



Sous la direction de
Joaquim DOLZ
Claude SIMARD

PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT GRAMMATICAL

Points de vue
de l'enseignant et de l'élève



pul

PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT GRAMMATICAL

Cet ouvrage est le premier livre de la collection « Recherches en didactique du français » de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF). Il réunit onze contributions provenant de divers pays francophones, Belgique, France, Suisse et Québec.

Outre son caractère international, l'ouvrage innove en dirigeant moins l'attention sur la description des contenus grammaticaux que sur les pratiques effectives en salle de classe, les chercheurs tentant de cerner ce qui se passe sur le terrain en matière d'enseignement-apprentissage de la grammaire à différents degrés du primaire et du secondaire. Certains auteurs examinent les interventions des enseignants relativement à des objets de morphologie, d'accord, de syntaxe ou d'analyse textuelle, d'autres adoptent le point de vue des élèves et tentent de voir comment ceux-ci s'approprient les contenus grammaticaux.

Ce premier livre de la collection « Recherches en didactique du français » de l'AIRDF sera suivi par d'autres ouvrages qui porteront sur différents sujets concernant l'enseignement-apprentissage du français, autant dans son volet linguistique que dans son volet littéraire.

LES AUTEURS :

- Daniel BAIN, Université de Genève
Marie-Claude BOIVIN, Université de Montréal
Sandra CANELAS-TREVISI, Université Stendhal Grenoble 3
Suzanne-G. CHARTRAND, Université Laval
Marie-Ève DAMAR, Université libre de Bruxelles
Joaquim DOLZ, Université de Genève
Marie-Laure ELALOUF, Université de Cergy-Pontoise, IUFM de l'académie de Versailles
Érick FALARDEAU, Université Laval
Carole FISHER, Université du Québec à Chicoutimi
Claudine GARCIA-DEBANC, Université de Toulouse II-Le Mirail, IUFM Midi-Pyrénées
Corinne GOMILA, Université de Paris 3
Marie NADEAU, Université du Québec à Montréal
Claudine PÉRET, Université Joseph Fourier Grenoble 1
Jean-François de PIETRO, IRDP de Neuchâtel
Bernard SCHNEUWLY, Université de Genève
Claude SIMARD, Université Laval
Denis SIMARD, Université Laval



LES PRESSES DE
L'UNIVERSITÉ LAVAL

ISBN 978-2-7637-8657-5



Proposition didactique d'une progression des objets à enseigner en français langue première au secondaire québécois¹

SUZANNE-G. CHARTRAND
*Université Laval, Centre de recherche interuniversitaire
sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE-Laval)*

*À Éric Genevay,
à qui la didactique du français doit tant.*

Depuis la fin du XIX^e siècle, l'idée de progression des objets à enseigner (genres de texte, notions, procédures, stratégies) a semblé relever de la nécessité – on ne peut tout enseigner en même temps – et du bon sens – on ne peut organiser un enseignement sans tenir compte du niveau des élèves (Bronckart et Chiss, 2002). Déjà, Comenius, dans sa *Didactica magna* (1638/2002), considérait que les programmes scolaires devaient sélectionner et organiser les objets à enseigner en une progression. Cela dit, la nécessité d'une progression ne semble plus aller de soi, du moins dans les programmes d'études québécois pour l'enseignement du français (MEQ, 2001 pour le primaire; MEQ, 2005 et MELS, 2007 pour les 1^{er} et 2^e cycles du secondaire). Ces programmes ne prescrivent, ni même ne suggèrent, de progression des objets à enseigner chaque année ou à chaque cycle, en lecture, en écriture,

1. Texte produit avec la collaboration de Marie-Christine Paret, didacticienne du français, professeure honoraire de l'Université de Montréal, de Suzanne Richard, didacticienne du français, conseillère pédagogique de français, et d'Hélène Paradis, enseignante de français au secondaire. Qu'elles reçoivent ici l'expression de ma gratitude qui va aussi aux collègues et amis didacticiens du français qui ont bien voulu me faire profiter de leurs commentaires.

en oral et sur la langue, rompant ainsi avec une longue tradition. Il faudrait en analyser la cause, mais sans doute existe-t-il un lien avec le parti pris pédagogique de ces programmes, conçus dans le paradigme des compétences, qui met les intérêts immédiats de communication de l'élève au centre de la classe de français, qui considère que c'est l'élève qui construit lui-même ses apprentissages et qui, corollairement, constitue un rejet radical de toute programmation de l'enseignement.

Au sein de la communauté des chercheurs en didactique du français langue première, la notion de progression a suscité peu de débats et, s'il fut un temps où elle était centrale en didactique des langues étrangères et secondes, Coste (2000, p. 11) remarque qu'à la fin des années 1990 elle ne semble pas faire partie des notions clés de la didactique des langues. D'ailleurs, un récent dictionnaire des « concepts fondamentaux » des didactiques ne retient pas celui de progression (Reuter, dir., 2007). Pourtant, faire l'analyse critique des objets prescrits et proposer une progression argumentée des objets à enseigner à partir de critères explicites est bien l'une des tâches du didacticien (Aeby, de Pietro et Wirthner, 2001 ; Coste et Véronique, 2000 ; de Pietro et Wirthner, 2005), car la progression est un « problème typiquement didactique », comme le soulignait Chiss (2000, p. 67).

La recherche que nous présentons s'inscrit dans la recherche-développement et l'ingénierie didactique ; il s'agit de produire un outil didactique original construit à partir d'une connaissance des travaux dans un champ disciplinaire et d'une connaissance approfondie du terrain d'intervention pour lequel est créé l'outil, le système scolaire québécois. À partir de l'étude de la progression des objets à enseigner inscrite dans les programmes d'études du dernier demi-siècle au Québec, des prescriptions et des pratiques actuelles dans l'enseignement du français en milieu francophone (celles qui sont attestées par les moyens d'enseignement, notamment), des rares travaux de recherche sur la question et de la connaissance approfondie de la littérature didactique sur l'enseignement du français, nous avons élaboré, pour le secondaire québécois (de la 1^{re} à la 5^e secondaire, soit de la 7^e à la 11^e année de scolarisation), une proposition de progression concrète que nous soumettons à la discussion, après l'avoir débattue avec un grand nombre d'enseignants et de collègues didacticiens.

Dans un premier temps, nous faisons le point sur la notion de progression dans le champ de l'enseignement au cours de la scolarité obligatoire en définissant les critères sur lesquels une progression pourrait reposer, puis nous présentons de façon synthétique une opérationnalisation curriculaire où les objets à enseigner en français sont organisés par genres de textes, eux-mêmes classés selon leur mode de mise en discours ou mode d'énon-

ciation dominant (Bronckart, 2004). Enfin, nous justifions certains de nos choix de progression en soulevant quelques choix possibles.

1. CADRE CONCEPTUEL

1.1 La notion de progression

On peut définir la progression des objets à enseigner comme leur organisation en un itinéraire temporel en vue d'un apprentissage optimal. La planification « rationalisée et économique » (Chiss, 2000, p. 70) des objets à enseigner relève du paradigme pédagogique selon lequel le développement langagier et cognitif optimal des sujets requiert un enseignement formel explicite et planifié des connaissances constitutives des disciplines scolaires. Si une progression optimale tente de tenir compte des trois pôles du triangle didactique, nous ne saurions trop insister sur le rôle de l'enseignant et de sa connaissance des objets à enseigner dans l'actualisation d'une progression, car, comme le précise Chiss (2000, p. 70), il est nécessaire « d'avoir déjà construit pour construire avec les élèves ».

Diverses progressions sont utilisées en éducation : la progression linéaire (du plus simple au plus complexe, par exemple du mot au texte en passant par la phrase), la progression par accumulation où chaque objet est découpé en parties, par exemple l'enseignement traditionnel de la morphologie verbale, temps par temps, indépendamment du système de la morphologie verbale, et la progression spiralaire par approfondissements successifs d'un même objet, enseigné dans des contextes différents et visant des niveaux de maîtrise de plus en plus élevés. C'est celle-là que nous privilégions, parce qu'elle permet, pour des apprentissages précis, d'intégrer les deux autres, mais surtout parce qu'elle permet de tenir compte non seulement des contenus à enseigner, mais aussi des capacités cognitives et langagières des élèves. Une progression spiralaire implique des apprentissages de plus en plus exigeants, des niveaux de complexité croissants à différents moments du développement cognitif et langagier des élèves (Dolz et Schneuwly, 1996; Bailly, 2000; GREF, 2002; Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001; de Pietro et Wirthner, 2005). Il ne s'agit pas d'un simple rebrassage cyclique, où l'on enseigne de la même façon et selon les mêmes objectifs le même phénomène trois fois de suite ou pendant trois cycles consécutifs (l'accord de l'adjectif ou le schéma narratif, qui sont travaillés sensiblement de la même façon du primaire à la fin du secondaire). La réflexion actuelle en didactique des langues rompt avec les représentations simplistes, « images de linéarité, de continuité et d'homogénéité », des apprentissages (Coste, 2000, p. 11). À preuve, les recommandations des experts romands du GREF (2002, p. 3) : la maîtrise de la compréhension et de

l'expression orale et écrite est illusoire « sans un travail rigoureux, structuré, soutenu dans la durée par de bons outils ». Il importe donc de produire non seulement une articulation opératoire des objets à enseigner relevant de toutes les sous-disciplines composant le français, mais de penser cette articulation dans le temps, selon une progression en spirale.

