

PRESCRIPTIONS POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE AU QUÉBEC : QUELS EFFETS SUR LES PRATIQUES ?

Suzanne G. CHARTRAND

Université Laval, Québec

En 2006, l'État français fait de la *maitrise de la langue* française « la priorité absolue » du Socle commun des connaissances et des compétences. Cette affirmation renvoie à des positions épistémologiques, doxologiques, voire politiques. Par exemple, qu'implique le recours à la notion de *maitrise de la langue*, pilier des prescriptions françaises pour les apprentissages scolaires en français? Après avoir critiqué l'inadéquation de cette notion pour définir les finalités de la discipline « français », nous esquissons un historique des prescriptions à propos de l'enseignement de la grammaire dans les programmes québécois de français pour le secondaire de 1980 à nos jours¹, relevant la tension entre rupture et continuité. Enfin, nous présentons quelques effets de ces prescriptions entre autres à partir des résultats d'une recherche en cours qui montrent que prescriptions étatiques et pratiques effectives sont deux mondes.

Préambule : maitrise de la langue ou des compétences langagières?

Dans les domaines de l'enseignement et de la didactique du français, les notions de *maitrise de la langue* ET de *compétences* ou *capacités langagières* sont souvent employées indistinctement. Le terme de *maitrise* suppose le fait de dominer un champ d'expertise, de le connaître à fond, de façon supérieure. Cette excellence inférée par la notion de *maitrise* n'est pas liée au contexte : elle est absolue. Ainsi, la maitrise peut difficilement s'inscrire dans une perspective d'apprentissage. Car la conquête des multiples ressources d'une langue ne peut être que progressive, en constant devenir et, s'actualisant dans le langage, elle se manifeste rarement également dans tous les domaines du savoir et de l'expérience humaine. C'est pourquoi la

1. Dans le système scolaire québécois, l'ordre primaire compte six années (de 1 à 6) et le secondaire, cinq (de 1 à 5) donc onze ans, bien que la scolarisation obligatoire soit jusqu'à 16 ans. Dans les faits, la plupart des élèves terminent leur cinquième année secondaire, dont la réussite est sanctionnée par un premier diplôme (Diplôme d'études secondaires – DES). Avant l'âge de 20 ans, près de 70% des jeunes Québécois obtiennent leur DES.

notion de *compétences* ou *capacités langagières* (ou *discursives*)² nous semble plus adéquate dans le domaine de l'enseignement du français. On met ainsi l'accent sur des aptitudes mises en œuvre dans un contexte singulier, qui évoluent grâce à l'acquisition de nouvelles connaissances et à l'amélioration de savoir-faire susceptibles d'être mobilisés dans d'autres contextes, souvent plus complexes³. Le pluriel est important, car ces compétences se déclinent diversement selon qu'elles concernent les activités ou pratiques de lecture, d'écriture ou de communication orale et, à l'intérieur d'elles, des genres spécifiques. Néanmoins, elles présupposent toujours l'aptitude à mobiliser adéquatement des connaissances et des savoir-faire sur les aspects normés et régulés du français, ce que nous appelons sa *grammaire*. Aussi, la discipline « français » vise-t-elle le développement des compétences ou capacités langagières des élèves plutôt que la maîtrise de la *langue*, cette dernière entendue comme un système de signes organisés et hiérarchisés.

La cooccurrence des notions de *maîtrise de la langue* et de *compétences* dans le Socle pose problème. D'une part, ces notions renvoient tendanciellement à deux finalités distinctes de l'apprentissage grammatical en *français* (la première, connaître et comprendre le système de la langue ; la seconde, améliorer l'expression). D'autre part, le terme de *compétence*, fortement polysémique, n'est pas défini. On peut alors penser qu'il s'inscrit dans la vision managériale de l'école et les effets pervers que nous lui connaissons dans les systèmes éducatifs contemporains (Bronckart et Dolz, 2000).

À l'instar des textes officiels concernant l'enseignement du français dans les pays francophones, le texte du Socle manque de cohérence conceptuelle, le discours oscillant entre différentes positions théoriques et doxologiques. Faut-il rappeler que les documents officiels (instructions, programmes, référentiels, etc.) sont toujours le fruit de compromis conscients ou inconscients, assumés ou pas, entre les forces en jeu dans le domaine (Young, 2007) ? Voyons ceux édictés par l'État québécois depuis trente ans.

