
Spécial IUFM
Analyse de manuels
de grammaire 6^e

Marie-Laure Elalouf

IUFM de Versailles – Université Paris X – Nanterre

Il arrive que l'on demande, à l'épreuve sur dossier du CAPES de Lettres, de comparer deux pages de manuels de dates différentes ou non. Le candidat a alors la difficile tâche d'inférer, à partir des éléments qui lui sont fournis, la façon dont les auteurs interprètent les programmes en vigueur au moment de l'édition.

Pour vous aider dans cette tâche, nous avons choisi quatre manuels publiés à intervalle de 5 ans, voire plus.

Les deux premiers correspondent à deux interprétations différentes des programmes de 1985 :

- *À la découverte de notre langue* 1985 (réédition très proche du manuel de 1978, Cf. BIMS n°7)
- *Grammaire française 6^e-5^e* 1990.

Les deux suivants correspondent à deux lectures des programmes de 1996 :

- *Grammaire pour lire et écrire 6^e* se démarque nettement des manuels précédents ;
- *Français 6^e, livre unique* en est beaucoup plus proche.

Le retour des mêmes rubriques d'analyse et l'illustration de chaque démarche par un exercice sur un même fait de langue, les phrases attributives, devrait vous aider à comparer ces ouvrages et à transférer à d'autres cette grille de lecture.

Hinard, L. Idray, C. Lamotte, A la découverte de notre langue 6^e / 5^e.
Paris, Magnard, 1985

• **Avant-propos**

On constatera que la plus grande partie de l'ouvrage est consacrée aux exercices. Ainsi le voulait l'esprit même de la collection A la découverte de la langue, dont la démarche peut se résumer ainsi : de la grammaire implicite à la grammaire explicite en passant par l'observation.

• **Table des matières**

La phrase	Le verbe : modes, voix, tournures
Le verbe : les temps de l'indicatif	De la phrase au texte
Le groupe nominal	Le vocabulaire
Les fonctions dans la phrase	Dictées - questions dans chaque chapitre

• **Comment les auteurs interprètent-ils les objectifs et les contenus des programmes de 1985 ?**

L'objectif de correction est implicite. Il s'agit pour les auteurs de faire acquérir les régularités du système en leur faisant fréquenter des énoncés bien formés. Ceci avec deux objectifs : créer des automatismes langagiers et permettre ensuite de nommer les formes et les constructions.

• **Quelle conception de l'enseignement/ apprentissage de la langue est sous-jacente ?**

Importance accordée à la pratique et à l'observation de l'usage.

• **La démarche adoptée**

Le primat de la pratique et de l'observation ne se vérifie pas.

Par exemple, le chapitre 5 sur l'attribut du sujet commence ainsi :

*Le navire était **noir** mais la voile était **blanche**.* (Hugo).

Les adjectifs *noir* et *blanche* se rapportent ici aux noms *navire* et *voile*, sujet du verbe, avec lesquels ils s'accordent. Mais ils ne forment pas groupe avec ces noms. (Opposition : *le navire noir, la voile blanche*). Ils sont reliés à eux par l'intermédiaire du verbe *était* : ce sont des adjectifs attributs.

• **Problèmes**

L'observation porte sur une seule phrase détachée de son contexte. Il s'agit d'un texte littéraire, donc un type d'écrit particulier.

L'objectif d'apprentissage est flou : s'agit-il de savoir orthographier l'attribut (la suite de la leçon ne donne que des exemples d'attribut variable) ; de savoir construire des phrases attributives ? de comprendre la relation sémantique entre le sujet et l'attribut ? ; de savoir distinguer l'attribut du COD ?

• **Un exercice emblématique**

Dans les phrases suivantes, remplacez le verbe être par un autre verbe. Proposez, lorsque c'est possible, plusieurs solutions pour chaque phrase, puis dressez la liste des verbes utilisés.

Exemple

Malgré son grand âge, cette vieille dame est très active. → Malgré son grand âge, cette vieille dame reste très active. → Malgré son grand âge, cette vieille dame demeure très active.

Travail de manipulation et de recensement, mais sur des énoncés sans contexte et avec une consigne ambiguë : lorsque c'est possible signifie-t-il lorsque c'est grammatical ou bien acceptable sur le plan sémantique ou encore conforme à l'usage dans un genre d'écrit ou d'oral donné ?

