes le transposent pour des cycles de deux ans ; et pour le primaire cela correspond à une étape et demi mais trois cycles. Donc, pour un enseignant de 1^e et 2^e primaire, les socles deviennent un document illisible puisque que le programme sur lequel il aura à fonder son enseignement aura fait le tri dans la première étape selon un critère qui lui échappera. La manière dont il aurait voulu organiser l'exercitation de compétences jusqu'au terme de l'étape 1 ne relèvera en rien de son expertise didactico-

pédagogique et remet donc en question sa fonction et sa formation. Et il ne sera pas beaucoup plus utile pour celui de 3^e cycle qui, s'il travaille en équipe avec son collègue de 4^e cycle pour appliquer le Socle, risque de contrevenir à la répartition du programme. Disons que c'est le programme qui décide puisqu'il a la vision la plus parcellaire...

En fin de programme, qui détaille chaque étape, même certaines notions, l'on trouve la **table des correspondances notions/cycles** (BE1 : 385) qui reprend de manière synthétique le cycle auquel tel savoir doit être acquis. Parce que c'est bien de savoirs dont il est désormais question. Ce qui, dans le socle est intitulé *Utiliser les unités grammaticales*, dans la compétence ECRIRE ou *Tenir compte des unités grammaticales* dans la compétence LIRE (BE2 : 4), devient, dans les programmes un **outil dont le but est d'assurer la correction et la précision d'un message oral ou écrit** (BE1 : 260) – l'oral est maintenant considéré également – pour, dans la table de correspondances, se trouver sous la forme de *Accord du participe passé (l') – cycle 3* (BE1 : 402). Les transitions nous échappent...

3.2 France

Depuis 2005, le système éducatif français s'articule autour du **socle commun** de connaissances et de compétences, dont l'une des sept compétences est la *Maitrise de la langue française*, laquelle est à son tour composée de connaissances (vocabulaire, grammaire, orthographe), capacités (lire, écrire, s'exprimer à l'oral, utiliser des outils) et attitudes. Le socle reste très succinct dans l'explicitation de l'entrée grammaire, dont il rend compte en quelques points

la ponctuation ; les structures syntaxiques fondamentales ; la nature des mots et leur fonction ; les connecteurs logiques usuels (conjonctions de coordination, conjonctions de subordination, adverbes) ; la conjugaison des verbes ; le système des temps et des modes. (FR1 : 5-7).

Pour avoir plus de détails sur ce que recouvrent ces entrées, il faut regarder du côté des outils d'évaluation : le *Livret personnel de compétences*, explicité par les *Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences*. Il y a trois paliers de certification du livret dont seuls les deux premiers concernent le primaire, le premier devant être validé au terme du CE1, le second en fin de CM2. Ces données sont, au niveau du Socle, le seul étagement disponible. Où le socle assume finalement que la grammaire n'est pas une compétence mais une connaissance (FR1 : 5), le livret personnel la remplace au même niveau que les *capacités* (dire, lire, écrire), sous l'intitulé *étude de la langue – grammaire* (FR7 : 2). Alors que la découpe est similaire pour les deux premiers paliers, ceux qui nous concernent, nous sommes toutefois en droit de nous demander pourquoi, au troisième palier, l'ordre des *capacités* est inversé (lire, écrire, dire), ce qui rend la lecture plus difficile et peut laisser supposer un choix réfléchi par le rédacteur. Les grilles de référence explicitent les critères de chaque item du livret et donnent des indications pour l'évaluation de chacun d'entre eux, ce qui correspond à un morcellement de la matière du type de celui ci-dessous.

Socle commun : Compétence : Maitrise de la langue française - Connaissance : grammaire > les structures syntaxiques fondamentales
Livret : Compétence : Maitrise de la langue française - Grammaire > Repérer le verbe d'une phrase et son sujet
Grille : Compétence : Maitrise de la langue française - Etude de la langue - grammaire -- item : Repérer le verbe d'une phrase et son sujet -- explicitation de l'item : Connaître et appliquer la règle de l'accord du verbe avec son sujet. -- indications pour l'évaluation : Elle porte sur la capacité à repérer le verbe dans une phrase simple ;

Il y a donc, avant toute intervention de l'enseignant, un passage de la compétence à la connaissance, jusqu'à l'assimilation de l'une à l'autre et une surinterprétation non commentée des items. En effet, le repérage du sujet et du verbe devient l'accord entre les deux, voire l'identification dans la seule phrase simple. Sans développer davantage que les entrées de la grille d'évaluation, le programme du cycle élémentaire consacre ce passage de la phrase à la seule phrase simple.

À propos des **programmes**, leur structure pose question. Les entrées y sont disciplinaires, non basées sur les compétences, et la hiérarchie diffère entre le cycle élémentaire (4. Grammaire) et celui des approfondissements (3.2 Grammaire). Leur contenu est une liste de notions à connaître, lesquelles ne répondent pas lisiblement aux indications pour l'évaluation présentes dans les grilles de référence associées au livret. On se retrouve dans un écueil assez ressemblant à celui rencontré en Belgique, à savoir que l'enseignant peut amener les élèves à obtenir validation de leur livret en faisant l'impasse sur plusieurs notions au programme. L'*identification de l'attribut du sujet* en est un exemple. En fin de programme, figurent les compétences attendues à la fin du CE1 mais, là non plus, le lien n'est pas clair avec ce qui est attendu dans le livret. La confusion est totale quand le programme stipule, comme attendu de l'élève de fin de CE1, qu'il soit capable d'*écrire sans erreur sous la dictée un texte de 5 lignes en utilisant ses connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales*. La limite de 5 lignes et les connaissances énumérées ne relèvent pas du même niveau. Si l'élève doit être capable d'écrire un texte de cinq lignes, c'est d'abord en termes de pertinence, de lien et de cohérence, car s'il est supposé détenir certaines connaissances, il n'y a aucune raison que celles-ci ne soient applicables que dans pareilles limites. L'interface compétences-connaissances paraît évidente quand énoncée de telle manière mais elle a tout de factice.

