

Enseigner la grammaire : choix didactique, choix politique ?

Dominique BETRIX KOEHLER & Martine PANCHOUT-DUBOIS
Haute école pédagogique, Lausanne, UER de français

LA RECENTE DIFFUSION D'UN DOCUMENT D'ORIENTATION relatif à l'enseignement apprentissage du français en Suisse romande (2006) et l'élaboration du Plan d'étude romand (PER) ont conduit à envisager le recours à de nouveaux moyens d'enseignement en passe d'être introduits à l'école obligatoire. Ces faits sont déclencheurs de multiples questions à l'échelle didactique et politique.

- Dans quel contexte historique cette introduction se produit-elle ? Quels événements¹ faut-il rappeler pour comprendre les enjeux d'un tel bouleversement ? En se situant du côté des élèves, que sait-on de la réalité de leurs apprentissages ?
- Qu'est-ce qu'une grammaire au sens large telle que la proposent les didacticiens² du français dans ces documents ? Comment la langue devient-elle objet de travail sur le support d'un texte ? Quels savoirs sur la langue sont à construire prioritairement dans les degrés primaires ? Quelle place accorder à la réflexion sur le fonctionnement du texte et sur celui de la phrase ?
- Dans quelle mesure les moyens d'enseignement choisis sur le plan romand et proposés aux cantons permettront-ils de construire les savoirs sur la langue dont les élèves ont besoin pour lire et écrire ?
- Le travail à partir des textes permet-il un enseignement explicite des savoirs linguistiques ?

¹ Cet article est rédigé en orthographe rectifiée selon les propositions de la Délégation à la langue française de la CIIP.

² Le masculin est utilisé dans cet article de manière générique pour en alléger la rédaction.

La réponse à ces questions s'appuiera notamment sur des analyses de moyens d'enseignement – analyses conduites préalablement au choix romand –.

1. CONTEXTE HISTORIQUE

1.1. L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS : LIEU DE CONTROVERSES

Dès l'avènement de l'école obligatoire, l'enseignement du français a été un lieu de controverses et de confrontations sans doute parce que l'enseignement de la langue concerne tout un chacun et que les résultats observables chez les élèves ne sont pas toujours à la hauteur des espérances de la société et des enseignants eux-mêmes. Charles Bally, dans un ouvrage de 1930, analyse les faits dont il est témoin :

« Nous assistons aujourd'hui à une crise du français qui atteint un degré incroyable, que ceux-là seuls qui ont interrogé des candidats aux examens peuvent soupçonner. L'indigence de l'élocution, poussée à l'extrême, est un mal qui, à travers la vie sociale, atteint les forces vives de la pensée... » (cité par Bronckart, 1982, 2)

Dans les années soixante, l'ouverture de l'école secondaire au plus grand nombre devient effective. Cette démocratisation de l'enseignement entraîne un sentiment de malaise ou d'échec analysé par Bronckart (1982). Les contenus ne semblent plus adaptés aux besoins des enfants et de la société. Les objectifs de l'enseignement ne font pas de place significative à la communication. La langue mise en œuvre à l'école est trop artificielle, trop littéraire ; seule la langue écrite fait l'objet d'un travail scolaire. Les théories de référence, qu'elles soient relatives aux objets d'enseignement, aux apprentissages ou aux démarches mises en œuvre, manquent de scientificité et sont désuètes. Les échecs trop nombreux touchent essentiellement les classes socio-économiques défavorisées. Bourdieu (1970) conteste une école instrument de reproduction sociale. A la même époque, les travaux sur la psychologie de l'enfant, son développement et ses besoins (Piaget et Inhelder, 1966) apportent des éléments de connaissance décisifs pour concevoir d'autres manières d'enseigner. Sur le plan linguistique, les réformistes jugent indispensables d'appliquer à la grammaire, les connaissances nouvelles dont on dispose avec l'essor du structuralisme et de la grammaire générative et transformationnelle (Chomsky, 1971).

