
Grammaire pour lire et écrire CM.,
R. Tomassone et C. Leu.
Paris, Delagrave, 1997, 144 p.
Guide du maître, 144 p.

Marie-Laure Elalouf
IUFM de Versailles- Université Paris X – Nanterre

Les programmes de 1995 soulignent la spécificité du cycle III qui s'inscrit dans une double continuité avec le cycle des apprentissages d'une part, le collège de l'autre. Pratique et réflexion sur la langue sont présentées comme étroitement liées : c'est dans des situations de communication précises que l'élève comprend la nécessité d'adapter son discours en choisissant entre divers possibles linguistiques, c'est en se détachant de ces circonstances particulières pour y mieux revenir ensuite qu'il peut être amené à découvrir des fonctionnements et affiner des analyses. Le titre de ce nouveau manuel de grammaire s'inscrit dans cette réciprocité et l'avant-propos destiné à l'élève expose en termes simples la nécessité de structurer des connaissances grammaticales qu'il manie sans le savoir et le *pour quoi faire ?* qui dépasse le seuil de l'école.

I. Du parler au dire, une progression spiralaire

Ce manuel s'ouvre et se clôt sur une partie consacrée à l'activité de langage. La première, intitulée *parler, écouter, lire, écouter*, pose les bases de l'échange ; la dernière, *ce que l'on peut faire avec une phrase*, prend appui sur les connaissances acquises au fil des chapitres précédents pour décrire comment les actes de langage s'inscrivent dans les énoncés, grâce à des observations d'ordre syntaxique, sémantique et pragmatique. Les trois parties intermédiaires vont du tout aux groupes puis aux éléments comme le suggère le programme de 1995 qui fait figurer d'abord l'organisation et la cohérence du texte, puis la phrase et enfin les classes de mots et les principales fonctions. Intitulées *le texte n'est pas qu'une suite de phrases, la phrase en mille morceaux* et *le verbe*, ces trois parties soulignent par une négation polémique ou une antiphrase l'idée d'organisation et de structure.

Les titres des chapitres sont formulés de façon différente selon la partie dont ils relèvent, articulant savoir faire et savoirs sur la langue. Après une réflexion lexicale sur le sens des différentes constructions de parler, *Parler à quelqu'un, parler avec quelqu'un*, la partie sur la communication est dominée par des questions que l'élève peut aisément transposer à l'analyse de situations nouvelles : Qui parle ? A qui ? A quel moment ? En quel endroit ? Puis, la partie sur le texte recense un certain nombre de savoir faire essentiels tant pour lire que pour écrire : reconnaître un texte, le ponctuer, progresser dans le texte, l'organiser. Seul le dernier chapitre de cette partie a un titre notionnel : les pronoms. C'est le fonctionnement des substituts qui est ici visé et le chapitre précédent y a préparé. En revanche, les titres notionnels

verbal, les compléments circonstanciels) et l'étude plus détaillée du groupe verbal et du groupe nominal. Même chose dans le chapitre sur le verbe où l'étude des valeurs des temps et des modes alterne avec une approche morphologique. Avec la dernière partie, on renoue avec des titres plus pragmatiques (*Donner un ordre, un conseil. Dire comment faire*). Ce souci de distinguer savoirs et savoir faire permet de clarifier les étapes d'une réflexion sur la langue et les discours et de structurer les connaissances grammaticales sans jamais perdre de vue les objectifs fonctionnels.

2. Au plus près des programmes

Les notions grammaticales abordées dans ce manuel correspondent exactement à celles que mentionne le programme de 1995. Les auteurs respectent la nomenclature employée, même si elles ont pu en montrer ailleurs les limites. Au foisonnement terminologique qui a brouillé plus d'un instituteur avec la linguistique, elles préfèrent des dénominations sans surprise et une attention précise aux tests de reconnaissance et aux définitions. Ainsi, le complément d'objet est présenté comme une dénomination de convention pour le complément essentiel du verbe, indépendamment de toute considération sémantique, ce qui permet ensuite d'analyser à *Paris* comme un complément d'objet indirect dans *Je vais à Paris*. Le compromis est certes discutable - on pouvait s'en tenir aux verbes à un ou deux compléments construits directement ou indirectement, comme le fait Roberte Tomassone dans *Pour enseigner la grammaire* - mais en l'absence d'une nomenclature refondue (et appliquée...), on ne peut guère faire l'économie des dénominations traditionnelles des fonctions. La seule liberté terminologique consiste à introduire un tout petit nombre de notions nécessaires à l'étude du texte, comme *marqueur de temps* ou *substitut*. Elles évitent de longues périphrases et aident à distinguer les niveaux d'analyse, en évitant de confondre, comme le font d'autres ouvrages, *marqueur de temps* et *complément circonstanciel*.