3.3 Québec

Les documents disponibles pour l'enseignement primaire du Québec sont le *Programme de formation de l'école québécoise* et la *Progression des apprentissages au primaire Français, langue d'enseignement*. L'un et l'autre reposent sur une répartition des données en cycles, trois cycles de deux ans, mais là où le programme procède par cycle, la progression privilégie l'année, sans doute par pragmatisme.

Le **programme** de français s'organise en quatre macro-compétences (lire des textes variés ; écrire des textes variés, communiquer oralement, apprécier des œuvres littéraires), chacune divisée en cinq composantes et accompagnée de cinq critères d'évaluation, dans une parfaite illusion d'homogénéité et de cohérence. Mais le rapport entre les composantes de compétence (verbe) et les critères d'évaluation (nom) n'est pas aussi évident que la découpe ne le laisse paraître ou, au contraire, relève de la seule reformulation (compétence : *Réagir à une variété de textes lus* ; critère d'évaluation : *Réactions pertinentes aux textes littéraires et aux textes courants*) (QC1 : 75). Enfin, pour chacun de ces critères

d'évaluation est précisé le cycle devant y correspondre, ce qui n'est pas d'une grande aide puisque tous s'appliquent aux trois cycles. À la suite des compétences, le programme liste une série de repères culturels - chacun aussi à envisager aux trois cycles - et de savoirs essentiels, mieux répartis en niveaux. Les savoirs essentiels sont divisés en connaissances, stratégies et techniques. Dans cette organisation, les notions grammaticales apparaissent au niveau des *Connaissances liées au texte* et, à plus forte raison, des *Connaissances liées à la phrase* (QC1 : 88-90). À considérer que l'on démarre de ces connaissances - entrées les plus évidentes pour l'enseignant en préparation de son cours - le cheminement vers la compétence - objectif final - reste obscur. Quel trajet prendre pour relier la *Reconnaissance et utilisation des fonctions syntaxiques : Groupe du verbe > Attribut* à, par exemple, *Écrire des textes variés* ? En quoi la connaissance de l'un implique une meilleure maîtrise de l'autre ? Il y a, d'une certaine façon, abus de confiance envers le professeur qui suppose, de droit, l'efficacité de la continuité qu'il enseigne.

La **progression** est un document de 93 pages qui s'organise autour des quatre compétences du programme dont seule *Écrire des textes variés* est divisée en sections (6 sections : lexique, orthographe d'usage, conjugaison, accord, syntaxe et ponctuation, organisation et cohérence du texte) (QC2 : 2). Il est donc implicitement établi – ce qui ne l'est pas dans le programme – que l'analyse syntaxique ne sert que l'écriture. La progression procède par morcèlement au plus fin des notions envisageables dans un cours de français. Le caractère presque exhaustif rend d'ailleurs le document peu lisible et difficile d'accès. De surcroît, les entrées dans l'un et l'autre document ne se font pas écho et, vu que l'un procède en cycle – le programme – et l'autre en années et avec trois niveaux d'appréciation (apprend à faire, fait, réutilise) – la progression –, ne sont pas réparties de la même manière en niveaux.

3.4 Suisse

Contrairement aux autres pays, la Suisse réunit en un unique document, soit-il peu lisible, ce que les autres répartissent en plusieurs.

Le *Plan d'études romand* (PER) organise l'enseignement des différents cantons francophones. C'est un *projet global de formation de l'élève* fondé sur l'intersection de trois entrées : la formation globale (5 composantes) ; les domaines disciplinaires (5 domaines) ; et les capacités transversales (5 capacités)... dans une parfaite illusion d'équilibre. La progression repose sur une répartition en deux cycles de deux parties de deux ans (4-8 ans ; 8-12 ans) chacune et un cycle d'une partie de trois ans (12-15 ans). Le domaine disciplinaire des langues doit répondre à *quatre grandes finalités* (de 5, 4, 5 et 0 composantes) et, pour sa composante français (langue de scolarisation), la découpe se fait en huit axes, dont celui intitulé *Fonctionnement de la langue* retiendra notre attention, et *quatre visées prioritaires*, communes à chaque langue mais différentes des quatre grandes finalités. Cet axe *Fonctionnement de la langue*, s'intitule, au cycle I, *Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour comprendre et produire des textes...* et, au cycle II, *Construire une représentation de la langue pour comprendre et produire des textes...* se répartissant en 6 composantes (grammaire de la phrase, orthographe lexicale, orthographe grammaticale, vocabulaire, conjugaison, du texte à la phrase et de la phrase au mot) au cycle I, et 7 composantes au cycle II (grammaire de la phrase, **orthographe**, orthographe lexicale, orthographe grammaticale, vocabulaire, conjugaison, **de la phrase au texte**) en gardant 6 et 8 intentions différentes en perspective. La progression des notions à enseigner repose sur les parties de cycles et s'assortit d'attentes fondamentales et d'indications pédagogiques, voire de précisions cantonales. Au final, des multiples objectifs et visées, il ne reste que des notions grammaticales à enseigner à un moment précis — dont la logique de découpage et de répartition reste confuse—, sans garantie de leur utilité, ni de l'articulation entre elles.

De manière figurée et pour les comparer, voici la confrontation des découpages proposés dans les différents documents :

Age	BELGIQUE				France				Québec		Suisse	
	Programmes	Socles			Programmes	Progression	LPC		Programme	Progression	PER	PER
3-4	M1				PS	Cycle des apprentissages premiers						
4-5	M2	1e cycle			MS						1	
5-6	M3		étape 1		GS	Cycle 1 et 2					2	
6-7	P1	2e cycle			CP	Cycle des apprentissages fondamentaux	CP				3	Cycle 1 (élémentaire)
7-8	P2				CE1		CE1	Pallier 1			4	
8-9	P3	3e cycle			CE2		CE2				5	
9-10	P4		étape 2		CM1	Cycle des approfondissements	CM1				6	Cycle 2 (moyen)
10-11	P5	4e cycle			CM2		CM2	Pallier 2			7	
11-12	P6				6e	Cycle d'adaptation					8	
12-13	S1	5e cycle	étape 3	1e degré	5e	Cycle central					9	Cycle 3 (orientation)
13-14	S2			Inférieur	4e						10	
14-15	S3				3e	Cycle d'orientation		Pallier 3			11	
15-16	S4			2e degré	2e	Cycle de détermination					12	
16-17	S5				1e						13	
17-18	S6			3e degré	Term.	Cycle terminal					14	

Tableau 2. – Découpage des niveaux d'enseignement en francophonie du Nord

On observe globalement que :

- Les années sont groupées en cycles qui – l'on pourrait croire – développent une continuité interne voire correspondent à des stades de développement.
- Il y a continuité entre les maternelles et le primaire – sauf peut-être au Québec – mais une séparation nette entre les 5 ou 6 ans du primaire et le secondaire.

