

# QUE PEUT APPORTER L'APPROCHE MACROSYNTAXIQUE À L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ?

Nicolas GREGOV  
Université de Liège  
UR Traverses

Résumé : Cette contribution porte sur les apports d'une approche théorique issue de la linguistique française, la macrosyntaxe développée par l'école aixoise, à l'enseignement du français. Pour ce faire, après une problématisation de la question de la transposition didactique, trois aspects de l'approche, jugés pertinents didactiquement à partir des travaux existants, sont discutés et illustrés : le domaine d'enseignement, les outils conceptuels et les dispositifs didactiques.

Mots clés : macrosyntaxe, didactique, grammaire, français parlé, transposition didactique

Dans un contexte universitaire, la question de la formation linguistique des enseignants pose celle de la formation *en* linguistique et, partant, celle des savoirs linguistiques à enseigner, à partir desquels construire un enseignement utile et efficace aux futurs enseignants de terrain. Dans cet article, nous souhaitons contribuer à l'étude de ces savoirs à enseigner en analysant un courant linguistique encore peu étudié sous cet angle, l'approche macrosyntaxique. Après avoir mis en évidence les limites d'une conception descendante de la transposition didactique et introduit le modèle théorique, nous pointons les apports que cette approche peut avoir sur l'enseignement de la grammaire (et spécifiquement la syntaxe), à partir d'une revue des travaux existants.

## Transposer la macrosyntaxe

Après avoir problématisé la question de la transposition didactique, nous introduisons l'approche théorique sur laquelle porte la réflexion, à savoir la macrosyntaxe.

### Encore et toujours transposer ?

Dans une approche didactique classique, le concept de *transposition didactique* (Chevallard 1991, Petitjean 1998) est souvent mobilisé : il s'agit alors de sélectionner un savoir savant pour ensuite le transformer en un savoir à enseigner. Ainsi conçue, la transposition didactique n'est pas sans poser plusieurs problèmes.

En amont, il est tout d'abord indispensable de déterminer les savoirs à sélectionner : quels objets doivent être privilégiés, au détriment de quels autres ? La difficulté augmente face à la spécificité de la discipline linguistique, qui concerne des approches, des méthodes et des objets extrêmement variés et parfois incompatibles. À titre d'exemple, en ce qui concerne le (sous-)champ de la syntaxe, sur lequel nous nous centrons ici, on observe une fragmentation des études en une série d'écoles théoriques : la grammaire d'inspiration chomskyenne et ses avatars, la syntaxe fonctionnelle de Martinet, la grammaire critique de Wilmet, la pragma-syntaxe du Groupe de Fribourg, etc. Si l'existence de courants concurrents n'est pas en soi problématique, elle le devient lorsque ceux-ci sont intégrés conjointement, à des degrés variés, au sein du discours grammatical sans qu'un travail

de réarticulation théorique soit toujours mené. Historiquement, la grammaire scolaire a de cette manière été influencée par une série de théories linguistiques (Bronckart 2016). Se produit alors, dans la constitution des savoirs didactisés, ce que Claude Vargas nomme une *recomposition*, soit « l'assemblage d'éléments hétérogènes, cet assemblage d'éléments issus d'univers différents produisant un objet lui-même hétérogène » (2014 : 47). Face à cet état des lieux, transposer engage à la plus grande prudence, l'ajout d'un nouveau savoir à enseigner risquant de se superposer au discours grammatical, déjà composite. Une alternative existe pourtant : faire table rase de cet existant en proposant un autre discours, assumant pleinement la rupture avec ce qui précède. Mais cette solution rencontre des difficultés, à situer entre autres du côté de la sphère scolaire.

