

-----  
**Grammaire et expression. Français 6<sup>e</sup>,**  
**Collection dirigée par M-F Sculfort,**  
**A. Collognat, M. Gey, J. Pruvost, M.-F. Sculfort.**  
**Paris, 1996, Nathan.**

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

-----

Les changements de programme intervenus à la rentrée 96 en 6<sup>e</sup> ont amené les établissements à renouveler massivement les manuels. Dans la compétition que se sont livrée les maisons d'édition, il semble que la collection de M.-F. Sculfort ait pris la tête des ventes. La raison de ce succès est peut-être à chercher dans un fascicule intitulé *Guide de découverte des ouvrages* qui sous sa forme maniable (31 pages) présente une description et un argumentaire défendable en conseil d'enseignement. Il est précisé sur la couverture que les deux ouvrages, *Textes et Méthodes* et *Grammaire et Expression* sont à utiliser seuls ou en interactivité, ce qui permet de pourvoir aux besoins de renouvellement en langue ou en littérature, aucun établissement n'ayant la possibilité d'acheter la même année deux manuels de la même discipline, mais cela compromet à la fois la mise en oeuvre d'un programme qui tient son unité de la maîtrise des discours, et le projet pédagogique des auteurs fondé sur des séquences transversales s'appuyant sur l'un et l'autre ouvrages dont les approches à propos d'un même texte sont censées se compléter.

## **I. Une lecture attentive des nouveaux programmes**

La conformité aux nouveaux programmes affirmée dès la première partie de l'opuscule destiné aux professeurs n'est pas simple discours de circonstances. Une lecture synthétique des Instructions Officielles de 1996 est proposée en six points : la maîtrise des discours comme objectif fondamental et ses enjeux quant à la place de l'oral et de l'écrit resitués dans un acte de communication, la pratique du décloisonnement, l'accent mis sur les méthodes de travail et la relation savoir/savoir-faire, la reconnaissance d'une pluralité de lectures dans leurs supports et leurs modalités, la mise en perspective de l'enseignement de la grammaire et la progression autour du récit, sans oublier l'entraînement à l'argumentation orale et l'étude de l'image. En réponse à ces exigences, les principes de la collection sont définis.

## **2. Des principes clairement énoncés**

Partant de cette lecture des nouveaux programmes, les auteurs décrivent les capacités à acquérir pour atteindre la maîtrise des discours : identifier un texte en le classant et

thographiques. Ces deux compétences ne reflètent pas la partition entre les deux manuels mais des interactions : reprise des textes de lecture dans le cadre de l'étude de la langue, elle-même orientée vers une finalité concrète grâce aux rubriques expression écrite et orale. Ainsi s'organisent des séquences transversales de durée variable (2 à 5 semaines) autour d'objectifs clairement identifiés ; la première, *reconnaître, classer et écrire les textes, se servir des indices de l'énonciation pour classer les textes*, regroupant les chapitres I de chacun des deux manuels. Dans un souci pédagogique, les auteurs proposent une progression-cadre sur l'année et fournissent aux professeurs pour qui ce serait encore nouveau des éléments théoriques et pratiques pour construire une séquence didactique à partir des deux manuels, du bilan diagnostique à l'évaluation finale en passant par l'actualisation des connaissances du professeur (avec références bibliographiques) et la mise en place de démarches d'apprentissage.

### **3. Un souci de progressivité**

De l'examen critique des expériences de décloisonnement que permettait la lecture des Instructions Officielles de 1985, les auteurs tirent quelques leçons : se dégageant de la grammaire occasionnelle entièrement subordonnée aux contingences de la lecture et de l'écriture, ils affirment la nécessité d'une progression dans chacune des sous-disciplines du français et préfèrent à l'émiettement que semble avoir parfois entraîné l'organisation de séances avec dominante et complémentaire des cours clairement identifiés (lecture, orthographe, vocabulaire, etc.). De ce fait, ils privilégient une organisation de la semaine fort proche de ce qui a longtemps existé, avec deux heures de lecture, autant d'étude de la langue et une heure d'expression par semaine. La simple adoption du manuel, sans rien changer à ses habitudes antérieures, permettrait au professeur de se conformer aux nouveaux programmes : il y a là un encouragement à l'inertie ou aux aménagements de façade que ne semblent pas avoir mesurés les auteurs. Or, lorsqu'on regarde de plus près le manuel, cette crainte se trouve renforcée.