1.2. DE MAÎTRISE DU FRANÇAIS A S'EXPRIMER EN FRANÇAIS

Dès 1979, la rénovation de l'enseignement du français à travers la mise en place progressive de *Maîtrise du français* (1979) met l'accent sur l'usage de la langue dans de nombreuses situations de communication les plus authentiques possibles : correspondance scolaire, publication de classe, spectacle, exposition, ... D'un point de vue pédagogique se développe une pédagogie de la découverte privilégiant les démarches inductives et les recherches actives par les élèves prônées dès la première partie du XXe siècle par des pédagogues tels que Ferrière en Suisse, Decroly en Belgique et Freinet en France. Une telle révolution suscite de virulentes réactions, notamment par voie de presse, prenant essentiellement pour cibles les concepteurs de ces démarches nouvelles. Parallèlement à la *libération de la parole* prônée par *Maîtrise du français* (1979), la *structuration de la langue*, dans ses différentes dimensions, n'est pas oubliée. Elle occupe d'ailleurs une place dominante dans la méthodologie fournie aux enseignants : les trois quarts de l'ouvrage y sont consacrés.

Dans celui-ci, les objets enseignés sont plutôt organisés en fonction de regroupements très dépendants des savoirs nouvellement développés en linguistique : *lecture, élocution, orthographe, syntaxe, morphosyntaxe du verbe et lexique*. La perspective est résolument applicationniste (Halté, 1992). Sur un plan théorique, les concepteurs de *Maîtrise du français* affirment explicitement que les activités de structuration doivent être le plus possible au service des activités de communication. Mais, dans la réalité, il incombe aux enseignants de mettre en œuvre cette articulation et de construire eux-mêmes leurs outils. Devant la complexité de la tâche, les enseignants expriment, via leurs associations professionnelles, leur souhait de moyens d'enseignement de français.

Des moyens d'enseignement paraissent alors dans le canton de Vaud (LEP), puis en Suisse romande (COROME). Ces moyens sont financés par le service public. Ils concernent quasi uniquement la grammaire de phrase, l'orthographe, le vocabulaire et la conjugaison. On retrouve donc les appellations traditionnelles et familières des savoirs à acquérir. Au fil du temps s'élaborent pour l'enseignement secondaire une série de moyens d'enseignement qui accordent une place significative aux notions de grammaire textuelle : modalisation, système de reprises, thèmes et foyers d'information, ... (Lipp et al., 1993). L'utilisation massive des brochures a provoqué une inflation du travail de structuration de la langue au détriment des activités d'expression qu'il était censé servir. Une enquête menée en Suisse romande (de Pietro et al., 1993) met clairement en évidence le

besoin, pour les enseignants, de disposer de moyens d'enseignement en expression orale et écrite.

Il faudra environ dix ans pour que voie le jour *une production de moyens résolument didactiques reposant non seulement sur les contenus à enseigner et à apprendre, mais aussi sur les démarches d'enseignement et les capacités des élèves* (Wirthner, 2001). Ces *moyens modulaires et évolutifs* (Dolz & al, 2002), développés par des didacticiens du français et des enseignants, sont organisés autour du concept de genres de textes (oraux et écrits). *S'exprimer en français*, publié par un éditeur privé, constitue un ensemble de séquences didactiques permettant de travailler les différentes opérations de la production orale et écrite : situation de communication, élaboration de contenus, planification et textualisation. Les différentes séquences permettent un apprentissage en situation d'un grand nombre de notions de grammaire textuelle. La cohérence et la cohésion textuelles y sont travaillées conjointement : système des temps, système des reprises, connecteurs adaptés aux divers genres de textes, ...