En aval, la transposition didactique rencontre parfois de fortes résistances, notamment du côté des enseignants. Il existe en effet une *culture scolaire*, entendue comme « l'ensemble des contenus, des pratiques et des représentations qui leur sont associées, ainsi que des modes d'organisation et de transmission qu'ils suscitent, en tant que [ceux-ci] sont des produits originaux de l'école, (re)construits et reconfigurés pour ses propres finalités » (Denizot 2021 : 9). Bien qu'elle soit nécessairement influencée par diverses instances exogènes (le pouvoir politique, la culture, les médias, etc.), l'institution scolaire comprend une autonomie certaine quant à son fonctionnement et donc ses objets. En syntaxe, le cas le plus symptomatique est sans doute le rejet de la linguistique chomskyenne introduite autour des années 1970, qui n'a pas réussi à s'implanter durablement en France (Roubaud 2014 : 12-16, David et Taous 2024 : 9). Le constat pessimiste de Chervel, dont on ne peut soupçonner une méconnaissance de la grammaire scolaire, se voit conforté :

[...] l'enseignement scolaire, qu'il soit du premier ou du second degré, n'a pas vocation à accueillir les « retombées » de la recherche universitaire sous la forme d'une vulgarisation qui serait confiée à des spécialistes. Les seules innovations durables, c'est-à-dire efficaces, en matière de grammaire scolaire ont toujours été le produit de longues expérimentations que les enseignants eux-mêmes, armés de leur culture professionnelle et scientifique, ont menées à l'intérieur du cadre disciplinaire fixé par leur enseignement. (2012 : 347)

Est-ce à dire qu'aucune marge de manœuvre n'est possible ? Cette marge nous paraît exister, mais elle est sans doute à trouver ailleurs que dans une linguistique strictement applicationniste. Une démarche intéressante est par exemple celle de Van Raemdonck (2024), qui prône une linguistique dite « applicable » (et non plus *appliquée*). Complexifiant le parcours transpositif, l'auteur introduit une étape intermédiaire entre le savoir savant et le savoir enseigné par le biais du *savoir enseignable*, élaboré en concertation entre les linguistes, les didacticiens et les enseignants : il s'agit à ce niveau de construire « un discours dont la transposition didactique est envisageable » (2024 : 19) en combinant les points de vue complémentaires des experts scientifiques et des acteurs de terrain. Ce faisant, la nécessité des transpositions didactiques est questionnée et seule la linguistique jugée « applicable » est ciblée. Dans une démarche apparentée, nous souhaitons contribuer à l'identification de cette linguistique « applicable » en analysant les apports d'un courant syntaxique donné. Néanmoins, nous procédons en quelque sorte à rebours et à posteriori : plutôt que d'identifier ce qui pourrait être applicable au sein de la théorie, nous proposons de rendre saillants les aspects du courant linguistique ayant nourri plus ou moins directement (la réflexion sur) l'enseignement du français durant les dernières décennies.

### **Une approche à la loupe : la macrosyntaxe**

Moins institutionnalisées que d'autres courants ou écoles, les approches macrosyntaxiques désignent un ensemble d'études ayant émergé dans les années 1990 qui visent à rendre compte de la syntaxe de l'oral. À cette fin, elles accordent une importance aux données brutes (constitution de corpus de français parlé) et aux constructions traditionnellement considérées comme mal

formées, ce qui conduit à la remise en cause parfois radicale des méthodes et outils de la grammaire traditionnelle. En linguistique du français, les approches macrosyntaxiques concernent principalement deux modèles théoriques (Deulofeu 2013) : le modèle fribourgeois, élaboré par le Groupe de Fribourg, et le modèle aixois, issu des travaux du Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe. Nous nous focalisons sur ce dernier modèle, que l'on associe régulièrement à la figure de Claire Blanche-Benveniste et à ses ouvrages fondateurs (Blanche-Benveniste et Jeanjean 1987, Blanche-Benveniste *et alii* 1990, Blanche-Benveniste 2010).