Mais aussi que :

- La répartition des programmes ne correspond pas à celle des progressions.
- Un élève de 10-11 est s'inscrit en début de troisième cycle belge, fin de celui *des approfondissements* français, début de troisième cycle québécois et milieu de deuxième cycle suisse.

Dès lors, il y a de quoi se demander si ces découpages correspondent véritablement à une cohérence en matière disciplinaire et développementale et, dans l'affirmative, pourquoi elle diffère d'un endroit à l'autre.

4 Plusieurs conceptions de la grammaire

Compte-tenu de l'hétérogénéité observée ci-dessus, l'idée selon laquelle les curriculums d'apprentissage de la langue – par la grammaire – seraient en corrélation avec le développement de l'enfant et son accès à l'abstraction doit être questionnée. Peut-être trouverons-nous quelque indice lors de la confrontation de contenus disciplinaires, lesquels dénoteraient une construction calquée sur une progression des capacités mentales. Avant cela, nous voudrions vérifier le statut de la grammaire dans les différents parcours scolaires dessinés. Est-elle à considérer comme un savoir ou une compétence ? Même si nous n'aurons pas l'occasion d'en traiter ici, de la réponse à cette interrogation devrait découler le traitement qui en est fait en classe.

Voyons par quel biais elle est renseignée dans les documents officiels, donc prescriptifs. Nous observons qu'en Belgique déjà son statut est assez problématique. À rapprocher de la compétence dans les Socles, où les *unités grammaticales* sont à observer ou utiliser au service des compétences lire et écrire (BE1 : 4), l'*analyse grammaticale* est explicitement un outil dans le programme (BE2 : 260), contribuant tant à l'oral qu'à l'écrit.

COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES page 8

LIRE page 9

Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication
 Élaborer des significations
 Dégager l'organisation d'un texte
 Percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases tout au long du texte
 Tenir compte des unités grammaticales
 Traiter les unités lexicales
 Percevoir les interactions entre les éléments verbaux et non verbaux

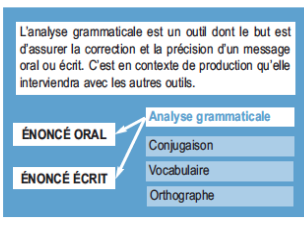
ÉCRIRE page 13

Orienter son écrit en fonction de la situation de communication
 Élaborer des contenus
 Assurer l'organisation et la cohérence du texte
 Utiliser les unités grammaticales et lexicales
 Assurer la présentation

PARLER - ÉCOUTER page 16

Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication
 Élaborer des significations
 Assurer et dégager l'organisation et la cohérence du message
 Utiliser et identifier les moyens non verbaux

III.B.4 ANALYSE GRAMMATICALE



a. Définition

Étude des relations entre les groupes logiques de la phrase.

En France, le Socle commun range la grammaire parmi les connaissances (FR1 : 5) tandis que dans tous les documents qui en découlent, dont le *livret personnel de compétences* et le programme, elle figure sur le même plan que les capacités comme *dire* ou *langage oral*. Seule la progression CE2-CM2 peine à trancher et intitule la section où il en est question *Éléments de connaissances et de compétences pour la grammaire* ; pour autant, elle reste au même rang que, par exemple, le *langage oral* (*Éléments de connaissances et de compétences pour le langage oral*).

1. La maîtrise de la langue française

Savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences. La langue française est l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité : elle permet de communiquer à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations ; elle permet de comprendre et d'exprimer ses droits et ses devoirs.

Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines. Chaque professeur et tous les membres de la communauté éducative sont comptables de cette mission prioritaire de l'institution scolaire.

La fréquentation de la littérature d'expression française est un instrument majeur des acquisitions nécessaires à la maîtrise de la langue française.

■ CONNAISSANCES

L'expression écrite et l'expression orale doivent être travaillées tout au long de la scolarité obligatoire, y compris par la mémorisation et la récitation de textes littéraires.

L'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire doit conduire les élèves à saisir que le respect des règles de l'expression française n'est pas contradictoire avec la liberté d'expression : il favorise au contraire une pensée précise ainsi qu'un raisonnement rigoureux et facilement compréhensible. L'élève doit maîtriser suffisamment les outils de la langue que sont le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe pour pouvoir lire, comprendre et écrire des textes dans différents contextes.

L'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe requiert des exercices spécifiques distincts de l'étude des textes.

La vocabulaire
 Enrichir quotidiennement le vocabulaire des élèves est un objectif primordial, dès l'école maternelle et tout au long de la scolarité obligatoire. Les élèves devront connaître :
 • un vocabulaire juste et précis pour désigner des objets réels, des sensations, des émotions, des opérations de l'esprit, des abstractions ;
 • le sens propre et le sens figuré d'une expression ;
 • le niveau de langue auquel un mot donné appartient ;
 • des mots de signification voisine ou contraire ;
 • la formation des mots, afin de les comprendre et de les orthographier.

La grammaire
 Les élèves doivent connaître :
 • la ponctuation ;
 • les structures syntaxiques fondamentales ;

● LE SOCLE COMMUN DES CONNAISSANCES ET DES COMPÉTENCES

- la nature des mots et leur fonction ;
- les connecteurs logiques usuels (conjonctions de coordination, conjonctions de subordination, adverbes) ;
- la conjugaison des verbes ;
- le système des temps et des modes.