- **Cohérence recherchée et problèmes rencontrés**

Une contradiction entre un objectif de pratique langagière et une démarche minimise l'observation effective et ne clarifie pas les objectifs d'apprentissage métalinguistique.

A. Mauffrey, I. Cohen, Grammaire française, 6^e/5^e.
Paris, Hachette, 1990.

• **Avant-propos**

Cette grammaire française 6^e/5^e a pour ambition d'aboutir à une meilleure maîtrise de la langue, de faire prendre conscience aux élèves du rôle important joué par la grammaire dans l'élaboration même du sens, et, en éveillant la curiosité et l'intelligence de l'enfant, de justifier l'existence même de cet enseignement.

L'ouvrage se veut donc à la fois :

- une grammaire débouchant sur l'expression,
- une grammaire de référence,
- une grammaire de texte,
- une grammaire centrée sur une véritable pratique de la langue, visant en particulier une meilleure compréhension de l'écrit.

• **Table des matières**

La communication

La phrase

Les fonctions dans la phrase

Les constituants du groupe nominal

La phrase complexe

Le verbe

Dictées - questions

• **Comment les auteurs interprètent-ils les objectifs et les contenus des programmes de 1985 ?**

Les auteurs privilégient un objectif métacognitif, au service de toutes les disciplines : faire prendre conscience aux élèves que l'on accède au sens des énoncés par la compréhension de leur construction. La présence d'un chapitre initial sur la communication est à cet égard significative.

• **Quelle conception de l'enseignement/ apprentissage de la langue est sous-jacente ?**

Illustration de la « pratique raisonnée de la langue » que l'on retrouve aujourd'hui dans les programmes de lycée : il est nécessaire d'aider les élèves à mettre à distance les discours et la langue pour en observer le fonctionnement et mettre ces observations au service de la pratique.

• **La démarche adoptée**

Chaque chapitre commence par une observation, sous forme de questions sur un texte.

Par exemple, le chapitre 16 sur l'attribut du sujet et l'attribut du complément d'objet commence ainsi :

Extrait de *Cuisine aux champignons d'automne*

- Dans les groupes verbaux soulignés, relevez les expansions qui présentent une étroite relation de sens avec le sujet (attributs du sujet). Quelle est la fonction des autres ?
- À quelle classe grammaticale appartiennent les attributs du sujet ?
- Écrivez à la forme passive la proposition « que l'on nomme la volve » (commencez par le pronom relatif qui...) Quelle est alors la fonction du nom volve ? Pouvez-vous en déduire sa fonction dans la phrase d'origine ?

Le point de départ est l'observation d'un texte informatif comportant plusieurs phrases attributives. Les questions correspondent à différents moments de la leçon : la relation de sens, la classe grammaticale, la distinction attribut/ complément d'objet.

Mais l'observation consiste surtout dans la mobilisation de connaissances sur la langue déjà acquises ou supposées acquises. Les manipulations proposées ont pour objectif de faire la différence entre l'attribut et le COD, pas de cerner la spécificité des phrases attributives sur le plan du sens. D'où un réinvestissement dans la pratique problématique.

- **Un exercice emblématique**

Trouvez à partir de ce début de phrase, le maximum d'attribut du sujet appartenant à des classes grammaticales différentes : La solution est....

Partant d'un énoncé hors contexte, le travail d'expression ne porte pas sur sa pertinence mais exige d'abord la prise en compte de la classe grammaticale de l'attribut. La leçon ne permet pas de rendre compte de la différence de sens entre *La solution est très simple/ La solution est d'une simplicité enfantine.*

- **Cohérence recherchée et problèmes rencontrés**

L'observation a une place plus grande que dans le manuel précédent ; les supports d'observation sont plus variés, mais la relation entre acquisition de connaissances sur la langue et pratique reste plus incantatoire que réelle, compte tenu de l'exclusivité accordée à des activités formelles.

**D. Stissi et al. , *grammaire pour lire et écrire*, 6^e.
Paris, Delagrave, 1996.**

• **Avant-propos**

Rien ne sert de partir de l'écrit si on continue à enseigner les notions grammaticales en elles-mêmes et pour elles-mêmes. C'est toute la logique de l'énoncé qu'il faut reprendre en compte pour comprendre ces notions. Grammaire de texte, grammaire de phrase et lexique sont, de ce point de vue, indissociables et complémentaires pour préparer à la lecture méthodique et à l'écriture créative.