2. DIFFICILE ARTICULATION ENTRE L'USAGE DE LA LANGUE ET LA REFLEXION A SON SUJET : LA REACTION DU POLITIQUE

Dans la pratique de la classe de français, l'articulation entre les moyens d'enseignement consacrés aux activités de structuration et les activités-cadres de *Maîtrise du français* ne s'est pas réalisée de manière satisfaisante. On peut parler avec Allal et al. (2001) d'un curriculum à deux voies dans lequel, d'une part, on produit des textes dans une situation de communication précise et, d'autre part, on apprend la grammaire, l'orthographe, la conjugaison, ... au sein d'exercices décontextualisés. *S'exprimer en français* réussit l'articulation entre la production textuelle et les savoirs sur la langue dans le domaine de la grammaire textuelle. Allal repère ici un curriculum spiralaire dans lequel les savoirs sur la langue sont convoqués par le travail d'écriture et font également l'objet d'un travail spécifique. Aujourd'hui, il reste encore à construire avec les élèves d'une manière ou d'une autre les notions de grammaire de phrase. Force est également de constater que les moyens produits dans les années 80 ne sont plus adaptés à la réalité d'aujourd'hui, ni sur le plan linguistique, ni sur le plan psycholinguistique. Les savoirs sur la langue y sont des fins en soi, leur acquisition est basée sur la répétition avec l'hypothèse implicite que le transfert en texte s'effectuera naturellement.

Dans un tel contexte, commun à l'ensemble des cantons romands, le politique, au travers de la Conférence intercantonale de l'instruction

publique (CIIP), a promu, avec l'aide de didacticiens du français, des syndicats des enseignants, une dynamique pour permettre le développement d'actions communes dans l'enseignement du français. *Français 2000* (Maradan & Wirthner, 2001), lors d'une vaste concertation entre des personnalités de la politique de l'éducation, de la didactique et de l'enseignement du français, pose la nécessité :

- *de donner une cohérence didactique à l'enseignement du français en veillant à la fois aux contenus à enseigner, aux démarches d'enseignement et aux capacités des élèves ;*
- *d'établir une ligne de progression des apprentissages ;*
- *de baser l'enseignement du français sur les pratiques textuelles.*

Un groupe de travail – le Groupe de référence du français (GREF) reçoit le mandat de donner corps à ces nécessités sous la forme d'un document définissant les principes à mettre en œuvre dans tous les champs de la didactique du français en prenant appui sur les travaux scientifiques de cette jeune discipline. Le rapport du GREF (2003) a servi de base à l'élaboration de *l'Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande* (2006), document d'orientation, qui définit explicitement le texte comme le point de départ et d'arrivée de l'apprentissage de la langue. Les principes posés en avant-propos du document rappellent :

- *la nécessaire articulation des trois finalités de l'enseignement du français (apprendre à communiquer/communiquer, maîtriser le fonctionnement de la langue/réfléchir sur la langue et construire des références culturelles) ;*
- *l'ancrage de l'apprentissage du français dans la production et la compréhension de textes de genres divers, socialement et pédagogiquement pertinents ;*
- *la prise en compte du fait que le français est à la fois la langue maternelle d'une majorité des élèves et la langue d'intégration d'une partie importante d'entre eux ;*
- *le caractère transversal de l'enseignement du français, au croisement de toutes les disciplines scolaires, qui relève dès lors de la responsabilité de l'ensemble des enseignants quelle que soit leur spécialité. (p. 3)*

3. UNE GRAMMAIRE AU SENS LARGE : UNE REPOSE POSSIBLE

L'utilité de l'enseignement grammatical a souvent été remise en cause *dans la mesure où les effets d'une meilleure connaissance de la grammaire ne*

conduisent pas nécessairement et automatiquement à une meilleure maîtrise pratique de la langue ! (CIIP/GREF, 2003). Cependant, ainsi que les principes cités ci-dessus le posent clairement, l'enseignement grammatical a pleinement sa place à l'école parce l'institution a la double mission d'amener les élèves à l'usage de la langue et à la réflexion sur son fonctionnement. Il faut rappeler que, dans cette perspective, Vygotsky (1985) pense l'école comme le lieu privilégié de la formation de la pensée consciente, de l'explicitation optimale du fonctionnement de la langue. Cet enseignement grammatical, pour être efficace et faire sens pour les élèves, *doit assurer la maîtrise des règles de l'expression écrite, celle des règles de l'orthographe grammaticale et permettre l'appropriation d'un métalangage général qui permet de parler de la langue et d'en acquérir d'autres* (CIIP/GREF, 2003, 52). La grammaire au sens large, à savoir *une grammaire qui inclut l'ensemble des activités réflexives conduites à propos du français en tant que langue, à propos du texte, de la phrase, du mot, voire des opérations et stratégies mises en œuvre en lecture et en écriture* (ibidem, 52) constitue une réponse aux exigences des objectifs que se donne l'école aujourd'hui. En France, dans les Instructions Officielles (2002), il est question de *l'observation réfléchie de la langue*. Le terme désigne la même réalité que *grammaire au sens large*.