L'orthographe
 Il est nécessaire d'atteindre une maîtrise correcte de l'orthographe, dans les écrits spontanés des élèves, dès la fin de l'école primaire. Le perfectionnement de l'orthographe jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire est cependant une nécessité. Pour cela, la dictée est un outil indispensable d'apprentissage et d'évaluation, mais c'est par une vigilance particulière dans toutes les situations d'enseignement que cette maîtrise pourra être acquise.

Les élèves doivent connaître les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale (mots invariables, règles d'accord, orthographe des formes verbales et des pluriels).

■ CAPACITÉS

Lire
 Au terme de la scolarité obligatoire, tout élève devra être capable de :
 • lire à haute voix, de façon expressive, un texte en prose ou en vers ;
 • analyser les éléments grammaticaux d'une phrase afin d'en éclairer le sens ;
 • dégager l'idée essentielle d'un texte lu ou entendu ;
 • manifester sa compréhension de textes variés, qu'ils soient documentaires ou littéraires ;
 • comprendre un énoncé, une consigne ;
 • lire des œuvres littéraires intégrales, notamment classiques, et rendre compte de sa lecture.

Écrire
 La capacité à écrire suppose de savoir :
 • copier un texte sans faute, écrire librement et correctement un texte spontanément ou sous la dictée ;
 • répondre à une question par une phrase complète ;
 • rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées : récit, description, explication, texte argumentatif, compte rendu, écrits courts (lettres...);
 • adapter le propos au destinataire et à l'effet recherché ;
 • résumer un texte ;
 • utiliser les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale.

S'exprimer à l'oral
 Il s'agit de savoir :
 • prendre la parole en public ;
 • prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue ;
 • rendre compte d'un travail individuel ou collectif (exposés, expériences,

● LE SOCLE COMMUN DES CONNAISSANCES ET DES COMPÉTENCES

Compétence 1 - La maîtrise de la langue française - Palier 1	
Date	Date
S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié	
Participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de la communication	
Dire de mémoire quelques textes en prose ou poèmes courts	
Lire	Date
Lire seul, à haute voix, un texte comprenant des mots connus et inconnus	
Lire seul et écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse adaptées à son âge	
Lire seul et comprendre un énoncé, une consigne simple	
Dégager le thème d'un paragraphe ou d'un texte court	
Lire silencieusement un texte en déchiffrant les mots inconnus et manifester sa compréhension dans un résumé, une reformulation, des réponses à des questions	
Écrire	Date
Copier un texte court sans erreur dans une écriture cursive lisible et avec une présentation soignée	
Utiliser ses connaissances pour mieux écrire un texte court	
Écrire de manière autonome un texte de cinq à dix lignes	
ÉTUDE DE LA LANGUE - VOCABULAIRE	Date
Utiliser des mots précis pour s'exprimer	
Donner des synonymes	
Trouver un mot de sens opposé	
Regrouper des mots par familles	
Commencer à utiliser l'ordre alphabétique	
ÉTUDE DE LA LANGUE - GRAMMAIRE	Date
Identifier la phrase, le verbe, le nom, l'article, l'adjectif qualificatif, le pronom personnel (sujet)	
Repérer le verbe d'une phrase et son sujet	
Conjuguer les verbes du 1er groupe, être et avoir, au présent, au futur, au passé composé de l'indicatif ; conjuguer les verbes faire, aller, dire, venir, au présent de l'indicatif	
Distinguer le présent du futur et du passé	
ÉTUDE DE LA LANGUE - ORTHOGRAPE	Date
Écrire en respectant les correspondances entre lettres et sons et les règles relatives à la valeur des lettres	
Écrire sans erreur des mots mémorisés	
Orthographier correctement des formes conjuguées, respecter l'accord entre le sujet et le verbe, ainsi que les accords en genre et en nombre dans le groupe nominal	
La compétence 1 est validée le :	

La situation n'est pas plus claire au Québec. Dans le programme, la grammaire est indiquée comme *savoir essentiel* (QC1 : 88) mais, dans la progression, elle est une connaissance directement associée à la compétence *Ecrire des textes variés*, laquelle ne semble être qu'une addition de connaissances (QC2 : 2).

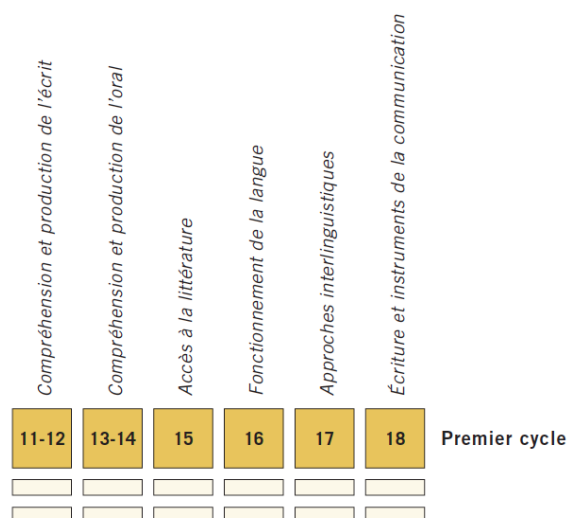
CONNAISSANCES LIÉES À LA PHRASE

- **Reconnaissance et utilisation des groupes qui constituent la phrase**
 - Groupe sujet, groupe du verbe (groupe verbal) 2 3
 - Groupe complément de phrase 3
- **Reconnaissance et utilisation de plusieurs types et formes de phrases**
 - Types déclaratif, interrogatif, exclamatif et impératif 2 3
 - Formes positive et négative 2 3
- **Recours à la ponctuation**
 - Point 1 2 3
 - Point d'interrogation, point d'exclamation 2 3
 - Virgule (dans les énumérations, pour encadrer ou isoler un groupe de mots, pour juxtaposer des phrases ou des groupes de mots) 2 3
- **Reconnaissance et utilisation des fonctions syntaxiques**
 - Sujet 2 3
 - Groupe du verbe 2 3
 - Attribut 3
 - Complément de verbe (direct et indirect) 3
 - Complément de phrase 3
- **Accords dans la phrase**
 - Sujet/verbe (accord du verbe en nombre et en personne avec son pronom-sujet ou son groupe-sujet transformé en pronom) 2 3
 - Marques de la conjugaison des verbes inclus dans les mots fréquents aux modes et temps utilisés à l'écrit :
 - Indicatif présent, passé composé, futur simple, imparfait, conditionnel présent; subjonctif présent
 - Finales -s ou -x des verbes accordés avec TU 2 3
 - Finales -ons des verbes accordés avec NOUS 2 3
 - Finales -ez des verbes accordés avec VOUS 2 3

