
Le manuel scolaire pour l'enseignement de la grammaire à l'école, un outil à l'articulation des savoirs théoriques et des savoirs pratiques : le cas du verbe au CE2

Patrice Gourdet
Université de Cergy-Pontoise-IUFM

L'enseignant à l'école primaire doit au quotidien proposer, dans un ensemble de disciplines, des situations pédagogiques pour permettre aux élèves de manipuler et de structurer des savoirs scolaires. Il est nécessairement confronté à une reconfiguration permanente de savoirs théoriques en savoirs à enseigner tels que définis par les programmes officiels. Cette reconfiguration peut être explicite ou non de la part des auteurs des programmes mais aussi de ceux des manuels scolaires.

La place du manuel scolaire, dans l'articulation entre les savoirs linguistiques théoriques, les savoirs à enseigner et les savoirs enseignés, est affirmée par les instructions officielles et son utilisation semble obligatoire¹. Au-delà de l'opposition simpliste entre un refus absolu et la soumission totale à l'outil, le manuel reste, dans la plupart des classes, incontournable dans les pratiques quotidiennes des enseignants du premier degré pour la construction, l'application et l'automatisation de notions linguistiques comme le verbe au CE2.

Or le manuel ne peut être considéré comme un traité de linguistique simplifié, il propose des choix, avec des niveaux de formulation des notions valorisant certaines propriétés qui s'appuient sur des fondements linguistiques plus ou moins expliqués, plus ou moins théorisés, plus ou moins cohérents. L'enseignant doit donc être en mesure de s'interroger sur ces fondements. Gérard Petit soulignait un point sensible lié à cette interrogation en affirmant que l'enseignant devait disposer d'une formation en linguistique suffisante pour ne pas se laisser influencer par l'apparent lissage des ouvrages et déceler derrière le cadre unique la spécificité de chacun (2004 : 59). De plus, la liberté de publication des éditeurs est totale, ils sont libres de renouveler leurs produits, mais, officiellement, rien ne les oblige à retirer de la vente des ouvrages correspondants à des programmes dépassés. Leurs seules contraintes véritables sont d'ordre économique (Huot, 1989 : 36).

¹ L'utilisation d'un manuel scolaire de qualité est préconisée (Les programmes, 2008, BO N°3 : 21) sans pour autant que l'on sache comment évaluer la qualité d'un manuel. En France, la liberté éditoriale est totale, il n'existe pas de commission de contrôle de l'édition scolaire pilotée par le ministère de l'Éducation nationale. Quand le législateur parle de qualité, il confie donc aux enseignants, lors de son choix, l'évaluation des livres scolaires. Il est important de rappeler que tous les éditeurs annoncent que leurs manuels scolaires sont conformes aux programmes.

Aujourd'hui et face aux choix proposés par les éditeurs, l'enseignant doit interroger cet outil pédagogique qui peut être l'objet de pratiques conflictuelles entre des prescriptions institutionnelles, des savoirs théoriques, des connaissances personnelles, voire des attentes familiales. L'analyse de deux manuels de grammaire courants conformes aux programmes 2008 permet de saisir les reconfigurations didactiques proposées pour cet enseignement de la grammaire à l'école primaire. Nous nous sommes intéressé à la partition proposée, déclinant cette étude de la langue et les propriétés mises en avant, afin d'aborder le verbe conjugué en s'appuyant sur les premières règles avancées pour structurer cette notion. Cette métalangue officielle est un savoir souvent imposé aux élèves, qui entre dans le cadre d'un apprentissage explicite fréquent en milieu scolaire.

En principe et compte tenu des délais classiques pour fabriquer un manuel scolaire, nous n'aurions pas dû pouvoir analyser des outils conformes aux programmes 2008² avant la rentrée 2009. Mais d'une manière surprenante des manuels scolaires conformes à ces nouvelles instructions (d'après les éditeurs) étaient accessibles dès l'automne 2008. Cette réponse rapide soulève plusieurs remarques. Soit le ministère de l'Éducation nationale avait informé le monde de l'édition assez tôt pour lui permettre d'anticiper la rentrée et cela au mépris de la concertation médiatisée aux mois de mars et avril 2008 valorisant le dialogue entre les enseignants et l'institution ; soit les éditeurs n'ont fait qu'actualiser des outils déjà existants, démontrant que la rupture proposée par les programmes de 2002³ n'avait pas réellement entraîné d'évolution effective de l'ensemble des ouvrages précédemment vendus⁴.