Le document à destination des enseignants définit cette grammaire au sens large comme la réunion *d'une grammaire «au sens étroit», de la conjugaison, du lexique et de l'orthographe*, ce qui occulte partiellement la dynamique des apprentissages centrés sur une réflexion à propos de la langue dans laquelle l'élève est pleinement acteur.

Le concept de grammaire au sens large, outre le fait de signaler un décloisonnement des sous-disciplines du français, indique un changement de posture pour aborder les apprentissages. Il s'agit pour les enseignants de proposer des situations-problèmes qui intègrent les différentes composantes du texte. Face à une situation complexe de compréhension ou de production de textes, l'élève est confronté à des obstacles qui ne peuvent être franchis que par l'acquisition de savoirs nouveaux. Ces savoirs nouveaux font sens pour lui puisqu'ils constituent des réponses à un besoin, ils doivent, bien sûr, faire l'objet d'exercices pour être consolidés, systématisés et même automatisés.

4. DE NOUVEAUX MOYENS D'ENSEIGNEMENT

Suite aux travaux du GREF et à cette approche nouvelle des activités de structuration, les moyens utilisés dans les classes sont apparus désuets et la

nécessité d'en choisir de nouveaux s'est imposée. Contrairement à l'édition de l'ensemble des moyens «Maîtrise du français» mis en oeuvre sous la responsabilité du service public, la décision politique a été de recourir à des moyens existants dans la francophonie. Ces moyens ont été sélectionnés et analysés par des commissions d'experts instituées par la CIIP. Les experts ont bénéficié d'une grille d'analyse élaborée en fonction d'une conception hiérarchique de tous les objets de la discipline français privilégiant l'articulation entre le lire, l'écrire et les savoirs sur la langue. Les commissions ont travaillé à la sélection et à l'analyse de diverses collections choisies selon des critères didactiques et/ou linguistiques. Une attention particulière a été portée aux équipes d'auteurs pour s'assurer de la scientificité et de la praticité des collections à analyser. A l'issue de ce travail, les experts ont indiqué leurs préférences pour une ou des collections. Pour les degrés 3 à 6, la collection *Mon manuel de français* sous la direction scientifique de B. Couté (2004) et de Fabienne Rondelli, (2005, 2006) a été évaluée comme la plus pertinente en regard des critères de la grille. La commission romande d'évaluation des moyens d'enseignement, consultée à l'issue des conclusions des experts a demandé que soient analysés les ouvrages de la collection *L'île aux mots* (1999, 2000). Le travail d'analyse a mis en évidence la non-adéquation de cette collection avec les critères de la grille. En dépit de ce constat, *L'île aux mots* a été retenue pour constituer une alternative à *Mon manuel de français*.

L'île aux mots propose un important choix de textes majoritairement issus de la littérature de jeunesse, bien adaptés aux élèves. Cependant la profusion de notions grammaticales et l'omniprésence d'une terminologie traditionnelle rend difficile l'usage de la collection dans les classes de l'enseignement primaire. En outre, l'abondance des activités proposées dans un ordre qui doit impérativement être respecté risque de ne laisser place à aucune autre activité de français à l'initiative de l'enseignant. Quel espace reste-t-il pour la lecture d'oeuvres intégrales et la production de textes de genres variés inclus dans des projets de classe?

Mon Manuel de français présente une série de séquences didactiques organisées autour de genres textuels relevant des différentes disciplines enseignées à l'école: littérature, histoire, géographie, sciences et mathématiques. L'apprentissage est conçu à partir de situations-problèmes explicitement formulées aux élèves sous forme de questions. Dans cette collection, la construction des savoirs sur la langue est au service de la compréhension et de la production des divers textes. La terminologie retenue est légère, ne s'inscrit pas en rupture par rapport au choix actuellement mis en oeuvre en Suisse romande et correspond à ce que les psycholinguistes identifient comme capacités des élèves du primaire. Il est toutefois important de signaler que la commission des experts a proposé

une série de modifications nécessaires à l'introduction de cette collection dans les différents cantons. Il s'agit d'aménagements essentiellement culturels visant un meilleur ancrage des thèmes dans la réalité des élèves romands. Ces choix linguistiques et didactiques sont cohérents avec les orientations du document *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande* rappelées plus haut. La qualité de ces ouvrages ne peut cependant faire oublier la nécessité dument explicitée dans le texte précité d'entraîner les élèves à maîtriser le fonctionnement de la langue par le biais d'exercices variés. Cet aspect fait défaut dans *Mon manuel de français*.