Table des matières

Présentation de la discipline	4
Compétence Écrire des textes variés	5
Section Lexique	6
Connaissances	7
Plats pour l'appropriation des connaissances	10
Utilisation des connaissances en écriture	13
Section Orthographe d'usage	14
Connaissances	15
Plats pour l'appropriation des connaissances	18
Utilisation des connaissances en écriture	20
Section Conjugaison	21
Connaissances	22
Plats pour l'appropriation des connaissances	25
Utilisation des connaissances en écriture	27
Section Accords	28
Connaissances	29
Plats pour l'appropriation des connaissances	35
Utilisation des connaissances en écriture	39
Section Syntaxe et ponctuation	41
Connaissances	42
Plats pour l'appropriation des connaissances	50
Utilisation des connaissances en écriture	54
Section Organisation et cohérence du texte	56
Connaissances	57
Plats pour l'appropriation des connaissances	60
Utilisation des connaissances en écriture	62
Annexe 1	63
Annexe 2	64
Bibliographie	65
Compétence Lire des textes variés	67
Connaissances et stratégies	68
Utilisation des connaissances et stratégies en lecture	74
Compétence Apprécier des œuvres littéraires	77
Connaissances et stratégies	78
Utilisation des connaissances et stratégies en appréciation	81
Compétence Communiquer oralement	83
Connaissances et stratégies	84
Utilisation des connaissances et des stratégies en communication orale	91

Ensuite, dans le Plan d'études romand, l'activité grammaticale est un objectif d'apprentissage dans celui, plus englobant, du *Fonctionnement de la langue*, lui-même situé au même rang que la compréhension et la production, plutôt de l'ordre de la compétence (CH : 20).



Alors que

Dans ces différents pays [*Belgique, Suisse, Québec*], un relatif consensus s'établit aujourd'hui pour définir la compétence comme la capacité de mobiliser différents savoirs, savoir-faire et savoir-être en vue d'effectuer une tâche complexe dans un contexte motivant, et pour assigner à toutes les disciplines scolaires la tâche prioritaire de développer de telles aptitudes chez tous les élèves. (Collès, Dufays, Maeder 2003 : 7)

l'instabilité du rattachement de l'activité grammaticale au savoir ou à la compétence d'un document à l'autre, d'un pays à l'autre, pourrait être figurée comme suit :

	Socle	Programme	Livret	Progression
BE	Compétence (<i>Lire – Écrire</i>)	Outil (oral – écrit)		
FR	Connaissance	Capacité	Capacité	Compétence / connaissance
QC		Savoir essentiel		Connaissance (compétence <i>écrire des textes variés</i>)
CH	Compétence/connaissance			

Tableau 3. – Conception de la grammaire en francophonie du Nord

Mais outre l'incapacité de préciser ce que sert précisément la grammaire et son statut, c'est l'articulation même entre le savoir et la compétence attendue qui pose question. Il est implicitement établi qu'une notion comme l'attribut du sujet, par exemple, est utile aux compétences de compréhension et d'expression. Or, rien n'est moins clair. En quoi le fait de savoir étiqueter tel complément *attribut* aide à l'encodage ou au décodage ? Voyons d'ailleurs que le contenu recouvert par le point n'est pas clairement défini, pas plus que la progression de son apprentissage.

5 Le cas de l'attribut du sujet

Si l'on regarde le tableau synthétique suivant, on s'aperçoit que chaque pays entame l'apprentissage de la notion d'attribut du sujet, vers les 8 ans de l'élève. Or, si l'on considère que l'existence de la fonction *attribut du sujet* est pertinente et qu'elle peut se définir comme un complément se rapportant au sujet par l'entremise d'un verbe copule, son instabilité théorique la rend inappréhensible en si bas âge.

La revue de ces manuels scolaires démontre que l'attribut constitue un point sensible, point d'équilibre et de déséquilibre de la terminologie grammaticale : il se trouve lié aux termes de *verbe*, de *proposition*, d'*auxiliaire*, de *complément* ou *régime du verbe*, de *participe*. Autour de lui le terme *attributif* a changé de signification, le terme *épithète* a surgi et la notion d'*attribut de l'objet* a été définie. Et surtout, le sort réservé à *être* a radicalement changé. (de Gaulmyn 1991 : 38)

Et l'attribut du sujet ne convoque pas le seul verbe *être*. À considérer *paraître*, autre membre de la célèbre litanie de verbes dits copules, il se révèle que lui aussi revêt *différentes acceptions, représentatives de la diversité des valeurs associées au verbe, [lesquelles] présentent en outre l'intérêt de relever de l'une ou l'autre des quatre constructions syntaxiques qu'admet paraître* (Thuillier 2004 : 16).