I. Présentation des deux manuels analysés

Le choix des deux manuels analysés repose sur le simple fait qu'ils soient tous parus pour cette première année scolaire d'application des programmes de 2008. Ces outils sont dans la même logique, celle de la séparation entre l'étude de la langue et la lecture, écriture. Ils correspondent bien à une offre identique et sont concurrentiels. Enfin ce panel n'est pas représentatif des ouvrages proposés par les principaux éditeurs mais il permet d'illustrer le retour rapide à des outils traditionnels valorisés par des programmes en rupture avec le mouvement de rénovation de l'enseignement du français initié depuis plus de trente ans.

² Les arrêtés 2008 sont parus en juin 2008 pour une mise en œuvre effective à la rentrée 2008 : les éditeurs ne pouvaient, matériellement, être prêts pour le mois de septembre 2008 (c'est-à-dire à peine trois mois après la sortie du Bulletin Officiel sur les programmes).

³ Rupture au niveau des horaires, des partitions de l'enseignement du français, des intitulés et des démarches.

⁴ Les catalogues des différents éditeurs ont toujours proposé, en français, une palette de manuels qui répondent à des attentes et à des démarches pédagogiques différentes (voire parfois opposées). L'objectif est de pouvoir vendre à tous les enseignants un outil adapté à leurs attentes et officiellement conformes aux programmes du moment.

Outils pour le français (Grammaire, Orthographe, Conjugaison, Vocabulaire)	Interlignes Études de la langue Explorer, manipuler, construire (Grammaire, Orthographe, Conjugaison, Vocabulaire)
Magnard	éditions SED
Date de parution : octobre 2008	Date de parution : 2 ^{ème} trimestre 2008

Tableau n° 1 – La présentation des deux manuels scolaires pour l’enseignement du français en CE2 « conformes » aux programmes de 2008 qui ont été analysés.

Ces deux livres proposent en couverture la quadripartition traditionnelle en respectant le même ordre *Grammaire, Conjugaison, Orthographe, Vocabulaire* et la même organisation en quatre parties distinctes. Rappelons que les prescriptions officielles ne proposent que trois entrées qui sont *Vocabulaire, Grammaire, Orthographe* : ce qui montre d’emblée le non-respect des partitions officielles.

Les *Outils pour le français* (Magnard) informe sur sa couverture, comme argument de vente, la présence de neuf-cents exercices. Un enseignant qui souhaiterait respecter la totalité du livre devra donc faire faire aux élèves vingt-cinq exercices par semaine, c’est-à-dire environ six exercices par jour en commençant dès la rentrée, jusqu’au dernier jour d’école sans exception. Malgré l’affirmation, dans le guide du maître, que cette nouvelle édition d’*Outils pour le français* propose une démarche basée sur de la manipulation pour comprendre et mémoriser les règles de la langue française, le nombre d’exercices et de règles à mémoriser ne laissent pas énormément de temps pour cette manipulation. Nous pouvons difficilement imaginer que cet ouvrage permette aux élèves de réellement observer, manipuler, décrire les unités linguistiques. Le cadre pour l’étude de la langue est exclusivement celui de la phrase⁵. Cet outil semble plutôt adapté à un type de préconisation, telle la circulaire de 1960⁶ qui valorisait la répétition fréquente et les exercices nombreux. En utilisant un tel manuel, les professeurs des écoles sont amenés obligatoirement à partitionner l’étude de la

⁵ Malgré la présence dans le sommaire au niveau de la partie *Grammaire* de l’intitulé suivant : *La phrase et le texte*, les leçons proposées dans cette partie sont avant tout liées à la phrase car nous avons *La phrase, La ponctuation, Les phrases déclaratives et les phrases interrogatives, La forme affirmative et la forme négative, Les mots de liaison*.

