
Grammaire 3^e,
D. Colin, S. Trassard,
Conseiller scientifique, P. Charaudeau
Paris, Hatier, 1999.

Colette Corblin
IUFM de Versailles / Université de Cergy-Pontoise

Cette grammaire du collège est introduite par les auteurs comme faisant suite à la *Grammaire 4^e*, et se conformant aux I.O de 1998 et aux *Documents d'accompagnement* de février 1999. En effet, les auteurs donnent en préface les principes qui les guident, en substance :

- peu d'apprentissage de la métalangue grammaticale : les outils grammaticaux sont mis au service de la communication,
- la communication est travaillée dans les types discursifs énoncés par les I.O : *narration, description, dialogue, explication, argumentation*, (l'importance accordée à l'argumentation se traduit par un traitement en onze chapitres, dont trois sur les rapports logiques),
- l'étude de la communication se réalise par la lecture d'image, par l'observation d'énoncés authentiques, par les exercices, dans une sorte de méthode construisant des savoirs et des savoir-faire.

La Grammaire est d'apparence très classique en ce qui concerne la partie leçon et exercices, même si des illustrations originales ouvrent chacun des 22 chapitres (photographies de tableaux soigneusement référencés, ou de monuments) ; en revanche, les principes énoncés plus haut sont mis en jeu dans une organisation qui tient compte à la fois de la pratique des séquences d'enseignement, de leurs problématiques, chaque problématique étant segmentée en chapitres, chaque chapitre structuré en objectifs ; l'ouvrage révèle une organisation complexe. Les pages 4 et 5 en donnent d'ailleurs le *Mode d'emploi* ...

I. Un ouvrage consistant ...

Pour illustrer l'intérêt de l'ouvrage, nous choisissons de traiter le dernier chapitre (22) : *L'opposition et la concession*. Les rubriques et la démarche suivie sont identiques à toutes celles des chapitres précédents, assurant à l'ensemble de l'ouvrage une solide cohésion. Le chapitre XXII s'ouvre sur la reproduction d'un tableau de Léon Spillaert, un paysage contrasté exécuté au lavis à l'encre de Chine, au pastel et au fusain : on aura reconnu une des matérialisations du concept d'opposition. Des questions sont formulées à propos du tableau, pour faire émerger l'effet d'opposition (ombre et lumière) voulu par l'artiste, façon culturelle de piquer la curiosité des élèves et de les motiver à travailler la notion. Deux à trois pages d'activités, série de textes courts introduits par des questions, dans la partie intitulée *Découverte*, sont alors consacrées à solliciter la réflexion de l'élève, sa compréhension des faits de discours. Notons que

plusieurs questions précèdent toujours la lecture d'un texte, préparant ainsi la tâche, dans une démarche intéressante pour la motivation.

L'objectif spécifique est donné au moyen d'une construction infinitive, ici *Exprimer une opposition ... Exprimer une concession* ; il s'agit en quelque sorte de créer le besoin communicatif. Ces objectifs à l'infinitif – qui suivent le questionnement sur image - font écho implicitement à la question que les auteurs suscitent chez l'élève : le peintre rend les contrastes par des techniques, quels sont les moyens linguistiques qui me permettent d'exprimer les contrastes ou les oppositions? Les auteurs ont donc une acception large, non grammaticale, de la notion.

Dans ce cadre, les questions préparatoires conduisent le lecteur à extraire de sa lecture les expressions, adverbes, propositions ou phrases qui expriment une idée d'opposition entre deux faits ou une idée de concession rapportée à l'énonciation d'un fait. La découverte consiste à faire le relevé formel d'expressions associées à une catégorie sémantique ; parfois cette découverte est plus fine, ici *Distinguer les différents sens de " mais "*, tout en étant rattachée à l'objectif, à savoir être capable de distinguer opposition et concession.

2. ... à l'organisation solide

La leçon qui suit a pour fonction de poser les connaissances construites par les activités d'observation en proposant la définition des notions ; la démarche d'ensemble est donc plutôt inductive. Il ne s'agit pas de faire construire des règles de fonctionnement strictes, ou des définitions portant sur des objets de savoir. Transposée dans le domaine des fonctions communicatives, la définition est donnée encore en termes de visée, de but à atteindre ; ainsi cette *Définition : Exprimer une opposition c'est mettre en relation deux faits... Le faire remarquer à son destinataire... Pour construire une opposition, on emploie des connecteurs qui peuvent être des conjonctions de subordination...*

Des remarques sur le mode des propositions subordonnées interviennent ensuite, d'ordre normatif parce qu'elles se bornent à indiquer l'usage standard à suivre (*sans que* est toujours suivi du subjonctif), et une liste de *connecteurs*, liste dont la fonction (implicite) est de réactiver les connaissances, faciliter l'emploi des termes dans les exercices d'application qui suivent la leçon, et à plus longue échéance, dans l'expression. La terminologie grammaticale arrive donc en fin de parcours, présentée implicitement comme désignation commode si l'on a besoin de commenter un texte, d'analyser les intentions d'un auteur, d'écrire ou de réviser son écrit.