Age	BELGIQUE			FRANCE				QUEBEC			SUISSE	
	Programme	Progression	Socles	CP	Programme	Progression	LPC + grilles	Programme	Progression		PER	
6-7	P1											
7-8	P2	2e cycle AS ne fait pas partie du GV		CE1	Cycle des AP			P2	1e cycle		4 Cycle 1	
8-9	P3			CE2				P3			5	
9-10	P4	3e cycle Relier l'AS sans le nommer et en passant par le verbe être Attribut >< épithète Actualise le sujet AS suit le verbe d'état AS fait partie du GV Accord de l'AS AS insuppressible	AS est un adjectif	CM1	Cycle des APP Identifier l'AS	Identifier l'AS dans une phrase simple du type SVD Adjectif AS >< épithète Accord de l'AS avec le nom		P4	2e cycle	Accord de l'AS sans nommer Accord de l'AS quand adjectif et suit le verbe être (à la correction)	6	AS comme Gadj AS comme GN
10-11	P5			CM2				P5		Accord de l'AS quand adjectif Identification de l'AS Accord de l'AS avec le pronom sujet	7	Cycle 2 Accord du verbe avec l'AS
11-12	P6	4e cycle AS peut aussi suivre des verbes assimilés au verbe être. AS focalisable par c'est...que	AS est un nom	6e	Cycle ADAP			P6	3e cycle	Accord de l'AS quand adjectif et après tout verbe attributif courant Accord de l'AS AS dans le GV Pronom comme AS Accord de l'AS Stratégies pour éviter des erreurs d'accord de l'AS AS après un verbe attributif	8	

Tableau 4. – L'attribut du sujet en francophonie du Nord [synthèse]

Mais ce qui frappe, à ce stade, ce sont davantage les discordances entre programmes en termes théoriques, certes, mais aussi d'étagement des apprentissages.

- En Belgique et en France, la notion d'attribut est construite en regard de celle d'épithète.
- En Belgique et en Suisse, l'approche contrastive repose sur la distinction entre adjectif et nom mais tandis que la première inscrit cette distinction dans une succession de deux cycles (8-10 ans/10-12 ans), l'adjectif attribut étant étudié deux ans plus tôt que le nom attribut, la seconde envisage les deux cas de manière synchronique (8-10 ans).
- Il n'y a qu'en Belgique que le critère de la suppressibilité est envisagé et qu'il est précisé que l'attribut actualise le sujet.
- Il n'y a qu'au Québec que l'on enseigne l'attribut comme pouvant être un pronom.
- Ce n'est qu'en Suisse qu'il est dit s'accorder avec le verbe.
- La France enfin est la seule à stipuler que l'étude de l'attribut ne se fera que dans le cadre de la phrase simple et "en ordre" (S-V-O) mais que l'attribut, toutefois, s'accorder avec le nom (non le sujet).
- ...

6 Discussion : la question des contenus

La lecture et la confrontation de ces documents officiels laissent manifestement à penser qu'ils ont été rédigés sans concertation entre groupes de travail, ni sur le plan international. S'il y a bien un fil rouge qui guide les contenus et leur progression, tout national et criticable soit-il, la question même des contenus n'est que trop peu souvent soulevée :

S'il est un domaine dont tous les acteurs du système éducatif contestent le déroulement au long de la scolarité, c'est bien celui de l'enseignement de ce qu'on appelle communément l'orthographe grammaticale. Il est jugé tout à la fois démotivant et peu efficace, du fait de son caractère répétitif. Pourtant, c'est sans doute celui qui a enregistré le moins de transformations dans ces quarante dernières années au moment même où la discipline du « français » se modifiait en profondeur. (Laparra 2010 : 35)

La grammaire a longtemps été une matière spécifique et ce n'est que depuis les années 1960 qu'il est question d'éviter de faire de *la grammaire pour la grammaire* ; une prise de conscience récente, donc. Il y a eu le structuralisme, la didactique des langues étrangères, mais l'enseignement de la grammaire n'a pas réussi à se renouveler. Echec qui est aussi dû au fait que

La rénovation n'a quasiment jamais été appliquée de façon systématique et cohérente : aspects novateurs et continuité ont constamment cohabité ; les textes officiels et bon nombre de manuels ont toujours maintenu une part plus ou moins importante de la tradition, qu'il s'agisse des méthodes, des contenus, des progressions. (Combettes 2009 : 42)

Ce sont précisément des réformes de fond qui doivent précéder toute réfection de la progression des notions. Quand depuis trop longtemps, pour palier des résultats, performances ou compétences perçues comme toujours plus médiocres, les décideurs tentent de frayer des chemins grammaticaux nouveaux par un jeu sur les différentes étapes, ou la position des pions, ils en perdent de vue les répercussions sur le terrain où

la grammaire n'est pas obtenue par transposition didactique de savoirs savants, mais par recombinaison de savoirs hétérogènes, certains obtenus à partir de la linguistique par emprunts-modifications, d'autres conservés de la grammaire scolaire déjà-là. Par recombinaison, nous entendons que ces savoirs issus d'horizons très différents, ne sont pas véritablement articulés, synthétisés, mais sont juxtaposés, alors même qu'ils peuvent être inconciliables entre eux. (Vargas 2009 : 29)

Et l'enseignant doit composer avec cela, avec la superposition de traditions, aucune n'ayant été durablement avalisée, aucune n'ayant été capable d'offrir une progression acceptable, aucune n'ayant répondu aux besoins ou attentes des acteurs de l'enseignement. Même si la question de la progression curriculaire ne concerne pas seulement les savoirs langagiers mais également la littérature (Dufays 2012 : 619-20), seulement pour les premiers semble-t-elle corélée aux contenus d'apprentissages non à leur seule organisation. Les tentatives d'obtention de meilleurs résultats florissent, en multipliant les approches ou en les rendant toujours plus originales, mais aucune ne s'attaque au cœur du problème.

[Les réformes curriculaires] n'osent pas affirmer que le changement radical ne consiste pas à nommer compétences tous les objectifs traditionnels de l'éducation scolaire, mais à repenser les rapports entre le curriculum et ce qui est censé le légitimer : la vie des gens. (Perrenoud 2008 : 12)

Pour les enseignants, du coup, l'enseignement grammatical devient un mal nécessaire, qu'ils ont eu à subir et devront infliger (Cogis, Elalouf, Binker 2009 : 72) ; il s'assortit, de surcroît, d'un tel sentiment d'inefficacité (Laparra 2010 : 35) qu'il est à craindre qu'il ne rencontre pas même les missions de l'école (Meinertzhagen 2014). Des observations réalisées dans les classes (Gramm-R Scola 2009-14), au même titre que les évaluations externes de type PISA, quelque criticables que soient ces dernières, montrent en effet que ce malaise existe, qu'il se traduise par de faibles résultats, d'incessantes redondances ou une réduction de la motivation (Ryan & Deci 2000 ; Bloch & Gerde 2009). Les premiers travaux de Bronckart (1980) *mettent en évidence l'inutile complexité des notions enseignées et la difficulté qu'éprouvent les élèves à construire des stratégies de traitement adéquates*. De même, Van Raemdonck (2011 : 16) affirme que

si le savoir a du sens pour l'apprenant, si le système présenté est organisé de manière cohérente et ne se réduit pas à une classification ou un étiquetage décalés de l'usage et de la construction ou de l'interprétation de la signification, la grammaire apparaîtra plus en phase avec la langue telle que l'exploitent les divers usagers, et ne sera plus vue comme un discours abstrait inappropriable car inadapté.

