

---

## **Une enquête auprès d'élèves de collège et de leurs professeurs**

**Marie-Laure Elalouf<sup>1</sup>**

*IUFM de Versailles / Université Paris X –Nanterre*

---

Depuis cinq ans, les programmes de collège préconisent une approche des questions de langue intégrée dans les séquences d'enseignement, dans un mouvement allant des pratiques langagières vers la réflexion métalinguistique, à l'inverse d'une conception plus ancienne qui faisait de la maîtrise de la langue la résultante d'acquisitions en grammaire, orthographe, vocabulaire et conjugaison. Les auteurs de manuels ont affiché leur adhésion plus ou moins effective à ce changement de perspective en modifiant l'organisation des manuels. A la juxtaposition de l'anthologie et du manuel de grammaire s'est substitué le manuel unique ou le couple de manuels conçus pour être utilisés ensemble, formule qui s'est heurtée aux contraintes de la gratuité, le renouvellement de deux séries de manuels d'une même discipline la même année n'étant pas possible.

Les évolutions observées interrogent sur la pluralité des cibles visées. S'agit-il de montrer à l'Institution que les éditeurs proposent des ouvrages conformes aux programmes, ce qu'une pastille de couleur sur la couverture rappelle parfois ? S'agit-il de former les professeurs à de nouvelles démarches en leur proposant des exemples de séquences, au risque que celles-ci ne soient pas adaptées à la diversité des classes ? S'agit-il enfin de proposer aux élèves un outil de référence complémentaire du cours, que l'élève pourra consulter aisément en fonction de ses besoins en expression et en analyse ? A observer la production éditoriale, il semble que les deux premiers objectifs l'aient emporté sur le dernier et que les élèves éprouvent de réelles difficultés à utiliser des ouvrages, certes plus attrayants que ceux de leurs aînés, mais parfois peu fonctionnels.

C'est ce que nous avons voulu vérifier en proposant une enquête à des élèves ayant utilisé pendant toute leur scolarité au collège des manuels édités depuis 1996. Quatre classes ont répondu : une 6<sup>e</sup>, une 4<sup>e</sup> et une 3<sup>e</sup> en ZEP (Argenteuil, 95) et une 4<sup>e</sup> de Brétigny (91, collège à recrutement contrasté), soit au total 80 élèves ayant pour manuel *Grammaire et expression 6<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>* (Hachette), *Grammaire pour lire et écrire 4<sup>e</sup>* (Delagrave) et *Grammaire du français 3<sup>e</sup>* (Belin). Le questionnaire a été conçu de façon à mettre les élèves en situation avant de recueillir leurs opinions, ce qui permet de croiser procédures et représentations.

---

<sup>1</sup> Avec la contribution de Marie-Madeleine Bertucci, IUFM de Versailles / Université de Cergy Pontoise.

## I. Le questionnaire proposé aux élèves

I. Imaginez que vous rédigez un texte. Au moment d'écrire la phrase suivante, vous hésitez : *Je ne crois pas qu'elle ..... de la fièvre ; je pense toutefois / au contraire / plutôt qu'elle est enrhum.....*:

### A. Comment écrire le verbe remplacé par des points de suspension ?

vous cherchez :

- dans votre cahier ou votre classeur de français  
(précisez où)

.....

- dans votre manuel de français-grammaire en consultant la table des matières

précisez le chapitre recherché :

.....

- dans votre manuel de français-grammaire en consultant l'index  
précisez le mot recherché :

.....

- dans un autre livre de grammaire que vous possédez chez vous  
quel est son titre ?

.....

dites pourquoi vous le préférez

.....

- dans un dictionnaire  
précisez le mot recherché :

.....

- ailleurs (précisez où et pourquoi)

.....

- vous n'avez pas besoin de chercher : vous connaissez déjà la réponse.  
C'est .....

### B. entre *plutôt, toutefois et au contraire*, quel connecteur choisir si l'on veut rectifier la première partie de la phrase ?

vous cherchez

- dans votre cahier ou votre classeur de français  
précisez où .....

- dans votre manuel de français-grammaire en consultant la table des matières

précisez le chapitre recherché :

.....

- dans votre manuel de français-grammaire en consultant l'index

précisez le mot recherché :

.....

- dans un autre livre de grammaire que vous possédez chez vous  
quel est son titre ?

.....

dites pourquoi vous le préférez

.....