Le choix d'analyser les apports des travaux en macrosyntaxe conduits par l'équipe aixoise nous paraît opportun pour deux raisons majeures. D'une part, bien qu'il s'inscrive avant tout dans la linguistique théorique et descriptive, le courant nourrit depuis plusieurs années la réflexion sur la langue et son enseignement, notamment dans les travaux de Blanche-Benveniste (Roubaud, éd., 2013). Aborder explicitement ses apports didactiques est toutefois relativement rare. Gailliard a certes écrit un chapitre intitulé « Linguistique et enseignement de la langue : l'apport possible de la macrosyntaxe à la grammaire scolaire » (2013), mais le linguiste y présente une série de réflexions essentiellement historiques ou sociolinguistiques. D'autre part, une dizaine d'années après la disparition de Blanche-Benveniste, un bilan de l'actualité de ces recherches dans le domaine linguistique a vu le jour à travers la parution de deux numéros de revue thématiques (Apothéloz *et alii*, éd., 2022 ; Deulofeu *et alii*, éd., 2022).

## Recours à l'approche macrosyntaxique

Afin de dresser un bilan plus strictement didactique de l'approche aixoise, nous détaillerons sans prétendre à l'exhaustivité les aspects qui nous paraissent les plus significatifs en les organisant selon trois niveaux complémentaires : celui du domaine d'enseignement, celui des outils conceptuels et celui des dispositifs didactiques.

### Domaine d'enseignement

L'apport le plus évident de l'approche macrosyntaxique aixoise est sans aucun doute la description du français parlé, que cette dernière a contribué à analyser finement à partir de données attestées – description inexistante jusqu'alors. Or, après une période de tâtonnements, la didactique du français considère aujourd'hui l'oral comme un objet d'enseignement à part entière. La description du français parlé devient alors une étape préalable à l'identification des paramètres à partir desquels construire les dispositifs d'enseignement-apprentissage : du côté des enseignants, qui évaluent la production orale des élèves, mais aussi du côté des apprenants, qui sont amenés à comprendre les spécificités de la structure de la langue parlée (Gagnon et Benzitoun 2020).

Dans ce contexte se posent la question de l'unité de l'objet *français* à enseigner et celle de la variation inhérente aux usages linguistiques. Pour Blanche-Benveniste, l'opposition entre écrit et oral est souvent mal posée, l'oral étant considéré comme lacunaire, secondaire ou amalgamé au « français populaire ». Il convient plutôt de décrire et d'enseigner le système linguistique dans toute sa complétude. En d'autres mots, considérer le « français tout court » (Blanche-Benveniste et Jeanjean 1987 : 86). Si la critique sur le traitement de l'oral est ancienne, elle reste toujours d'actualité trente ans plus tard (Cappeau 2021). Au lieu de cette opposition, les tenants de l'approche macrosyntaxique privilégient celle entre *grammaire première* et *grammaire seconde*, les deux formant la compétence grammaticale des locuteurs :

Les analyses montrent qu'il faut distinguer au moins deux sortes de grammaires. L'une, « grammaire première », restreint l'usage de certaines tournures syntaxiques au point d'en faire presque des formules, par exemple l'usage du relatif *dont* est restreint à moins d'une dizaine de verbes, le pronom *en* « nominal » est

restreint à une petite liste lexicale de noms. L'autre, « grammaire seconde », élargit les contextes d'emploi (relatif *dont* employé avec plus de 80 verbes, usage étendu des formes obliques des relatifs) et utilise éventuellement des tournures archaïques, livresques ou technologiques. (Blanche-Benveniste 2010 : 85)

Puisque la grammaire première concerne la compétence dont l'acquisition commence avant l'entrée dans le milieu scolaire, les enseignants ont à se focaliser sur les éléments constitutifs de cette grammaire seconde, en consolidant les acquis de la première.

La variation linguistique est aussi envisageable en termes de médium et de proximité (Koch et Oesterreicher 2001) : il existe plusieurs français écrits et oraux, correspondant à autant de genres textuels à situer dans des contextes énonciatifs spécifiques – une conversation spontanée ne mobilisant pas les mêmes ressources linguistiques qu'un exposé scientifique. À ce propos, l'approche macrosyntaxique nous semble être utile à la description du français écrit spontané numérique, auquel sont aujourd'hui largement confrontés les apprenants, à tout le moins les locuteurs du français. Des structures propres au français parlé spontané se retrouvent en effet dans ces énoncés écrits « déjà-là » (Penloup 2017), que la grammaire scolaire peine à décrire (si ce n'est négativement, en termes de manques ou d'erreurs).