Pour les degrés 7, 8, 9, deux collections ont été sélectionnées : *L'atelier du langage* (2003-2006) et *Français livre unique* (2003-2006). Il faut souligner que les experts chargés de l'examen de ces collections, ont travaillé à l'aide de la même grille que leurs collègues du primaire. Leurs conclusions mettent en évidence la très relative adéquation de ces moyens aux orientations définies dans *Enseignement / apprentissage du français en Suisse romande* tant sur le plan didactique que terminologique. *L'atelier du langage* est un manuel centré principalement sur les activités de structuration de la langue, organisées en chapitre distinguant grammaire du discours et du texte, grammaire de la phrase et de ses constituants, lexique, orthographe et conjugaison. Il constitue un réservoir d'activités et d'exercices, le risque étant, bien sûr, que les enseignants n'en fassent un usage exhaustif au détriment du travail de compréhension et de production de texte. Quant au *Français livre unique*, il offre une organisation en séquences structurées autour de genres essentiellement littéraires, déterminées par le souci d'introduire précocement les élèves à l'histoire littéraire. En revanche, il articule étroitement le travail de compréhension des textes, la production d'écrits et l'acquisition des savoirs sur la langue.

5. TEXTES ET ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES SAVOIRS LINGUISTIQUES

Deux des collections retenues, *Mon manuel de français* et *Français livre unique* mettent explicitement en œuvre une didactique intégrée de la grammaire au sens large tandis que les deux autres – *L'île aux mots* et *L'atelier du langage* – n'articulent pas de façon systématique le travail sur les textes et l'étude de la langue. Ils se rapprochent d'une didactique spécifique de la grammaire, de l'orthographe, de la conjugaison et du vocabulaire. Dans la double perspective d'un respect des *Orientations* romandes et d'une efficacité des apprentissages, les enseignants qui choisiront l'une des deux premières collections devront proposer à leurs élèves des exercices d'entraînement supplémentaires indispensables à

l'automatisation. Les autres qui choisiront l'un des deux moyens relevant d'une didactique spécifique devront s'assurer que les apprentissages dans le domaine de la structuration font sens pour les élèves et veiller à ce que les transferts attendus s'effectuent réellement. Un petit défi à relever pour les premiers mais sans doute une gageure pour les seconds.

EN GUISE DE CONCLUSION

Cette vision panoramique de la succession des moyens d'enseignement du français, permet d'en percevoir les contrastes. Ils visent tous à promouvoir des apprentissages de la compréhension et de la production de textes ainsi que l'acquisition de savoirs sur la langue, mais leurs choix linguistiques et didactiques accordent une importance différente au travail sur les textes et au travail sur la langue : la grammaire au service de la compréhension et de la production ou la grammaire pour elle-même, une démarche plutôt constructiviste ou une démarche plutôt applicationniste.

Quoiqu'il en soit, la grammaire scolaire demeure spécifique. Son objectif n'est pas d'offrir une description exhaustive de la langue, mais de donner un système d'explications forcément plurielles, oubliées des théories linguistiques qui la sous-tendent. C'est d'abord une grammaire – laboratoire de manipulation du texte et des phrases – pour mieux lire et mieux écrire. Progressivement, au fil des classes, les conceptualisations proposées peuvent aller au-delà de l'utilitaire permettant qu'advienne une véritable culture de la langue vue comme un objet de savoir.

L'introduction des nouveaux moyens à l'école obligatoire doit se penser dans le cadre d'un réseau incluant les moyens existants tels que *S'exprimer en français* et *Education et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. C'est dire toute l'importance de la formation initiale et continuée des enseignants qui doivent être capables de faire un usage optimal des ressources de ces divers moyens pour mettre en œuvre le plan d'étude.