La démarche est cohérente, car de la découverte à la leçon explicative jusqu'au résumé, toutes les rubriques reprennent strictement dans le même ordre les notions travaillées. Les exercices très nombreux (18 pour ce chapitre), présentés eux aussi en termes d'objectifs *Identifier une opposition / Employer des connecteurs logiques...* puis introduits par des questions larges (*Que veut prouver... ?*) reliées à des consignes simples à l'impératif (*Relève...*), mettent véritablement l'élève en situation d'analyser le texte, de le commenter, comme il sera appelé à le faire ultérieurement.

Pour que les élèves mesurent leurs progrès, d'autres rubriques comme *Dire Ecrire Lire S'entraîner au brevet* à la fin de chaque grande partie, proposent en outre un travail plus directement axé sur les exigences de la classe de troisième. C'est donc au total une démarche structurée, illustrant parfaitement les principes énoncés, riche d'activités variées et plaisantes.

3. Quelques questions demeurent...

Que peut-on inférer du comportement et de l'activité des élèves dans la démarche proposée par les auteurs ?

Dans la partie *Découverte*, le nombre des questions posées avant la lecture : cinq grandes questions concernant l'expression de la concession page 266 n'est-il pas contradictoire avec la recherche du sens et l'entrée en communication avec l'auteur ? Lire la *Lettre à mon fils* de F. Mounier, avec en tâche de fond de chercher

1. *Quelle opinion défend l'auteur de la lettre ?*

2. *Fais deux colonnes : dans l'une les actions qui caractérisent le père...*

fait peut-être passer à côté du " sens " du texte... Et il ne faut sans doute pas sous-estimer que ce sont des questions difficiles à traiter. En effet, après le *Je pense que* qui introduit l'extrait, la suite est une métaphore illustrant l'écart entre les générations : *nous sommes à la même altitude. Simplement, je suis d'un côté de la montagne et toi de l'autre...* Que va relever l'élève dans la colonne des " actions qui caractérisent le père " ?

On peut se demander surtout quel profit l'élève tirera des données terminologiques qui apparaissent dans la leçon, ici : *Quand la concession est liée à une intensité, les conjonctions qui introduisent la subordonnée concessive sont " quelque...que ", " quel que soit " ...*Suivent un exemple et une paraphrase avec *bien que*. Toutes ces données, nombreuses et justes, restent incidentes dans le discours des auteurs, parce qu'elles sont intégrées à un énoncé définissant un besoin expressif, même si elles donnent des bases utiles à l'exercice du commentaire de texte.

4. Grammaire ... ou communication ?

Ce manuel adopte donc bien les principes des textes officiels ; il n'est pas question d'étudier la langue pour acquérir des connaissances métalinguistiques, mais d'acquérir, de pouvoir nommer et utiliser les " outils de la langue " pour effectuer une communication réussie. À suivre le détail de la démarche sur un chapitre, on mesure l'originalité, l'étendue et la variété des sujets et des recherches proposés aux élèves. C'est bien *une grammaire du sens et de la communication*, tout comme la grammaire du CE2, sous la même direction scientifique. Ainsi, le chapitre V du manuel élémentaire s'intitule *Exprimer les propriétés* et, sous la rubrique *A Retenir*, on lit ce conseil à l'élève *Pour exprimer une propriété, tu disposes d'outils : les adjectifs qualifient les êtres, les actions ou les idées exprimées par un nom.*

On observe le même dispositif en 3^e, dans une partie *Décrire des propriétés*, et son chapitre V : *La Qualification*. À cette différence près cependant que le manuel de l'école

est orienté vers le développement langagier de l'enfant, la recherche de mots d'expressions et de phrases dans une démarche de recherche du sens, alors qu'en 3^e, le travail est plus orienté vers la compréhension et l'analyse de discours variés.

Cette différence mène l'utilisateur à se poser des questions larges, qui portent non seulement sur les choix opérés par les auteurs de la collection, mais aussi sur les prescriptions des textes officiels. N'aurait-on pas besoin de s'interroger sur la langue comme code, sa mise en œuvre dans les discours, sur les méthodes d'analyse adaptées aux apprenants, et qui conduiraient à isoler des faits linguistiques et des concepts grammaticaux ? Cette connaissance serait-elle en contradiction avec le développement langagier de l'individu ?

Les données terminologiques qui apparaissent dans le manuel servent davantage le domaine métadiscursif, travaillant surtout l'intention discursive, la synonymie syntaxique, la paraphrase. Elles ne relèvent pas du domaine métalinguistique. Aucune démarche n'est suscitée ou déclenchée pour faire construire les différences de fonctionnement syntaxique, pour faire comprendre leur répercussion sur le sens des phrases, et plus accessoirement, si l'on s'en tient au chapitre étudié, pour faire comprendre la graphie des conjonctions concessives ; cette absence est un peu étrange pour un manuel qui s'intitule *grammaire*.

Or le recours à une métalangue grammaticale fondée par une analyse ne serait-il pas profitable à l'élève de troisième ? L'élève ne risque-t-il pas sinon de se construire une connaissance et des désignations approximatives des structures ou des catégories, c'est-à-dire une connaissance vague des *outils*, se créant des obstacles qui le gêneront en retour pour repérer les manifestations du sens dans les textes ?