Les auteurs suivent aussi les programmes dans les bornes qu'ils se sont fixées : si aucun chapitre ne concerne le discours rapporté, c'est que cette notion n'y figure pas alors que plusieurs manuels de ce niveau font procéder à des transpositions mécaniques du discours direct au discours indirect. Les auteurs l'expliquent dans le livre du maître tout en invitant les maîtres à vérifier que leurs élèves repèrent bien les paroles rapportées et attribuent les répliques d'un dialogue au bon locuteur. Cependant, toute lecture attentive suppose une interprétation : les auteurs procèdent à des clarifications en distinguant plus nettement que ne le fait le programme les compléments du verbe des compléments circonstanciels et en regroupant certaines fonctions ; ainsi l'attribut, disjoint de l'épithète, intègre les compléments du verbe.

3. Un manuel, des parcours

Là où l'on pourrait prendre les auteurs en défaut, c'est dans le titre qui fait référence au cours moyen alors que le cycle III inclut aussi le CE2. C'est le souci de réalisme qui a prévalu : il est déjà difficile de proposer un manuel unique pour deux niveaux avec des parcours différenciés mais cohérents car il ne s'agit pas de traiter les vingt premiers chapitres la première année puis les vingt suivants ; on voit mal comment

quelles compétences relèvent plutôt du CMI ou du CM2 et quels chapitres ou parties de chapitres y correspondent. Il suggère ainsi que l'on s'en tienne à un repérage des marqueurs de temps et à une découverte de leur rôle dans le texte au CMI et que l'on insiste davantage sur leur utilisation (en production) et sur leur étude en relation avec l'énonciation en CM2. Rien n'exclut que selon la classe, on dépasse la phase de découverte en CMI, ou on revienne sur le repérage en CM2 : c'est précisément l'avantage d'un livre unique. Cette possibilité de parcours diversifiés répond aussi aux exigences de la pédagogie différenciée : les exercices sont classés selon trois degrés de difficulté et une rubrique *pour en savoir plus* invite à des approfondissements.

4. Un cheminement de la lecture à l'écriture

Chaque leçon procède selon la même démarche. Au triptyque observation - leçon - exercices est préférée une démarche expérimentale fractionnée, comme dans *Bâtir une Grammaire*, avec le souci de mettre plus nettement en évidence par la typographie les résultats intermédiaires.

Un chapitre est donc constitué de plusieurs unités qui suivent le même plan : un premier texte suivi d'une observation sous la rubrique *cherche* - l'élève procède à des repérages, des manipulations, des comparaisons et formule des constats - un second texte qui entre en contraste avec le premier, lui aussi suivi de consignes et de questions, un encadré de couleur *Faisons le point* - une vérification *As-tu bien compris?* Le chapitre se termine par des exercices de repérage et de manipulation portant sur des textes ou des phrases isolées et une invitation modeste à réinvestir les acquis dans une progression écrite.

Ces exercices, dont la présence rassurera les maîtres, ne sont pas l'essentiel ; ils permettent de vérifier que les connaissances et les savoir faire acquis dans le chapitre sont devenus opératoires. En revanche, la place des textes doit être soulignée. Car il s'agit de vrais textes, intéressants pour eux-mêmes et non prétexte, comme c'est trop souvent le cas, des textes d'origines variées, avec une attention particulière à la francophonie, de genres divers, de l'extrait de manuel d'histoire au poème, parfois très drôles. De plus, ils se répondent souvent : un même texte est repris sous divers angles, des extraits d'une même oeuvre ou d'un même auteur sont cités, la liste des titres est donnée à la fin sous la rubrique : *des livres à lire et à découvrir*.

5. L'accompagnement du maître

Un tel manuel peut dérouter sans un livre du maître suffisamment complet. Après avoir expliqué leur démarche et la structure des leçons, les auteurs ont eu le souci de distinguer les connaissances que doit posséder l'enseignant pour aborder le chapitre en procédant à un rappel détaillé et illustré et en renvoyant si nécessaire à *Pour enseigner la grammaire*. Puis elles fixent pour chaque chapitre les compétences visées, en distinguant CMI et CM2. Ensuite, elles exposent ce que l'on attend des élèves dans chacune des phases d'observation, en signalant les difficultés éventuelles ou les trouvailles à exploiter. Enfin, elles proposent une correction des exercices. Un jeu d'évaluations photocopiables avec leur correction permet de faire des bilans à la fin

Ce manuel illustre un dialogue fécond entre une linguiste et une institutrice. Le double objectif des auteurs semble atteint : structurer les connaissances grammaticales exigibles à la fin de l'école élémentaire et les mettre au service de la lecture et de la production de textes. Beaucoup dépendra de la façon dont les maîtres s'approprièrent les analyses linguistiques pour aller à l'essentiel et exploiter les remarques des élèves. On aimerait que les pistes esquissés au détour d'une page pour travailler le lexique ou proposer des consignes d'écriture soient développées dans un autre ouvrage qui pourrait aussi faire place à la lecture d'oeuvres intégrales que suggère le manuel.