(1) Le gars, son thread ça part direct en promotion de caisse tesla... Je suis mdr. (Post Bluesky 27/02/2025)<sup>1</sup>

- (2) a. Le gars < son thread < ça part direct en promotion de caisse tesla // Je suis mdr  
b. ça part direct en promotion de caisse tesla  
c. Le gars < son thread < ça part direct en promotion de caisse tesla ?

En suivant les conventions et la terminologie du projet Rhapsodie (Benzitoun *et alii* 2010), on pourra considérer que le post comprend deux unités illocutoires, c'est-à-dire porteurs d'une visée (ici assertive), séparées par // dans (2a). La première des unités comprend un noyau, unité centrale qui véhicule la visée (*ça part direct en promotion de caisse tesla*) et qui de ce fait possède une série de propriétés (autonomie énonciative en (2b), possible modification de la visée en (2c), etc.), mais aussi deux prénoyaux (séparés par < dans (2a et 2c)), qui font partie de la même unité illocutoire. Si ces termes ne doivent pas nécessairement être intégrés tels quels au discours scolaire, analyser la structure d'énoncés fréquemment produits et lus/entendus par les apprenants nous paraît indispensable, si tant est que l'on considère la description du système linguistique comme l'une des finalités de la didactique du français.

## Outils conceptuels

En cherchant à décrire le français parlé, et de là le français tout court, l'approche macrosyntaxique a développé un outillage théorique et conceptuel plus efficace que celui mobilisé par la grammaire scolaire. Dans une démarche critique rejetant les concepts inopérants, à la manière d'un rasoir d'Occam (Deulofeu 2003), des notions aussi fondamentales que la « phrase » ou l'opposition entre « coordination » et « subordination » sont remises en question, au profit d'autres notions jugées davantage pertinentes. L'approche macrosyntaxique contribue de cette manière à l'élaboration d'une théorie grammaticale raisonnée, loin des incohérences de la grammaire traditionnelle. Le cas le plus symptomatique est probablement celui de la *phrase*, notion reposant sur une pluralité de critères (graphiques, énonciatifs, sémantiques, syntaxiques) qui ne coïncident pas nécessairement. Didactiquement, comme le souligne Matthey, la conception macrosyntaxique, qui rend compte de la langue parlée, permet aux élèves de s'en servir comme un levier dans leur apprentissage :

---

<sup>1</sup> Note terminologique : un *thread* désigne un ensemble de messages numériques postés par le même auteur et consacrés au même sujet ; une *caisse* désigne une voiture ; *mdr* est une interjection manifestant l'amusement (littéralement *mort de rire*). Bluesky est l'un des concurrents du réseau social Twitter.

La portée didactique de ces notions n'est pas dans la refonte d'une xième grammaire scolaire, mais dans l'utilisation qu'on peut en faire pour construire une nouvelle conception de la langue et de la production textuelle. Le défi didactique consiste à pouvoir les utiliser comme outils sémiotiques permettant aux élèves de se représenter les implications du changement de mode de production. En effet, ces derniers s'appuient largement sur leur connaissance grammaticale de la langue orale pour produire leurs premiers écrits, tout comme l'apprenant d'une langue seconde s'appuie largement sur ses connaissances grammaticales en langue première pour produire ses premiers énoncés en langue seconde. (2003 : 56)

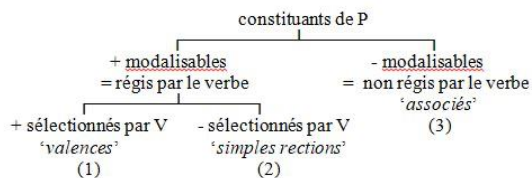
Corolairement, le modèle contribue à remettre en cause des mythes grammaticaux, véhiculés par un discours normatif (norme subjective), que reprend parfois le discours scolaire, alors que ce dernier n'est pas toujours en phase avec les données langagières (norme descriptive). En témoigne par exemple l'insistance sur l'inversion sujet-verbe dans le système des interrogatives, alors que la réalité est bien plus nuancée, tant dans les usages linguistiques des élèves que dans ceux des adultes (Gillet et Benzitoun 2024).