1.2 Quatre critères d'établissement d'une progression

Pendant longtemps, la progression des enseignements-apprentissages dans la classe de français langue première a été établie à partir du critère de l'accessibilité du contenu à enseigner, ce dernier pris globalement. Par exemple, on considérait que la phrase subordonnée relative pouvait être enseignée au début du secondaire, puisqu'elle est très fréquente et que certaines de ses formes sont maîtrisées sans difficulté par de jeunes élèves. Cependant, si la maîtrise de certaines relatives (celles en *qui* et en *que*) est chose aisée, celle en *dont* et celles avec les dérivés de *lequel* sont plus complexes et présentent plus de difficultés pour les élèves, d'où les erreurs fréquentes dans leur emploi chez les francophones; aussi y a-t-il lieu de tenir compte des différences de leur construction pour une programmation de leur enseignement. Ou encore, on considérait que la modalisation était un phénomène discursif complexe, aussi attendait-on à la fin du cursus pour l'aborder, alors que les très jeunes enfants modalisent beaucoup leur discours. Nous proposons plutôt d'organiser la progression selon un faisceau de quatre critères, pas nécessairement hiérarchisés comme suit.

1. L'objet discursif ou grammatical² à enseigner en tenant compte des éléments suivants :

- la difficulté des élèves à maîtriser l'objet. Par exemple, Paret (1991) a montré que la comparaison et la concession posent de sérieux problèmes d'écriture aux élèves, même à la fin de la scolarité obligatoire;

2. Notre travail adopte une approche didactique critique de la grammaire scolaire dite traditionnelle associée à la grammaire dite nouvelle ou rénovée, dont l'origine remonte au moins aux écrits pédagogiques de F. Brunot (1929). Pour nous, l'enseignement grammatical au cours de la scolarité obligatoire vise l'usage socialement acceptable de la langue « standard » par tous les élèves, mais aussi un usage réfléchi, distancié de la langue dans les diverses situations de communications, d'où la nécessité d'un enseignement réflexif des grandes régularités du système de la langue (et de ses sous-systèmes) et du fonctionnement de la langue (Brunot, 1929; Bronckart et Sznicer, 1990; Campagna et Castingaud, 1999; Chartrand, 1996; Chartrand et Paret, 1989; de Pietro et Wirthner, 2005; Dumortier, 2006a, 2006b; Gevey, 1996). Par grammaire, nous désignons tout phénomène langagier régulier et normé, ce qui inclut non seulement la syntaxe, la ponctuation syntaxique et typographique, l'orthographe, mais aussi la morphologie et la combinatoire lexicales, et les règles de cohésion nominale et verbale. Les principaux ouvrages auxquels nous nous référons pour les

- le statut du phénomène dans la langue: le nom et le verbe sont non seulement des mots très fréquents, mais ils ont aussi un statut plus important que l'adverbe, par exemple, car ils constituent le noyau soit du groupe nominal (GN) soit du groupe verbal (GV), constituants de 1^{er} niveau de la phrase;
 - la complexité du phénomène dans le système de la langue où dans le langage: les relatifs complexes et les dérivés de *lequel* sont plus complexes que les relatifs *qui* et *que* ou encore l'expression de la temporalité dans un récit plus complexe que celle de la finalité;
 - la fréquence du phénomène: les phrases subordonnées compléments de phrase de temps et de lieu sont plus fréquentes que celles de concession (Paret, 1991); la virgule, plus employée que le point-virgule.
2. **L'articulation de l'objet à enseigner à l'étude des genres** lus et entendus, produits à l'oral comme à l'écrit. Il s'agit de travailler « dans la langue, pas seulement sur la langue » (Bailly, 2000). Chaque genre possède une configuration de caractéristiques communicationnelles, discursives, textuelles, linguistiques, graphiques et matérielles, qui sont autant d'objets à enseigner. Aussi, travailler ces différents objets lors de l'étude d'un genre permet une économie de temps et est un puissant facteur de motivation (Chartrand et Boivin, 2004; de Pietro et Wirthner, 2005); nous y reviendrons.
3. **Les attentes sociales, dont les prescriptions scolaires**, compromis entre tradition et besoins de changement des systèmes scolaires et de la culture enseignante. Boutan (2000) montre que l'idée moderne de progression s'est imposée à cause d'impératifs scolaires et sociaux de la fin du XIX^e siècle en France. Il n'est donc pas étonnant qu'elle puisse tendre à disparaître dans un nouveau contexte. Cependant, toute proposition de progression conçue par le didacticien qui ferait fi de la culture et des pratiques enseignantes comme des prescriptions et de la culture institutionnelles serait vouée à l'échec. Aussi n'est-elle pensable que pour un contexte institutionnel donné.

contenus grammaticaux à enseigner sont Chartrand, Aubin, Blais et Simard, 1999; Chartrand et Simard, 2000; Chartrand, 2000c; Desnoyers, 2002; Genevay, 1994; Gobbe et Tordoir, 1986; Riegel, Pellat et Rioul, 1994; voir aussi Béguelin, 2000; Besson, Genoud, Lipp et Nussbaum, 1979; Grevisse et Goose, 1993; Thyron et Rosier, 2003; Tomassonne, 1996, 2002; auxquels s'ajoutent *La grammaire du sens et de l'expression* (P. Chareaudeau, 2000) pour travailler les différentes façons d'exprimer les catégories sémantiques, Grossman et Manesse, 2003; Paret, 2000; Paret et Chartrand, 1990; Simard, 1987.

4. Le **niveau de développement cognitif et langagier des élèves**, entre autres leur capacité à abstraire et à conceptualiser. Par exemple la catégorie d'espace serait maîtrisée plus tôt que celles de cause et de concession. Dans ce domaine, on manque de données, aussi doit-on adopter un empirisme nourri par les rares recherches en didactique des langues et le savoir enseignant.

1.3 Trois modalités d'enseignement

L'enseignement peut se déployer selon trois modalités : un enseignement systématique en vue de la maîtrise visée d'un objet d'études, une consolidation ou un approfondissement des apprentissages et, éventuellement, une sensibilisation préalable à l'étude d'un objet³. Visant la sensibilisation, l'enseignant⁴ attire l'attention des élèves sur un objet discursif, textuel ou grammatical lorsqu'il le rencontre dans des textes, y compris ceux des élèves ; il en fait observer l'intérêt discursif (apport au texte, effet produit sur le lecteur) ; il soulève des questions sur ses caractéristiques (sémantiques, morphologiques et syntaxiques) ; il fait voir la nécessité de mieux comprendre son rôle et son fonctionnement, afin de mieux le maîtriser, bref il suscite la motivation pour un apprentissage approfondi de l'objet. De plus, comme tous les élèves n'atteignent pas en même temps la connaissance et la maîtrise jugées acceptables, une consolidation des apprentissages ou leur poursuite ou leur approfondissement est souvent nécessaire pour des phénomènes fréquents, complexes et difficiles à maîtriser, par exemple la négation, bien que cela ne soit pas toujours nécessaire, si l'étude systématique dans un temps limité suffit pour la grande majorité des élèves.

La progression présentée ici concerne essentiellement l'enseignement systématique, planifié, organisé et approfondi d'un objet sur une longue durée (pouvant aller jusqu'à plusieurs semaines), au moyen de divers dispositifs didactiques⁵ et visant la maîtrise attendue de l'objet enseigné, attestée par l'utilisation judicieuse et correcte de l'objet dans les activités langagières scolaires et extrascolaires de l'élève.

3. Le programme québécois de français de 1995 faisait cette distinction, pertinente, selon nous (MEQ, 1995).

4. En français, le masculin sert de genre épïcène ; son emploi ne saurait être vu comme une marque de discrimination.

5. Par dispositifs didactiques, nous entendons un ensemble d'activités mises en œuvre avec des moyens particuliers ayant des objectifs précis (Chartrand, 2003), par exemple une démarche active de découverte (Chartrand, 1996, 1995a), l'exercisation, l'écriture à deux, le travail de révision et de correction de textes (Blain, 1996 ; Simard, 1995), le questionnement réciproque (Fortier, 1983).

Précisons toutefois l'écueil que rencontre l'établissement de toute répartition progressive des objets d'enseignement. Comment maintenir l'équilibre entre la nécessité d'une programmation et le besoin de souplesse pour faire face aux différents contextes didactiques et, en particulier, aux élèves comme aux enseignants? Car une progression, qu'elle soit prescrite ou proposée, ne devrait pas devenir un carcan pour l'enseignant; celui-ci devrait pouvoir la moduler en fonction du contexte précis d'apprentissage et de ses intérêts et aptitudes. C'est en étant consciente de cette tension que nous avons conçu cette proposition de progression.

2. L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DES GENRES DE TEXTE: POINT NODAL DE LA PROGRAMMATION DIDACTIQUE EN FRANÇAIS

2.1 Un principe organisateur de l'enseignement du français: les genres textuels

Chaque tradition scolaire a établi une progression des textes à travailler en classe à partir d'une typologie implicite ou explicite. Au Québec, par exemple, le programme de 1980 était organisé autour de l'étude de *discours* (les textes étaient appréhendés comme produits d'une situation de communication singulière): discours narratif, expressif, analytique, argumentatif, poétique, etc.; celui de 1995 (MEQ, 1995; Chartrand, 2000a) imposait l'étude d'un certain nombre de textes répartis selon le *type* (structure compositionnelle dominante⁶), bien qu'il précisait que les types de textes ne se matérialisaient que dans des genres précis (p. 13). Les programmes actuels du secondaire (2005-2007) font l'impasse sur toute typologie de textes; ces derniers sont donnés à titre d'exemples associés aux «familles de situation», comme «s'informer ou informer», «se donner des repères culturels».