D'un point de vue politique, la question peut se poser de la pertinence de recourir à tout prix à des moyens d'enseignement qui, aussi bien pensés soient-ils, sont conçus en référence à des prescriptions différentes de celles qui s'élaborent en Suisse romande.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AEBY DAGUE, S. et al (2003). *L'enseignement/apprentissage du français à l'école obligatoire. Rapport du Groupe de référence du français*. Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- ALLAL, L., BETRIX KÖHLER, D., RIEBEN, L., ROUILLER BARBEY, Y., SAADA-ROBERT, M. & WEGMULLER, E., (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg: Editions universitaires & PNR 33.
- BRONCKART, J.P. (1982). Réformer l'enseignement du français ; pourquoi, comment ? Conférence donnée à Genève dans le cadre de la Section des sciences de l'éducation de la FPSE, UNIGE.
- BOURDIEU, P. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- CHOMSKY, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris : Seuil.
- CIIP (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande. Orientations. Document à l'intention des enseignants de l'école obligatoire de la Suisse romande*. Neuchâtel : CIIP
- DE PIETRO, J.-F., DESCHENAUX, Y. & WIRTHNER, M. (1993). *Enseignement du français : de nouveaux horizons... Enquête sur les besoins et attentes en supports didactiques*. Neuchâtel : IRDP.
- HALTÉ, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF.
- MARADAN, O. (2001). *Français 2000. Perspectives et propositions pour l'enseignement du français*. Neuchâtel : CIIP
- PIAGET, J. et INHELDER, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF.
- VYGOTSKY, (1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions Sociales
- WIRTHNER, M. (2001). Moyens d'enseignement du français. Regards et perspectives. *L'Éducateur magazine* 4, p. 9-10.

MOYENS D'ENSEIGNEMENT

- BENTOLILA, A. (Ed). (1998). *L'île aux mots CE2*. Paris : Nathan.
- BENTOLILA, A. (Ed). (1998). *L'île aux mots CM1*. Paris : Nathan.
- BENTOLILA, A. (Ed). (1999). *L'île aux mots CM2*. Paris : Nathan.
- BESSON, M.-J., GENOUD, M.-R., LIPP, B. & NUSSBAUM, R. (1979). *Maîtrise du français Méthodologie pour l'enseignement primaire*. Neuchâtel : Office romand des éditions et du matériel scolaire.
- BOURDIN, R. & al (2005). *Mon Manuel de français. Lire, dire, écrire dans toutes des disciplines*. CM1. Paris : Retz

- BOURDIN, R & al (2006). *Mon Manuel de français. Lire, dire, écrire dans toutes des disciplines*. CM2. Paris : Retz.
- COUTE, B. & al (2004). *Mon Manuel de français. Lire, dire, écrire dans toutes des disciplines*. CE2. Paris : Retz.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (2002). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. 1^e-2^e*. Bruxelles : De Boeck.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (2002). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. 3^e-4^e*. Bruxelles : De Boeck.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (2002). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. 5^e-6^e*. Bruxelles : De Boeck.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (2002). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. 7^e-8^e-9^e*. Bruxelles : De Boeck.
- POTELET, H. (Ed) (2005). *Français livre unique 6e*. Paris : Hatier.
- POTELET, H. (Ed) (2006). *Français livre unique 5e*. Paris : Hatier.
- POTELET, H. (Ed) (2007). *Français livre unique 4e*. Paris : Hatier.
- BELTRANDO, B. (2005). *L'atelier du langage 6e*. Paris : Hatier.
- BELTRANDO, B. (2006). *L'atelier du langage 5e*. Paris : Hatier.
- BELTRANDO, B. (2007). *L'atelier du langage 4e*. Paris : Hatier.
- LIPP et al (1993). *Activités textuelles 7e*. Lausanne : LEP.
- LIPP et al (1993). *Activités textuelles 8e*. Lausanne : LEP.
- LIPP et al (1993). *Activités textuelles 9e*. Lausanne : LEP.