- dans un dictionnaire  
précisez le mot recherché :

.....

- ailleurs (précisez où et pourquoi ?)

.....

- vous n'avez pas besoin de chercher : vous connaissez déjà la réponse.  
C'est .....

**C. Comment accorder le participe passé du verbe enrhumé ?**

vous cherchez :

- dans votre cahier ou votre classeur de français  
précisez

où.....

- dans votre manuel de français-grammaire en consultant la table des  
matières

précisez le chapitre recherché

.....

- dans votre manuel de français-grammaire en consultant l'index  
précisez le mot recherché

.....

- dans un autre livre de grammaire que vous possédez chez vous  
quel est son titre ?

.....

dites pourquoi vous le préférez

.....

- dans un dictionnaire  
précisez le mot recherché :

.....

- ailleurs (précisez où et pourquoi ?)

.....

- vous n'avez pas besoin de chercher : vous connaissez déjà la réponse.  
C'est .....

## **2. Utilisez-vous votre manuel de grammaire**

A. pour lire ou écrire un texte pour le cours de français : oui / non  
pourquoi ?

B. pour lire ou écrire un texte dans une autre discipline que le français : oui / non  
pourquoi ?

C. pour lire ou écrire un texte dans une autre langue que le français : oui / non  
pourquoi ?

## **3. Qu'est-ce qui est le plus utile pour vous dans votre livre de français-grammaire ?**

dites pourquoi.

## **4. Qu'est-ce qui vous gêne le plus dans votre livre de français-grammaire ?**

dites pourquoi.

Indiquez quelle est votre classe :

quel est votre livre de français-grammaire (titre, éditeur) :

La première partie du questionnaire mettait les élèves dans une situation comparable à celles préconisées par les nouveaux programmes : c'est ici dans une activité d'écriture que l'élève est conduit à s'interroger sur la langue. Activité réduite, pour les besoins d'une enquête quantitative, à la rédaction d'une seule phrase posant un problème morphosyntaxique (A. choix du subjonctif et graphie de la forme verbale *ait*), lexical et textuel (B. choix d'un connecteur) et morphosyntaxique et orthographique (C. accord du participe passé). On pouvait s'attendre à ce que des stratégies différentes soient mises en œuvre pour résoudre ces problèmes. Or, les résultats se révèlent assez homogènes. Le taux de non réponses est faible pour cette première partie du questionnaire, ce qui contraste très nettement avec la seconde partie. Tout au plus note-t-on un nombre un peu plus important de non réponses dans les classes du collège ZEP (4 pour A, 9 pour B et 8 pour C sur 59 élèves).

Le recours au Bescherelle est plébiscité dans la classe de Brétigny, avec des arguments qui font parfois douter de la pertinence de la stratégie : *je cherche dans le Bescherelle à avoir car il y aura une conjugaison qui me donnera la réponse ; je vérifie ma réponse, aie, dans un Bescherelle. A aucun moment, la question du choix du mode n'est évoquée. Cet ouvrage parascolaire, également très cité par les élèves d'Argenteuil, est néanmoins concurrencé par le classeur de français dont certains élèves semblent s'être approprié l'organisation : dans le classeur dans la partie index et outils (cf. questionnaire professeur), dans mon classeur de français feuille rose, dans la partie cours, dans la partie grammaire, dans la séquence (cité une fois). Parmi les autres ressources non scolaires, le dictionnaire est cité deux fois (à l'entrée avoir) , ainsi qu'un manuel parascolaire d'orthographe. En revanche, la recherche dans la table des matières du manuel de français n'a rien de systématique : 7 réponses pour la totalité des classes dont aucune ne garantit aux élèves qu'ils trouveront la solution (à grammaire, conjugaison, terminaison des verbes, accord des verbes, ponctuation). Un élève sur quatre n'éprouve pas le besoin d'une quelconque consultation, donnant d'emblée la réponse : ait, aie ou est.*

Les réponses à la question C sur l'accord du participe passé sont comparables, à ceci près que les élèves sont plus nombreux à avancer une réponse sans consultation : *enrhumée* pour 28 d'entre eux (mais avec seulement deux justifications) et *enrhumé* pour 8 autres. Le Bescherelle vient encore en tête avec des arguments du même ordre que pour la question précédente : *parce que c'est plus simple ; car si on cherche un verbe conjugué d'une certaine manière, on le trouve toujours ; parce qu'il y a le participe passé ; car il y a beaucoup de verbes et beaucoup de conjugaison*. On peut craindre que certaines stratégies de consultation du Bescherelle échouent ... Les élèves citent à égalité leur classeur de français, parfois avec précision. La recherche par la table des matières du manuel est plus rare et les entrées inégalement pertinentes : *accord des participes passés* mais aussi *conjugaison, -er, verbe, enrhumé*. Quant à l'index, aucun élève ne dit s'y référer.