### **4. Des séquences souvent formelles**

L'articulation entre lecture, écriture et étude de la langue doit beaucoup, dans cette collection, à la reprise d'un même texte dans les deux manuels. Or, on est frappé de constater que les observations faites de part et d'autre ne sont pas sollicitées dans l'interprétation du texte. Ainsi, l'aventure de Pinocchio dans le ventre du monstre est étudiée du point de vue du dialogue (*Textes et méthodes*), puis la situation de communication est abordée en grammaire et la ponctuation en orthographe, mais à aucun moment, les remarques diverses ne sont exploitées pour rendre compte de la divergence de vue fondamentale entre le Thon, soumis aux lois de la nature qu'il accepte et le pantin qui se rebelle. Trois études formelles et sans recoupements n'engendrent que lassitude là où l'on était en droit d'espérer des confrontations stimulantes.

## 5. Un renouveau théorique parfois contrarié

Mettre l'étude de la langue au service de la maîtrise des discours suppose un renouveau théorique. Mais, là aussi, il semble que le manuel reste parfois au milieu du gué. Dans la seconde séquence, les auteurs choisissent d'aborder de front le schéma actanciel et les fonctions dans la phrase. Or, le sujet est défini exclusivement selon des critères syntaxiques, références théoriques à l'appui. Dès lors, la pertinence du rapprochement disparaît, puis la description traditionnelle resurgit sous sa forme la plus grossière dans la leçon sur le passif (*le sujet subit l'action*, p.91). Une occasion d'étudier de façon plus fine la sémantique des fonctions est ainsi manquée. De même, alors qu'on se réjouit que l'approche des antonymes soit plus précise que de coutume, puisque sont distingués contraires et complémentaires, mots construits avec préfixe négatif et mots simples de sens opposé, on constate que le glossaire s'en tient à une définition insuffisante et que les exercices de lecture rapide, dans le manuel de textes, mêlent, sous une définition approximative (*un mot qui signifie le contraire, un antonyme*, p. 252), des contraires (*clarté / obscurité*), des complémentaires (*acheter / vendre*) et des couples plus lâches (*réel / imaginaire* et non *irréel*, *précéder / suivre* et non *succéder*).

## 6. Une démarche peu renouvelée

En fait, le modèle de la leçon de grammaire reste inchangé : observation limitée, leçon prétendument exhaustive, remarques pour l'expression écrite, résumé. Quant aux exercices, ils n'innovent guère : qu'ils portent sur des textes n'empêche pas que la série *Identifier* appelle des étiquetages en termes de nature et de fonction (alors que certaines catégories grammaticales ne sont jamais abordées), la série *Transformer* donne lieu à des manipulations peu soucieuses des modifications sémantiques résultantes (et qui sont d'autant plus sensibles que l'on travaille sur des textes, ainsi, on ne peut pronominaliser sans introduire d'ambiguïté) et la série *Employer*, beaucoup plus brève, est souvent discutable (exercices sans enjeu communicationnel clair, comme celui de la p. 83 : *imaginez la suite de ce texte en utilisant des COD*).

## 7. Des erreurs préoccupantes

Alors que les pages de vocabulaire s'appuient sur une bonne connaissance des travaux de lexicologie, les leçons de grammaire et d'orthographe laissent entrevoir des approximations inquiétantes : la confusion entre syntaxe et sémantique est encore fréquente, ce qui conduit à dire que le point marque *une séparation forte entre deux informations* (p. 24). A part quelques recettes, aucune manipulation rigoureuse n'est proposée, de sorte que la proposition coordonnée par *car* est classée parmi les compléments circonstanciels (sic!) (p.94). L'agrammaticalité est confondue avec la norme (*\*Je me demande qu'est-ce qu'elle dit*, p.38) et la question des registres de langue, amplement abordée dans une perspective de réhabilitation de l'oral ne s'accompagne d'aucune réflexion théorique, si bien que l'on laisse croire que l'on peut "traduire" un texte d'un registre dans un autre sans en modifier le sens. Ajoutons qu'*oral* est démagogiquement confondu avec un mélange d'argot des jeunes et de langue des

*la fenêtre de sa barre chez ses rempas, laisse-le vivre (...)*, n° 8, p. 53). Ce vernis de modernisme se retrouve dans la terminologie : compléments essentiels et compléments de phrase côtoient, entre parenthèses, les dénominations traditionnelles sans que les enjeux d'une telle substitution ne soient perçus (on continue ainsi à enrôler sous cette bannière les compléments essentiels des verbes de déplacement). Quant aux leçons d'orthographe, elles sont plus fondées sur la mémorisation que sur la réflexion (avant que des régularités soient dégagées sur les lois de position de s et de c : *Masquez le tableau et récitez les vingt mots par écrit*, p. 143).

En résumé, on est déçu par les décalages entre un projet construit sur une lecture pertinente des nouveaux programmes, des renouvellements intéressants mais sectoriels, dans le domaine du lexique notamment, et une mise en oeuvre qui privilégie des compromis entre un modernisme de façade et une tradition peu mise à distance.