Aux questions de contenus et de leur finalité s'ajoutent enfin celles de leur progression et de la maturité cognitive des élèves à qui il est demandé de connaître telle ou telle notion à un moment donné. Panchout-Dubois (2011) note par exemple, concernant le PER suisse, *que toute analyse grammaticale constitue une manière de représenter et de catégoriser des énoncés qui ne va pas de soi, comme le prouve d'ailleurs le fait que les catégories et les découpages changent avec les programmes d'enseignement*. Or, à aucun

moment, la préférence d'un modèle pour un autre n'est justifiée selon des critères de facilitation de l'apprentissage ou en termes cognitifs. Il n'est pas évident, par exemple, que l'enfant, avant neuf ans, ait pour schème canonique la phrase du type sujet – verbe – complément (Clark 1998 : 52 ; Combettes 2009 : 54). L'accord au pluriel ne relève pas lui non plus d'une simplicité sans équivoque : la progression allant du nom au verbe développe chez les élèves une procéduralisation qui requiert un important coût cognitif pour s'en départir (Totereau, Barrouillet, Fayol 1998 : 459-60). Il en est de même, par exemple, pour un apprentissage aussi essentiel que l'accord entre le sujet et le verbe

In short, the results of this experiment show that, as expected, old adults highly educated and having practiced written language for a long time make the same types of error as younger and less experienced people: they tend to agree the verb with the closest noun especially when this noun is plural. (Fayol, Hupet, Largy 1999 : 170)

Par ailleurs, Carol Chomsky (Goldblum 1972) montre qu'entre 6 et 8 ans, de nombreux enfants se trompent dans l'interprétation de *Jean est difficile à comprendre* et *Jean promet à Pierre de venir*. De plus, il existe encore des erreurs au-delà de 10 ans dans les interprétations possibles de *Jean demande à Pierre de partir*. En revanche, les enfants manipulent très tôt, avant même d'être scolarisés, la tournure dite passive (Clark 1998 : 52).

En d'autres termes, rien n'est moins définitif que ce qui pourrait pourtant paraître évident concernant la nécessité de l'apprentissage de certaines structures, ni même, dans l'affirmative, le moment de susciter celui-ci. Les enseignants eux-mêmes n'ont pas droit au chapitre tant le prescrit grammatical fait autorité et pèse comme véritable paradigme culturel. Or, en l'état, il n'est autre qu'un construit hybride passiste, étalon d'intégration sociale et jauge de docilité scolaire.

7 Conclusion

Observateur de classes de grammaire française depuis plusieurs années, nous nous posons la question de savoir si les différents pays francophones du nord l'envisageaient de manière similaire. En ce qui concerne la progression d'abord, nous aurions pu nous attendre à ce que, pour l'enseignement d'une même discipline, la découpe en cycles, donc en stades développementaux, soit reprise d'un pays à l'autre. Or, c'est loin d'être le cas et certains cycles se terminent là où d'autres sont en cours, voire débutent. Même au sein d'un seul système éducatif, le découpage proposé par certains documents ne répond pas lisiblement à celui indiqué par d'autres.

De manière générale, la tendance est au cycle de 3-4 ans quand il s'agit des intentions d'enseignement (acquisition de compétences) et à la réduction à l'année dès qu'il s'agit de la notion. Mais à ce pragmatisme ne répond aucune articulation tangible, les enseignants eux-mêmes sont écartelés entre la volonté de donner de la finalité à long terme, échéance et processus sur lesquels ils n'ont pas d'emprise, et la nécessité de transmission immédiate à l'échelle du cours et en vue de l'évaluation. De surcroît, le statut de la grammaire n'est pas clair et oscille lui-même, parfois de manière contradictoire, entre les deux pôles, ou échelons, que pourraient être la compétence et la connaissance. Enfin, ce sont les points de grammaire eux-mêmes qui ne paraissent en rien répondre au découpage en cycles ni à un référent commun.

Par conséquent, nous sommes en droit de nous demander la raison de l'existence des cycles, sans la contester pour autant, et leur signification. Il en découle la question du découpage même de la notion puisqu'il diffère d'un pays à l'autre et ne semble pas répondre à une progression pertinente ou scientifiquement fondée. D'ailleurs, qui arbitre l'étagement, et selon quels critères ? Qui peut démontrer que la connaissance de la notion d'attribut du sujet profite à l'acquisition d'une compétence de maîtrise de la langue ? Enfin, si les programmes et les socles ne se correspondent pas dans leur contenu, qu'évaluer et à quelle fin ?

Ces différentes observations, valables pour ce point grammatical comme pour les autres, montrent l'importance de repenser le curriculum, et de manière concertée entre pays. Outre qu'il soit actuellement non recevable scientifiquement, il est illisible par les acteurs de terrain et remis en cause une fois

confronté, pour une même matière, à celui des autres pays. En d'autres termes, les prescrits actuels, ceux qui conduisent à l'évaluation des savoirs et savoir-faire des élèves, ceux qui organisent la formation, ne reposent sur aucun, ou sur bien trop peu, de fondements théoriques scientifiquement valables.

Ce nouveau curriculum se devra donc d'être le résultat tant de l'observation de classes et du dialogue avec les enseignants, que d'une recherche de type fondamental, nécessaire et parallèle, sur le développement méta-cognitif des élèves afin d'évaluer quel savoir peut être co-construit à quelle étape de l'évolution de l'élève et d'interroger comment la dimension métacognitive, ici appliquée au langage, peut être impliquée dans les actions d'enseignement, les situations d'apprentissage et les processus cognitifs à l'œuvre dans les activités des apprenants. Ceci est d'autant plus crucial que la littérature psycholinguistique, abondante pour ce qui concerne l'acquisition de la grammaire chez le très jeune enfant (0 à 3 ans) est, par contre, très peu diserte en ce qui concerne la poursuite des apprentissages correspondant aux âges préscolaires et scolaires.