⁶ Circulaire du 19 octobre 1960 concernant l’enseignement du français et du calcul dans les classes primaires.

langue et à y consacrer un volume horaire important. La présentation sous forme de leçon (terme employé par les auteurs) en double page constitue une unité pédagogique qui peut se traduire en classe de la manière suivante : une séance est égale à une leçon. La présentation reprend le nom du domaine travaillé (comme *Grammaire*) avec un code couleur spécifique ; en plus petit il y a la sous-partie (ainsi *Les fonctions dans la phrase*) et le titre de la leçon (par exemple *Le sujet du verbe*). La leçon débute par un texte court et deux ou trois questions qui justifient l'appellation de recherche, la règle étant juste en-dessous sur un fond de couleur spécifique et très visuel. Le bas de cette première page et l'ensemble de la seconde sont réservées à une dizaine d'exercices d'application. Cette organisation illustre une démarche plutôt déductive, applicationniste.

Le sommaire propose dix-neuf leçons en *Grammaire*, vingt et une en *Conjugaison*, vingt-huit en *Orthographe* et dix-huit en *Vocabulaire*. Ces quatre-vingt-six leçons sont complétées par cinq leçons de révision. Nous sommes bien dans une conception de juxtaposition d'activités comprenant la découverte rapide de la règle et son application avec une dizaine d'exercices. Pour illustrer cette orientation, il suffit d'énumérer la série, en *Grammaire*, composant le travail sur les fonctions de la phrase. Nous avons une leçon sur le verbe (pages 16 & 17) puis une sur le sujet du verbe (pages 18 & 19) puis une sur le complément d'objet direct (pages 20 & 21) puis une sur le complément d'objet indirect (pages 22 & 23) et enfin une sur les compléments circonstanciels (pages 24 & 25). Cette approche est à l'opposé d'une progression spiralaire (ou « concentrique » dans la terminologie des textes de 1923) et n'offre pas la possibilité de revenir sur une notion déjà travaillée. C'est une véritable course en avant qui est proposée par les auteurs.

Le livre édité par les éditions SED, *Interlignes*, propose un découpage en quatre parties⁷ renvoyant à la quadripartition scolaire classique. La progression, d'après les auteurs, est fondée sur le principe du plus simple au plus complexe, fondement récurrent chez les contestataires de la réforme des années 70. L'approche d'une progression linéaire et cumulative est opposée à la progression spiralaire. Chaque chapitre (terme utilisé par les auteurs) doit permettre de découvrir et d'analyser une notion. Les termes de manipulation d'unités linguistiques, de classements, de régularités sont employés dans la présentation du manuel (page 4). Cette orientation descriptive de la langue se retrouve dans l'organisation des trois pages qui composent un chapitre où l'on retrouve différentes parties intitulées *Petit problème*, *Construisons la règle*, *Coup de pouce*, *Jeu oral*, *Test*, *Entraînement* (c'est-à-dire une page avec des exercices), *As-tu bien compris*, *Autour des textes* et pour clore *La règle*. Le

⁷ La présentation du manuel en page 4 dans le premier paragraphe, parle de trois parties principales : grammaire, orthographe et vocabulaire avec la conjugaison intégrée à la grammaire. Dans le second paragraphe, les auteurs parlent de quatre domaines qui sont aisément repérables par un code couleur différent et par un codage reprenant la première lettre de chaque partie : G => Grammaire / C => Conjugaison / O => Orthographe / V => Vocabulaire. Le sommaire, par sa présentation, visualise l'emboîtement de la conjugaison au sein de la grammaire.

chapitre semble plus élaboré avec des activités pédagogiques qui dépassent le cadre traditionnel de la règle prescriptive vers une série d'exercices d'application. De plus, placer la règle en fin de chapitre souligne la préoccupation des auteurs de se situer dans une démarche plutôt inductive. La phrase reste le cadre privilégié avec le souci de proposer systématiquement un petit travail autour de textes littéraires ou documentaires afin de réinvestir les connaissances en situation de compréhension et d'écriture⁸.