Or, comme le précise Adam (2005), il ne s'agit pas de choisir entre le texte ou le discours, qui sont deux perspectives complémentaires sur le langage, comme l'a fait le programme de 1995 contre celui de 1980, mais d'opter pour ce qui permet de faire le lien entre elles, ce que fait précisément le genre. Car, contrairement au type de texte, le genre «fonctionne comme une forme labile, à la fois ouverte et relativement contraignante»; elle mobilise «un certain nombre de composantes textuelles évacuées par les

6. Dans le programme québécois de français pour le secondaire (MEQ, 1995), la notion de *séquence textuelle* d'Adam (1992/2005) a été confondue avec celle de *type* de textes. Pourtant, selon Adam, «il n'existe de types qu'au niveau de la séquence, pas du texte» (2005, p. 21).

typologies» (Canvat, 1994, p. 274). Par genre, nous entendons une forme langagière orale ou écrite conventionnelle relativement stabilisée présentant des faisceaux de caractéristiques pragmatiques et discursives (situation de communication, but ou intention, univers représenté), textuelles (structuration, mode de mise en discours – appelé mode d'énonciation chez Bronckart, 2004 – dominant: narration, description...), linguistiques, graphiques et matérielles particulières.

Bakhtine (1984) a montré que, malgré leur apparente diversité, les textes peuvent être regroupés en un nombre relativement limité de genres du discours (premiers et seconds) facilement reconnaissables par les membres d'une communauté linguisticoculturelle. Aussi, «c'est au travers des genres que les pratiques langagières s'incarnent dans les activités des apprenants» (Schneuwly et Dolz, 1997, p. 29). Le genre est «objet et outil de travail pour le développement du langage» (Schneuwly et Dolz, 1997, p. 33). Schneuwly (1995) en fait un méga-outil sémiotique dans la conquête de la maîtrise de la communication langagière, car c'est une forme langagière prescriptive constituée et constituante. L'entrée dans l'univers foisonnant de la communication langagière par l'étude de plusieurs textes d'un même genre donne à l'élève des repères essentiels pour maîtriser ce genre autant en compréhension qu'en production (Canvat, 1994; David-Chevalier, 2005; de Pietro et Schneuwly, 2003; Dolz et Schneuwly, 1996; Dolz et Schneuwly, 1998; Privat et Vinson, 1988; Reuter, 2007; Schneuwly, 2002, 2007b). En effet, comme le note Todorov (1978, p. 50-51), «les genres fonctionnent comme des "horizons d'attente" pour les lecteurs, des "modèles d'écriture" pour les auteurs».

La pertinence d'appuyer l'enseignement du français sur une typologie des genres est un acquis de la didactique du français des vingt dernières années (Schneuwly, 2002), car, lorsqu'on place l'activité discursive et textuelle au cœur de l'enseignement du français, on privilégie l'entrée par le genre, qui «se situe à l'articulation des contraintes linguistiques et situationnelles» (Chartrand et Boivin, 2005; Maingueneau, 2007, p. 29). Aussi avons-nous retenu, comme principe typologique, le genre plutôt que le type (qui met l'accent sur la structure du texte) ou l'intention de communication (une même intention, par exemple informer ou s'informer, peut s'exprimer dans un très grand nombre de genres).

Les textes que lisent les élèves (hormis ceux qui sont produits précisément pour l'enseignement d'un phénomène textuel en «français») sont d'un genre particulier où domine généralement un mode de mise en discours: pour le conte ou le roman (la narration); pour l'article encyclopédique ou le chapitre de manuel scolaire ou l'article de vulgarisation scientifique (la description et de façon moins importante l'explication); pour le texte d'opinion ou le message

publicitaire (l'argumentation) ; pour l'entrevue (le dialogal) ; pour une résolution de problèmes (la justification). Cependant, la très grande majorité des textes ont, comme l'a montré Adam, une structure compositionnelle hétérogène. Par exemple, *La Peste* d'Albert Camus est un roman, donc une sous-catégorie du narratif, où s'enchaînent des séquences dialogales, descriptives, argumentatives et même explicatives. De même, un article de vulgarisation scientifique pour jeunes, bien qu'ayant une dominante descriptive, intègre des séquences explicatives et même une ou deux séquences argumentatives. Autant il est important d'amener les élèves à maîtriser les modes de mises en discours, autant il est important de ne pas sombrer dans le schématisme et de leur faire observer l'hétérogénéité textuelle de la plupart des genres. Par l'étude de la fiche encyclopédique en 7^e, de la fable en 8^e ou l'analyse d'un reportage en 11^e, les élèves découvrent qu'un genre peut être à dominante descriptive sans n'être pour autant que descriptif. Toutefois, la reconnaissance sociale d'un genre va bien au-delà de sa structure compositionnelle, caractéristique privilégiée par la tradition scolaire au détriment des autres. Néanmoins, nous avons regroupé les genres à étudier selon leur mode de mise en discours.

2.2 Une proposition de progression : clés de lecture du tableau

Le tableau qui suit doit être lu à la fois horizontalement (articulation des objets à enseigner aux genres à l'étude et objets autonomes⁷) et verticalement (soit par niveau d'études, soit par regroupement de genres). Il présente uniquement les objets à enseigner qui doivent être travaillés de façon systématique et approfondie sur un long terme. Il comprend : 1) les genres susceptibles d'être travaillés, sans qu'au cours d'une année scolaire ils doivent être étudiés dans l'ordre présenté dans le tableau (on peut bien commencer l'année par des genres à dominante narrative plutôt que descriptive) ; 2) les phénomènes textuels et lexicaux (colonne 2) ; 3) les phénomènes syntaxiques, incluant la ponctuation syntaxique (colonne 3) à travailler principalement en liaison avec les genres mentionnés et, enfin, 4) les phénomènes d'orthographe, de conjugaison et de consultation des ouvrages de référence sur la langue. Chaque objet d'enseignement important est étudié au moins à deux reprises dans des contextes textuels différents ; il peut arriver qu'il le soit une troisième fois, s'il est particulièrement complexe. Le nombre d'occurrences est signalé par un nombre entre parenthèses (1), (2) et ainsi de suite. Certains

7. Les objets à enseigner qui sont dans la zone grisée ne sont pas propres à un genre, aussi peuvent-ils être travaillés indépendamment des genres. Leur jumelage à un genre particulier s'explique essentiellement par la nécessité d'équilibrer les objets à enseigner d'une année à l'autre.

genres (ceux qui sont suivis d'un astérisque) ne seront étudiés que sur un aspect seulement.

L'apprentissage systématique peut s'effectuer lors de l'année scolaire indiquée, cependant, selon les contextes scolaires, il peut être avancé ou reporté d'une année. Certains genres proposés, par exemple la lettre de sollicitation pour un emploi ou pour demander une aide financière dans le cas d'une crise humanitaire..., inscrite en 10^e, peuvent aussi être supprimés, ajoutés ou encore on choisira la variante du genre la mieux adaptée au contexte de la classe.

À l'étude du tableau, on constatera un nombre relativement équivalent d'objets pour chaque année d'enseignement, entre 20 et 25 par année⁸. Les élèves pourront travailler de façon approfondie sept ou huit genres de textes, environ une dizaine de phénomènes textuels et lexicaux, entre quatre et neuf phénomènes syntaxiques et de ponctuation, auxquels s'ajoutent quatre à six objets d'apprentissage en orthographe grammaticale⁹, en conjugaison et sur la consultation d'ouvrages de référence sur la langue. Au premier cycle, le nombre d'objets à enseigner est plus élevé, mais il faut tenir compte que la plupart d'entre eux ont fait l'objet d'un enseignement au primaire. Quoi qu'il en soit, cette comptabilité est trompeuse, car certains objets sont plus simples et requièrent moins de temps que d'autres. Dans l'ensemble, cela semble réaliste, si chaque enseignant s'en tenait à cela, ce qui est un véritable défi! En effet, l'adoption d'une progression exige un important changement dans la culture enseignante, chaque enseignant devenant solidaire de ses collègues et acceptant de ne pas tout enseigner chaque année sous prétexte que ses élèves ne savent pas tout ce qu'ils devraient savoir.

Enfin, pour bien comprendre les choix présentés ici, il ne faut pas perdre de vue tous les apprentissages faits au primaire. Dans leurs récits, ils ont composé des dialogues et appris à les ponctuer. Ils ont une certaine intuition qu'un texte est un tout cohérent, qu'il a des caractéristiques génériques, qu'il doit progresser. Ils connaissent différents procédés de reprise, d'organisation et de balisage du texte, différentes règles syntaxiques et orthographiques. Bref, ils ont « fait de la grammaire » dans et en dehors des textes, ne l'oublions pas¹⁰.

8. Les récents manuels de français québécois présentent souvent plus de 50 objets d'enseignement par année, obligeant ainsi chaque enseignant à élaguer, ce qui rend encore plus illusoire la possibilité de mettre en œuvre collectivement une progression d'une année à l'autre.

9. Il faudrait sans aucun doute poursuivre l'enseignement de l'orthographe lexicale aussi.

10. La tension dialectique entre « faire de la grammaire » pour mieux lire et écrire et « faire de la grammaire » en vue de comprendre le fonctionnement du système de la langue pour mieux se l'approprier est constitutive de l'approche didactique de la grammaire rénovée (Chartrand, 2005; Schneuwly, 2007a; Simard, 1987; voir aussi les moyens d'enseignement du canton de Vaud en Suisse, publiés sous la direction d'É. Genevay, B. Lipp et G. Schöeni, de 1989 à 1996 chez LEP).