La démarche qui supporte cette élaboration théorique repose sur une série de manipulations appliquées aux données à décrire. Ainsi, afin de distinguer les éléments régis<sup>2</sup> par le verbe de ceux qui ne le sont pas, plusieurs critères sont mobilisés, tels que la pronominalisation (*i.e.* « proportionnalité avec une proforme<sup>3</sup> », Benzitoun *et alii* 2010 : 2082), le clivage ou l'analyse de la portée des modalités verbales (par exemple la négation). Par exemple, dans l'énoncé (3), *à ce moment-là* est bien régi par le verbe – ce dont ne rend pas compte la notion englobante de « complément circonstanciel ». On observe que le groupe prépositionnel correspond à la proforme *quand* (4a) et peut être clivé (4b) :

- (3) c'est arrivé *à ce moment-là* (exemple tiré de Blanche-Benveniste 2010 : 118)  
 (4) a. c'est arrivé quand ? // *à ce moment-là*  
 b. c'est *à ce moment-là* que c'est arrivé

Ceci n'est pas sans rappeler l'« observation réfléchie de la langue » plébiscitée par les didacticiens de la grammaire, qui y voient une démarche active « vis[ant] à faire appréhender progressivement les caractéristiques formelles des unités linguistiques par la confrontation d'énoncés pouvant être comparés sur un plan donné » (Bulea Bronckart et Elalouf 2016 : 55). On est là loin d'un étiquetage de notions grammaticales tournant à vide.

<sup>2</sup> La rection ne correspond pas exactement à la valence verbale tesnièreenne, certains circonstants (intraprédicatifs) étant considérés comme régis puisqu'ils répondent positivement à une série de tests syntaxiques (Blanche-Benveniste 2010 : 118-120). Sur la notion de *rection*, voir la présentation problématisée de Berrendonner et Deulofeu (2020), accessible en ligne dans l'*Encyclopédie Grammaticale du Français*, et le schéma récapitulatif ci-dessous.



<sup>3</sup> Selon l'*Approche Pronominale*, cadre théorique de Blanche-Benveniste et al. (1984 et 1990) les proformes regroupent les pronoms ainsi qu'un certain nombre d'adverbes (*là, alors, où, quand, comment, pourquoi, ainsi*) qui mettent au jour la rection du verbe. Le remplacement d'un syntagme par une proforme permet d'identifier la position syntaxique d'un élément régi par commutation, sans recourir d'emblée au métalangage (ex. *les blessés sont conduits dans un service d'urgence > ils sont conduits là* (Cappeau et Savelli, 1996). Ces éléments régis peuvent être modalisés et être le foyer d'une construction clivée en *c'est qui/ que* à la différence des éléments non régis (ou compléments extrapredicatifs ex. *\*c'est évidemment qu'il travaille vs c'est lentement qu'il travaille*).

## Dispositifs didactiques

Dans cette perspective fondée sur l'usage, deux types de dispositifs didactiques sont assimilables à l'approche macrosyntaxique. Il s'agit tout d'abord de travailler sur corpus, à partir de données authentiques orales ou écrites, notamment d'élèves, dans la formation des futurs enseignants (Cappeau et Roubaud 2018) ou directement dans les classes, ce que permettent aujourd'hui les bases de données en accès libre (pour les corpus scolaires, voir Elalouf 2025). La constitution d'un inventaire de textes ou d'énoncés permettant de travailler une notion ou un phénomène grammatical se voit ainsi grandement facilitée – la sélection de cet inventaire et les difficultés que ces productions d'élèves illustrent pourraient faire l'objet d'un travail spécifique en formation d'enseignants. Curieusement, on retrouve deux préconisations du *Projet d'instructions Rouchette*, à la genèse de la rénovation grammaticale que connaît la grammaire scolaire autour des années 1970 : s'appuyer sur la langue orale et l'usage des apprenants (Bishop 2010 : 23). Force est d'admettre qu'à l'époque ces deux préconisations restèrent un vœu assez pieux. Il suffit pour s'en convaincre d'observer les énoncés forgés utilisés dans les manuels scolaires, souvent très proches de la phrase écrite standard, que permet d'analyser la théorie grammaticale d'inspiration générative, mais qui ne rendent pas compte de la diversité des structures syntaxiques du système linguistique.