II. Comment le verbe est-il défini dans ces deux manuels ?

Nous considérons que la première règle proposée dans un manuel sur le verbe est le cadre « conceptuel » qui doit permettre ensuite de structurer cette notion centrale à l'école primaire. Elle permet de comprendre les choix linguistiques et la stratégie choisie par les auteurs. C'est à partir de cette première définition que les élèves devront comprendre la notion.

II.1 Le verbe dans le manuel *Outils pour le français édité chez Magnard*

Le verbe est abordé en *Grammaire*, dans les fonctions de la phrase. La recherche proposée pour aboutir à la règle que les élèves ont déjà sous les yeux est une manipulation fondée sur le sens puisque les auteurs demandent aux élèves de trouver ce que fait le petit garçon et de relever les mots qui permettent de répondre dans la phrase *Le petit garçon s'échappa et fendit la foule comme un joueur de football qui court avec son ballon, et la seule personne qui s'élança pour essayer de l'arrêter fut le pêcheur*⁹. Le guide du maître indique que les mots attendus sont *s'échappa* et *fendit* et qu'ils s'appellent des verbes. Les attentes de cette recherche minimaliste ignorent donc les cinq autres verbes présents dans cette phrase dont trois verbes conjugués. De plus la question posée (*Que fait le petit garçon ?*), en discordance avec le texte au passé simple, entraîne pour un des deux verbes une réponse qui dépasse le verbe conjugué (*Le petit garçon fendit la foule*). Il n'y a pas de distinction explicite entre le groupe verbal et le verbe. La règle prescrite est impossible à comprendre à partir de la recherche proposée car elle actualise des propriétés que les élèves n'ont pu manipuler comme le fait qu'un verbe se conjugue et change en fonction du temps et de la personne. La référence à l'action (entrée valorisée dans le temps de recherche) est immédiatement accompagnée de l'état. Nous sommes dans une démarche pseudo-inductive sans corpus, sans transformations

⁸ Nous sommes quand même dans une logique où l'étude de la langue n'est plus au service de la lecture et de l'écriture mais bien un savoir à maîtriser pour, dans un second temps, être utilisé en compréhension et en production d'écrits. L'étude de la langue reprend une autonomie caractérisée par le retour de manuels exclusivement dédiés à cet enseignement.

⁹ Phrase extraite d'un livre de Roald Dahl, *L'enfant qui parlait aux animaux* aux éditions Gallimard.

syntaxiques, sans classement et sans analyse réelle, la démarche est essentiellement applicationniste avec huit exercices qui doivent permettre la structuration de la notion.

✓ Le **verbe conjugué** est l'**élément principal** de la phrase.
Le petit garçon fend la foule.
verbe

✓ Le **verbe** indique une **action** ou un **état**.
Le pêcheur se précipite. Je suis fatiguée.
action état

✓ La forme du verbe **change** en fonction :

– du **temps** : C'est l'été. C'était l'été. Ce sera l'été.
présent passé futur

– et de la **personne** : Je joue. Nous jouons.
1^{er} pers. sing. 1^{er} pers. plur.

On dit que le **verbe se conjugue**.

Remarque Quand le verbe n'est pas conjugué, il est à l'infinitif.
parler – blanchir

Figure n° 1 – La première règle proposée par le manuel « Outils pour le français » édité chez Magnard concernant le verbe.

La règle propose un faisceau de trois propriétés accompagnées d'un exemple à chaque fois. La phrase « On dit que **le verbe se conjugue**. » est péremptoire et doit se suffire à elle-même pour expliquer et repérer le verbe. En retour, l'explication des élèves sur le verbe peut être du même ordre. L'ensemble est prescriptif sur un mode déclaratif et n'offre pas une procédure du type *dans une phrase le mot qui varie quand on change le temps de la phrase est le verbe*. La référence au changement en fonction de la personne est assez floue, l'exemple pour illustrer ne proposant que des pronoms avec une terminologie abrégée (1^{ère} pers. sing. / 1^{ère} pers. plur.) qui part du principe que les élèves sauront la développer. La relation syntaxique avec le sujet n'est pas abordée, le terme même de *sujet* est absent. Le chapitre qui suit aborde le sujet avec une définition qui ne laisse aucun doute sur le choix d'une entrée sémantique faite par les auteurs de ce manuel : *Le plus souvent, le **sujet** indique **qui fait l'action**. Il indique aussi **de qui l'on parle**.*