• **Table des matières**

I. L'énonciation et le texte
Communication et énonciation

L'énoncé : du texte à la phrase
Lexique de la communication

II. Décrire
Le groupe nominal
Les fonctions sujet et attribut du sujet

Lexique de la description

III. Raconter
Comment raconter
Les temps verbaux
Les compléments d'objets
Les compléments circonstanciels
Lexique de la narration

• **Comment les auteurs interprètent-ils les objectifs et contenus des programmes de 1996-99 ?**

Les auteurs interprètent la mise en avant de la notion de discours comme la nécessité de partir de l'énoncé pour faire acquérir les notions grammaticales. D'où un élargissement du champ de la grammaire au texte et au discours et une redéfinition de la place accordée au lexique qui se manifeste dans l'avant-propos et la table des matières.

• **Quelle conception de l'enseignement/ apprentissage de la langue est sous-jacente ?**

Il s'agit de regrouper les notions d'étude de la langue autour de grands objectifs langagiers. La priorité n'est plus l'exhaustivité de la description mais pertinence des notions retenues et en termes de relations entre elles (pour structurer des savoirs) et de fonctionnalité (pour servir l'expression et la compréhension).

• **La démarche adoptée**

Par exemple, le chapitre 5 sur l'attribut du sujet commence ainsi :

Extrait de la Genèse.

Réfléchis :

• Lis l'extrait de la Bible intitulé *Le fruit défendu*.

a- Observe les groupes en bleu.

• Supprime-les ; la phrase obtenue est-elle encore satisfaisante pour le sens ?

- À quel mot faut-il rattacher chacun des mots ou groupes de mots en bleu ? Quelle est la fonction de ce mot ?
 - Dis maintenant quelle est, à chaque fois, la nature du mot qui les rattache.
- b- Observe, à présent, la nature des mots ou des groupes de mots en bleu : classe-les en deux catégories.
- c- « Adam et Ève vécurent heureux et insoucians. »
- Suppose qu'il ne soit plus question que d'Adam : modifie la phrase en conséquence.
 - Suppose qu'il ne soit plus question que d'Ève: modifie à nouveau la phrase.
 - Que peux-tu conclure de ces modifications ?
- Faisons le point* : bilan des manipulations
- L'essentiel* : l'attribut du sujet apporte une information sur le sujet par l'intermédiaire d'un verbe. Comme il exprime les caractéristiques et les qualités du sujet, l'attribut constitue un outil pour la description.

Les manipulations proposées en a- et b- sont uniquement formelles et ressemblent à celles du manuel précédent, à ceci près que l'attribut du sujet est étudié dans son fonctionnement et non pour le distinguer du COD. Seules celles proposées en c- proposent de faire le lien entre le sens et l'orthographe. L'exercice est à la portée d'élèves de 6^e mais le choix de la phrase à manipuler est délicat : a-t-on à faire à un attribut ou à un prédicat second ? Le professeur aura au moins dû se poser la question pour anticiper sur de possibles questions d'élèves (Mais vivre ne fait pas partie de la liste des verbes d'état).

Il est à noter le décalage entre « faisons le point », bilan de manipulations formelles et « l'essentiel » qui aborde l'attribut dans une perspective sémantique, pragmatique et discursive.

• Un exercice emblématique

Complète les débuts de phrases suivants à l'aide d'un attribut du sujet :

- Homère est ...
- Pénélope est...
- Énée est ...
- Adam et Ève sont
- Le mont Ararat est
- Sodome est..
- Moïse est...

À la différence du manuel précédent, les énoncés peuvent être replacés dans le cadre d'un travail sur les textes fondateurs étudiés en 6e, mais cela reste implicite : l'exactitude historique n'est pas exigée. On pourrait penser qu'un tel exercice serve l'objectif langagier *savoir décrire*, formulé dans *l'essentiel*. Mais comme les verbes sont au présent, c'est difficile. Ce temps appelle plutôt l'objectif *savoir rédiger une définition* mais là aussi, il reste implicite. Comment expliquera-t-on aux élèves que « Homère est belge » n'est pas la réponse attendue, même si « belge » s'analyse comme un attribut ? Dernier point sur la formulation de la consigne : l'attribut du sujet est une fonction c'est-à-dire une relation entre groupes syntaxiques. Quand on écrit, on n'ajoute pas un attribut mais un adjectif, un nom, un groupe de mots...