Références bibliographiques

- Bronckart, J.-P. (1980). L'acquisition de quelques notions grammaticales de base à l'école primaire. *Enfance*, 33(4), 321–322.
- Clark, E. V. (1998). Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français. *Langue Française*, 118(1), 49–60.
- Cogis, D., Elalouf, M.-L., & Binker, V. (2009). La notion de "groupe" dans la phrase : une mise à l'épreuve en formation. *Repères*, 39.
- Collès, L., Dufays, J.-L., & Maeder, C. (2003). *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien: les langues romanes à l'heure des compétences*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Combettes, B. (2009). Quelle(s) description(s) grammaticale(s) pour l'enseignement ? *Repères*, 39.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). Plan d'études romand (PER) (2010).
- De Gaulmyn, M.-M. (1991). Grandeur et décadence de l'attribut dans les grammaires scolaires du français. In M.-M. de Gaulmyn & S. Rémi-Giraud (Eds.), *À la recherche de l'attribut* (pp. 13–46). Lyon: Presses Universitaires Lyon.
- Dufays, J.-L. (2012). Lire au fil des ans : quelle continuité des apprentissages littéraires au secondaire en Belgique francophone ? In J. Dumortier, J. Van Beveren, & D. Vrydaghs (Eds.), *Curriculum et progression en français – Actes du 11e colloque de l'AirDF (Liège, 26-28 aout 2010)* (pp. 613–635). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Fayol, M., Hupet, M., & Largy, P. (1999). The acquisition of subject-verb agreement in written French : From novices to experts ' errors. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 153–174.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. Programme des études 2009 pour l'enseignement fondamental (2009). Belgique.
- Gerde, B., & Bloch, M.-C. (2009). De l'inappétence au décrochage : quel processus ? Que proposer en amont et en aval ? *La république des idées*.
- Goldblum, M.-C. (1972). Étude expérimentale de l'acquisition de la syntaxe chez des enfants de 5 à 10 ans. *Langue Française*, 13(1), 115–122.
- Gouvernement du Québec - Ministère de l'Éducation. Programme de formation de l'école québécoise - Français, langue d'enseignement (2006).
- Gouvernement du Québec - Ministère de l'Éducation. Progression des apprentissages au primaire – Français, langue d'enseignement (2011).
- Laparra, M. (2010). Pour un enseignement progressif de l'orthographe grammaticale du français. *Repères*, 41, 35–46.
- Meinertzhagen, L. (2014). *La rétroaction négative en classe de grammaire*. [à paraître]
- Ministère de l'éducation nationale. (2006). « Socle commun de connaissances et de compétences ». *Bulletin Officiel*, 29(20 juillet 2006).
- Ministère de l'éducation nationale. (2008a). Cycle des apprentissages fondamentaux - Programme du CP et du CE1. *Bulletin Officiel*, 3(hors série du 19 juin 2008).
- Ministère de l'éducation nationale. (2008b). Cycle des apprentissages fondamentaux - Progressions pour le CP et le CE1. *Bulletin Officiel*, 3(hors série du 19 juin 2008).
- Ministère de l'éducation nationale. (2008c). Cycle des approfondissements - Programme du CE2 , du CM1 et du CM2. *Bulletin Officiel*, 3(hors série du 19 juin 2008).
- Ministère de l'éducation nationale. (2008d). Cycle des approfondissements - Progressions pour le CE2 et le cours moyen. *Bulletin Officiel*, 3(hors-série du 19 juin 2008).
- Ministère de l'éducation nationale. (2011). Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences.
- Ministère de l'éducation nationale. (2012). Livret personnel de compétences. *Bulletin Officiel*, 35 (27 septembre 2012).
- Ministère de la Communauté française. Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (1997).
- Ministère de la Communauté française. Socles de compétences – Français (1999). Bruxelles.
- Panchout-dubois, M. (2011). Grammaire : de la nécessité de savoirs linguistiques explicites pour développer une réflexion didactique. *Repères*, 44.
- Perrenoud, P. (2008). Préface. In F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (Eds.), *Compétences et contenus : les curriculums en questions* (pp. 7–14). Bruxelles: De Boeck.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Thuillier, F. (2004). Le verbe paraître : surgissement, manifestation, impression, oui-dire. *Linx*, 50, 15–32.
- Totereau, C., Barrouillet, P., & Fayol, M. (1998). Overgeneralizations of number inflections in the learning of written French: The case of noun and verb. *British Journal of Developmental Psychology*, 16(4), 447–464.

- Van Raemdonck, D. (2011). *Le sens grammatical. Référentiel à l'usage des enseignants*. Bruxelles: P.I.E. Peter Lang.
- Van Raemdonck, D., et al. (2009-2014). GRAMM-R scola II. 9 rapports sur l'analyse du discours grammatical à l'école remis à la FWB, Bruxelles : ULB.
- Vargas, C. (2009). Peut-on inventer une grammaire pour la réussite scolaire ? *Repères*, 39.

¹ Le *Socle commun* en brochure : <http://goo.gl/z13omx> [pdf]

² Progressions disponibles en ligne : <http://goo.gl/ISualP> et <http://goo.gl/APgr0Q> [pdf]

³ Programmes disponibles en ligne : <http://goo.gl/8SDSwb> et <http://goo.gl/6WmKqo> (consultés en aout 2013)

⁴ Présentation accessible en ligne : <http://www.plandetudes.ch/per>

⁵ Tableau figurant sur le site officiel de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles.

[<http://www.enseignement.be/index.php?page=24223&navi=944> – octobre 2013]

⁶ Remarquons déjà la non-correspondance entre les 8 socles et les 7 points du programme. Même si, en ce qui concerne ce dernier, il y a des sous-points, la logique de subdivision diffère.