Le second dispositif est graphique : il concerne « l'analyse en grille », soit une spatialisation bidimensionnelle des unités selon leur statut. Contrairement à la chaîne parlée ou écrite, linéaire, les diagrammes exploitent la bidimensionnalité, ce qui leur permet de condenser visuellement plusieurs dimensions. L'exemple (5) ci-dessous, tiré de Blanche-Benveniste *et alii* (1990 : 181), reproduit une analyse en grille :

(5) c'était	une maison	bourgeoise
	une maison	formidable euh
		qui
		qui souvent revient dans mes rêves

On observe que l'ajout d'une couche verticale sous la couche précédente (au niveau de l'axe paradigmatique) indique la présence d'unités occupant la même position syntaxique, ces dernières étant spatialisées horizontalement au même endroit. De cette manière, le modèle offre une analyse unifiée de phénomènes extrêmement fréquents et traditionnellement considérés comme distincts, tels que les coordinations, reformulations, énumérations, appositions de syntagmes nominaux, etc. Ce diagramme est évoqué dans plusieurs travaux qui en soulignent les apports didactiques (entre autres Cappeau et Savelli 1996, Auriac-Slusarczyk et Blasco-Dulbecco 2010, Elalouf et Gerlaud 2022). Utilisée tant en production qu'en réception textuelle, du côté des enseignants ou du côté des élèves, la mise en grille fournit un outil commode pour décomposer la structure d'énoncés complexes. Au-delà de cet objectif, le diagramme contribue à mieux décrire l'activité rédactionnelle et la construction de la pensée chez les élèves. Ainsi, Auriac-Slusarczyk et Blasco-Dulbecco soulignent son intérêt en vue d'identifier les stratégies cognitives menant à la planification et à l'organisation de textes, « la disposition, éclairante en soi, permet[tant] de fouiller différemment la copie » (2010 : 46). Le dispositif semble donc avoir été transposé du domaine linguistique au domaine didactique (y compris pour l'écrit). Ce cas nous rappelle une autre transposition diagrammatique au sein de la grammaire scolaire, en l'occurrence les arbres chomskyens, qui fleurirent un peu partout dans les années 1970 pour rapidement s'assécher. Si l'analyse en grille constitue pour l'instant un dispositif plus timidement investi que les arbres chomskyens d'alors, il est encore difficile de statuer quant à son intégration dans la formation et la pratique des enseignants. Dans une démarche de recherche-action collaborative, construire avec des enseignants

des séquences intégrant ce dispositif permettrait probablement d'éviter que l'analyse en grille ne connaisse le même destin que les arbres chomskyens.

## Conclusion

Le rapide panorama que nous avons exposé illustre plusieurs aspects majeurs de l'approche macrosyntaxique aixoise sur lesquels a pu (et peut encore) s'appuyer la réflexion sur l'enseignement de la grammaire. La mise en évidence des apports d'un modèle, d'une école ou d'un courant linguistique à la didactique de la grammaire, avec en ligne de mire l'élaboration d'une linguistique applicable, reste une condition préalable à son intégration dans un cursus scolaire. L'intérêt de la macrosyntaxe réside probablement en sa relative facilité d'intégration au sein du discours grammatical traditionnel, qu'elle contribue à rationaliser et outiller. Or, comme le souligne Petitjean, « une innovation portant sur les contenus disciplinaires est d'autant mieux acceptée [...] qu'il est récupérable dans les cadres anciens de pensée » (1998 : 21-22). Dans un contexte de formation des enseignants du primaire ou du secondaire, les apports sont de deux ordres. D'un côté, et c'est le premier objectif d'une formation linguistique, les études macrosyntaxiques contribuent à améliorer la connaissance des futurs enseignants du système linguistique – que ce soit en étudiant la langue parlée, en mobilisant un cadre théorique dont la potentialité descriptive est grande ou en développant une démarche critique face aux limites de la grammaire traditionnelle. Envisager la macrosyntaxe en contrepoint de cette dernière, en fin de licence ou en début de master, mais aussi dans le cadre de la formation continue nous paraît être une piste prometteuse. De l'autre, les études macrosyntaxiques fournissent des instruments pour didactiser les objets langagiers : s'appuyer sur la grammaire première pour travailler la grammaire seconde, mobiliser des critères définitoires exploitables, interroger des corpus authentiques ou encore représenter visuellement les analyses par la mise en grille. Les apports ne sont donc pas minces et les formateurs d'enseignants gagneraient sans aucun doute à les exploiter didactiquement.