A la question B, on pouvait attendre que les élèves se réfèrent davantage à leur manuel, si celui-ci met l'accent, comme le préconisent les programmes, sur la maîtrise des discours. Or, un élève sur deux n'éprouve pas le besoin de vérifier son intuition. Les réponses se partagent également entre *plutôt* et *toutefois*, sans justification, la seule rare ébauche d'explication portant sur le connecteur le moins recevable : « *au contraire* » *car comparé aux autres connecteurs c'est celui qui donne le plus de sens à la phrase*. Parmi les élèves qui s'engageraient dans une recherche, certains iraient encore vers le Bescherelle, d'autres vers le dictionnaire, notamment le dictionnaire de synonymes. A côté de ces tentatives probablement vouées à l'échec, le classeur de français ne se présente pas comme une alternative. Trois élèves seulement pensent à consulter l'index de leur manuel à *connecteur*.

Au total, il apparaît que dans leur très grande majorité, les élèves ne choisissent pas en fonction d'un problème qu'ils ont identifié mais en raison de leur familiarité avec un ouvrage dont l'apparente exhaustivité rassure, sans voir qu'elle ne correspond qu'à un pan limité de l'étude de la langue.

Les réponses aux questions plus directes sur l'utilisation autonome du manuel de français par les élèves interrogent sur les pratiques de lecture à développer en cours de français, à côté de la lecture littéraire. Trois élèves de Brétigny sur quatre se disent convaincus de l'intérêt d'une recherche dans leur manuel de français-grammaire pour lire ou écrire un texte pour le cours de français, notamment pour des vérifications d'orthographe, de règles grammaticales et de vocabulaire, alors même qu'ils recouraient à des stratégies de contournement dans la première partie du questionnaire. A Argenteuil, plus d'un élève sur deux se dit sceptique, n'éprouvant ni l'envie, ni le besoin d'une telle consultation dont ils contestent l'utilité. Quelques rares élèves (un à Brétigny et deux à Argenteuil) évoquent une utilisation plus pragmatique, sous forme de patrons d'écriture : *car il y a des phrases que je ne pourrais pas rédiger sans ce livre ; quelquefois, je trouve des textes qui me sert de modèle pour une rédaction ou des exemples*.

Les opinions se radicalisent dès lors qu'il s'agit d'écrire un texte dans une autre discipline que le français. Parmi les élèves de Brétigny, un seul évoque les règles d'accord ; les autres signalent des obstacles matériels (le livre de français reste en classe), une tolérance plus grande des autres professeurs (*Non car dans les autres discipline on ne compte les fautes d'hortographes, sic !*) ou présentent des stratégies

alternatives : chercher dans le manuel de la discipline, dans un dictionnaire, demander à quelqu'un, se *débrouiller*. Chez les élèves d'Argenteuil, l'idée de recourir au manuel de français pour écrire dans une autre discipline se heurte à des conceptions apparemment partagées par les élèves et les professeurs : *car on ne me m'a jamais demandé ; car je ne m'en sers que quand il y a des exercices ; parce que le français est la seule matière où l'on rédige ; on ne nous dit pas tout ça pour écrire un texte*. Le principe du cloisonnement est affirmé péremptoirement par un élève : *la grammaire est une partie du français et seulement du français*. Mais on trouve aussi chez quelques élèves des justifications dépassant ces clivages (*car c'est aussi de la rédaction*) et des exemples pertinents (*en histoire pour les synthèses*).

Interrogés sur leur possible utilisation du manuel de français-grammaire pour lire ou écrire un texte dans une autre langue que le français, les élèves ont douté de la santé mentale des enquêteurs. Refus poli : *pour ne pas vous mentir si c'est dans une autre langue, je n'en vois pas l'utilité*, ou offusqué *je n'en vois pas l'intérêt ? ? ?* La contestation a porté sur tous les termes de la question.