II.2 Le verbe dans le manuel Interlignes édité chez SED

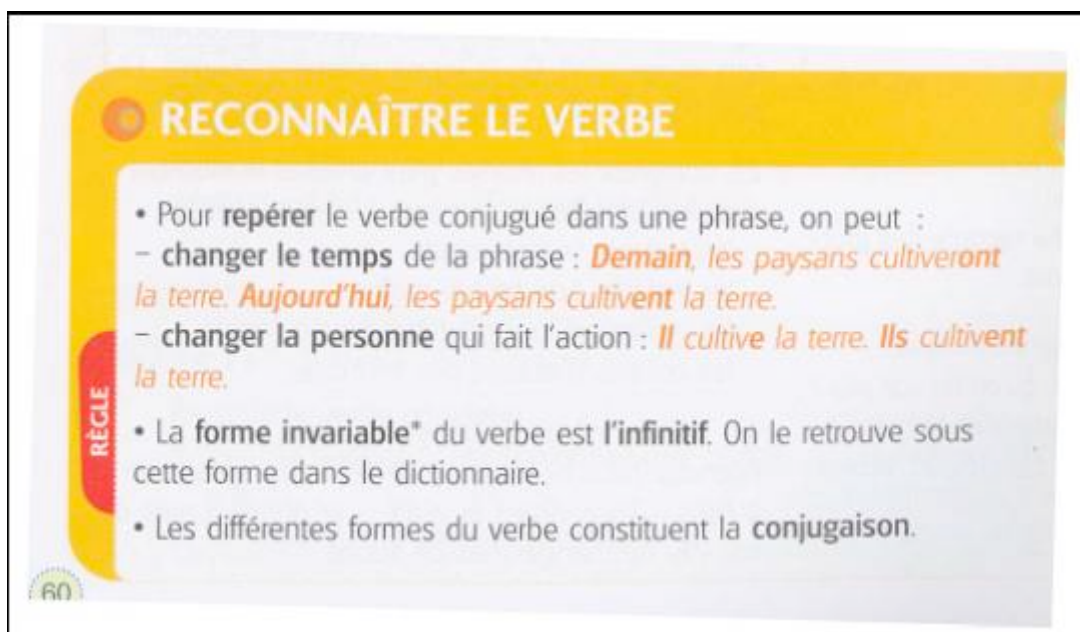


Figure n° 2 – La première règle proposée par le manuel « Interlignes » édité chez SED concernant le verbe.

La règle proposée qui se situe en fin du premier chapitre sur la conjugaison propose une procédure avec deux entrées possibles pour repérer le verbe conjugué. Seulement, les auteurs n'explicitent pas les phénomènes à constater suite au changement dans le temps ou au changement de personne et qui permettraient de trouver le verbe conjugué. Il manque donc une référence claire à la variation morphologique et phonologique dans le cas du temps. Ce non-dit oblige les élèves à analyser les exemples pour comprendre les conséquences morphologiques des changements. La référence sémantique apparaît avec la personne qui fait l'action (là non plus le terme de *sujet* n'est pas utilisé) illustrée par les pronoms *il* et *ils*. Cette réduction du lien sujet-verbe à « celui qui fait l'action » et aux pronoms de troisième personne semble bien inopérante pour analyser et comprendre des phrases pourtant très scolaires du type :

*Le peintre regarde sa toile. Le peintre fait-il une action ?*¹⁰

La cueillette des pommes a lieu la semaine prochaine. Le nom cueillette exprime une action, est-ce un verbe ?

Pierre a reçu une gifle de Paul. Qui a fait l'action, Pierre ou Paul ?

¹⁰ Cette première phrase est issue de l'exemple proposé par ce manuel scolaire dans le premier exercice sur la reconnaissance du verbe.

