
Grammaire pour lire et écrire 6^e -4^e,
D. Stissi, J. Bidault, J.-B. Allardi, M. Arnaud,
Paris, Delagrave, 1996-98.

Le point de vue d'une formatrice

Marie-Laure Elalouf

IUFM de Versailles / Université Paris X – Nanterre

Entre 1996 et 2000, une première “ génération ” de manuels de collèges ont proposé leur lecture des nouveaux programmes. Interprétations soucieuses de ne pas heurter les habitudes des professeurs et des élèves et propositions plus novatrices se sont côtoyées sur le marché de l'édition. La collection Delagrave a fait sienne le changement de perspective inscrit dans les programmes, et ce faisant, a dû trouver des solutions provisoires à des questions inédites sur la fonction du manuel, son utilisation en classe et en dehors.

I. Le principe de non redondance

On a trop souvent critiqué la tendance des manuels de langue à reprendre les rudiments d'une notions sans se donner les moyens d'approfondir pour ne pas saluer le choix des auteurs. Chaque manuel prend pour point de départ *l'énonciation et le texte* et choisit d'investiguer une des grandes fonctions de la communication au programme : *décrire et raconter* en 6^e, *décrire, expliquer et argumenter* et *raconter* en 4^e. L'ordre et les angles d'attaque diffèrent d'une classe à l'autre, mais sans solution de continuité.

Chaque partie s'ouvre par une double page intitulée *rappelle-toi* qui résume grâce à quelques définitions précises les aspects d'une notion donnée abordés dans les classes précédentes. Démarche originale, qui place d'emblée l'élève dans une perspective dynamique vis-à-vis du savoir...à condition que le professeur exploite cette double page. Sa lecture peut être l'aboutissement d'une évaluation diagnostique ou d'une activité orale de remémoration collective, qui pourra donner lieu à des éclaircissements, voire des détours plus importants si besoin ; les élèves n'ayant pas utilisé le manuel l'année précédente – et il y en a toujours - devront faire l'objet d'une attention particulière. Cette démarche spiralaire, que décrit très bien Françoise Claquin, prend le contre-pied d'une conception dominante du manuel de grammaire conçu comme recueil de règles et d'exercices. On comprend alors le manque de coopération des élèves, les réserves des collègues, le désarroi d'une stagiaire tiraillée entre une approche théorique à laquelle elle adhère et une incapacité de mise en œuvre en classe. Une grammaire qui rompt avec une conception si largement partagée doit se doter d'un puissant appareil argumentatif.

2. le livre du maître

Un effort est manifeste du côté du livre du maître qui fournit important travail d'explicitation. Chaque chapitre est abordé selon quatre rubriques :

- dans partir des textes et des documents, les auteurs expliquent le choix de textes et suggèrent des activités de lecture complémentaires ;
- dans *remarques préalables sur la notion*, ils proposent une mise en perspective théorique et didactique généralement bien informée, avec des références actualisées (on a par exemple apprécié la synthèse sur la structure narrative qui se garde de toute application formaliste p. 113-114) ;
- la leçon est ensuite commentée, avec une réponse aux questions et des suggestions de mise en œuvre ;
- enfin, des prolongements, notamment vers l'écriture, l'oral et les pratiques documentaires sont indiquées.

Une telle présentation est de nature à aider le professeur à comprendre les enjeux de la leçon et à l'adapter à sa classe en proposant, autour de la notion langagière étudiée des activités bien pensées. Mais cela suppose qu'il accepte que le centre de gravité de la séquence est d'ordre langagier, ce qui est loin d'être communément partagé : sans doute faudrait-il développer l'argumentation sur ce point.

3. Du côté des élèves

Les élèves sont initiés à la maquette de l'ouvrage d'emblée mais cela suffit-il pour qu'ils se l'approprient ? Ils devront encore mettre en relation les bilans initiaux (*rappelle-toi*), les courts encadrés intitulés *l'essentiel* qui jalonnent les chapitres, un tableau récapitulatif qui se complète progressivement à la fin de chaque partie, le memento grammatical sur les classes de mots et les fonctions et le glossaire. Il va de soi qu'un tel exercice nécessite apprentissage. Un apprentissage qui pourrait être mené de pair avec celui des techniques documentaires. L'idée du tableau récapitulatif est tout à fait judicieuse, mais on peut s'interroger sur sa conception. Ce tableau comporte trois colonnes : *le texte, d'une phrase à l'autre et la phrase*. Or, les phénomènes d'enchaînement sont éminemment textuels. Pourquoi les avoir dissociés ? Est-ce parce que sous *texte*, on ne parle pas de texte mais de discours (*qui parle ?*). Mais dans ce cas, pourquoi ne pas avoir repris la trilogie des programmes : *le discours, le texte, la phrase* ? Quant aux colonnes, elles distinguent *la situation d'énonciation, les idées et expression, la construction et la réalisation matérielle*. Une façon de faire perdurer la dissociation entre forme et fond qui n'éclaire guère les procédures de production et d'interprétation de textes. Dans un ouvrage où la construction des notions repose sur un processus cumulatif, il importe d'être vigilant aux principes d'organisation des récapitulatifs.

Au total, cette série de manuels a pour atout le choix des textes dans lequel les notions prennent sens (on pense notamment à l'extrait de *Misérables* ou le même contenu propositionnel est présenté selon différentes modalités d'énonciations (livre de 6^e, p. 60), la démarche de lecture et de relecture qui allie l'attention au détail et la perception globale (par une utilisation judicieuse des couleurs) et le choix novateur de développer les apprentissages dans la durée sans redondance ni émiettement. En

revanche, certaines analyses textuelles tournent court par manque d'approfondissement des notions grammaticales (l'approche de la subordination se borne à un découpage entre proposition principale et subordonnée, ce qui n'aide guère à la distinction entre premier plan et arrière plan). On aimerait aussi que les pistes d'écriture soient plus étoffées, moins subordonnées à la lecture (l'ordre écriture-lecture est peu exploité). On souhaiterait enfin que les élèves soient davantage aidés à mettre en relation les différentes étapes de la construction d'une notion. L'articulation entre un livre et un cahier serait sans doute à rechercher.