Pourquoi utiliser le manuel de français ? *je cherche dans le livre de l'autre langue ; si c'est dans une autre langue j'ai pas besoin de regarder dans le livre de français ; je n'utilise pas le manuel de français parce que c'est un livre de français et pas une autre langue*.

Pourquoi lire ou écrire un texte dans une autre langue ? *on n'écrit pas de textes en anglais ; je ne pense pas qu'il y ait des textes en autre langue que le français*.

Qu'ont de commun le français et les autres langues ? *les mots sont pas les mêmes en français et en anglais ; les règles grammaticales sont pas les mêmes ; le français n'est pas comme les autres langues ; dans les autres langues, il y a d'autres règles*. Un seul élève nuance en écrivant : *il y a des points de grammaire qui sont en français et pas dans d'autre langue*. Jamais la terminologie partiellement commune, les parallélismes de fonctionnement d'éventuelles discordances d'analyse n'ont été évoqués. Le manuel de français n'est pas perçu comme un manuel de langue mais comme le manuel d'une langue.

Ainsi cantonné dans les strictes limites de la discipline, le manuel de français est moins l'outil de la maîtrise des discours qu'un livre scolaire où les élèves cherchent prioritairement les tableaux de conjugaison, les leçons et les règles, rarement les explications ou les aides à la formulation (3 réponses seulement). Parmi les griefs avancés, certains sont sans surprise : *leçons et consignes difficiles à comprendre, exercices flous, pages trop denses*. D'autres concernent plus précisément cette nouvelle génération de manuels dont la progression n'est pas linéaire. La lecture tabulaire, peu envisagée dans la première partie, rarement citée dans les réponses suivantes, est signalée comme un obstacle : *On ne trouve pas tout le temps ce que l'on cherche, même en lisant les titres des chapitres ; on ne sait pas toujours où chercher ; j'ai du mal à trouver les pages*. Ces difficultés ne peuvent que conforter le recours à des ouvrages parascolaires qui rassurent sans apporter de réponse sérieuse aux difficultés rencontrées dans le maniement de la langue et des discours.

## 2. Le questionnaire proposé aux professeurs

Quatre professeurs ont répondu au questionnaire qui leur était symétriquement adressé, deux dont les classes ont été interrogées et deux autres qui n'ont pas proposé l'enquête à leurs élèves. Si le nombre est trop faible pour tirer des conclusions, les réponses présentent toutefois l'intérêt de concerner des enseignants utilisant la même série, *Grammaire et expression* (Hachette), dans les quatre classes du collège, 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>. Les questions étaient les suivantes :

1. Quel manuel de français-grammaire (formule à expliquer aux élèves : manuel de français utilisé pour l'étude de la langue) utilisez-vous dans la classe où vous avez proposé l'enquête ?

titre :

classe :

éditeur :

2. L'utilisez-vous en classe pour les séances d'étude de la langue régulièrement / ponctuellement ?

Dans quelles circonstances ?

Pourquoi ?

3. Le faites-vous utiliser à la maison pour l'étude de la langue régulièrement / ponctuellement ?

Dans quelles circonstances ?

Pourquoi ?

4. A votre avis, ce manuel apporte-t-il ou non aux élèves une aide pour l'organisation de leurs connaissances grammaticales ?

Pourquoi ?

5. Eprenevez-vous le besoin d'utiliser des ouvrages complémentaires dans cette perspective ?

Si oui, lesquels et pourquoi ?

6. Elaborez-vous avec / pour vos élèves des outils dans cette perspective ?

Si oui, lesquels et pourquoi ?

7. Rencontrez-vous des difficultés pour articuler la logique des séquences et celle de la construction des connaissances dans le domaine de la langue ? (réponse possible au verso)

votre établissement :

le type d'établissement :

votre expérience d'enseignement :

A la question 2, les quatre enseignants affirment utiliser régulièrement le manuel mais dans des circonstances assez différentes : pour les séances d'exercices seulement, en raison de leur *qualité* et de leur caractère *accessible*, comme support des séances d'étude de la langue (deux réponses) et des évaluations, comme auxiliaire chez une enseignante : *je procède généralement en observant d'abord un fait de langue à partir*

d'écrits d'élèves et / ou d'auteurs. Ensuite, nous manipulons (à partir d'exercices du manuel et /ou d'autres supports). Ce faisant, nous suivons rarement la progression proposée par le manuel. Ensuite, à l'aide du manuel, les élèves rédigent leur fiche de synthèse pour « faire le point sur la question ». La fiche définitive pour la partie « index et outils » du classeur est rédigée à partir de leur travail. Objectif : faire travailler les élèves et non pas moi. L'utilisation du manuel à la maison découle des choix précédents : révision de la leçon et exercices chez trois enseignants, pour achever le travail présenté ci-dessus lorsqu'il n'a pas été terminé en classe pour la dernière.