L'enseignement de la grammaire au secondaire québécois dans les programmes de français officiels de 1980 à nos jours : ruptures et continuités

Rappelons brièvement que le Québec a vécu une importante mutation sociale au cours des années 1960. Cette période appelée la « Révolution tranquille » a principalement consisté en la modernisation de l'État québécois et en la sécularisation de ses institutions de santé et d'éducation. À la fin de ces années 1960, le système d'éducation scolarisait tous les enfants sur tout le territoire, et l'école secondaire (élèves de 12 à 17 ans) était acces-

2. Les termes de compétence et de capacité sont dans ce contexte synonymes, car nous utilisons le terme de *compétence* dans son sens trivial : aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches.

3. Affirmer cela n'équivaut pas à avaliser l'orientation des systèmes éducatifs actuels qui ont adopté l'approche par compétences pour la formation des jeunes.

sible à tous gratuitement, ce qui amena une massification de la population scolaire (élèves et enseignants) sans précédent. Une révolution en soi.

Au cours des années 1970, le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) n'a imposé que de grandes balises pour les programmes scolaires, appelés *programmes-cadres*. Ce n'est qu'en 1980 que le premier programme de français post-Révolution tranquille fut édicté.

Le programme de 1980 : approche communicative et grammaire à l'occasion

Le programme de 1980 se voulait révolutionnaire, en rupture avec la tradition de la discipline « français ». Ses auteurs se sont tournés vers la pédagogie des langues secondes, en particulier vers le courant fonctionnaliste américain et la pédagogie de la communication. Les pratiques de communication langagière sont définies comme des « discours » qui répondent à des « fonctions » précises : argumenter, analyser, informer, raconter, s'exprimer. La classe de français devait être avant tout un lieu de communication. Implicitement, il y a une critique du peu de place laissée à la parole des élèves, mais aussi de l'enseignement de la grammaire, jugé formaliste, pléthorique et généralement peu efficace, car sans lien avec les pratiques langagières. Un tel point de vue rejoignait les constats et les critiques de bien des pédagogues et didacticiens des langues, depuis fort longtemps. Aussi, si on devait faire de la grammaire, c'était « à l'occasion », pour résoudre une difficulté dans la communication écrite, essentiellement. Une grammaire de dépannage en quelque sorte.

Les contenus prescrits étaient minimaux et toujours rattachés à des discours particuliers. Quelques notions et procédures étaient empruntées au courant didactique de la grammaire dite *nouvelle*, mais, pour l'essentiel, c'étaient celles de la grammaire scolaire des XIX^e et XX^e siècles. Bel exemple de continuité, malgré la volonté de rupture des concepteurs. Les manuels de français⁴ utilisés en classe proposaient peu d'activités grammaticales et celles-ci amalgamaient l'ancien et le nouveau sans être rattachées à des problèmes d'expression.

À la suite de l'implantation de ce programme, communique-t-on davantage en classe, à l'oral et à l'écrit? Une enquête menée pour le Conseil supérieur de la langue française (CSLF) en 1984-1985 (Bibeau *et al.* 1987) montre que ce sont les exercices de grammaire qui arrivent au premier rang des activités réalisées en classe et que la production de textes écrits arrive au quatrième, bien après la dictée qui se situe au deuxième rang après la lecture. Quant à la communication orale, elle est au dernier rang et consiste essentiellement en exposés oraux monogérés pour lesquels ni les paramètres communicatifs ni les spécificités de la langue orale n'ont fait l'objet d'un enseignement.

Comme quoi un programme prescriptif peut avoir peu d'effet sur les pratiques enseignantes, à fortiori dans un système qui est en pleine mutation et où la supervision de l'acte pédagogique est à peine existante.

4. Au Québec, la production de manuels est privée, mais ne peuvent être utilisés en classe que les manuels approuvés par le MÉQ.