Progression des objets (genres, notions, procédures et stratégies) à enseigner au secondaire québécois

Genres à dominante descriptive¹

Genres à l'étude: lecture (L), écriture (É) et oral (O)	Le texte, la grammaire du texte ² et le lexique	La syntaxe et la ponctuation	L'orthographe, la conjugaison et la consultation d'ouvrages sur la langue
<i>Itinéraire/</i> <i>Légende/</i> <i>Consigne³</i> <i>Fiche encyclopédique</i> <i>Entrée de dictionnaire</i> (L-É) 1 ^{re} année du secondaire (ou 7 ^e année de scolarisation)	Description; séquence descriptive, plan de texte (2) Marques graphiques et typographiques (2) Système énonciatif neutre (1) Système verbal du présent et différents sens du présent (2) Reprise totale par des pronoms, par des GN ayant le même nom et un déterminant différent ou d'autres expansions, et par répétition (3) Dérivation lexicale: principaux préfixes et suffixes (2) Expression de la spatialité et de la temporalité: lexique, phrase subordonnée complément de P, temps/modes verbaux (2) ⁴	Notion de MODÈLE DE LA PHRASE DE BASE et utilité des manipulations syntaxiques (2) Notion syntaxique de phrase: les constituants de 1 ^{er} niveau (2) ⁵ Groupe nominal: constructions et fonctions (3) Caractéristiques sémantiques, morphologiques et syntaxiques des mots des classes du nom, du déterminant, de l'adjectif (3) Pronom sujet de P quand il est substitué du GN ou pas (3) Notion de phrase subordonnée. Construction de la phrase subordonnée relative avec <i>qui</i> (2) Constructions infinitive, nominale et à présentatif (2) Virgule précédant le sujet de P (2)	Système des accords: notions de donneur et de receveur et règles morphologiques (2) Stratégies de détection, d'évitement et de correction des erreurs (2) Accords dans le GN: règle générale (3) Accord du participe passé employé avec <i>être</i> et de l'adjectif attribut du sujet (3) Organisation de la conjugaison; distinction temps simples / temps composés (2) Verbes réguliers en <i>-er</i> à tous les temps et modes (2) Verbes irréguliers <i>être, avoir, faire, dire, aller</i> à tous les temps et modes (2) Consultation d'un dictionnaire de langue adapté aux élèves (3)

1. Nous utilisons l'expression à dominante dans le sens d'Adam (2005), croisant les typologies de genres et de formations sociodiscursives.
2. Les notions de la grammaire textuelle scolaire: cohérence nominale et verbale, progression, modalisation, discours rapportés, système et mode énonciatifs, doivent être construites à l'occasion des activités de lecture et d'écriture (Paret, 2003a, 2003b).
3. Lorsque les genres dans la colonne de gauche sont joints par une barre oblique, on peut choisir de ne travailler qu'un ou deux d'entre eux.
4. Le travail sur les ressources langagières pour exprimer une catégorie sémantique (temps, cause...) permet un travail sur la langue à partir d'une entrée sémantique.
5. Les éléments sis dans une zone tramée n'ont pas de lien particulier avec les genres étudiés.

Genres à dominante descriptive (suite)

Genres à l'étude: lecture (L), écriture (É) et oral (O)	Le texte, la grammaire du texte et le lexique	La syntaxe et la ponctuation	L'orthographe, la conjugaison et la consultation d'ouvrages sur la langue
<p><i>Article encyclopédique</i> <i>Monographie documentaire</i> <i>Portrait</i> (ou insertion d'un <i>portrait</i> dans un récit) (L-É) 2^e année (8^e année)</p>	<p>Organisateurs textuels et division en paragraphes (1) Reprise par un GN par association, par un synonyme (2) Mots composés (2) Expression du but: GPrép., phrase subordonnée complément de P (2)</p>	<p>Transformations passive, impersonnelle et emphatique (3) Double virgule marquant le détachement (3) Groupe verbal, verbe et compléments du verbe (identification des compléments par la pronominalisation), dont la phrase subordonnée complétive (3) Phrase subordonnée relative avec <i>que, où, dont</i> (3) Groupe adjectival, dont les valeurs sémantiques des adjectifs (3)</p>	<p>Accord du participe passé employé avec <i>avoir</i>: cas particuliers (2) Consultation de banques de données sur la langue, par exemple celle de l'Office de la langue française (OLF) (2)</p>
<p><i>Manuel</i>⁶: insertion de séquences explicatives⁶ <i>Article de vulgarisation scientifique</i> (L) <i>Résumé</i> (de textes à caractère informatif pour produire un <i>exposé oral</i>) (É) <i>Exposé à dominante descriptive avec support visuel</i>: insertion de séquences explicatives (O) 3^e année (9^e)</p>	<p>Explication; séquence explicative; procédés explicatifs: définition, comparaison, exemplification, reformulation (1) Reprise totale et partielle par un pronom ou un GN et reprise par un générique, un synthétique (3) Mots savants: préfixes et suffixes courants (1) Langage figuré (3) Expression de la cause et de la conséquence: lexique, phrase subordonnée complément de P, ponctuation (2)</p>		<p>Accord du verbe: cas particuliers (2) Accord du participe passé employé avec <i>avoir</i>: règle générale (2) Verbes en <i>-ir</i> et <i>-re</i> (2) Finales homophoniques en <i>-i</i> et <i>-u</i> (2)</p>

6. Rappelons qu'il n'existe pas de genres explicatifs, mais plutôt des genres où sont insérées une ou plusieurs séquences explicatives (Chartrand, 1995b).

Genres à dominante descriptive (fin)

Genres à l'étude: lecture (L), écriture (É) et oral (O)	Le texte, la grammaire du texte et le lexique	La syntaxe et la ponctuation	L'orthographe, la conjugaison et la consultation d'ouvrages sur la langue
<p><i>Récits et/ou romans*</i>: insertion de séquences descriptives et explicatives <i>Justification</i> (résolution d'un problème en mathématiques, en grammaire⁷...) <i>Curriculum vitae</i> (L-É) 4^e année (10^e)</p>	<p>Justification (2) Expression de l'opposition, de l'hypothèse et de la condition: lexique, phrase subordonnée complément de P (3)</p>	<p>Juxtaposition; coordination; valeur des coordonnants (3) Phrase subordonnée relative complexe avec <i>lequel</i>, etc., et préposition + pronom relatif (3) Virgule marquant la juxtaposition et la coordination (3)</p>	<p>Accord du participe passé employé avec <i>avoir</i>: cas particuliers (2) Consultation de banques de données sur la langue, par exemple celle de l'Office québécois de la langue française (OQLF) (2)</p>
<p><i>Reportage radiophonique</i> (O) <i>Note critique d'ouvrage</i> (L-É) <i>Notes de cours</i> (É) 5^e année (11^e)</p>	<p>Hétérogénéité textuelle (1) Relations de sens: inclusion, synonymie, antonymie, analogie (2) Modalisation: toutes les formes (2) Marques graphiques et mise en page (1)</p>	<p>Mécanismes de concision: nominalisation, phrases infinitive, nominale, à présentatif et ponctuation (2) Sens de la phrase subordonnée relative descriptive et déterminative, et ponctuation (1) Systèmes corrélatifs (2)</p>	<p>Accord de l'adjectif: tous les cas (1)</p>

7. Le discours justificatif (et le texte de justification) n'est généralement pas considéré dans les typologies, par exemple celle d'Adam (1992/2005). Cependant, comme c'est une pratique langagière sollicitée à l'école, elle devrait être enseignée. Cette pratique langagière tient à la fois de l'explication et de l'argumentation, puisque, lorsque nous justifions nos dires, nous disons pourquoi nous affirmons telle ou telle chose (explication) et nous étayons nos dires (argumentation) suivant une démarche discursive qui fait appel à une rationalité commune. L'enjeu n'est pas de convaincre le destinataire, puisque nous ne postulons pas qu'il y a matière à controverse, comme c'est le cas dans l'argumentation, mais de lui montrer que notre discours est rationnellement acceptable (justification).

Genres à dominante narrative

Genres à l'étude: lecture (L), écriture (É) et oral (O)	Le texte, la grammaire du texte et le lexique	La syntaxe et la ponctuation	L'orthographe, la conjugaison et la consultation d'ouvrages sur la langue
<p><i>Récit de voyage!</i> <i>Récit biographique</i> <i>Récit d'aventures!</i> <i>Récit historique</i></p> <p>(L-É) 1^{re} année</p>	<p>Narration ; séquence narrative et narrateur (1)</p> <p>Système verbal du présent et différents sens du présent</p> <p>Reprise totale par des pronoms, par des GN ayant le même nom et un déterminant différent ou d'autres expansions, et par répétition</p> <p>Discours direct, effet et ponctuation (2)</p> <p>Dérivation lexicale: principaux préfixes et suffixes</p> <p>Expression de la spatialité et de la temporalité: lexique, GPrép, phrase subordonnée complément de P, temps et modes verbaux</p>	<p>Notion de MODÈLE DE LA PHRASE DE BASE et utilité des manipulations syntaxiques</p> <p>Notion syntaxique de phrase: les constituants de 1^{er} niveau</p> <p>Notion de transformation de phrases et types de phrases: déclarative, interrogative, exclamative, impérative, et les points de phrase</p> <p>Transformation négative: formes simples; comparaison entre l'oral et l'écrit</p> <p>Groupe nominal: constructions et fonctions</p> <p>Caractéristiques sémantiques, morphologiques et syntaxiques des mots des classes du nom, du déterminant, de l'adjectif</p> <p>Pronom sujet de P quand il est substitué du GN ou pas</p> <p>Notion de phrase subordonnée</p> <p>Construction de la phrase subordonnée relative avec <i>qui</i></p> <p>Virgule précédant le sujet de P dans la phrase</p>	<p>Système des accords: notions de donneur et de receveur et règles morphologiques</p> <p>Stratégies de détection et de correction des erreurs</p> <p>Accords dans le GN: règle générale</p> <p>Accord du participe passé employé avec <i>être</i> et de l'adjectif attribut du sujet</p> <p>Organisation de la conjugaison; distinction temps simples/temps composés</p> <p>Verbes réguliers en <i>-er</i> à tous les temps et modes</p> <p>Verbes irréguliers <i>être, avoir, faire, dire, aller</i> à tous les temps et modes</p> <p>Consultation d'un dictionnaire de langue adapté aux élèves</p>

Genres à dominante narrative (suite)

Genres à l'étude: lecture (L), écriture (É) et oral (O)	Le texte, la grammaire du texte et le lexique	La syntaxe et la ponctuation	L'orthographe, la conjugaison et la consultation d'ouvrages sur la langue
<p><i>Récit ou roman fantastique</i> <i>Récit ou roman de science-fiction/roman policier</i></p> <p>(L-É) 2^e année</p>	<p>Plan de texte narratif, organisateurs textuels et division en paragraphes</p> <p>Système verbal du passé (2)</p> <p>Reprise par un GN par association, par un synonyme</p> <p>Discours indirect/direct, effet et ponctuation (2)</p> <p>Champ lexical (2)</p> <p>Expression du but: lexique, GPrép, phrase subordonnée complément de P</p>	<p>Transformations passive, impersonnelle et emphatique</p> <p>Doubles virgules marquant le détachement</p> <p>Groupe verbal, verbe et compléments du verbe, dont la phrase subordonnée complétive</p> <p>Phrase subordonnée relative avec <i>que, où, dont</i></p> <p>Groupe adjectival dont les valeurs sémantiques des adjectifs</p>	<p>Accord du verbe: règle générale</p> <p>Organisation de la conjugaison: principaux sens des temps et modes du passé</p> <p>Verbes irréguliers <i>voir, savoir, pouvoir, falloir, vouloir, venir, devoir</i> (2)</p> <p>Consultation d'une grammaire adaptée aux élèves</p> <p>Utilisation adéquate d'un correcteur électronique</p>
<p><i>Conte traditionnel et moderne</i> <i>Mythe/Légende</i></p> <p>(L-É) 3^e année</p>	<p>Système verbal du présent et du passé: comparaison (1)</p> <p>Reprise totale et partielle par un pronom ou un GN et reprise par un générique, un synthétique</p> <p>Langage figuré</p> <p>Expression de la cause et de la conséquence: lexique, phrase subordonnée complément de phrase, ponctuation</p>	<p>Groupes prépositionnel et adverbial (3)</p>	<p>Accord du participe passé employé avec <i>avoir</i>: règle générale</p> <p>Verbes en <i>-ir</i> et <i>-re</i></p> <p>Finale homophoniques en <i>-i</i> et <i>-u</i></p>

Genres à dominante narrative (fin)

Genres à l'étude: lecture (L), écriture (É) et oral (O)	Le texte, la grammaire du texte et le lexique	La syntaxe et la ponctuation	L'orthographe, la conjugaison et la consultation d'ouvrages sur la langue
<i>Nouvelle littéraire</i> (L-É) 4 ^e année	Formes et fonctions du discours rapporté (direct, indirect, mots entre guillemets, discours second: « <i>Selon divers observateurs...</i> ») (1) Sens du mot et polysémie (2)	Juxtaposition/coordination et sens des coordonnants Phrase subordonnée relative complexe avec <i>lequel</i> , <i>etc.</i> , et préposition + pronom relatif Phrase négative: formes complexes et adverbes de négation (2) Virgule marquant la juxtaposition et la coordination	Consultation d'un dictionnaire analogique (2)
<i>Roman</i> (L) 5 ^e année Écriture fictionnelle de formes et de genres variés (É) 5 ^e année	Reprise par une périphrase et par nominalisation (3) Relations de sens: inclusion, synonymie, antonymie, analogie	Sens de la phrase subordonnée relative descriptive et déterminative, et ponctuation (2) Tous les emplois de la virgule et du point-virgule (2)	Accord de l'adjectif: tous les cas Consultation de dictionnaires électroniques et d'un dictionnaire étymologique (2) Consultation d'un dictionnaire de rimes et de banques de mots informatisées (2)

Genres à dominante dialogale			
Genres à l'étude: lecture (L), écriture (É) et oral (O)	Le texte, la grammaire du texte et le lexique	La syntaxe et la ponctuation	L'orthographe, la conjugaison et la consultation d'ouvrages sur la langue
<i>Dialogue</i> dans le récit (L-O) 1 ^{re} année	Reprise totale par des pronoms, par des GN ayant le même nom et un déterminant différent ou d'autres expansions, et par répétition Discours direct, effet et ponctuation	Transformation négative: formes simples; comparaison entre l'oral et l'écrit (2)	Verbes réguliers en <i>-er</i> à tous les temps et modes
<i>Entrevue orale</i> (O) 2 ^e année	Séquence dialogale et structure de l'entrevue: ouverture, noyau et clôture (1) Tour de parole et procédés d'enchaînement et de relance (1)	Marques de l'interrogation directe partielle à l'oral (1)	Verbes irréguliers <i>voir, savoir, pouvoir, falloir, vouloir, venir, devoir</i>
<i>Bande dessinée*</i> : insertion de séquences dialogales (L-É) 3 ^e année	Langage figuré	Ponctuation expressive (2)	Consultation de dictionnaires de synonymes et d'anglicismes (2)
<i>Pièce de théâtre</i> ⁸ (L-O) 4 ^e année	Hétérogénéité textuelle et séquence dialogale (1) Variété de langue et effets de sens (1) Sens du mot et polysémie	Phrase négative: formes complexes et adverbes de négation	
<i>Entrevue d'embauche</i> (entretien directif en tête à tête) (O) 5 ^e année	Implicite textuel dans les questions Expression de la comparaison et de la concession: lexique, phrase subordonnée complément de P et corrélatrice		Accord du participe passé du verbe pronominal (2)

8. Évidemment, les textes de théâtre ne se limitent pas au dialogal.

Genres à dominante argumentative

Genres à l'étude: lecture (L), écriture (É) et oral (O)	Le texte, la grammaire du texte et le lexique	La syntaxe et la ponctuation	L'orthographe, la conjugaison et la consultation d'ouvrages sur la langue
<i>Affiche de sollicitation</i> (L-É) 1 ^{re} année	Argumenter; visée argumentative; but de l'argumentation (1) Marques graphiques et typographiques	Notion de transformation de phrases et types de phrases: déclarative, interrogative, exclamative, impérative, et les points de phrase Transformation négative: formes simples; comparaison entre l'oral et l'écrit Construction infinitive, nominale et à présentatif	
<i>4^e de couverture*</i> (L-É) 2 ^e année	Argumentation; rôle du destinataire dans l'argumentation (1) Hétérogénéité textuelle: description/narration et visée argumentative (2)	Transformations passive, emphatique et impersonnelle Double virgule marquant le détachement	Accord du verbe: règle générale
<i>Lettre du lecteur/ Pétition</i> (L-É) 3 ^e année	Notions de thèse; d'argument et de contre-argument (1) Reprise totale et partielle par un pronom ou un GN et reprise par un générique, un synthétique	Ponctuation: deux-points, parenthèses, tirets et rôle dans la concision Groupes prépositionnel et adverbial	Accord du verbe: cas particuliers
<i>Texte d'opinion Lettre de sollicitation</i> (L-É) 4 ^e année	Stratégie argumentative, dont procédés argumentatifs: réfutation et explication argumentative (1) Justification Formes et fonctions du discours rapporté (direct, indirect, guillemets, discours second: « <i>Selon divers observateurs...</i> ») Modalisation: vocabulaire connoté, dont auxiliaires (2) Expression de l'opposition, de l'hypothèse et de la condition: lexique, phrase subordonnée complément de P	Juxtaposition; coordination; valeur sémantique des coordonnants Phrase négative: formes complexes et adverbes de négation Phrase subordonnée relative complexe avec <i>lequel</i> , etc., et préposition + pronom relatif Pronom: formes, sens et polyphonie de <i>nous</i> et de <i>on</i> (2) Virgule marquant la juxtaposition et la coordination	Accord du participe passé employé avec <i>avoir</i> : cas particuliers Verbes irréguliers en <i>-re</i> Consultation de banques de données sur la langue, par exemple celle de l'Office québécois de la langue française (OQLF)

Genres à dominante Genres à dominante argumentative (fin)			
Genres à l'étude: lecture (L), écriture (É) et oral (O)	Le texte, la grammaire du texte et le lexique	La syntaxe et la ponctuation	L'orthographe, la conjugaison et la consultation d'ouvrages sur la langue
<i>Débat public</i> (O) 5 ^e année	Procédés d'enchaînement, de relance et d'interpellation (1) Stratégie argumentative, dont procédés argumentatifs, discours rapportés, figures, marques graphiques (approfondissement) Reprise par une périphrase et par nominalisation Systèmes énonciatifs et modalisation: toutes les formes (2)	Phrase subordonnée relative avec <i>quel/dont</i> à l'oral (1) Interrogation directe et indirecte: toutes les formes de l'oral et de l'écrit (1)	
<i>Compte-rendu critique</i> (L-É) 5 ^e année	Expression de la comparaison et de la concession: lexique et phrase subordonnée complément de P et corrélatrice (2)	Mécanismes de concision: nominalisation, phrases infinitive, nominale, à présentatif et ponctuation Systèmes corrélatifs	Accord du participe passé du verbe pronominal (2) Consultation de dictionnaires électroniques et d'un dictionnaire étymologique (2)

Poésie ⁹			
Genres à l'étude: lecture (L), écriture (É) et oral (O)	Le texte, la grammaire du texte et le lexique	La syntaxe et la ponctuation	L'orthographe, la conjugaison et la consultation d'ouvrages sur la langue
<i>Poème</i> fortement descriptif (L-É-O) 1 ^{re} année	Description ; séquence descriptive	Transformation négative : formes simples ; comparaison entre l'oral et l'écrit Groupe nominal : constructions et fonctions Caractéristiques sémantiques, morphologiques et syntaxiques des mots des classes du nom, du déterminant, de l'adjectif Pronom sujet de P quand il est substitut du GN ou pas	Accords dans le GN : règle générale Accord du participe passé employé avec <i>être</i> et de l'adjectif attribut du sujet Consultation d'un dictionnaire de langue adapté aux élèves
<i>Fable</i> traditionnelle et moderne (L-É-O) 2 ^e année	Hétérogénéité textuelle Système verbal du passé Discours indirect/direct, effet et ponctuation Champ lexical Mots composés	Groupe verbal, verbe et compléments du verbe, dont la phrase subordonnée complétive Phrase subordonnée relative avec <i>que, où, dont</i> Groupe adjectival dont les valeurs sémantiques des adjectifs	Finales verbales homophoniques en <i>-é</i> Verbes irréguliers <i>voir, savoir, pouvoir, falloir, vouloir, venir, devoir</i> Consultation d'une grammaire adaptée aux élèves
<i>Poème épique</i> (L-É-O) 3 ^e année	Sens du mot et polysémie Rythme, sonorité, versification	Ponctuation expressive Groupes prépositionnel et adverbial	Consultation de dictionnaires de synonymes et d'anglicismes

9. Il s'agit en fait d'un hypergenre (ou d'un champ générique). En effet, les poèmes peuvent être de tous les genres et privilégier différents modes de mises en discours (description, narration...).

Poésie (suite)			
Genres à l'étude: lecture (L), écriture (É) et oral (O)	Le texte, la grammaire du texte et le lexique	La syntaxe et la ponctuation	L'orthographe, la conjugaison et la consultation d'ouvrages sur la langue
<i>Poème et chanson engagés</i> (L-É-O) 4 ^e année	Reprise totale ou partielle par un pronom ou un GN et reprise par un générique et un synthétique (<i>ces phénomènes, ces incidents</i>) Modalisation: vocabulaire connoté, dont auxiliaires Expression de l'opposition, de l'hypothèse et de la condition: lexique, phrase subordonnée complément de P	Pronom: formes, sens, et polysémie de <i>nous</i> et de <i>on</i>	Consultation d'un dictionnaire analogique
<i>Poèmes de divers courants</i> poétiques: naturaliste, surréaliste... <i>Pastiche</i> de poèmes de divers courants Lecture expressive/ récitation de <i>poèmes</i> (L-É-O) 5 ^e année	Reprise par une périphrase et par nominalisation Relations de sens: inclusion, synonymie, antonymie, analogie (2) Systèmes énonciatifs et modalisation: toutes les formes	Tous les emplois de la virgule et du point-virgule	Accord du participe passé du verbe pronominal Consultation de dictionnaires électroniques et d'un dictionnaire étymologique Consultation d'un dictionnaire de rimes et de banques de mots informatisées

3. JUSTIFICATIONS DE LA PROPOSITION DE PROGRESSION

Deux principes didactiques généraux sous-tendent cette proposition : la nécessité d'articuler le travail sur la langue (la grammaire au sens large) à l'étude des textes pour développer les capacités langagières des élèves¹¹ et celle de travailler divers genres sociaux (scolaires et non scolaires), littéraires et non littéraires. Cependant, on en conviendra, ces principes ainsi que les critères retenus pour établir une progression permettent de produire différentes programmations didactiques ; pour chaque sous-discipline du français, voire pour chaque objet à enseigner, des alternatives existent. Voyons ce qui a motivé nos choix dans certains domaines.

3.1 Les genres de textes à l'étude

L'étude des genres étant le point nodal autour duquel s'articulent les apprentissages, nous avons opté pour une progression spiralaire aux genres classés selon le mode de mise en discours dominant. C'est dire par exemple que le texte documentaire ou le récit, ou un hypergenre comme la poésie, peut être travaillé chaque année du secondaire, à partir d'une réalisation particulière de regroupement de genres, selon une progression de plus en plus complexe avec le temps, ce qui a aussi l'avantage d'aménager des ponts avec d'autres genres travaillés au cours de la même année (par exemple, la poésie engagée, avec le texte d'opinion en 10^e). Suivant le même principe, on a choisi de ventiler tout au long du programme les modes de mises en discours, plutôt que de les travailler successivement (comme cela s'est fait dans certains plans d'études de la Suisse romande, par exemple). Ainsi, au lieu de travailler certains genres argumentatifs, et uniquement ceux-là au cours de la même année¹², ou encore le même genre chaque année comme le proposent des didacticiens suisses, notamment de Pietro et Wirthner (2005), on travaille l'argumentation discursive tout au long du secondaire, mais en prenant appui sur des genres de complexité croissante, en poursuivant des objectifs différents et de plus en plus nombreux (un seul en 7^e) : repérer le but d'une lettre de sollicitation pour se familiariser avec le but de l'argumentation, à l'analyse d'une stratégie argumentative¹³ d'un texte d'opinion en 10^e. Ainsi, l'élève travaillera des textes où dominent les cinq principaux modes énonciatifs, ainsi que la poésie, chaque année du secon-

11. Voir Bilodeau (2004), pour un état de la question.

12. Au Québec, jusqu'à très récemment, les genres argumentatifs n'étaient étudiés qu'en 4^e et en 5^e année du secondaire, alors qu'en France on commence dès le primaire.

13. Pour les notions de stratégie et de procédés argumentatifs, voir Chartrand, 1995c.

taire ; au total, il travaillera environ sept genres de textes par année, dont au minimum deux genres littéraires.

3.2 La « grammaire du texte »

Une progression spiralaire est aussi nécessaire pour des phénomènes textuels (extraphrastiques) normés et régulés. Prenons pour exemple les reprises anaphoriques. Des recherches en sciences cognitives et en didactique des langues ont pu montrer que la maîtrise des phénomènes anaphoriques est capitale autant en lecture qu'en écriture. Leur compréhension et leur utilisation adéquate exigent des connaissances sémantiques, lexicales, morphologiques, syntaxiques et socioculturelles (encyclopédiques). Il est impossible de travailler tous les procédés de reprise en même temps au début de la scolarité, même s'ils posent tous problème aux jeunes élèves. Si certains sont déjà maîtrisés à la fin du primaire, d'autres (périphrases, synonymie) font appel à des connaissances lexicales et encyclopédiques, à un capital culturel que peu d'élèves ont avant la fin du secondaire. Quel principe de progression retenir alors ? Le critère de la non-maîtrise n'étant pas suffisant, nous avons retenu deux critères : les capacités langagières des élèves et la complexité du phénomène. Du plus simple (reprise par simple répétition) au plus complexe (reprise par un synthétique), mais aussi du plus courant et généralement maîtrisé à l'oral (reprise par les pronoms personnels sujets de P) au moins fréquent ou généralement mal employé (les déterminants et pronoms démonstratifs¹⁴), cela, le plus possible, selon leur fréquence dans les genres de textes à l'étude. Ce choix n'est toutefois pas sans poser problème : si, de façon générale, la reprise d'un GN par un GN avec le même nom mais avec un déterminant différent est plus facilement maîtrisée, ce n'est pas le cas pour la reprise avec un déterminant démonstratif, souvent fautive à l'écrit et difficilement décodable en lecture (Giasson, 1996 ; *Pratiques*, 1995). Une progression plus fine serait donc possible, et peut-être souhaitable, mais elle rendrait la planification didactique de l'enseignant encore plus complexe.

3.3 Le lexique

Depuis la rénovation de l'enseignement du français au cours des trente dernières années, le lexique semble être le parent pauvre de la classe de français. Le programme de français du Québec de 1995 prescrivait un

14. Données issues du Groupe de recherche sur le texte et sa cohérence (GRETEC), recherche menée sous la direction de M.-Chr. Paret (1992-1994), non publiées.

enseignement systématique et progressif des phénomènes lexicaux selon une progression tout au long du secondaire. Plus de dix ans plus tard, il ne semble pas qu'il ait été beaucoup suivi; les moyens d'enseignement français et romands ne leur font pas non plus un grande part. Les enseignants interrogés considèrent qu'ils manquent de temps pour cet enseignement, le nombre et la complexité des apprentissages de base en grammaire étant très élevés au 1^{er} cycle du secondaire (les deux premières années). Aussi, au 1^{er} cycle, on a limité les objets à enseigner, privilégiant ceux qui sont caractéristiques des genres étudiés (principes généraux de dérivation et de composition, champ lexical). Au 2^e cycle, s'ajouteront la dérivation savante, le langage figuré en 3^e secondaire; le sens des mots et la polysémie, les variétés de langue et leurs effets en 4^e, puis en 5^e secondaire les relations de sens. Chaque année, une ou deux catégories sémantiques seront travaillées, ce qui inclut un travail sur le lexique: la temporalité et la spatialité (1^{re}), le but (2^e), la cause et la conséquence (3^e), l'opposition, l'hypothèse et la condition (4^e), la comparaison et la concession (5^e).

Une solide formation à l'utilisation de dictionnaires de langue adaptés à l'âge des élèves est un auxiliaire essentiel à l'étude du lexique, aussi l'enseignement de la consultation de ces ouvrages est-il proposé chaque année pour des ouvrages particuliers.

3.4 Les classes de mots et les groupes fonctionnels

L'étude des classes de mots (ou catégories grammaticales) est essentielle à la connaissance minimale du fonctionnement du français (Béguelin, 2000; Nadeau, 1996) puisque la reconnaissance de la classe des mots est à la base de la syntaxe (les groupes fonctionnels sont construits sur une base lexicale) et qu'elle est indissociable de l'apprentissage du lexique (les suffixes, par exemple, sont en bonne partie liés à la classe du mot). De plus, compte tenu du système des accords en français¹⁵, la reconnaissance de la catégorie grammaticale est un élément déterminant de la maîtrise de l'orthographe grammaticale.

Tout au long du primaire, les élèves se sont familiarisés avec les notions de nom, d'adjectif, de déterminant, de pronom et de verbe. La représentation qu'ils s'en sont faite est en partie suffisante pour en reconnaître des exemplaires, à partir surtout de critères sémantiques. Cependant, leurs connaissances sont incomplètes, certaines sont erronées et ils n'ont pas acquis

15. Voir Chartrand et autres, 1999, pour la notion de système des accords.

de procédures stables et opératoires pour reconnaître tous les noms, verbes, adjectifs, pronoms, déterminants dans leurs textes et encore moins dans les textes lus. Comment arriver à maîtriser les accords du verbe, de l'adjectif ou du participe passé sans reconnaître systématiquement les mots de ces catégories? L'étude doit donc être poursuivie au secondaire, mais différemment. On affinera la conceptualisation des classes en les travaillant comme noyau (ou tête) d'un groupe, ce qui permettra de travailler les constructions, les fonctions et les rôles discursifs de chaque groupe, qui feront l'objet d'une étude systématique et approfondie pendant les quatre premières années du secondaire. Ainsi, l'étude de chaque groupe permettra d'aborder en même temps des phénomènes lexicaux, syntaxiques et orthographiques et débouchera sur l'acquisition de procédures stables de reconnaissance systématique des mots et des groupes, et d'accord des mots.

3.5 L'étude de la phrase

La construction des phrases est la base de l'étude de la syntaxe. Au primaire, les élèves ont construit des phrases, en ont lu, en ont analysé. Ils ont déjà certaines connaissances des conditions nécessaires pour construire et ponctuer une phrase correctement. Mais, au début du secondaire, l'étude réflexive de la syntaxe et de la ponctuation syntaxique menée avec des outils particuliers (MODÈLE DE LA PHRASE DE BASE et manipulations syntaxiques) s'impose. Comment les élèves peuvent-ils avoir un regard critique sur leurs écrits, réviser et corriger leurs textes, s'ils n'ont pas les outils nécessaires pour juger de la grammaticalité des phrases qu'ils écrivent? Les élèves doivent connaître un modèle (au sens de représentation abstraite) de la phrase définie du point de vue syntaxique pour réviser et corriger la syntaxe de leurs phrases (Paret, 1996). On privilégie d'abord l'analyse des phrases conformes à ce modèle, qu'elles contiennent des enchâssées (phrases subordonnées) ou non, avant de travailler les phrases transformées par le type et la forme et les phrases ou les constructions non conformes au modèle (présentative, infinitive, nominale). Au cours de la scolarité, l'étude de la syntaxe est de plus en plus menée en liaison avec les aspects discursifs et textuels des genres étudiés, même si tous les phénomènes syntaxiques, morphosyntaxiques et de ponctuation doivent être travaillés alternativement en contexte et hors contexte. Prenons l'exemple de la construction de la phrase subordonnée relative, qui implique le choix du pronom relatif comme subordonnant. Au Québec, traditionnellement, on travaillait toutes les relatives au cours de la même année. Le programme de 1995 prescrivait une progression qui tenait compte et de la fréquence et de la difficulté des structures relatives. Ainsi,

on commençait par faire comprendre le mécanisme de la subordination et de la pronominalisation avec les phrases subordonnées en *qui* et *que* (généralement maîtrisées à l'oral) et, ayant fait maîtriser ces structures par le recours à des manipulations, on pouvait étudier les relatives en *dont* l'année suivante. Ici, dans notre modèle, il y a donc approfondissement et complexification des apprentissages tout au long du secondaire.

3.6 L'enseignement de la ponctuation

La ponctuation est un autre parent pauvre de l'enseignement du français (Bain, 1999 ; Paolacci et Garcia-Debanco, 2003). Dans ce domaine, on peut privilégier une entrée sémantique, discursive (Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire, 2001), syntaxique (Chartrand et McMillan, 2001), énonciative (Tanguay, 2001). À l'intérieur de cette progression, nous approchons l'étude de la ponctuation en travaillant distinctement son rôle syntaxique (délimiter une unité syntaxique) et ses rôles sémantique (introduire une conséquence) et discursif (permettre la concision), privilégiant le premier pour la virgule et le point, plus fréquents et stratégiques pour la communication ; le second, pour d'autres signes. Contrairement à la tradition, et en cohérence avec nos critères, nous proposons, pour la virgule, une étude spiralaire découpant ses emplois de plus en plus complexes en trois spirales.

4. CONCLUSION

L'établissement d'une progression des enseignements disciplinaires est consubstantiel aux apprentissages visés dans une discipline scolaire. Dans une perspective vygotkienne, comme l'explique Schneuwly (2007a, p. 14), une discipline scolaire implique « une organisation relativement systématique des savoirs, dans une progression ». La discipline « français » est complexe ; dans l'idéal, elle forme un système où chaque objet (grammaire, lexique, littérature) et composante (lecture, écriture, oral) entre en relation avec les autres d'une façon particulière. Sa finalité est de permettre à l'élève de transformer son rapport à la langue (comme système abstrait) et au langage (ses processus et produits) et, ultimement, au monde. Pour y arriver, dans une institution aussi complexe que l'école, qui repose sur un aussi grand nombre d'intervenants, une programmation didactique partagée par le corps enseignant semble une nécessité.

Notre proposition s'appuie sur un travail de recherche documentaire, sur une longue pratique d'enseignante et de formatrice d'enseignants, et sur

de nombreux échanges avec des enseignants et des didacticiens du français. Sa validité didactique repose sur sa cohérence interne, sa systématisme et sa pertinence, cette dernière évaluée par rapport à une tradition, à un contexte scolaire particulier et aux travaux dans le champ de la didactique du français. Son principal mérite est d'être détaillée et explicite. Ainsi la discussion pourra faire surgir ses points forts, ses lacunes, ses errements et trouver des solutions de rechange encore plus étayées par la recherche savante, mais aussi par le terrain.

Références bibliographiques

- ADAM, J.-M. (2005). « La notion de typologie de textes en didactique du français : une notion "dépassée" ? », *Recherches*, 42, 11-23.
- ADAM, J.-M. (1992/2005). *Les textes : types et prototypes*, 2^e éd., Paris, Nathan.
- AEBY, S., J.-F. DE PIETRO et M. WIRTHNER (2001). *Français 2000. Propositions, interrogations de la recherche pour l'avenir de l'enseignement du français en Suisse romande*, Neuchâtel, INRP.
- BAILLY, D. (2000). « Fallait-il vraiment tuer la progression en classe de L2 ? », dans D. Coste et D. Véronique (dir.), *La notion de progression*, Saint-Cloud, ENS Éditions, 119-132.
- BAIN, D. (1999). *Les adultes et la ponctuation : comme un malaise!*, Genève, DIPCO, Direction générale du Cycle d'orientation.
- BAKHTINE, M. (trad.) (1984). *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BÉGUELIN, M.-J. (dir.) (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, Bruxelles, De Boeck et Duculot.
- BESSION, M.-J., M.-R. GENOUD, B. LIPP et R. NUSSBAUM (1979). *Maîtrise du français. Méthodologie pour l'enseignement primaire*, Neuchâtel, IRDP.
- BILODEAU, S. (2004). « Le décloisonnement des activités de la classe de français. Analyse d'écrits en didactique du français » [cédérom], dans É. Falardeau, C. Fisher, Cl. Simard et N. Sorin (dir.), *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?*, Actes du 9^e Colloque international de l'AIRDF, [cédérom], Québec, AIRDF/PUL.
- BLAIN, R. (1996). « Apprendre à orthographier par la révision de ses textes », dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire : Propositions didactiques*, Montréal, Les Éditions Logiques, 313-314.
- BOUTAN, P. (2000). « Progression et programme d'études en langue maternelle dans l'enseignement primaire à la fin du XIX^e siècle », dans Coste et D. Véronique (dir.), *La notion de progression*, Saint-Cloud, ENS Éditions, 71-80.

- BRONCKART, J.-P. (2004). « Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique », *Langages*, 153, 98-108.
- BRONCKART, J.-P., et J.-L. CHISS (2002). « Didactique », « Didactique: la didactique de la langue maternelle », dans *Encyclopaedia Universalis*, France, S.A., site Universalis.fr.
- BRONCKART, J.-P., et G. SZNICER (1990). « Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire », *Le français aujourd'hui*, 89, 5-16.
- BRUNOT, F. (1929). *L'enseignement de la langue française. Ce qu'il est. Ce qu'il devrait être dans l'enseignement primaire*, 6^e éd., Paris, Armand Colin.
- CAMPANA, M., et F. CASTINGAUD (1999). *Comment faire de la grammaire*, Paris, ESF.
- CANVAT, K. (1994). « La notion de genre à l'articulation de la lecture et de l'écriture », dans Y. Reuter (dir.), *Les interactions lecture-écriture*, Berne, Peter Lang, 263-282.
- CHARAUDEAU, P. (2000). *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette éducation.
- CHARTRAND, S.-G. (2005). « L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants », dans J. Lafont-Terranova et D. Colin (dir.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet écrivain*, Namur, CEDOCEF-Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque », 11-31.
- CHARTRAND, S.-G. (2003). « Sept chantiers pour travailler la grammaire en classe », *Québec français*, 129, 73-77.
- CHARTRAND, S.-G. (2000a). « Le programme de français de 1995. Un outil pour développer la compétence d'écriture au secondaire », *Québec français*, numéro hors série, *La grammaire au cœur du texte*, 24-27.
- CHARTRAND, S.-G. (2000b). « La communication orale dans le programme de 1995. Point de vue d'une didacticienne », *Québec français*, 118, 45.
- CHARTRAND, S.-G. (2000c). *Guide d'enseignement de la grammaire de base*, Saint-Laurent, ERPI.
- CHARTRAND, S.-G. (dir.) (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, 2^e éd., Montréal, Les Éditions Logiques.
- CHARTRAND, S.-G. (1995a). « Enseigner la grammaire autrement: animer des démarches actives de découverte », *Québec français*, 99, 32-35.
- CHARTRAND, S.-G. (1995b). « Lire et écrire des textes de type explicatif au secondaire », *Québec français*, 98, 26-30.
- CHARTRAND, S.-G. (1995c). *Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français*, Montréal, Presses de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- CHARTRAND, S.-G., D. AUBIN, R. BLAIS et Cl. SIMARD (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Boucherville, Graficor.

- CHARTRAND, S.-G., et M.-Cl. BOIVIN (2005). «Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur», dans É. Falardeau, C. Fisher, Cl. Simard et N. Sorin (dir.), *Le français: discipline singulière, plurielle ou transversale?*, Actes du 9^e Colloque international de l'AIRDF [cédérom], Québec, AIRDF/PUL.
- CHARTRAND, S.-G., et G. McMILLAN (2001). *Cours autodidacte de grammaire française*, Boucherville, Graficor.
- CHARTRAND, S.-G., et M.-Ch. PARET (1989). «Enseignement de la grammaire: quels objectifs? quelles démarches?», *Bulletin de l'ACLA*, 11, 1, 31-39.
- CHARTRAND, S.-G., et Cl. SIMARD (2000). *Grammaire de base*, Saint-Laurent, ERPI.
- CHISS, J.-L. (2000). «La progression: un problème typiquement didactique», dans D. Coste et D. Véronique (dir.), *La notion de progression*, Saint-Cloud, ENS Éditions, 67-70.
- COMENIUS, J.A. (1638/2002). *La grande didactique*, Paris, Klincksieck.
- COSTE, D. (2000). «Le proche et le propre: remarques sur la notion de progression», dans D. Coste et D. Véronique (dir.), *La notion de progression*, Saint-Cloud, ENS Éditions, 9-20.
- COSTE, D., et D. VÉRONIQUE (2000). *La notion de progression*, Notions en question, n° 3. Saint-Cloud, ENS Éditions.
- CYCLE D'ORIENTATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE – Genève (2001). *Mémento de ponctuation à l'usage des élèves*, Genève, Département de l'instruction publique.
- DAVID-CHEVALIER, M.-C. (2005). «Le référent "genre" dans l'écriture descriptive: outil ou obstacle pour l'élève?», *Les Cahiers Théodile*, 6, 77-90.
- DE PIETRO, J.-F., et M. WIRTHNER (2005). «Repenser l'articulation interne de l'enseignement du français en Suisse romande», dans É. Falardeau, C. Fisher, Cl. Simard et N. Sorin (dir.), *Le français: discipline singulière, plurielle ou transversale?*, Actes du 9^e Colloque international de l'AIRDF [cédérom], Québec, AIRDF/PUL.
- DE PIETRO, J.-F., et B. SCHNEUWLY (2003). «Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique», *Les Cahiers Théodile*, 3, 27-52.
- DESNOYERS, A. (2002). *Les grammaires* (4 fascicules), Montréal, CCDMD.
- DOLZ, J., M. NOVERRAZ et B. SCHNEUWLY (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit. Notes méthodologiques* (vol. IV, VII, VIII et IX), Bruxelles, De Boeck et COROME.
- DOLZ, J., et B. SCHNEUWLY (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur.
- DOLZ, J., et B. SCHNEUWLY (1996). «Genres et progression en expression écrite: éléments de réflexion à propos d'une expérience romande», *Enjeux*, 37/38, 49-75.

- DUMORTIER, J.-L. (2006a). « Modeste(s) proposition(s) concernant... un enseignement et un apprentissage de savoirs linguistiques qui permettent à tous les élèves de développer des compétences de communication? », *Enjeux*, 66, 71-88.
- DUMORTIER, J.-L. (2006b). « L'observation réfléchie de la langue au premier degré du secondaire? », *Enjeux*, 65, 65-94.
- FORTIER, G. (1983). « La méthode du questionnement réciproque », *Québec français*, 57-59.
- GARCIA-DEBANC, Cl. (1990). *L'élève et la production d'écrits*, Metz, CASUM.
- GENEVAY, É. (1996). « S'il vous plaît... invente-moi une grammaire! », dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal, Les Éditions Logiques, 53-84.
- GENEVAY, É. (1994). *Ouvrir la grammaire*, Lausanne et Montréal: LEP et La Chenelière.
- GENEVAY, É., B. LIPP et G. SCHOENI (1989-1996). *Français 5^e, 6^e, 7^e, 8^e et 9^e*, Lausanne, LEP (Langue et Parole).
- GIASSON, J. (1996). *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck.
- GOBBE, R., et M. TORDOIR (1986). *Grammaire française*, Saint-Laurent, Trécaré.
- GRF – GROUPE DE RÉFÉRENCE EN FRANÇAIS (2002). *L'enseignement/l'apprentissage du français à l'école obligatoire*, document inédit, décembre.
- GREVISSE, M., et A. GOOSSE (1993). *Le bon usage*, Paris, Duculot.
- GROSSMAN, F., et D. MANESSE (dir.) (2003). « L'« observation réfléchie de la langue » à l'école », *Repères*, 28.
- Le français aujourd'hui* (2007). *Les genres : corpus, usages et pratiques*, n° 159.
- MAINGUENEAU, D. (2007). « Genres de discours et modes de généricité », *Le français aujourd'hui*, 159, 29-35.
- MASSERON, C. (1995). « Bâtir et finaliser une progression grammaticale: des usages aux besoins langagiers », *Pratiques*, 87, 45.
- MELS – Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2007). *Programme de formation de l'école québécoise: enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MEQ – Ministère de l'Éducation du Québec (2005). *Programme de formation de l'école québécoise: enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MEQ – Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise: préscolaire et primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MEQ – Ministère de l'Éducation du Québec (1995). *Programmes d'études. Le français: enseignement secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec. Voir le *Programme d'études et l'errata* pour le programme de la grammaire de la phrase, en ligne MELS.

- NADEAU, M. (1996). « Le matériel scolaire et sa part de responsabilité dans les performances des écoliers en orthographe grammaticale », *Revue de l'ACLA*, 17, 2, 65-84.
- NADEAU, M., et C. FISHER (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, La Chenelière éducation.
- PAOLACCI, V., et Cl. GARCIA-DEBANC (2003). « Quel enseignement de la ponctuation (et autres marques d'organisation textuelle) en formation initiale des enseignants? », *Repères*, 28, 93-116.
- PARET, M.-Ch. (2003a). « La "grammaire textuelle". Une ressource pour la compréhension et l'écriture des textes » (1^{re} partie), *Québec français*, 128, 48-50.
- PARET, M.-Ch. (2003b). « La "grammaire textuelle". Une ressource pour la compréhension et l'écriture des textes » (2^e partie), *Québec français*, 129, 77-35.
- PARET, M.-Ch. (2000). « Enseigner stratégiquement la grammaire », *Québec français*, 119, 54-57.
- PARET, M.-Ch. (1996). « Une autre conception de la phrase et de la langue pour faire de la grammaire à l'école », dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal, Les Éditions Logiques, 109-135.
- PARET, M.-Ch. (1991). *La syntaxe écrite des élèves du secondaire*, Faculté des sciences de l'éducation, coll. « Rapports de recherche », Montréal, Université de Montréal.
- PARET, M.-C., et S.-G. CHARTRAND (1990). « Objectifs de société et modèles d'enseignement de la grammaire », dans *Les modèles en éducation: Actes du colloque AIPEL '89*, Montréal, Éditions Noir sur Blanc, 84-93.
- Pratiques* (1995). *Cohésion textuelle (les reprises démonstratives)*, n° 85.
- PRIVAT, J.-M., et M.-C. VINSON (1988). « Tableaux de genre: travailler les critères de genre en lecture-écriture », *Pratiques*, 59, 3-17.
- REUTER, Y. (2007). « Statut et usages de la notion de genre en didactique(s) », *Le français aujourd'hui*, 159, 11-18.
- REUTER, Y. (dir.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.
- RIEGEL, M., J.-C. PELLAT et R. RIOUL (1994). *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF.
- SCHNEUWLY, B. (2007a). « Le "Français": une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée », dans É. Falardeau, C. Fisher, Cl. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 9-26.
- SCHNEUWLY, B. (2007b). « Genres écrits et oraux et forme scolaire. Enseignement et apprentissage de la langue première à l'école », dans C. Boré (dir.), *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires*, Namur, Presses universitaires de Namur, 13-26.
- SCHNEUWLY, B. (2002). « L'écriture et son apprentissage; le point de vue de la didactique. Éléments de synthèse », *Pratiques*, 115-116, 237-246.

- SCHNEUWLY, B. (1995). « Apprendre à écrire. Une approche socio-historique », dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes*, Montréal, Les Éditions Logiques, 73-100.
- SCHNEUWLY, B., et J. DOLZ (1997). « Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement », *Repères*, 15, 27-41.
- SIMARD, Cl. (1995). « Mise en texte et révision », dans L. Saint-Laurent, J. Giasson, Cl. Simard et J. Dionne, *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, 161-170.
- SIMARD, Cl. (1987). « Réflexions sur les programmes de français. Bilan et perspectives », *Québec français*, 65, 66-72.
- TANGUAY, B. (2001). *L'art de ponctuer*, Montréal, Québec-Amérique.
- THYRION, F., et L. ROSIER (2003). *Français, langue, référentiel 3^e/6^e secondaire*, Bruxelles, De Boeck.
- TODOROV, T. (1978). *Les genres du discours*, Paris, Seuil.
- TOMASSONNE, R. (2002). *Pour enseigner la grammaire. II. Textes et pratiques*, Paris, Delagrave.
- TOMASSONNE, G. (1996). *Pour enseigner la grammaire*, Paris, Delagrave.