• Cohérence recherchée et problèmes rencontrés

La prise en compte du discours se manifeste au niveau de l'organisation du manuel et dans le renouvellement des exercices, mais le lien entre les manipulations et la construction du sens

est rarement établi de manière satisfaisante et les exercices entretiennent parfois une confusion entre les critères de réussite sur le plan linguistique et langagier.

**F. Colmez et al. Français 6^e, livre unique.
Paris , Bordas, 2005.**

• **Avant-propos**

L'ambition de ce manuel est double : donner aux élèves le goût de la lecture par la découverte de texte variés ; favoriser l'apprentissage de la langue par un travail systématique sur le vocabulaire, l'orthographe, la syntaxe et la conjugaison.

Ce manuel est construit de façon à permettre une circulation facile des textes vers les outils de la langue et vice-versa.

• **Table des matières**

Connaître les mots

Construire des phrases

Choisir les bons outils pour décrire et raconter

S'entraîner à conjuguer et à orthographier les verbes

Difficultés orthographiques

• **Comment les auteurs interprètent-ils les objectifs et contenus des programmes de 1996-99 ?**

L'objectif culturel et l'objectif linguistique sont nettement distingués et la médiation des objectifs langagiers qui organise les programmes 1996-99 apparemment occultée.

• **Quelle conception de l'enseignement/ apprentissage de la langue est sous-jacente ?**

L'accent est mis sur un apprentissage systématique destiné à faire acquérir des automatismes dans les opérations dites de « bas niveau » et libérer de la mémoire de travail pour les opérations de « haut niveau » mais les régularités qui s'établissent au niveau du texte et du discours ne font pas l'objet d'un apprentissage systématique.

• **La démarche adoptée**

Par exemple, le chapitre 12 sur l'attribut du sujet commence ainsi :

Extrait d'un roman de littérature de jeunesse.

Questions d'observation sur un syntagme : (*Elle semblait*) un énorme chou blanc cuit à l'eau.

Quelle est la nature grammaticale de ce groupe de mot ?

- Peut-on le supprimer tout en gardant une phrase acceptable ?

- Sur quel mot apporte-t-il une information ?

- Quelle est la fonction de ce mot ?

- Quel est le rôle du verbe dans cette phrase ?

- Pourquoi, selon vous, appelle-t-on ce groupe de mots un *attribut du sujet* ?

Les manipulations proposées ressemblent beaucoup à celles du manuel précédent, à ceci près, qu'effectuée sur un seul groupe de mots, elles ne sont pas forcément transférables. On retrouve la confusion entre grammaticalité et acceptabilité, fonction et constituant d'un groupe syntaxique. L'identification de la métaphore est réservée à la partie « Lecture » du manuel.

• Un exercice emblématique

Dans le texte suivant (description de Cosette dans les Misérables)

a- Soulignez les attributs du sujet et justifiez les accords en genre et en nombre.

b- À quoi servent ces phrases ?

c- Parmi ces phrases, repérez celles qui ont pour sujet Cosette ou elle ; réécrivez-les en remplaçant les sujets par Cosette et Gavroche. Entourez les mots que vous avez modifiés.

On demande de lire le texte pour y observer des faits orthographiques avant de s'assurer de sa compréhension. La seconde question, très générale ne s'appuie pas sur une observation du lexique et de la cohésion du texte. La dernière demande une manipulation qui affecte le sens du texte à des fins de seule vérification orthographique.

• Cohérence recherchée et problèmes rencontrés

Un recentrage sur la grammaire de phrase et les automatismes à acquérir, qui s'accompagne d'un retour au cloisonnement entre étude de la langue et des discours.

D'un point de vue plus général, on peut dire que cette contradiction réside dans les programmes eux-mêmes qui présente les « outils de la langue » comme des moyens d'entrer dans la culture et non la langue comme un constituant essentiel de cette culture.