La question 4 a été interprétée très diversement. Qu'entend-on par organisation des connaissances grammaticales des élèves ? Pour certains, la clarté de la démarche - observation, leçon, exercices - suffit, en permettant une manipulation systématique ; pour le professeur enseignant en troisième, l'organisation des connaissances grammaticales se confond avec l'examen terminal (oui; il les guide peu à peu dans leur apprentissage de la rédaction des questions de l'épreuve du Brevet). Seul le professeur de 4<sup>e</sup> lie utilisation du manuel dans un dispositif didactique conçu à cet effet et organisation des connaissances : utilisé comme décrit ci-dessus, la réponse me paraît oui. Ils doivent recoller des bribes prises dans différents chapitres en restituant une cohérence. Cela les oblige à réfléchir au pourquoi de l'agencement proposé par le manuel et donc, à approfondir davantage leur réflexion. Le recours à des ouvrages complémentaires a aussi été interprété différemment : uniquement des manuels pris comme « banques » d'exercices et de contrôle mais aussi ressources de formation initiale et continue comme stagiaire ou formatrice chez l'enseignante dont la démarche se démarque le plus nettement. L'élaboration d'outils complémentaires n'est pas envisagée par deux enseignants, les deux autres citant des exercices d'écriture liés à une contrainte grammaticale et l'élaboration de synthèse rédigées à partir de celles des élèves avant de leur être proposées et expliquées.

Enfin, la dernière question - rencontrez-vous des difficultés pour articuler la logique des séquences et celle de la construction des connaissances dans le domaine de la langue ? - a reçu des réponses diverses et inégalement développées : pas de réponse ; non ; oui , j'ai l'impression de raccrocher assez artificiellement. Une enseignante a anticipé la question en développant une stratégie : les notions s'intègrent de façon « évidente » et j'en profite ; dans le cas contraire, je pars de élèves et de leurs erreurs. D'une façon générale, je sais que certaines notions sont simples à « caser » tandis que d'autres résistent. Je commence par caser d'abord ces dernières, sachant que l'occasion se présentera toujours pour les autres !

A travers la diversité de ces réponses, différents profils se dessinent : les manuels conçus dans l'optique des nouveaux programmes peuvent être utilisés comme les précédents ou au contraire intégrés dans un dispositif visant à compenser l'éclatement des notions dans les séquences. Mais les réponses des élèves montrent que pour s'approprier le manuel comme outil au service de la maîtrise des discours, il faut travailler à la fois sur la lecture non linéaire, la consultation raisonnée d'usuels, la pluridisciplinarité et les processus de production et d'interprétation des discours.

### **3. Des questionnaires aux analyses de manuels**

Les réponses à ces questionnaires demandent à être mises en relation avec les manuels correspondants : c'est ce que se proposent les pages suivantes. La section *manuels de*



collège présente les quatre ouvrages de la série *Grammaire et expression* qui ont accompagné la mise en place des nouveaux programmes (1995-6 ; 1997, 1998, 1999), puis deux manuels plus récents, qui tirent les leçons de la « première génération de manuels » et proposent une organisation qui vise à corriger certains défauts constatés. L'un est dû aux auteurs de la série présentée (*Les outils de la langue*), l'autre à une équipe ayant fait des choix différents.

L'analyse de ces manuels fait apparaître une lacune : les élèves ne disposent pas d'ouvrage de référence dans lequel ils pourraient trouver durablement leurs repères. D'une classe à l'autre, ils changent de manuel sans conserver leurs notes de cours. Le succès du *Bescherelle* peut s'expliquer ainsi. On s'est donc penché sur quelques manuels de référence conçus pour de jeunes élèves en s'interrogeant sur leur adéquation à des collégiens.

Enfin, l'enquête auprès des professeurs recoupe d'autres indices montrant que les professeurs recourent également peu à des ouvrages de référence. À ceux analysés dans le numéro 57 (pour les professeurs d'école), nous en avons ajoutés quelques uns qui leur sont plus spécifiquement destinés.