La règle propose cependant une définition de la « conjugaison », ce qui est assez rare dans les manuels scolaires pour mériter d'être souligné.

II.3 L'organisation des chapitres ou leçons proposés sur le verbe

Le titre des chapitres, le nombre de règles et leurs intitulés est un indicateur intéressant si l'on veut analyser l'ensemble de la démarche proposée par les auteurs de ces deux manuels pour comprendre et structurer le verbe en CE2. Nous avons donc listé l'ensemble des intitulés en vue de la mise en place du concept de « verbe » en CE2 proposés dans la partie *Grammaire et Conjugaison*.

<p align="center">Outils pour le français (Grammaire, Orthographe, Conjugaison, Vocabulaire)</p>	<p align="center">Interlignes Études de la langue Explorer, manipuler, construire (Grammaire, Orthographe, Conjugaison, Vocabulaire)</p>
<p align="center">Magnard</p>	<p align="center">éditions SED</p>
<p align="center">25 leçons et donc 25 règles sur le verbe</p>	<p align="center">14 chapitres et donc 14 règles sur le verbe</p>
<p>Dans la partie <i>Grammaire</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Le verbe - Le sujet du verbe - Le complément d'objet direct - Le complément d'objet indirect <p>Dans la partie <i>Conjugaison</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Passé, présent, futur - L'infinitif - Conjuguer un verbe <p>Le présent de l'indicatif</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les verbes en <i>-er</i> (1^{er} groupe) - Les verbes en <i>-ir</i> (2^{ème} groupe) - Les verbes <i>avoir</i> et <i>être</i> - Les verbes <i>aller</i> et <i>venir</i> - Les verbes <i>voir</i>, <i>faire</i> et <i>dire</i> - Les verbes <i>pouvoir</i> et <i>vouloir</i> - Le verbe <i>prendre</i> et les verbes en <i>-dre</i> <p>Le futur de l'indicatif</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les verbes en <i>-er</i> et en <i>-ir</i> - Les verbes <i>avoir</i> et <i>être</i> - Les verbes <i>faire</i> et <i>aller</i> - Les verbes <i>prendre</i>, <i>venir</i> et <i>voir</i> <p>Les temps du passé de l'indicatif</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'imparfait - L'imparfait des verbes en <i>-ir</i> (2^{ème}) 	<p>C1 – Reconnaître le verbe C2 – Les variations du verbe : les temps C3 – Les variations du verbe : les personnes C4 – Les trois groupes C5 – Le présent du 1^{er} groupe C6 – Le présent du 2^{ème} groupe C7 – Le présent du 3^{ème} groupe C8 – Le présent de <i>être</i> et <i>avoir</i> C9 – Le futur C10 – L'imparfait C11 – Le passé composé</p> <p>G3 – L'accord sujet-verbe G7 – Les compléments d'objet G8 – Les compléments circonstanciels (pourquoi et comment compléter le verbe ?)</p>

groupe) - L'imparfait des verbes du 3 ^{ème} groupe - L'imparfait des verbes <i>avoir</i> et <i>être</i> - Le passé composé des verbes conjugués avec l'auxiliaire <i>avoir</i> - Le passé composé des verbes conjugués avec l'auxiliaire <i>être</i> - Le passé composé des verbes <i>avoir</i> et <i>être</i>	
--	--

Tableau n° 2 – La présentation des intitulés des leçons ou chapitres proposés par chaque manuel en respectant l'ordre chronologique.

Ces deux manuels se présentent bien sur des démarches différentes même si les auteurs actualisent sensiblement les mêmes attributs pour travailler le concept de « verbe » avec, entre autres, la classification en trois groupes par l'infinitif des verbes. Cependant le livre *Interlignes* ne les différencie pas pour traiter les conjugaisons de l'imparfait, du futur et du passé composé (un chapitre pour chaque temps de conjugaison) – signe que la stratégie utilisée est celle d'une compréhension de règles d'engendrement valables quelle que soit la classification par l'infinitif des verbes à conjuguer. Cette approche basée sur les régularités est confirmée par la règle sur l'imparfait qui indique que les terminaisons sont semblables pour les verbes des trois groupes avec la présentation de ces terminaisons (*-ais, -ais, -ait, -ions, -iez, -aient*). De son côté *Outils pour le français* décline complètement, temps par temps, l'ensemble des verbes retenus par les auteurs en catégorisant ceux du premier groupe, ceux du deuxième groupe puis une liste de verbes fréquents avec des rapprochements surprenants. Pourquoi aborder ensemble le présent de l'indicatif des verbes *voir, faire* et *dire*¹¹ alors qu'avec le pronom *vous*, il y a une rupture entre *vous voyez* d'un côté et *vous faites* et *vous dites* de l'autre. L'intérêt de ce regroupement sur le plan analogique n'est pas opérationnel. La multiplication des leçons sur la conjugaison ne fait que renforcer une impression de complexité qui ne serait gérable qu'en connaissant l'ensemble des paradigmes flexionnels proposés par les tableaux de conjugaison, l'obstacle peut paraître insurmontable pour certains élèves. Par cette approche, la conjugaison se retrouve renforcée dans son statut de discipline indigeste et chronophage, si spécifique de l'école élémentaire française.

Par contre, dans les deux outils, la référence à des régularités de personne est complètement absente, la relation sujet-verbe ne faisant l'objet que d'une seule leçon : l'entrée syntaxique est réduite au détriment d'une survalorisation de la morphologie flexionnelle abordée systématiquement de manière verticale¹², temps par temps.

¹¹ Aux pages 60 & 61, la règle indique qu'au présent les verbes *voir, faire* et *dire* ont une conjugaison particulière sans plus de précisions et présente les trois verbes conjugués à toutes les personnes alignées sur trois colonnes.

¹² Dans le sens *je, tu, il, nous, vous, ils* que les élèves apprennent lors des séances de conjugaisons orales.

Conclusion

Depuis quatre-vingt cinq ans, l'enseignement grammatical a subi des évolutions dont la principale est le passage d'une étude de la langue au service exclusif de l'orthographe à une étude de la langue tournée vers l'appréhension du fonctionnement de cette langue dont une des conséquences est l'orthographe. Pour l'enseignement de la langue, il existe schématiquement deux versants qui ne semblent pas compatibles et qui depuis quarante années s'affrontent ouvertement. D'un côté, nous avons une étude de la langue autonome, se suffisant à elle même en tant que discipline propre à finalité orthographique avec, à son service, une grammaire (au sens restreint du terme) à visée analytique. De l'autre côté, nous avons une étude de la langue au service de la communication et de la pensée, composée par un ensemble de connaissances spécifiques pour comprendre le fonctionnement de la langue au niveau classique de la phrase mais également au niveau du texte. Les instructions de 2008, par leur présentation sous la forme d'une juxtaposition de notions, nous ramènent imperceptiblement vers la première logique et renvoient le balancier vers une grammaire de prescription avec un éclatement des composantes de la langue qui nous éloigne d'une perception cohérente et systémique, avec une terminologie parfois ancienne. La présentation montre une abondance de contenus listés qui surdimensionne cette étude de la langue au détriment du langage oral et de la Lecture, écriture¹³.

Depuis quatre-vingt-cinq ans, des arguments récurrents sont utilisés pour justifier l'avènement de nouvelles instructions : les plus emblématiques sont le niveau préoccupant des élèves¹⁴ et le besoin d'avoir des textes clairs, centrés sur les fondamentaux. Ces changements impliquent des conceptions différentes de l'enseignement de l'étude de la langue, entraînant un mouvement de balancier entre une grammaire prescriptive et une grammaire descriptive. Les programmes 2008 marquent bien une rupture, avec un recul de la grammaire de description centrée sur le verbe conjugué et ses arguments.

¹³ Les contenus pour le langage oral sont présentés avec 112 mots, pour la Lecture, écriture, nous avons 462 mots et pour l'étude de la langue française, 896 mots, c'est-à-dire 61 % de l'ensemble du français au cycle des approfondissements.

¹⁴ Argument clairement avancé avec les instructions de 1964, 1972 et 2008.

Les dates des textes	1923	1945	1949	1960	1964	1972	1978	1985	1995	2002	2007	2008
L'enseignement de La grammaire												
Tendance 1 : prescriptive avec une finalité orthographique dans une vision traditionnelle	X	X		X				X				X
Tendance 2 : descriptive pour comprendre la langue et améliorer l'expression			X		X	X	X		X	X	X	

Tableau n° 3 –Le type d'enseignement de la grammaire (au sens large) préconisé par les textes officiels depuis quatre-vingt-cinq ans : un mouvement de balancier.

Les ouvrages scolaires se retrouvent impliqués dans ces changements et les deux manuels analysés illustrent les tiraillements et les choix différents que certains auteurs opèrent pour définir certaines notions. Mais l'utilisation du manuel au sein des classes du primaire est difficile à appréhender : cet outil pédagogique n'est que ce que l'enseignant en fait, du simple réservoir d'exercices au « guide » contraint d'une démarche d'apprentissage. Il peut être aussi bien au service de l'enseignant dans une stratégie pédagogique explicite et cohérente que simplement un « prêt à apprendre » au service d'activités cognitives stéréotypées de l'apprenant (Plane, 1996 : 9-13).

La liberté pédagogique réaffirmée par le ministre de l'éducation nationale¹⁵ lors de la présentation des projets de nouveaux programmes de l'école primaire et la multiplicité de l'offre en ce qui concerne les manuels pour l'enseignement du français en primaire obligent l'enseignant à effectuer des choix didactiques puis pédagogiques. Ces choix demandent des connaissances linguistiques pour comprendre les fondements théoriques plus ou moins explicites et pas toujours cohérents des manuels, qui se présentent comme des grammaires complètes alors qu'ils n'offrent que des interprétations, et se veulent a-théoriques avec l'illusion d'une certaine forme de neutralité, d'un consensus qui traverserait le temps, apparemment stable et donc immuable face à une langue qui, elle, évolue, se transforme.

Cette divergence possible entre outil, manuel à disposition des enseignants, et prescription soulève la question du passage des savoirs à enseigner aux savoirs enseignés, du rôle du professeur des écoles dans cette transformation. L'enseignant ne peut pas faire ce travail

¹⁵ Discours de Xavier Darcos, 20 février 2008 « *Je n'imposerai aucune méthode particulière aux enseignants pour transmettre ces savoirs aux élèves.* »

d'observation avec ses élèves s'il n'a pas lui-même appris à réfléchir et raisonner sur la langue, s'il n'a pas un certain recul sur les entrées grammaticales proposées par le manuel ; pour cela il doit pouvoir maîtriser un minimum de contenus linguistiques (Tisset, 2006 : 116) et la formation des enseignants du premier degré est centrale dans l'acquisition de ces compétences, elle ne peut donc en faire l'économie.

Bibliographie

B.O. N°3, hors-série (19 juin 2008.) *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de la recherche.

CASTERA, C., VERKINDRE-RIPARD, I., GASTELLIER, M. (2008). *Interlignes. Étude de la langue, CE2*, Éditions SED.

HELBLING, A., LE BOUCHER, M.-A. (2008). *Outils pour le français, CE2, Paris, Magnard*.

HUOT, H. (1989). *Dans la jungle des manuels scolaires*, Paris, Seuil.

PETIT, G. (2004). « La représentation du verbe dans les manuels de français pour le primaire », in C. Vaguer & D. Leeman [éds]. *Le verbe dans tous ses états*, Namur, Presses Universitaires de Namur & CEDOCEF, coll. 'Diptyque', n° 8 (51-78).

PLANE, S. (1996). *Manuels et enseignement du français*. Colloque IUFM, Caen, CRDP de Basse-Normandie.

TISSET, C. (2006). « Des savoirs linguistiques aux savoirs enseignés/au savoir enseigner », in C. Vaguer & D. Leeman [éds] *Des savoirs savants aux savoirs enseignés. Didactique du français*, Namur, Presse Universitaires de Namur & CEDOCEF, coll. 'Diptyque', n° 8 (103-122).