Nicolas GREGOV

## RÉFÉRENCES

- APOTHÉLOZ, D., BENZITOUN, C., BÉGUELIN, M.-J., CORMINBOEUF, G., DEULOFEU, J. & WILLEMS, D. (éds) (2022). *Descriptions du français parlé. Hommage à Claire Blanche-Benveniste* [= *Langue française*, 216].
- AURIAC-SLUSARCZYK, E. & BLASCO-DULBECCO, M. (2010). « Interpréter des copies : l'intérêt des mises en grille syntaxique ». *Synergies Pays Scandinaves*, 5, 31-48.
- BENZITOUN, C., DISTER, A., GERDES, K., KAHANE, S., PIETRANDREA, P., SABIO, F. & DEBAISIEUX J.-M. (2010). « *tu veux couper là faut dire pourquoi*. Propositions pour une segmentation syntaxique du français parlé ». Dans *Actes du CMLF* (pp. 2075-2090), < <https://doi.org/10.1051/cmlf/2010201> >.
- BERRENDONNER, A. & DEULOFEU, J. (2020). « Recton ». Dans *Encyclopédie grammaticale du français*, 1-36 <<https://nakala.fr/10.34847/nkl.1c60wy11>>.
- BISHOP, M.-F. (2010). « La rénovation de la grammaire scolaire, une impossible transposition ? ». *Synergies France*, 6, 9-26.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2010). *Le français : usages de la langue parlée*. Leuven/Paris : Peeters.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., BILGER, M., ROUGET, C. & VAN den EYNDE, K. (1990). *Le français parlé. Études grammaticales*. Paris : CNRS.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. & JEANJEAN, C. (1987). *Le français parlé. Transcription et édition*. Paris : Didier.