Le programme de français de 1995 : « le virage de la “nouvelle” grammaire »

Constatant d'une part que le programme précédent n'avait pas occasionné l'amélioration des compétences des élèves à produire des textes de qualité⁵, ayant d'autre part à répondre aux pressantes demandes des enseignants et de leur association (AQPF⁶) de clarifier ce qui devait être enseigné en grammaire, notamment, et considérant enfin que si elle avait amené les élèves à appréhender les textes dans leur contexte de production et de réception, l'approche communicative préconisée avait eu pour effet d'évacuer l'étude de leur textualité, le ministère de l'Éducation décida d'opter pour une tout autre approche basée sur l'analyse des séquences textuelles, inspirée des travaux de J.-M. Adam⁷. Pour l'enseignement grammatical, il prescrivait un enseignement *systématique* de la grammaire et décida de prendre le virage de la grammaire dite *nouvelle*⁸. Deux ruptures majeures avec le programme précédent, donc.

Qu'entendait-on par *grammaire nouvelle*? Il s'agissait de changer son regard sur la langue, et sur la façon de faire de la grammaire à l'école, sous l'influence de recherches dans les sciences du langage et de trente années d'essais de rénovation de l'enseignement de la grammaire en Europe francophone. Ce renouveau rendait nécessaires de nouvelles notions (*groupe, manipulation syntaxique, complément de phrase, grammaire du texte*) et la critique des notions de la grammaire scolaire dite *traditionnelle* qui étaient inadéquates et peu opératoires, mais il impliquait tout autant un « nouvel esprit grammatical » fait d'observations, de jugements de grammaticalité et de conceptualisation de la part des élèves.

Le programme de grammaire de 1995 était structuré en six parties, allant des groupes (GN, GV, etc.) au texte, en passant par la phrase. Mais pour éviter qu'on fasse de la grammaire uniquement pour faire de la grammaire, chaque contenu grammatical était coiffé d'un verbe qui indiquait comment le travailler. Ainsi, faire de la grammaire impliquait de mener avec les élèves des activités d'observation du fonctionnement d'un phénomène grammatical, de découverte des règles d'organisation, d'identification grâce à des méthodes stables et systématiques faisant appel à des manipulations syntaxiques, de vérification dans les textes écrits par les élèves de l'utilisation

5. Depuis 1987, pour la sanction de leurs études, les élèves de cinquième secondaire (onzième année de scolarisation) doivent rédiger un texte d'opinion argumentée et les résultats ne sont pas à la hauteur des attentes scolaires et sociales.

6. L'Association québécoise des professeurs de français (AQPF) est l'équivalent de l'AFEF, elle réunit les personnes intéressées par la qualité de l'enseignement du français au Québec (surtout des enseignants du primaire et du secondaire) sur une base volontaire. Elle est affiliée à la FIPF. L'AQPF a été fondée sur une base militante revendicative en 1970.

7. Les différentes parties de ce programme ont été produites par des personnes d'horizons divers, sur plusieurs années. Le MÉQ, à quelques semaines de l'échéance, demanda à Marie-Christine Paret et Suzanne-G. Chartrand, deux didacticiennes reconnues pour leurs travaux didactiques en grammaire, de rédiger la partie du programme portant sur la « grammaire de la phrase et du texte ».

8. Nouveauté relative, car il s'agit d'un courant essentiellement didactique qui remonte au moins à F. Brunot (1918) pour les démarches et à F. de Saussure pour les contenus.

adéquate du phénomène et d'évaluation de l'apport du phénomène grammatical étudié au sens de la phrase et du texte, le tout dans les textes lus et rédigés par les élèves. Ce travail suivait une progression pour chaque année selon une modalité d'enseignement précise (sensibilisation, enseignement systématique ou approfondissement).

Ce programme fut instrumentalisé par les manuels de français produits par des auteurs qui, de rédacteurs d'exercices traditionnels de grammaire, s'étaient métamorphosés en quelques mois en producteurs d'activités de « nouvelle grammaire ». Les éditeurs ont peut-être respecté la lettre, la métalangue (et encore!), mais pas l'esprit de ce programme novateur.

Le programme des années 2005-2007

Au début des années 2000, le Québec a connu une importante réforme de son système éducatif primaire et secondaire. Elle fut accompagnée par la production de programmes adoptant l'approche par compétences, s'inspirant du socioconstructivisme et répartissant les contenus de formation dans trois domaines : les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les compétences disciplinaires, elles-mêmes organisées en *familles de situation* (pour une analyse, voir Chartrand & Falardeau, 2008). Concrètement, pour la discipline *français*, cela voulut dire un nouveau programme (2005 pour le 1^{er} cycle et 2007 pour le 2^{ème}). Moins de dix ans après l'implantation du programme précédent (faite de 1997 à 2001), les enseignants de français se retrouvaient encore avec un tout nouveau programme.

S'il constituait un changement important d'avec le précédent pour ce qui est de son orientation fondamentale (la logique des compétences) et de son économie générale (organisé en « familles de situations » plutôt qu'en types et genres de textes), officiellement, pour ce qui est de l'enseignement de la grammaire, ce programme se situait en continuité avec le précédent. En effet, les autorités affirmaient : « le programme de français reconduit, à l'égard de la grammaire, les orientations de celui de 1995 et privilégie la description de la langue que préconisent les grammaires dites *nouvelles* » (MELS, 2005 : 92⁹). Les enseignants doivent donc se reporter au programme précédent pour connaître les orientations et les contenus du programme de grammaire en cours! Mais la répartition des contenus par année du programme précédent a disparu. Le « travail sur la langue » (le mot *grammaire* n'est présent que cinq fois dans un texte de 130 pages) est présenté dans une perspective instrumentale, bien que relativement cloisonnée. Si lire est l'occasion d'acquérir des connaissances sur la langue (p. 97), paradoxalement, acquérir des connaissances sur la langue ne semble pas nécessaire pour la compétence à écrire des textes où on se limiterait à les utiliser.

Quant aux activités de grammaire dans les manuels de français produits alors, il y a peu d'innovation par rapport aux précédents, si ce n'est qu'elles

9. Dans le programme du 2^{ème} cycle de 2007 pour les trois dernières années du secondaire, il n'y a aucune référence au programme de 1995. Oubli?

sont moins nombreuses, se répètent d'année en année et sont peu articulées aux textes à lire et à écrire.

En somme, pour l'enseignement grammatical, les enseignants de français ont eu trois programmes en 25 ans. Les différences entre le choix et l'organisation des contenus prescrits par le MÉQ en 1980, en 1995 et en 2005-2007 n'illustrent pas tant des objectifs différents quant à la finalité de l'enseignement de la grammaire (officiellement, peu importe le vocabulaire utilisé, on vise le développement des compétences langagières), mais des orientations opposées pour les atteindre. Celui de 1980 prescrivait de mettre la grammaire au service de la communication, sans préciser comment (chaque enseignant devait le découvrir!), préconisait une grammaire à l'occasion, n'imposait pas de contenus précis, ne présentait pas explicitement une critique des contenus et démarches de l'enseignement traditionnel de la grammaire, pourtant en bonne partie incompatibles avec ses orientations. Celui de 1995 prônait un *enseignement systématique* de la grammaire (en continuité avec les années 1950 et 1960 et en rupture avec celui de 1980) où les contenus étaient organisés selon la logique du système de la langue, plutôt que celle des besoins langagiers des élèves. Celui de 2005-2007, mise à part la référence au programme antérieur, ne s'engage pas. Il se contente de dresser une liste de « notions et concepts » grammaticaux à enseigner sans préciser en quoi ils sont utiles ni quand les enseigner.

On peut certes parler de ruptures entre ces trois prescriptions, mais aussi de continuité. Car, d'une part, ces programmes, ne s'engageant pas sur le terrain du comment faire sous prétexte de respecter l'autonomie des enseignants et manifestent un manque flagrant d'articulation des finalités aux contenus. D'autre part, faute de mesures externes précises pour la formation initiale et continue des enseignants, la supervision didactique des pratiques enseignantes et le contrôle de la qualité didactique des manuels, les changements imposés ne peuvent s'inscrire dans la réalité des classes.

Effets des prescriptions sur l'enseignement grammatical : données de la recherche ÉLEF

Pour pallier l'absence de données fiables et suffisantes sur ce qui se fait en « français » depuis l'enquête du CSLF de 1985, la recherche ÉLEF¹⁰ vise à dresser un portrait de l'enseignement du français au secondaire québécois et à le comparer à celui de 1985. Durant la première phase, l'équipe d'ÉLEF a réalisé à l'automne 2008 une enquête par questionnaire auprès d'un échantillon représentatif des enseignants de français du secondaire (801 répondants) stratifié selon les variables suivantes : sexe, formation

10. ÉLEF (État de lieux de l'enseignement du français) est une recherche dirigée par Suzanne-G. Chartrand, assistée par Marie-Andrée Lord, menée en collaboration avec le Conseil supérieur de la langue française du Québec (CSLF) et l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF), et financée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada.

reçue, années d'expérience en « français », contexte d'enseignement (réseau d'enseignement public ou privé, programme d'études suivi par les élèves et milieu socioéconomique de l'école). Un deuxième questionnaire a été administré à un échantillon représentatif des élèves de quatrième et de cinquième secondaire (1617 répondants). La deuxième phase, en cours, consiste à analyser ces données, mais aussi des séquences d'enseignement filmées.

Les données issues des questionnaires enseignants et élèves

À la question : « En novembre, à quelle fréquence avez-vous fait ou fait faire les activités qui suivent : lecture, écriture, communication orale, grammaire, vocabulaire, dictée, sortie culturelle? », 94 % des enseignants déclarent avoir fait faire des exercices de grammaire soit à chaque cours, soit une ou quelquefois par semaine. Des activités énumérées, c'est l'activité la plus fréquente en français. La dictée¹¹, elle, suit de très près l'écriture de textes : 41 % des enseignants disent en donner au moins une fois par semaine, alors que pour la production écrite, 47 % des enseignants disent avoir fait produire des textes à la même périodicité. Les réponses des élèves sont semblables à celles des enseignants. Mais, malgré la fréquence des exercices de grammaire, plus de la moitié des enseignants jugent qu'on ne fait pas assez de grammaire, alors que les élèves disent qu'ils font assez de grammaire en français.

Pour la presque totalité des enseignants comme pour les élèves, l'enseignement grammatical est jugé « très important » et « très utile » pour le développement des compétences langagières. Effet de la doxa de la culture francophone? Peut-être. Néanmoins, ils considèrent cet enseignement peu efficace : les 3/4 des enseignants et plus de la moitié des élèves sont « tout à fait » ou « plutôt d'accord » pour dire que « la plupart des élèves connaissent mal la grammaire à la fin de leurs études secondaires » (ils en font depuis au moins huit ans) ; les résultats des élèves à l'examen d'écriture de cinquième secondaire en témoignent. Est-ce à cause des piètres performances en écriture qu'on affirme qu'on ne fait pas assez de grammaire? Comme si la seule cause était l'insuffisance quantitative qui appelait un « toujours plus » et pas nécessairement un « autrement ».

Pourtant, une majorité d'enseignants affirment que « connaître les principales règles » est moins important que « pouvoir faire des phrases claires et correctes ». Ce serait donc une grammaire fonctionnelle qui serait privilégiée, du moins dans l'esprit des enseignants. Enfin, les enseignants disent « être à l'aise avec les contenus et la terminologie » de la « nouvelle grammaire » : 75 % des enseignants estiment l'enseigner, pendant que 41 % des répondants affirment en avoir une « excellente maîtrise » et 54 % disent en avoir une « maîtrise suffisante » pour l'enseigner. Plus de la moitié (59 %) affirment se conformer systématiquement à la terminologie du programme d'études de 1995.

11. Il s'agit vraisemblablement de la dictée traditionnelle dans la très grande majorité des cas.

Les données issues de l'analyse de séquences d'enseignement filmées

Des séquences d'enseignement du français ont été filmées dans des classes de différents niveaux scolaires et de différentes écoles¹². Les paroles des cinq enseignants ont été transcrites intégralement. Comme les transcriptions présentent une quantité trop importante d'informations, nous avons utilisé le synopsis, outil créé par le *Groupe de recherche sur l'apprentissage du français enseigné* (Schneuwly & Dolz, 2009) qui permet la réduction de 80 à 90 % du compte rendu d'une séquence, tout en mettant en évidence la hiérarchisation des activités menées en classe, et la comparaison des séquences filmées sans recourir aux transcriptions.

Globalement, il ressort qu'aucun des cinq enseignants observés n'inscrit son enseignement dans le courant didactique de la grammaire rénovée. Ni l'esprit, ni les démarches, ni les outils de la grammaire rénovée ne sont convoqués en classe. Nonobstant l'emploi occasionnel de termes de la grammaire rénovée, ce qui est fait relève de la grammaire traditionnelle (par exemple, on se sert des questions « qui » ou « quoi » pour identifier un complément direct du verbe, on utilise des trucs pour connaître l'orthographe d'un mot sans expliquer pourquoi, on ne recourt pas aux manipulations syntaxiques pour identifier la fonction d'un groupe). Mais il ne s'agit que de cinq enseignants, aussi nous ne pouvons évidemment pas généraliser ces pratiques à l'ensemble des enseignants.

Ces résultats obligent à s'interroger sur la formation initiale et continue des enseignants de français dans la foulée du programme de 1995. Si la plupart des enseignants en exercice ont reçu quelques heures de formation sur les contenus « renouvelés », ils n'en ont pas reçu sur les démarches d'enseignement ni sur les raisons qui ont conduit le MÉQ à imposer ce changement majeur dans la discipline « français ». Aussi, n'y aurait-il rien d'étonnant à ce que, dix ans plus tard, la plupart d'entre eux n'avaient pas encore pris ce virage grammatical.

Conclusion

Au début des années 1980, B. Combettes affirmait que la grammaire était un « pilier de l'enseignement du français ». Ce pilier a été bien déstabilisé et ébranlé depuis. En moins de trente ans, pour l'enseignement de la grammaire, les enseignants de français ont été soumis à trois programmes différents, présentant certes des continuités mais aussi des ruptures, sans que les instances politiques et administratives aient justifié auprès d'eux leur choix et aient organisé des dispositifs de formation et d'encadrement adéquats pour ceux qui devaient mettre en œuvre les changements imposés. L'État québécois (comme les autres) a fait comme si la culture disciplinaire et la culture enseignante n'existaient pas ou pouvaient être transformées par édit. Mépris ou ignorance ?

12. Les enseignants qui ont accepté d'être filmés ont déterminé, en fonction de leur horaire, le contenu, le moment et le nombre de cours pendant lesquels ils seraient filmés ; le terme de *séquence* indique ici l'ensemble des cours filmés constituant, selon les enseignants, une unité d'enseignement.

Dans l'école, il semblerait que les changements n'ont lieu que lorsque les principaux acteurs, les enseignants, le décident parce qu'ils leur semblent non seulement justifiés mais possibles (compatibles avec leurs compétences, mais aussi avec les contraintes de temps, de matériel ou autres de la forme scolaire), hypothèse que les rédacteurs de programmes et les didacticiens du français devraient explorer.

Suzanne G. CHARTRAND

Références bibliographiques

- BIBEAU, G., LESSARD, C., PARET, M.-C. & THÉRIEN, M. (1987). *L'Enseignement du français, langue maternelle : perceptions et attentes*. Québec : Services des communications du Conseil de la langue française.
- BRONCKART, J.-P. & DOLZ, J. (2000). La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? *Raisons éducatives*, 2, 27-44.
- BRUNOT, F. (1918/1929, 6^{ème} éd.). *L'Enseignement de la langue française. Ce qu'il est. Ce qu'il devrait être dans l'enseignement primaire*. Paris : Armand Colin.
- CHARTRAND, S.-G. & LORD, M.-A. (2010). État des lieux de l'enseignement grammatical au secondaire. Premiers résultats de l'enquête ÉLEF. *Québec français*, 156, 66-67.
- CHARTRAND, S.-G. & PARET, M.-C. (2010). Rénover l'enseignement grammatical au Québec. Les tenants et aboutissants du programme de 1995. *Québec français*, 156, 62-65.
- CHARTRAND, S.-G. & FALARDEAU, É. (2008). Sens et fonction des concepts de langue, de langage et de littérature dans le Programme de formation de l'école québécoise. *Spirale*, 42, 153-170.
- COMBETTES, B. (1982). Grammaire et enseignement du français. *Pratiques*, 33, 3-13.
- LORD, M.-A. & CHARTRAND, S.-G. (2010). À la recherche de la grammaire rénovée : enquête sur l'enseignement grammatical au secondaire québécois. *La Lettre de l'AIRDF*, 45-46, 27-33.
- 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 : http://www.mels.gouv.qc.ca/dgjf/dp/programmes_etudes/secondaire/pdf/erratafs.pdf
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2005). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle* : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/index.asp?page=secondaire1>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DES LOISIRS ET DU SPORT (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec : http://www.mels.gouv.qc.ca/dgjf/dp/programme_de_formation/primaire/prform2001h.htm
- YOUNG, M.F.D. (1973/2007). Les Programmes scolaires considérés du point de vue de la sociologie de la connaissance. *Les Sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (pp. 43-73). Paris : La Dispute.

