
Grammaire, lecture CP-CE1,
B. Couté et S. Karabétian.
Paris, Retz-Éducation, 1996.

Michel Tamine
IUFM / Université de Reims

Les auteurs de l'ouvrage, qui outre le *manuel*, comporte un *livret pédagogique* et un *cahier d'exercices*, se proposent de "mettre en oeuvre un apprentissage finalisé de la grammaire en le menant de front avec l'apprentissage de la lecture de textes longs".

La structure du *manuel* éclaire les acceptions successivement données au mot vedette :

- "Grammaire des lettres", pp. 23-86,
- "Grammaire du texte", pp. 91-120,
- "Grammaire du récit", pp. 121-143.

Ces trois axes sont articulés autour de deux versions du conte des *Trois petits cochons*, la première abondamment et joliment illustrée (pp. 5-22), la seconde plus sobre, mais offrant une version enrichie du texte (pp. 87-90).

Le *livret pédagogique*, après une présentation générale et quelques conseils relatifs à l'utilisation de l'ouvrage (pp. 5-10), commente des extraits du programme (pp. 11-12), propose un rapide examen des rapports entre lecture et écriture (pp. 13-20), pour en venir au commentaire direct du manuel. C'est la *grammaire des lettres* qui concentre l'attention des auteurs (pp. 20-45), les autres aspects étant évoqués très sommairement (pp. 45-48).

A l'évidence, les auteurs, qui connaissent les apports de théories récentes, tentent d'en réaliser une synthèse délicate à plusieurs niveaux .

I. Un projet séduisant ...

Celui, d'abord, des relations entre lecture et écriture : loin d'accorder à l'une ou à l'autre de ces activités fondatrices une quelconque priorité chronologique ou ontologique, les auteurs les conçoivent dans un rapport dialectique, illustrant ainsi un voeu récent de Fijalkow : "les activités de lecture et d'écriture sont nécessaires simultanément mais avec des fonctions distinctes [...]. L'écriture a alors pour fonction d'être un outil d'analyse métalinguistique et linguistique de la langue". Non seulement le titre de l'ouvrage, mais aussi son organisation interne, témoignent de cette volonté de nourrir par la lecture une réflexion grammaticale multiple : le conte des *Trois petits cochons*, texte long pour ce niveau, sert de support à l'acquisition de la graphie, permet une approche de la cohérence textuelle et fournit la matière de travaux sur la structure narrative.

Ensuite, celui de l'analyse de la graphie, qui conditionne l'acquisition de l'écrit, et s'inspire du plurisystème décrit par N. Catach (*L'orthographe Française* est cité dans la bibliographie), dont la terminologie (phonogramme, morphogramme, logogramme) est réinvestie dans une perspective didactique. A noter encore, et l'on souscrira sans réserve à cette disposition, la perspective fonctionnaliste de l'approche : l'ambition des auteurs est "d'amener les élèves à savoir questionner l'écrit pour comprendre à quoi servent les lettres" (p. 21 du *livret pédagogique*) ; cette attitude est la seule capable d'initier une acquisition raisonnée et structurante de l'écrit français. Enfin, on mettra au crédit de la démarche, l'attention portée à l'oral, d'abord parce qu'elle répond à un souci constant de l'apprenti scripteur qui suboralise ce qu'il a à transcrire, ensuite parce que l'analyse de la relation phonie-graphie conditionne la

découverte de la fonction des signes.

A une démarche "scalaire" organisant l'activité cognitive par paliers successifs, et cloisonnant les acquisitions dans une perspective hiérarchisée, les auteurs préfèrent avec raison une approche "spiralaire" structurant les apprentissages par un dialogue inclusif entre des activités complémentaires de lecture et d'écriture.

Mais la difficulté majeure, en didactique, consiste à transposer un discours théorique, pour le mettre à la portée des apprenants : elle est d'autant plus redoutable que le projet initial est riche, et le niveau de l'acquisition élémentaire. Qu'en est-il en l'occurrence ?

2. ... mais des applications pédagogiques ambiguës

À examiner de plus près la transposition didactique, et le matériel pédagogique qu'elle offre aux élèves, on constate que les auteurs ont tenté un compromis, souvent hasardeux, entre des éléments traditionnels, et des outils rigoureux offerts par la description linguistique : ainsi le recours à l'alphabet, dont on connaît les lacunes en particulier pour les séries vocaliques, mis en oeuvre dans l'épellation, conduit d'une part à l'habituelle confusion entre le nom des lettres et leur valeur phonique, d'autre part à la déstructuration du phonogramme qui transcrit la voyelle nasale de *lundi* (p. 22 du *livret pédagogique*).

Par ailleurs, en essayant de sauvegarder la notion de lettre, envisagée comme étape pédagogique dans la construction du digramme et du trigramme, les auteurs distinguent artificiellement une "représentation graphique" (constituée de "lettres") et une "représentation phonographique" (constituée de phonogrammes) : c'est oublier que le graphème, toujours investi d'une fonction, a été conçu pour désambiguïser la notion de lettre, d'abord conçue comme une forme ; ainsi, si l'on peut dire que la même lettre se trouve à l'initiale et à la finale d'une forme verbale comme (*je*) *sais*, on ne peut pas dire qu'il s'agisse du même graphème. Cette confusion, aggravée par la volonté (louable dans certaines situations pédagogiques) d'aller systématiquement de l'écrit vers l'oral et non l'inverse, culmine dans un tableau récapitulatif (pp. 29-30 du *livret pédagogique*), où l'on apprend qu'à la lettre A, présentée comme une sorte d'archi-lettre, correspondent deux "phonogrammes simples" : *a* et *â*, et quatre "phonogrammes composés" : *ai*, *au*, *an*, *ain* ! Cette dernière proposition est inacceptable : *a* (*â*, *à*) n'est phonogramme que lorsqu'il transcrit le phonème /A/ ; il cesse de l'être, dès qu'il intervient comme élément formel associé à un autre pour transcrire des sons comme [E], [o], [ã], [SE], pour le distinguer du graphème, on réserve alors à cet élément le nom de "graphon" (terminologie de C. Gruaz). Sur un plan strictement synchronique, distinguer *a* et *i* dans *ai* = [E] équivaut à identifier deux *n* dans *m* ! Peut-être les auteurs considèrent-ils comme pédagogiquement souhaitable, et transitoire, le détour par ces accommodements éclectiques, mais ne serait-il pas plus simple, plus efficace, d'aller d'emblée au graphème, et de faire ainsi l'économie d'une incohérence ?

3. Quelques choix discutables

En marge de cette question essentielle, on peut formuler des observations secondaires :

- la référence choisie : *un loup* <---> *une loupe* (p. 38 du *livret*) pour illustrer la distinction entre morphogramme (lexical) et phonogramme est pour le moins malheureuse : les deux mots sont d'étymologie et de sens différents, alors que le morphogramme est en général destiné à la dérivation ou la flexion. Par ailleurs, dans *homme*, *h-* n'est pas morphogramme, mais lettre étymologique (même page) ; il semble qu'il y ait ici confusion entre morphogramme et consonne muette.

- La soudure systématique du -e final à la consonne précédente, dans le cadre phonogrammique, paraît discutable, en particulier dans des mots fléchis comme *grande* (p. 43 du *manuel*) ou *il tombe* (p. 42) (et en dépit des évidentes difficultés de gestion pédagogique posées par ce signe).

- On peut s'interroger sur l'intérêt des "patrons" ou "silhouettes" de mots fréquemment utilisés : à l'écrit comme à l'oral, seules les oppositions distinctives sont importantes. Or, un même "patron" peut accueillir quantité de mots différents ...

Sans doute est-il souhaitable que les auteurs de manuels s'inspirent de descriptions rigoureuses, ne serait-ce que pour éviter l'éclectisme dans lequel s'égarer parfois ces ouvrages. Mais le souci d'efficacité pédagogique, louable au demeurant, ne peut justifier des altérations trahissant la cohérence de la description dont on se réclame implicitement par l'emprunt terminologique.