- BRONCKART, J.-P. (2016). « Éléments d'histoire des réformes de l'enseignement grammatical depuis un demi-siècle ». Dans S.-G. Chartrand (éd.), *Mieux enseigner la grammaire* (pp. 8-25). Montréal : ERPI.
- BULEA BRONCKART, E. & ELALOUF, M.-L. (2016). « Contenus et démarches de la grammaire rénovée ». Dans S.-G. Chartrand (éd.), *Mieux enseigner la grammaire* (pp. 45-79). Montréal : ERPI.
- CAPPEAU, P. (2021). « Présentation ». Dans P. Cappeau (éd.), *Une grammaire à l'aune de l'oral ?* (pp. 9-19). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- CAPPEAU, P. & ROUBAUD, M.-N. (2018). *Regards linguistiques sur les textes d'élèves (de 5 à 12 ans)*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise-Pascal.
- CAPPEAU, P. & SAVELLI, M. (1996). « Quelle grammaire pour le texte ? ». *Repères*, 14, 201-212.
- CHERVEL, A. (2012). « Grammaire scolaire et grammaires savantes : la transposition didactique en question ». Dans B. Colombat, J.-M. Fournier & V. Raby (éds), *Vers une histoire générale de la grammaire française. Matériaux et perspectives* (pp. 325-350). Paris : Honoré Champion.
- CHEVALLARD, Y. (1991) [1985]. *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : Pensée sauvage.
- DAVID, J. & TAOUS, T. (2024). « Enseigner une grammaire critique ? ». *Le français aujourd'hui*, 225, 5-18.
- DENIZOT, N. (2021). « Transposition, scolarisation et culture scolaire : la question de la construction des savoirs scolaires ». *Pratiques*, 189-190, 1-18 <<https://doi.org/10.4000/pratiques.9470>>.
- DEULOFEU, J. (2003). « L'approche macrosyntaxique en syntaxe : un nouveau modèle de rasoir d'Occam contre les notions inutiles ? ». *Scolia*, 16, 77-95.
- DEULOFEU, J. (2013). « L'approche macrosyntaxique. Sources et controverses ». Dans J.-M. Debaisieux (éd.), *Analyses linguistiques sur corpus* (pp. 428-497). Paris : Lavoisier.
- DEULOFEU, J., BÉGUELIN, M.-J., BENZITOUN, C., APOTHÉLOZ, D., CORMINBOEUF, G. & WILLEMS, D. (éds) (2022). *La linguistique descriptive : principes, méthodes, enjeux. Hommage à Claire Blanche-Benveniste [= Travaux de linguistique, 84-85]*.
- ELALOUF, M.-L. (2025). « Corpus ÉMA, écrits scolaires, une ressource à disposition sur ORTOLANG ». *La Lettre de l'AIRDF*, 74, 64-65.
- ELALOUF, M.-L. & GERLAUD, B. (2022). « La mise en grille et l'activité résumante : deux dispositifs didactiques pour appréhender la sémantisation de la langue en discours au lycée ». Dans E. Bulea Bronckart & C. Garcia-Debanc (éds), *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline Français : quelles articulations ?* (pp. 113-132). Namur : Presses universitaires de Namur.
- GAGNON, R. & BENZITOUN, C. (2020). « Le français parlé comme objet d'enseignement ? Regards croisés d'une didacticienne et d'un linguiste ». *Revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romane et du Tessin*, 26, 37-51.
- GAILLIARD, M. (2013). « Linguistique et enseignement de la langue : l'apport possible de la macrosyntaxe à la grammaire scolaire ». Dans O. Bertrand & I. Schaffner (éds), *Enseigner la grammaire* (pp. 35-52). Palaiseau : École Polytechnique.
- GILLET, P. & BENZITOUN, C. (2024). « Quelle est la grammaire des enfants ? L'exemple des interrogatives partielles en français ». *Linx*, 87, 1-21 <<https://doi.org/10.4000/12zrj>>.
- KOCH, P. & OESTERREICHER, W. (2001). « Langage parlé et langage écrit ». Dans G. Holtus, M. Metzeltin & C. Schmitt (éds). *Lexikon der Romanistischen, I/2* (pp. 584-627). Berlin/New York : Max Niemeyer Verlag.

- MATTHEY, M. (2003). « Micro et macrosyntaxe : chimères de linguistes ou notions utiles pour la didactique ? ». *Le français aujourd'hui*, 141, 52-58.
- PENLOUP, M.-C. (2017). « Didactique de l'écriture : le déjà-là des pratiques d'écriture numérique ». *Le français aujourd'hui*, 196, 57-68.
- PETITJEAN, A. (1998). « La transposition didactique en français ». *Pratiques*, 97, 7-34.
- ROUBAUD, M.-N. (éd.) (2013). *Langue et enseignement. Une sélection de 22 manuscrits de Claire Blanche-Benveniste (de 1976 à 2008)* [= *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 58].
- ROUBAUD, M.-N. (2014). *De la description de la langue à son enseignement*. HDR, Université Stendhal-Grenoble 3.
- VAN RAEMDONCK, D. (2024). « Élaboration d'un nouveau discours grammatical pour le français en Fédération Wallonie-Bruxelles : bilan de vingt ans de recherche ». *Pratiques*, 201-202, 1-23 <<https://journals.openedition.org/pratiques/14365>>.
- VARGAS, C. (2014). *Les grammaires scolaires. De la recomposition à la reconfiguration*. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence.