HAL
open science

La mise en texte de la théorie grammaticale dans les manuels de grammaire du primaire et du secondaire

Francis Grossmann

To cite this version:

Francis Grossmann. La mise en texte de la théorie grammaticale dans les manuels de grammaire du primaire et du secondaire. Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle, 1996, La grammaire à l'école. Pourquoi en faire ? Pour quoi en faire ?, 14, pp.57-82. hal-01742467

HAL Id: hal-01742467

https://hal.science/hal-01742467v1

Submitted on 25 Mar 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Repères, recherches en didactique du français langue maternelle

La mise en texte de la théorie grammaticale dans les manuels de grammaire du primaire et du secondaire

Francis Grossmann

Citer ce document / Cite this document :

Grossmann Francis. La mise en texte de la théorie grammaticale dans les manuels de grammaire du primaire et du secondaire. In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°14, 1996. La grammaire à l'école. Pourquoi en faire ? Pour quoi en faire ? pp. 57-82;

http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1996_num_14_1_2192

Document généré le 13/07/2016

Résumé
A travers l'étude d'une quinzaine de manuels de grammaire des dix dernières années, du primaire et du secondaire, l'article analyse la manière dont sont «mises en texte » les notions introduites. Deux notions ont servi de fil conducteur : la question des registres de langue, question déjà ancienne, mais dont il est intéressant de suivre l'évolution dans les manuels récents ; la deuxième, englobant de nombreux aspects, concerne la présentation de la catégorie verbale. Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une recherche plus vaste, menée au sein du centre IVEL (Grenoble 3), qui vise à mieux cerner les modalités d'accès au savoir de populations diverses, lorsqu'elles s'appuient sur des textes écrits. C'est la variable texte qui est ici interrogée, et particulièrement les « leçons » ou « résumés » dans lesquels se manifeste la volonté de synthétiser ou d'expliciter le savoir.

Abstract
The setting-out of grammatical theory in grammar textbooks at primary and secondary school level.
Francis Grossmann, LIDILEM-IVEL, Université Stendhal - Grenoble 3.
By way of a study of about fifteen primary and secondary school grammar textbooks dating from the last ten years, the paper analyses the way in which the notions introduced are set out. Two notions were used as main themes : the question of registers of written and spoken language - this is an already dated question, but it is interesting to follow its development in school textbooks - ; the second, comprising many aspects, refers to the way in which the verbal category is set out. This work cornes within the framework of a larger piece of research being carried out at the IVEL centre (Grenoble 3) and whose aim is to better identify the modalities of access to knowledge of various categories of people when using written texts. These are the variables of the text which are questioned here, and especially the «lessons » or « summaries » during which the will to synthe-size and to clarify knowledge is shown.

BY: $ = creative commons

LA MISE EN TEXTE DE LA THÉORIE GRAMMATICALE DANS LES MANUELS DE GRAMMAIRE DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE

F. GROSSMANN, Université Stendhal, Grenoble 3
Équipe de recherche LIDILEM/IVEL

Résumé : A travers l'étude d'une quinzaine de manuels de grammaire des dix dernières années, du primaire et du secondaire, l'article analyse la manière dont sont « mises en texte » les notions introduites. Deux notions ont servi de fil conducteur : la question des registres de langue, question déjà ancienne, mais dont il est intéressant de suivre l'évolution dans les manuels récents ; la deuxième, englobant de nombreux aspects, concerne la présentation de la catégorie verbale. Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une recherche plus vaste, menée au sein du centre IVEL (Grenoble 3), qui vise à mieux cerner les modalités d'accès au savoir de populations diverses, lorsqu'elles s'appuient sur des textes écrits. C'est la variable texte qui est ici interrogée, et particulièrement les « leçons » ou « résumés » dans lesquels se manifeste la volonté de synthétiser ou d'expliciter le savoir.

Persée creative commons BY: =

1. LES MANUELS : UN ENJEU DIDACTIQUE ?

1.1. Recherche didactique et conception des manuels

Les manuels de grammaire font l'objet depuis de nombreuses années de critiques répétées, tant au plan scientifique que didactique ; cependant, si l'on consulte la banque de données DAFTEL, on constate qu'entre 1985 et 1993, aucune recherche ne leur est consacrée (alors qu'au cours de la période 1970-1983, la banque mentionne 13 recherches) (1). Bien que le Bulletin d'information sur les manuels scolaires (BIMS) émette régulièrement des avis à leur sujet, souvent bien argumentés, il est évident qu'il existe un décalage important entre les courants de recherche didactiques, qui généralement les ignorent, et leur usage social, qui reste important. Tout se passe comme si, après la phase d'analyse critique des années 70 et du début des années 80, on avait pris conscience des difficultés à opérer des modifications sensibles en ce domaine. De fait, malgré quelques tentatives isolées, la recherche didactique a peu irrigué la conception des manuels.

1.2. Les raisons du décalage

Plusieurs raisons ont été invoquées pour expliquer cet état de fait :

- les conditions institutionnelles de la production des manuels ; U. Jotterand (1994, p.72) note ainsi, à juste titre, à propos de la collection de manuels édités par le canton de Vaud en Suisse, qu'« elle offre encore un écart qualitatif important avec la production ordinaire de l'édition scolaire française » ;
- le décalage objectif entre les finalités de la recherche didactique et la pratique pédagogique courante ; c'est l'argument avancé par A. Pagès, à propos des manuels scolaires consacrés à la littérature (1993, p.293) ; le même avance l'idée que les critiques sous-estiment fréquemment la complexité sémiologique des manuels, pour s'en tenir aux problèmes posés par la transposition des référents théoriques ; mais cette prétendue complexité sémiologique reste très relative, si on prend en compte l'ensemble du dispositif didactique (leçons et exercices) et non pas seulement le système de présentation, effectivement plus attrayant aujourd'hui qu'hier ;
- les attentes des enseignants paraissent également aux antipodes des préoccupations des chercheurs ; d'après une enquête réalisée en Belgique, et dont A. Englebert (1993) se fait l'écho, les exigences scientifiques des enseignants resteraient relativement faibles, le meilleur manuel étant pour eux « celui qui livrera le plus d'exemples et le plus d'exercices se rapportant à un maximum de règles, sinon à toutes les règles, visant à l'apprentissage du français correct. » A cela s'ajouteraient des exigences économiques (rapport coût / durée de l'usage) ainsi que la nécessité de respecter les instructions officielles ; on peut penser que ce type d'arguments, avancés par des enseignants du secondaire, se retrouve au niveau primaire ;
- il est indéniable que le décalage s'explique également par des désillusions : après des tentatives pour tirer parti des recherches linguistiques dans les années 70-80, la tendance aujourd'hui est de fournir un « service » grammatical minimal, dans des manuels qui sont de plus en plus généralistes ; la focalisation ces dernières années sur la lecture et la production de textes a eu parfois comme contrepartie paradoxale le retour aux notions classiques issues de la grammaire scolaire traditionnelle, notions cohabitant tant bien que mal avec des concepts plus récemment introduits, au nom de ce qu'il est convenu d'appeler « grammaire du texte » ;
- enfin, la nécessité même d'utiliser un manuel a fréquemment été mise en cause, implicitement ou explicitement, par les chercheurs en didactique. Comme le remarque R. Porquier (1989, p.123), « dans un contexte d'enseignement / apprentissage, la construction de sa grammaire par l'apprenant dépend en partie des modèles descriptifs des grammaires pédagogiques, mais aussi des activités mêmes d'apprentissage instantanées dans la classe et des processus ou stratégies qu'il y investit, pour s'y adapter ou les adapter. »

1.3. Du projet didactique à l'élaboration d'outils

Il est incontestable que le cœur de la recherche didactique, en grammaire comme ailleurs, porte sur les **processus** d'apprentissage et sur les **démarches** qui peuvent faire évoluer des réprésentations, à partir d'**objets de savoirs** définis au préalable. Pour ce faire, elle produit des **outils** (comme par exemple ceux

produits par le groupe EVA, à l'INRP), qui peuvent permettre aux apprenants comme aux enseignants de mieux repérer les objectifs à atteindre. Le manuel scolaire classique, produit éditorial standardisé, offrant une progression et des exercices clés en mains peut sembler aux antipodes du projet didactique. Mais il y a au moins deux bonnes raisons de ne pas consentir tout à fait à ce divorce, qui semble au demeurant satisfaire un peu vite chacune des parties :

- d'abord, en raison du rôle important de diffusion de modèles didactiques qu'a toujours joué et continue à jouer le manuel scolaire ; alors qu'une majorité de linguistes et de didacticiens réclament depuis des années, la mise en œuvre d'une pédagogie de la découverte en grammaire (à partir de l'analyse de corpus) il est frappant de constater que le modèle dominant reste celui proposés par les manuels : texte d'observation / règle (parfois dans l'ordre inverse), puis exercices d'application ;
- ensuite en raison du rôle de communication que joue le manuel pour les familles ; en ce sens, il permet de fixer et d'appréhender les **objets d'enseignement**, qui sans cette aide, restent souvent flous et peu discernables ; si le processus d'apprentissage est par nature en mouvement, il reste que les contenus de l'enseignement peuvent être, quant à eux, à peu près clairs. Le manuel permet souvent, à l'enseignant comme à l'élève et sa famille, de **détailler, d'inventorier, de mettre en perspective** les éléments du savoir à acquérir, éléments que les instructions officielles se contentent d'énumérer succinctement ; c'est d'ailleurs là que réside le malentendu : davantage qu'une démarche (laquelle reste fondamentalement du ressort d'une pratique vivante, associant maître et élèves), le manuel a fonction de description, et d'inventaire. L'important, peut-être, est qu'il accepte ce rôle d'auxiliaire, et ne prétende pas guider pas à pas ceux qui l'utilisent, tout en étant capable aussi de suggérer des pistes de mise en œuvre. Quant à la recherche didactique, elle aurait tort de négliger cette mise à plat du savoir : les choix opérés pour sélectionner, distinguer, définir les objets d'enseignement restent essentiels.

Il est donc aujourd'hui indispensable de développer, dans le champ didactique, des recherches concernant les outils et moyens d'enseignement de la langue, débouchant sur de véritables cahiers des charges. Sous-estimer le poids de l'institution éditoriale serait naïf ; force est de reconnaitre qu'elle ne se trouve confrontée, à l'heure actuelle, à aucune demande précise et organisée.

2. LE DISPOSITIF TEXTUEL DU MANUEL DE GRAMMAIRE

Le manuel de grammaire est un objet textuel complexe :

- il fournit, plus ou moins explicitement, une doxa, un corps de doctrine (une « théorie grammaticale ») ; c'est sa *fonction théorique ;*
- il offre un corps de références pour les usagers (tableaux synoptiques divers présentant les conjugaisons, préfixes, suffixes etc., mais aussi, surtout dans les manuels récents, des textes illustrant tel ou tel aspect...) ; je parlerai de *fonction pratique, ou d'usage.*

Son rôle ne se limite pas à ces deux aspects. Il fonde une démarche d'apprentissage, une « didactique », et ce de deux façons :

- il se veut en général progressif et méthodique, selon le principe qui prétend aller du simple au complexe, et qui vise à ne pas recourir à des concepts non préalablement définis ;
- il propose (ou prétend proposer) aux élèves une démarche heuristique (découverte d'une notion) suivie en général d'une phase de consolidation ou d'entrainement.

L'équilibre entre ces fonctions traditionnelles est variable, suivant les époques, les projets éditoriaux, les niveaux d'âge concernés. Mon hypothèse de travail, issue des constats énoncés plus haut, est que le manuel a peut-être aujourd'hui à se recentrer sur deux de ces fonctions, la fonction théorique, et la fonction d'usage, et ce pour plusieurs raisons :

a) d'autres outils, issus des travaux didactiques, peuvent mieux que lui formaliser la démarche heuristique en langue ;

b) les corpus permettant l'observation sont plus riches et plus pertinents lorsqu'ils sont construits avec les élèves ; le manuel peut tout au plus donner quelques idées pour en constituer ;

c) en revanche, le manuel, en tant qu'outil de communication sociale, continue à présenter, pour les membres de la communauté éducative (et en particulier les familles) quelques uns des savoirs de référence ; cette fonction est d'autant plus importante qu'on se trouve à l'heure actuelle face à un savoir éclaté, provenant de champs divers de la linguistique.

3. CORPUS ET BUT DE L'ÉTUDE

3.1. Les manuels étudiés

Les manuels étudiés sont des manuels « tout venant », publiés par les principales maisons d'édition de manuels (Hachette, Nathan, Bordas, Hatier, Delagrave, Larousse, Retz...). Ils ont été publiés entre 1986 et 1996 ; j'ai privilégié cependant, pour l'établissement du corpus, les manuels récents, et limité mon analyse aux manuels destinés aux élèves, en tenant compte du fait que parfois le livre du maitre peut se révéler suffisamment riche pour éclairer non seulement la démarche suivie dans le manuel de l'élève, mais aussi pour préciser les notions qu'il utilise. Enfin, je n'ai pas écarté les manuels généralistes, lorsqu'ils paraissaient, au vu de leur table des matières ou de leurs titres, aborder les questions de grammaire. Certains manuels, eu égard à leur qualité, auraient mérité de figurer dans ce corpus : je pense en particulier au classique *Bâtir une grammaire* (2) ou au plus récent ouvrage issu des équipes du canton de Vaud en Suisse *Ouvrir la grammaire* (3). Le premier était trop ancien. Quant au second, j'ai jugé, à tort ou à raison, qu'il était, dans sa conception et sa réalisation, très différent des produits représentatifs du champ éditorial français. (4) Enfin, en ce qui concerne les manuels du secondaire, j'ai privilégié le niveau 6ème, afin de permettre les rapprochements avec le primaire.

3.2. But

L'étude se cantonne à la manière dont ile manuel présente les notions qu'il introduit. Il s'agit donc d'examiner le discours explicatif, ou didactique (ce que

j'appelle son « discours théorique »), et non les exercices, ou encore le questionnement proposé à partir des textes d'étude.

Ce parti pris est évidemment discutable, dans la mesure où, en grammaire comme ailleurs, l'apprentissage passe davantage par une pratique réflexive que par l'assimilation d'un discours. Cependant, outre le fait que la qualité des définitions n'est pas un facteur négligeable pour la compréhension par les élèves des notions mises en jeu, la manière dont se présente ce discours fournit aussi des indices intéressants sur l'économie d'ensemble du manuel. En définissant, résumant, expliquant, les auteurs sont amenés (ou non) à faire des liens avec les autres notions abordées ; ils révèlent aussi la manière dont ils souhaitent construire le savoir. D'autre part, on pourrait s'attendre à une différence sensible entre les manuels du primaire et ceux du secondaire (les seconds assumant davantage la fonction de théorisation que les premiers, ou en tous cas l'assumant davantage par le biais d'un discours constitué).

Me limitant ici à une série d'études de cas, je ne prétends pas aboutir à des conclusions généralisables, mais à une approche d'un domaine largement à explorer. J'ai étudié la présentation de deux notions, d'ampleur inégale, les « registres de langue », et « le verbe ».

4. LA THÉORIE DES MANUELS

4.1. Qu'est-ce qu'un discours « théorique » ?

Reprenant à J.P. Bronckart (1985) le concept de « discours théorique » (désormais DT), je postule qu'il s'agit d'un prototype discursif (5) qui s'incarne dans différents genres (articles scientifiques, conférences, exposés...), avec évidemment des différences importantes. Le discours théorique se caractériserait d'une part par le fait qu'il se situe sur l'ordre de l'« exposer » (vs « raconter ») dans son rapport au contenu ; d'autre part par le fait qu'il s'agit d'un discours « autonome » par rapport aux paramètres énonciatifs, et donc par l'absence d'embrayeurs. Cette conception - que l'auteur présente lui-même comme simplificatrice - a un inconvénient : elle tend à se conformer aux représentations sociales qui identifient « théorie » et « corps de doctrine », figé et clos : J. Simonin-Grumbach (1975, p. 112) parlant de « texte théorique » montrait que « *.... les textes théoriques consistent, pour une bonne part, en l'édification des concepts qu'ils posent, et en l'utilisation de concepts élaborés dans d'autres textes. Autrement dit, le référent n'est pas un référent situationnel mais un référent discursif.* » La présence de *shifters* témoigne de cette construction progressive des notions théoriques, assumées par l'énonciateur : « nous définirons donc... », « on se propose de montrer ici... » etc.

Or, dans le cas des manuels, comme on va le voir, on trouve rarement ces traces de « théorisation » (au sens de construction progressive des notions théoriques). On a affaire à un sous-genre, qu'on pourrait appeler « discours didactique » qui, en son état actuel, a tendance a effacer les traces de construction des notions qu'il utilise (et donc à se rapprocher de la définition proposée par Bronckart).

4.2. Principales caractéristiques du discours des manuels

Dans les manuels de grammaire, le DT se situe généralement après la phase d'« observation » ou de « découverte ». Il prend la forme soit d'une « leçon », d'un « cours » (6), ou d'un résumé, fréquemment présenté en encadré.

Voici quelles sont les caractéristiques générales du DT des manuels, telles qu'elles apparaissent après étude du corpus :

- c'est un discours définitoire : « la phrase est une suite de mots qui a un sens » (Landier/Marchand, *La courte échelle,* cycle 3, CM1, Hatier) ; les définitions sont fréquemment illustrées à l'aide d'une ou plusieurs phrases-exemples ;
- c'est un discours qui se présente comme achevé, clos, ne prêtant pas à discussion ; « **il existe deux types de texte** caractérisés par **un système de temps précis** que l'auteur choisit en fonction de la **situation de communication** » (Achard et al., 6ème, Hachette) ;
- même quand il revêt un ton descriptif, il débouche souvent sur des prescriptions : « Ce registre est réservé à l'oral. En aucun cas vous ne pouvez l'utiliser à l'écrit. » (Achard et al., 6ème, Hachette) ;
- c'est un discours a-historique, non situé, non référencé : aucune précision n'est donnée sur l'origine des notions utilisées, aucun nom de grammairien ou linguiste n'est fourni.

Ajoutons qu'il ne s'agit pas de considérer a priori ces caractéristiques comme négatives : elles sont, dans une certaine mesure, inhérentes au genre lui-même ; c'est cette « certaine mesure » que j'interrogerai cependant en conclusion.

4.3. Le discours sur les « registres de langue »

Choisir la notion de « registre de langue » comme première pierre de touche peut sembler paradoxal : il ne s'agit pas d'une notion grammaticale au sens strict, mais plutôt d'une notion qui interroge le concept même de grammaticalité. La manière dont elle est prise en compte dans les manuels permet ainsi implicitement de définir les contours de l'objet dont ils prétendent traiter.

4.3.1. La notion de registre de langue

M. Arrivé, F. Gadet, M. Galmiche (1986, p.600) remarquent qu'elle vise des phénomènes de nature différente : « populaire » désigne une classe sociale, familier une situation ». Peut-on pour autant, défendre sans nuance la thèse émise par les auteurs selon laquelle : « la difficulté qu'il y a à cerner et à décrire les différents registres et à les homogénéiser justifie le choix grammatical fondamental de ne décrire que la seule langue standard » ? On sait, au moins depuis H.Frei (1929), l'intérêt que peut présenter l'étude des formes non standard pour la connaissance d'un système linguistique. Il faut y ajouter, sur le plan pédagogique, le puissant moteur à la curiosité linguistique que représente l'étude des différentes « façons de parler » (ou d'écrire). Le meilleur moyen de faire prendre conscience aux élèves de la notion de langue standard (qui est une abstraction), c'est de ne pas contourner à toute force la diversité, mais d'en poser les limites.

Je rejoins tout à fait sur ce plan G. Haas, & D. Lorrot (dans ce numéro), qui se refusent à faire du domaine grammatical un monde à part, coupé de l'expérience »où l'on ne reconnait pas ce qui devrait être si familier ». Cela ne veut pas dire, évidemment, qu'il n'y a pas aussi à confronter l'enfant avec la norme, ou avec les normes. Il s'agit plutôt d'un préalable, qui permet, à partir de l'observation, de mettre à jour différents *systèmes de variation*.

4.3.2. Succès et déclin de la notion dans les manuels

La question des « registres de langue » a fait son apparition dans les manuels des vingt dernières années, généralement dans l'optique communicative qui s'était développée à partir des années 70. Elle apparaissait alors comme une nouveauté, un moyen d'ouvrir le manuel à des problématiques jusque là ignorées. elle est aujourd'hui moins traitée, peut-être en raison des critiques successives (voir par exemple D. François, 1976) dont elle a fait l'objet sous ses différentes dénominations (« niveaux de langue », « registres de langue »...) mais surtout en raison d'un recentrage sur l'écrit : on considère souvent à tort l'écrit comme plus homogène que l'oral, et donc moins susceptible d'une analyse en registres. Il n'en reste pas moins intéressant de revenir sur cette question : d'abord parce qu'il est toujours utile d'analyser l'impact sur le long terme d'une notion introduite dans le champ didactique ; ensuite parce que, malgré tous ses défauts, la notion de « niveau de langue », réaménagée en « registre de langue » demeure l'une des rares tentatives pour relativiser, à l'école, la représentation dominante d'une langue homogène, non soumise à variation.

4.3.3. Dans les manuels du secondaire

Lorsque la problématique est abordée, c'est généralement au début du manuel, dans une section centrée sur les problèmes de communication. Le traitement de la question est loin d'être uniforme, tant au plan du contenu, que de la mise en texte. Ainsi Cohen Mauffrey (3ème) expliquent-ils que : *Ces registres sont nombreux, mais on les regroupe, d'ordinaire, en trois grands types : le registre* ***familier****, le registre* ***courant*** *et le registre soutenu.* Ils mettent par ailleurs en garde contre la confusion entre langue orale et registre familier, et précisent que le registre courant correspond à la langue « décrite dans les livres de grammaire ». Ils font correspondre à chaque registre, de manière certes sommaire, des spécificités de « prononciation », de « grammaire » et de « vocabulaire ».

Deuxième exemple caractéristique, Achard et al. (6ème). On peut faire trois remarques à son sujet :

- le caractère dogmatique (conforme à ce que nous disions du DT des manuels) qui réduit sans explication les registres à trois et leur confère une forme de naturalité (« il existe trois niveaux de langue ») ;
- l'identification du registre « soutenu » à « littéraire », et l'association de « familier » à « relâché » ou fautif ; la non inversion du sujet dans la phrase interrogative est ainsi présentée comme représentative du non respect des règles

grammaticales et non comme une spécificité de l'oral, qui peut user du marquage intonatif ;

- l'infléchissement normatif concernant aussi bien le registre courant (« c'est le registre de langue que vous **devez** utiliser à l'écrit ») que le registre familier (« Ce registre est réservé à l'oral. En aucun cas vous ne pouvez l'utiliser à l'écrit. »).

Le premier manuel cité, en plus d'une présentation plus pertinente de la notion, utilise un ton moins péremptoire (« ces registres sont nombreux, mais on les regroupe d'ordinaire... »). La nuance peut paraitre insignifiante : elle montre cependant que ce classement ternaire n'est pas immanent, mais fabriqué (par des grammairiens), et qu'il peut y en avoir d'autres. Chez d'autres auteurs (Collognat, Gey, Pruvost, Sculfort, *Grammaire et expression,* 6ème), les rares exemples se cantonnent au plan lexical : au registre soutenu, « employé avec un souci d'élégance », on fait correspondre, à titre d'exemple, *automobile,* alors qu'on cite *voiture* pour le registre courant. Si le registre « populaire » est présenté à côté du registre « familier », aucun critère de distinction n'est fourni : *bagnole* est présenté comme familier, *caisse, tire* comme populaires, sans qu'on justifie cette répartition.

4.3.4. Dans les manuels du primaire

Lorsque la question est abordée, c'est souvent dans les manuels généralistes, et dans la rubrique « vocabulaire », avec en ligne de mire, l'expression écrite. Landier et Marchand (cycle 3, CM1), s'ils indiquent qu'« à l'oral comme à l'écrit on utilise des niveaux de langue différents » associent malgré tout le niveau « soutenu » à « un vocabulaire plus précis et plus littéraire », le langage courant étant « davantage utilisé à l'oral ». L'exemple qui étaie ce dernier point (*nous coulions bel et bien*), qui peut aussi bien appartenir à la langue littéraire, n'est guère convaincant. Certains manuels contournent la question des registres. Dupré/Obadia/Olive/Rausch/Schmitt, CE2, Cycle 3, (*La nouvelle balle aux mots,* Nathan, p.126), se contentent, dans l'unité 26-2, sous le titre « Des mots et expressions familiers », d'exercices visant à trouver l'équivalent non familier d'un mot familier. Perrot/Morel/Retout/Siméon, (collection Charaudeau, Cycle des approfondissements, CE2, Hachette), dans le module 3 (« Entrer en contact », du chapitre 8, « faire réagir »), proposent un exercice consistant à lire les bulles de vignettes (*Ma petite maman chérie !, Eh ! M'man, Mère ! etc...*) « en « étant attentifs à l'intonation », à expliquer les « différences dans les manières d'appeler », à « prononcer à nouveau les paroles en faisant sentir toutes sortes de différences ». On demande ensuite aux enfants de jouer les scènes correspondant aux différentes situations possibles. Gatt et Fragnaud, CM (Nathan), plus ancien (1981) consacrent au problème un chapitre spécifique et esquissent une typologie (caractéristiques de l'interlocuteur, du locuteur, de la situation).

4.3.5. Les registres comme symptômes d'une langue introuvable

La différence entre manuels du primaire et du secondaire n'est pas évidente. La plupart des manuels s'en tiennent également à la tripartition : soutenu, courant, familier. La différence est davantage quantitative que qualitative, si l'on

excepte le fait que le terme « niveau de langue », plus normatif, reste davantage implanté dans le primaire ; mais, dans le secondaire, le privilège donné à « registre » (en principe plus descriptif) sur « niveau » reste purement nominal, et ne correspond à rien de très précis. En définitive, le discours définitoire masque une **absence de réelle définition** :

- la perception lexicale de la notion reste très forte ; les manuels sont en général peu sensibles à la variation syntaxique, prosodique ou phonétique ; cela explique d'ailleurs, pour le primaire, qu'on relègue souvent le problème dans une partie « vocabulaire » ; la segmentation de la discipline en domaines tels que vocabulaire, orthographe, grammaire empêche ici de traiter le problème dans toutes ses dimensions ;
- les objectifs immédiats de l'acculturation priment sur ceux qui privilégieraient la découverte ; il s'agit avant tout de faire comprendre aux élèves qu'ils doivent « adapter » leur comportement linguistique aux interlocuteurs, à la situation. Une approche du langage trop superficielle, le réduisant à un outil de communication rudimentaire est ici en cause ; la caricature est atteinte dans un manuel de 6ème qui proscrit l'utilisation du registre familier à l'écrit, confondant ainsi la question du canal avec celle de la variation linguistique (7) ;
- les dimensions socio-linguistiques, mais aussi purement linguistiques du problème sont sous-estimées dans l'approche « communicative » ainsi privilégiée ; l'individu n'est jamais présenté comme appartenant à une communauté ; de même, la variation apparait toujours définie comme correspondant à une « intention de communication », et jamais comme inhérente au jeu même de la langue (8). En bref, cette notion de « registre de langue » reste un corps étranger, qui ne peut être véritablement intégrée, ni théorisée : cela supposerait que les grammaires scolaires acceptent de prendre au sérieux la variation, sous ces différentes formes, dans d'autres leçons ; ce n'est évidemment pas le cas.

La vulgate des niveaux de langue fonctionne à partir **d'une échelle de valeurs implicite** qui ne fait que renforcer les représentations dominantes en matière de langue. Cela pose une autre question, sur laquelle je reviendrai en conclusion, qui est celle de la simplification, question à mon avis distincte de celle de la transposition didactique.

4.4. Le discours sur le verbe

Le verbe présente un autre champ d'observation intéressant pour qui veut tenter d'analyser le fonctionnement explicatif des manuels scolaires de français. Il permet en effet de saisir comment sont ou non articulés l'étude des aspects morphologiques (les traditionnelles conjugaisons, et l'accord sujet-verbe), le fonctionnement syntaxique (le verbe comme organisateur de la phrase) et textuel (les temps verbaux dans le récit par exemple). Prétendre que le manuel devrait traiter tout cela en même temps serait bien entendu complètement déraisonnable, d'autant que sur le plan didactique les objectifs sont également divers : manipulation, familiarisation et mémorisation des formes verbales, mais aussi approche du système verbal et de son fonctionnement dans le discours. Cependant, on peut souhaiter une certaine logique entre le traitement des différents aspects, et la manière dont on engage la réflexion dans un domaine particulier. La notion de verbe offre donc l'occasion de tester la cohérence d'un

manuel de grammaire et la manière dont il établit des ponts entre les différents domaines d'apprentissage. Elle l'oblige aussi, étant donné la concurrence entre plusieurs modèles d'analyse de la phrase à faire des choix : entre les grammaires traditionnelles qui atomisent la phrase, les grammaires valencielles qui font du verbe son pivot, les grammaires de constituants qui la scindent en deux groupes principaux... Que faut-il retenir, et surtout, en fonction de quels objectifs ? La définition du verbe engage des choix didactiques qui ne se réduisent pas aux querelles d'écoles.

4.4.1. La définition du verbe en linguistique

Malgré sa trompeuse évidence, la **notion** de verbe est toujours **délicate à définir**, et les linguistes en proposent des définitions variées. On a insisté (9) sur le fait que ce n'est pas fondamentalement son aspect morphologique qui oppose le verbe au nom (dans certaines langues, comme le chinois et l'indonésien, le verbe ne se conjugue pas) mais sa plus grande aptitude à fonctionner comme prédicat. Cependant, la notion de prédicat est elle-même ambiguë : certains (comme par exemple A. Martinet, ou, récemment, Creissels, 1995) s'efforcent d'en donner une définition purement syntaxique, le prédicat étant, pour le premier « l'élément central » de l'énoncé, pour le second une « fonction à plusieurs variables ».

En ce qui concerne la première conception, la notion d'« élément central » n'efface pas l'ambivalence qui fait du verbe à la fois l'élément faisant couple avec le sujet et l'élément informatif (rhème) faisant couple avec le thème : on retrouve alors la notion traditionnelle de prédicat, à savoir « ce qui est affirmé de quelque chose ». Comme le remarque Creissels (1995), toutes les analyses qui partagent la phrase en deux constituants fondamentaux (respectivement le « groupe nominal » et le « groupe verbal ») finissent par retrouver l'opposition classique entre thème et prédicat. La conception que propose cet auteur emprunte à la logique sa définition du prédicat comme « expression comportant un ou plusieurs termes (« les arguments ») prenant leur valeur chacun dans un ensemble donné » (10). Les constituants nominaux représentent ici les « arguments » d'une « expression prédicative » dont le verbe serait le noyau, aucun argument n'étant a priori privilégié. Tesnière (1966) considérait déjà le verbe comme le « terme principal de la phrase », son pivot organisateur, sujets et compléments verbaux jouant à égalité le rôle d'*actants*.

Il n'empêche qu'on peut généralement hiérarchiser l'importance des arguments et considérer que certains d'entre eux, dans nombre de langues, font couple avec le verbe pour servir de support au rhème. On distingue alors, à l'instar des versions récentes de la grammaire générative, entre l'argument externe au verbe (assumant la fonction sujet) et les arguments internes (partie prenante du « groupe verbal »). Le verbe se définit dans cette optique comme l'élément principal du groupe verbal. (11)

La définition du verbe se fait donc à partir de **plans différents**, sur des bases à la fois syntaxiques et interprétatives. Ainsi, plutôt que de vouloir à toute force réduire le rôle du plan énonciatif dans la définition du verbe, on peut

admettre qu'il a une certaine importance, et l'intégrer comme un critère parmi d'autres définissant le prototype verbal.

4.4.2. Dans les manuels du secondaire

4.4.2.1. Identification et définition de la catégorie verbale

Dans Collognat et al. (*Grammaire et expression,français,* 6ème), le verbe est présenté comme « le mot essentiel de la phrase verbale » sans que l'on nous explique ce qui lui confère cette caractéristique (en dehors du fait qu'" il relie le sujet et les compléments, ou le sujet et son attribut »). Les auteurs reprennent ensuite, sans davantage de commentaire, la définition sémantique classique (« le verbe peut désigner des actions ou des états situés dans le temps (passé, présent et futur...) » en la complétant par l'aspect syntaxique (... « et supposant un sujet »). On donne enfin une définition morphologique : « le verbe est le mot de la phrase qui se conjugue ». Aucun critère de reconnaissance fiable n'est véritablement fourni. La présentation faite dans Achard et al. (*Grammaire et expression,* 6ème) est encore plus lapidaire : *Le verbe est le mot noyau de la phrase verbale. Il peut désigner une* ***action*** *(marcher-peindre) ou un* ***état*** *(être-sembler). On appelle* ***conjugaison*** *les variations du verbe selon la personne, le mode et le temps que l'auteur utilise pour situer son texte.*

Le problème est en fait déjà abordé en amont, dans le chapitre consacré aux « constituants de la phrase verbale ». Le groupe verbal y est défini comme « le groupe essentiel de la phrase verbale » qui « a pour noyau un verbe conjugué ». On nous signale qu'il peut comporter « seulement un verbe », ou encore, « un verbe et ses compléments essentiels, que l'on ne peut ni déplacer ni supprimer sans que la phrase perde son sens ou change complètement de sens ». Dans Colmez et al. (*Grammaire, vocabulaire, expression écrite,* 6ème), on part également de la distinction en deux groupes (« Groupe sujet et groupe verbal ») en confondant le niveau fonctionnel et le niveau catégoriel. C'est la définition énonciative qui est proposée, sans aucune nuance ou restriction : *Dans une phrase, le groupe sujet représente ce dont on parle, le groupe verbal représente ce qu'on en dit.*

Même démarche dans Couté & Karabétian : le découpage en deux groupes permet d'introduire la notion de verbe, catégorie dont on ne fournit pas les critères de reconnaissance, bien que ce manuel soit le seul à présenter, dans un chapitre introductif, les manipulations utiles en syntaxe. Les auteurs définissent « l'ordre fondamental de la phrase » comme la suite GN-GV, avec là encore une référence, dangereuse dans sa formulation, avec la conception énonciative : *Le GN peut aussi être appelé* ***groupe sujet*** *puisque c'est à son sujet qu'on dit des choses*

Le radeau / dérivait
Que dit-on du radeau ? Qu'il dérivait.

Cohen & Mauffrey dans leur ouvrage destiné à la classe de 3ème se contentent quant à eux d'une succincte définition morphologique et syntaxique. Là encore, on ne fournit pas les critères de reconnaissance de ce « noyau »

qu'est censé être le verbe, sauf à considérer que la variation de sa conjugaison est un critère suffisant.

Si l'on considère l'ensemble des manuels de ces dernières années, le choix théorique dominant est très largement celui de la **grammaire des constituants**, sans que l'on ait véritablement explicité le plan sur lequel se situait l'analyse, la référence à la traditionnelle opposition thème/prédicat restant en arrière-plan, ainsi que la définition sémantique du verbe.

4.4.2.2. Morphologie verbale

On est frappé par le fait que contrairement à une idée parfois répandue selon laquelle les grammaires scolaires seraient essentiellement des grammaires « morphologiques », on n'y trouve pas de véritable traitement du **niveau morphématique**. On nous donne certes des listes de formes (les tableaux de conjugaison, généralement en fin d'ouvrage), mais il n'y a guère de tentative pour :

a) préciser la manière dont peut s'effectuer le découpage en morphèmes ; Collognat et al. (Nathan), par exemple, traitent la question dans une section « orthographe » (limitant donc le problème à l'écrit) et ne fournissent aucun critère qui permette de délimiter radical et terminaison, notions traditionnelles reprises sans explicitation ; une exception notable : l'ouvrage de Couté & Karabétian, chez Retz, qui présente, certes rapidement, mais avec rigueur, l'ensemble du système ;

b) expliciter le sens des morphèmes figurant dans les formes verbales ;

c) justifier le classement en trois groupes, présenté presque partout comme relevant de l'évidence ; Cohen & Mauffrey cependant, comme c'était déjà le cas pour les registres de langue, sortent du lot par leur souci d'éviter le dogmatisme (le classement en trois groupes est présenté comme un classement parmi d'autres ; les auteurs montrent sur quoi il se fonde, et montrent qu'il existe d'autres manières de classer les verbes.) Couté & Karabétian quant à eux s'éloignent du classement traditionnel et partent de la distinction orale entre formes en [R] et formes en [e], tout en prenant en compte le nombre de bases.

En revanche on trouve le plus souvent des remarques portant sur les **valeurs d'emploi** de tel ou tel tiroir. Achard & al. (Hachette, 6ème) ont la bonne idée de réunir « les temps composés de l'indicatif » dans une même section, ce qui leur permet d'indiquer leurs valeurs communes d'antériorité et/ou d'aspect accompli. Mais ils ne vont pas jusqu'au bout de leur démarche, puisqu'ils traitent à part la question du « passé de l'impératif », sans indiquer le caractère fallacieux de cette appellation : *Il existe un impératif passé qui est rarement employé. Il se forme à l'aide de l'auxiliaire être ou avoir à l'impératif présent suivi du participe passé (...)* Là encore, le « il existe » naturalise ce qui n'est qu'une construction - en l'occurrence assez discutable - du grammairien. Comment les élèves peuvent-ils comprendre, à partir de la définition proposée, que cet impératif « passé » réfère en fait à un événement futur ? Et pourquoi aucune remarque n'est-elle faite sur le fait que cet « impératif » emprunte ses caractéristiques morphologiques au subjonctif ?

4.4.2.3. Emplois en discours

Le fait que la plupart des grammaires consacrent aujourd'hui des développements non plus seulement à la valeur des « temps » en langue mais considèrent leurs emplois en discours, et à travers des textes, représente indéniablement une avancée. Énumérer à l'aide d'exemples limités à une phrase, les prétendues valeurs d'un temps ne pouvait guère aider l'élève. Cependant, le risque existe parfois, là encore, d'adopter une présentation tellement simplificatrice qu'elle risque plutôt de désorienter que d'aider. Ainsi, la liaison faite dans Cohen & Mauffrey entre « types de texte » et temps verbaux :

L'emploi des temps varie enfin selon le type de texte que l'on écrit.

Types de texte	***Temps de référence***
Discours (dialogues, lettres, etc.)	*Présent*
Textes narratifs	*Passé simple*
Récits oraux	*Passé composé*
Textes informatifs	*Présent ou imparfait ou passé composé*

Partant d'une idée juste, **on fige des fonctionnements complexes** qui mériteraient une observation attentive, à partir de textes nombreux et variés (alors que la leçon, consacrée à l'emploi des temps, s'en tient très classiquement à un texte d'étude). D'autre part, la **cohérence terminologique** est assez **flottante** en ce domaine : si on se reporte au chapitre introductif de l'ouvrage (*Langue et communication,* pp.5-14), on trouve successivement utilisés « types d'écrits » pour parler de l'opposition entre passages dialogués et narratifs dans un extrait de récit ; puis « types de textes » pour caractériser la distinction entre « discours », « narration » et « récit » (le récit occupant une place intermédiaire autorisant aussi bien l'utilisation de passé simple que celle du passé composé). Cette tripartition, a priori défendable, téléscope alors la notion de « type de texte » utilisée dans le tableau reporté ci-dessus, qui inclut les « textes informatifs », et réserve - à tort - au seuls « récits oraux » l'utilisation du passé composé pour faire du passé simple l'apanage des « textes narratifs » (écrits ? cela n'est pas précisé).

Achard & al., 6ème préfèrent s'en tenir à l'opposition benvenistienne classique entre discours et récit, notant que : *les deux systèmes, type récit/type discours (...) peuvent être utilisés dans un même texte, à condition de suivre des règles bien précises.* Cependant, comme ils parlent de « texte de type dicours » et de « texte de type récit », il faut que l'enfant comprenne comment deux « types de texte » différents peuvent s'incarner dans un même texte, ce qui est, avouons le, bien compliqué. (12) Colmez et al, 6ème (Bordas) résolvent quant à eux le problème en limitant l'arsenal théorique à une opposition entre « récit à la première personne » et « récit à la troisième personne. » (On n'évoque pas l'existence de textes non narratifs). Les auteurs rattachent l'utilisation des différents temps verbaux à **une forme narrative spécifique** (le récit à la première personne) avant d'indiquer les différents **genres** dans lesquels elle s'incarne. Dommage qu'ils s'en tiennent par ailleurs aux conceptions les plus traditionnelles sur l'imparfait comme temps de la durée et de la répétition, et sur le

passé composé (dont ils ne mettent pas clairement en évidence les deux emplois principaux en français).

Terminons ce tour d'horizon des manuels du secondaire sur l'utilisation des temps verbaux en discours par Collognat et al., 6ème (Nathan) et Couté & Karabétian 6ème (Retz) ; en ce qui concerne les premiers cités, ils consacrent un chapitre à l'emploi des temps du passé dans le récit et utilisent classiquement, mais aussi clairement les notions de premier plan et d'arrière plan issues de Weinrich (1973). La question des types de texte n'est pas abordée directement en référence aux temps verbaux ; elle fait partie d'un chapitre spécifique, dans une partie consacrée au « texte », dans laquelle est posée une tripartition entre textes narratifs, descriptifs et argumentatifs ». Couté & Karabétian utilisent également la distinction entre premier plan et arrière plan en ce qui concerne le récit., et parlent de « deux systèmes de temps » oposant celui de la conversation et la lettre au système du récit.

4.4.3. Dans les manuels du primaire

4.4.3.1. Aspects définitoires

Dupré et al., dans Langue française, CE1 (13), partant de la définition des groupes de la phrase, fournit comme critère d'identification du groupe sujet l'extraction qui aboutit à isoler le thème dans une phrase clivée à présentatif : *Une phrase simple peut être séparée* ***en deux groupes*** *:*

La fusée / quitte le sol

Généralement, les mots c'est... qui permettent de repérer ces groupes

C'est/ la fusée / qui/ quitte le sol. Ce critère peut être intéressant, si on ne l'utilise pas abstraitement, mais en faisant chercher les utilisations de ce type de structures : identification ou présentation comme dans *c'est le type qui m'a raccompagné hier* ; opposition de deux constituants nominaux, comme dans *c'est Karine, et non Djemila, qui est tombée au cours de la promenade.* Or, lorsque les manuels proposent des manipulations à des fins identificatoires, ils ne cherchent que **rarement à** les asseoir sur le **fonctionnement réel de la langue**. On peut penser que si les enfants ne les retiennent pas, c'est d'abord parce qu'elles ne correspondent à rien pour eux. Autre critère, souvent cité (par exemple dans le résumé fourni dans Galibert) (14) l'encadrement possible du verbe par la négation « *ne... pas* ».

La définition morphologique est celle qui a été choisie dans la série de manuels proposés par Genouvrier et Gruwez. Ces auteurs distinguent « le domaine de la phrase » et « le domaine du verbe ». Dans le « domaine du verbe », ce sont les aspects morphologiques qui sont abordés ; c'est d'ailleurs la seule définition du verbe qui est fournie : *Le verbe se conjugue : sa terminaison change avec le groupe jaune* (15) Le parti pris morphologique est par ailleurs clairement revendiqué dans le guide pédagogique, dans un paragraphe consacré à « l'intérêt de la variation morphologique », qui montre les difficultés d'une approche sémantique de la notion. (16)

C'est l'optique inverse qui est choisie par Perrot et al., dans la collection Charaudeau. (17) Sous couvert d'un renouvellement de l'approche sémantique

traditionnelle, c'est bien cette dernière que l'on retrouve, même si certains termes (*Être* avec une majuscule !) témoignent d'autres prétentions. Même si l'on accepte le parti pris sémantique, un jeune enfant peut-il tirer profit de phrases aussi abstruses que celle qui explique (?) qu'« un fait ne dépend d'aucun ÊTRE » ? Par ailleurs, nombre d'auteurs comme le récent Fouillade & Moulin (18) se cantonnent, dans leur résumé, à la définition sémantique la plus classique.

4.4.3.2. Aspects morphologiques

Parmi les manuels les plus anciens du corpus, celui de Gross et al., CM2 (Hachette) se signale par le fait qu'il fait l'effort de définir les notions souvent floues de base et de terminaison, même s'il n'explicite guère le mode de segmentation adopté. Les manuels les plus récents se contentent en général de présenter les différentes conjugaisons. Perrot et al., CE2 (collection Charaudeau) fournissent un simple tableau en fin d'ouvrage. Couté et al. (CE2, CM1, Retz) se distinguent, comme dans l'ouvrage pour la sixième, par leur traitement clair de la question, mais la place dont ils disposent est plus réduite, puisqu'il s'agit d'un livre couplant grammaire et lecture. La prise en compte des différence entre oral et écrit est faite (ce qui est rare) : *Le futur est caractérisé à l'oral par la marque [r] qui s'écrit :*

- r dans les verbes en r-re
Ex. recevoir, tu recevras, vous recevrez, ils recevront.
- er dans les verbes en er :
ex. tuer : nous tuerons, ils le tueront.

Cependant, s'il parait judicieux d'expliquer qu'on « n'entend pas » toujours le *e* qui précède le *r* dans les verbes du premier groupe, il est un peu cavalier de considérer *ER* comme une transcription graphique du [R].

La série Genouvrier et Gruwez consacre une place non négligeable à la morphologie verbale, en partant des principes énoncés dans la « grammaire pour enseigner le français à l'école élementaire » qui fait office de livre du maitre. On est un peu surpris toutefois qu'elle n'expose pas véritablement le système morphologique du français, et ne pose pas plus clairement des principes de segmentation verbale. Pour reprendre l'exemple du futur, sa construction est expliquée comme résultant de l'infinitif auquel on ajoute la terminaison de « avoir ». Si cette explication a dans une certaine mesure une justification diachronique, et peut aussi être un procédé mnémotechnique, elle court-circuite l'idée qu'il y a bien un morphème de futur, représenté par /R/ à l'oral. On peut aussi noter, comme le fait André Angoujard (ici même) que les progressions proposées ne prennent pas en compte la fréquence des formes à l'écrit.

4.4.3.3. Emplois en discours

Dans les ouvrages récents, la notion de « texte » est parfois introduite : Fouillade & Moulin, CM, chez Bordas lui consacrent même leur première partie, en partant d'ailleurs d'une conception typographique de la notion. Cependant, **aucune** référence aux temps verbaux ne figure dans les définitions proposées. Il

faut se reporter à une partie « conjugaison » pour trouver des remarques sur les emplois du chaque tiroir : l'imparfait, « temps du passé », est classiquement présenté comme le temps de la description. Dans un ouvrage généraliste (*Langue française,* CM1, Nathan), la réflexion sur l'utilisation de l'imparfait dans le récit, elle aussi présentée dans l'encadré récapitulatif (p.92), se limite à la remarque selon laquelle il « indique généralement une action qui a duré ou qui s'est répétée dans le passén sans limites définies ».On trouve un traitement presque identique dans Landier & Marchand (*La courte échelle,* CM1 Hâtier, p.137), qui précisent cependant que l'imparfait sert à « situer le décor » et le passé simple à « raconter les événements ». Couté, Karabétian & Lamblin (*Grammaire-lecture,* Retz) sont plus explicites dans le résumé qui conclut leur (trop) court chapitre consacré à « comment commencer un récit ? » (pp.144-145) :

Quand on raconte une suite d'événements, on a le choix entre trois systèmes de temps :
- système 1 : on utilise ***le présent***
- système 2 ; on utilise le ***passé composé*** *et l'imparfait*
- système 3 : on utilise le ***passé simple*** *et l'imparfait.*
Ex. Premier Flocon ouvre les yeux. Dans l'abri, tout le monde dort encore.
a ouvert dormait
ouvrit dormait

Ce qui est intéressant ici, c'est que, se plaçant du côté de l'utilisateur, on lui propose un choix entre différents systèmes, sans recours à des normes (imposant, par exemple dans le récit, l'alternance imparfait/passé simple).

4.4.4. Des définitions des manuels à la construction de la catégorie verbale

Les manuels du secondaire considèrent que l'identification de la catégorie verbale, ou du groupe dont il est le noyau, **va de soi** et n'a pas besoin de s'appuyer sur des critères, des manipulations, ou même sur une définition un peu consistante. Dans nombre d'entre eux, la définition sémantique traditionnelle fonde encore à elle seule la catégorie verbale. Les manuels du primaire, ou tout au moins certains d'entre eux, semblent plus sensibles à la nécessité de fournir à l'élève des critères de reconnaissance. Dans les deux cas, les « conjugaisons » donnent souvent lieu à une partie séparée, ce qui peut se justifier en fonction de la nécessaire fonction d'usage du manuel ; certains d'entre eux (Couté & Karabétian pour le secondaire, Couté, Karabétian & Lamblin, ou Genouvrier & Gruwez pour le primaire) présentent cependant de manière plus précise que d'autres les règles de formation morphologique des tiroirs verbaux. L'examen montre qu'il est en définitive très difficile d'établir une certaine cohérence dans l'apprentissage, si l'on ne définit pas suffisamment les **trois plans** à partir desquels peut se construire la notion de verbe : le plan syntaxique, qui permet de poser le verbe comme noyau du groupe verbal, ou de la phrase (suivant l'optique choisie) ; le plan énonciatif, qui le situe comme support fréquent (mais non automatique) du noyau rhématique ; le plan morphologique, qui le caractérise comme une forme variable, et qui explicite la signification de ces

variations. Or l'étude des significations des morphèmes de la conjugaison reste en définitive peu traitée par les manuels, qui préfèrent s'en tenir à l'énumération des paradigmes et aux particularités orthographiques. C'est cette impasse qui explique que la percée dans les manuels du secondaire, voire du primaire, des approches textuelles, percée certes encourageante, est peu reliée aux caractéristiques morpho-syntaxiques de la catégorie verbale. Il y a en définitive peu de communication entre la conjugaison, liste de formes à mémoriser, et la réflexion grammaticale.

4.4.5. Modèles d'analyse et modèles didactiques

Le point de vue didactique conduit à une certaine souplesse, en ce qui concerne les modèles d'analyse de la phrase. Un « stemma " actanciel à la Tesnière peut en effet fort bien convenir à un moment donné lorsqu'il s'agit de faire comprendre que le verbe occupe une place stratégique dans la phrase, alors qu'on découpera la phrase en deux blocs lorsqu'il s'agira de montrer, par exemple, les liens de solidarité qui unissent le verbe et le complément d'objet (au sein d'un groupe qu'on peut alors appeler verbal). Il n'y a pas là risque d'éclectisme, si l'on accepte que chaque découpage ne représente qu'un certain point de vue, mettant en évidence certaines caractéristiques spécifiques. On évite alors des exercices stériles, comme celui qui consiste à demander aux enfants de retrouver des « phrases minimales », qui ne correspondent à rien du point de vue sémantique, et prêtent souvent à discussion sur le plan syntaxique. (19)

La discussion sur l'enchevêtrement des plans syntaxiques et énonciatifs restant ouverte, il peut être utile, au moins à l'école primaire, de **partir du fondement énonciatif** de la notion, plus facile à appréhender, et qui fournit une justification provisoire au découpage de la phrase en deux groupes (20). On peut progressivement découvrir, à partir de là, qu'il n'y a pas toujours superposition entre le découpage thème/rhème et le découpage en constituants syntaxiques fondamentaux, ou encore, que pour isoler certaines caractéristiques du verbe, il convient de l'opposer à l'ensemble des constituants nominaux. Ce n'est là évidemment qu'une démarche possible.

En revanche, il est difficile de définir, même à titre provisoire, le verbe comme « le mot exprimant une action, ou un état », dans la mesure où cette **définition sémantique**, comme il a été montré maintes fois, s'applique tout aussi bien au nom, et peut être, durablement, source de confusion (21), la distinction action/état posant en outre quantité de problèmes.

De même, la définition des temps verbaux et de leur fonctionnement ne peut se contenter de donner arbitrairement une **valeur chronologique** à un « temps » sans prendre en compte sa place dans l'ensemble du système verbal. Ainsi, la symétrie morphologique des tiroirs composés en français devrait encourager à chercher si cette symétrie se fonde sur des valeurs communes. (22). C'est un point qui n'est pas toujours envisagé dans les grammaires scolaires, qui ignorent la plupart du temps (23) la notion d'aspect (24) et même, parfois, le fait que les morphèmes verbaux marquent la chronologie relative

(antériorité/postériorité). On peut bien sûr arguer du fait qu'il vaut mieux partir du plus simple (la conception chronologique absolue) pour aller vers le plus complexe (chronologie relative, et indications aspectuelles). Outre le fait que la conception chronologique absolue reste dominante, sans évolution, du primaire au secondaire, on peut aussi remarquer qu'il est plus judicieux de poser précocement des balises pour une conception pertinente du système verbal que d'entretenir des idées fausses.

D'autre part, sur le plan didactique, **l'entrée syntaxique/énonciative et l'entrée morphologique**, présentent toutes deux des avantages. Cependant, si l'on privilégie le critère de la *reconnaissance* du verbe, l'entrée syntaxique/énonciative est meilleure : c'est parce que l'élève est en mesure de reconnaitre un verbe qu'il devient capable de l'accorder ou de trouver la manière dont il se conjugue, et non l'inverse. De la même façon, il peut être intéressant de faire observer et de s'interroger sur les parentés et les différences morphologiques, autrement dit sur le *système* des différents tiroirs avant (ou au moins en même temps) que de les faire mémoriser. Quant à l'étude du fonctionnement des temps verbaux dans les textes, aujourd'hui largement introduite dans les manuels du secondaire, elle n'est pas en elle même le gage d'une approche plus pertinente : une présentation trop dogmatique, qui oppose discours/récit (par exemple) sans prendre en compte en amont le jeu qu'offre la langue dans la définition des valeurs d'emploi revêtues par les différents tiroirs parait réductrice et peu satisfaisante. Il est frappant en particulier de constater combien on interroge peu les effets de sens induits, pour la valeur verbale, par la combinaisons entre les morphèmes (de temps, d'aspect, de mode) et les lexèmes verbaux (25), et plus largement par le contexte immédiat dans lequel apparait le verbe.

5. VERS UNE REDÉFINITION DU DISCOURS THÉORIQUE DANS LES MANUELS

Un de mes objectifs était de comparer les manuels du primaire et du secondaire : bien évidemment, les manuels du secondaire sont plus nourris, et abordent des points plus nombreux. Les « résumés » ou les « leçons » sont plus développés. Cependant, la démarche explicative reste fondamentalement **la même** : un texte (dans le primaire parfois une gravure) qui sert à repérer ce dont il est question ; une définition, suivie d'exemples et des exercices.

5.1.1. Principales lacunes des manuels étudiés

Quel que soit le niveau, les manuels de grammaire étudiés, malgré l'intérêt qu'ils peuvent présenter, souffrent de **trois défauts** principaux :

- ils apparaissent souvent comme n'assumant pas suffisamment leur **fonction théorique** : les définitions des catégories sont peu explicites ; l'enchainement logique entre les notions présentées n'apparait pas et il n'y a pas forcément cohérence dans la définition des notions d'une leçon à l'autre (26) ; or la présence d'un discours théorique consistant n'est pas, bien au contraire, incompatible avec une pédagogie de la découverte et du débat ; c'est parce qu'on peut saisir les « lieux » qui posent problème (et pourquoi ils posent pro-

blème) qu'on peut éviter le dogmatisme et proposer des définitions riches et intéressantes ;

- ils ne prennent pas suffisamment en compte **la langue en acte** ; pas seulement la langue parlée par les élèves (voir dans ce même numéro l'article de Claude Vargas, de Paul Cappeau & Marie Savelli ainsi que celui de Bruno Martinie) ; mais l'usage même des structures utilisées ou décrites : j'ai cité le cas des manipulations, données comme critères de reconnaissances, avec lesquelles on ne « joue » pas, on n'expérimente pas, parce qu'il est entendu qu'une manipulation, cela doit rester formel ; on confond ainsi deux sens bien différents du mot formel ;

- ils fonctionnent sur le mode de l'**évidence imposée** ; certes, dans certains cas, les partis pris sont explicités dans le livre du maitre ou le guide pédagogique. Mais l'élève, dans « son » manuel, n'a droit qu'a des vérités assénées, très rarement argumentées ou nuancées. (27)

5.1.2. Redéfinir les lois du genre

Ce parti pris releve-t-il du genre lui-même ? Il est vrai que le souci de simplification, et la volonté de faire enregistrer à l'élève quelques points clés fondamentaux est légitime. Cependant, lorsque cette exigence prend le pas sur toute autre le prix à payer est lourd : représentation de la grammaire comme savoir académique, ne prêtant pas à discussion ; manque d'intérêt pour l'analyse linguistique, savoir éclaté, mal intégré.

La **simplification** est nécessaire, si elle prend en compte les capacités et les compétences des apprenants. Mais elle ne peut se faire qu'à partir de positions épistémologiques fortes ; **deux exigences** me semblent ici fondamentales :

- favoriser les modèles de rupture sur les modèles du sens commun : les avatars de la notion de « registres de langue » montrent qu'il vaut sans doute mieux, dans un premier temps, montrer en quoi la variation linguistique s'oppose à la vision hiérarchisée de la langue que traduit toujours peu ou prou le classement ternaire (« soutenu », « courant », « familier ») ; il vaut donc mieux simplifier à partir d'une suite d'oppositions certes binaires (familier vs distant ; littéraire vs ordinaire, standard vs non standard etc...) mais multiples ;

- concevoir la simplification comme provisoire) en proposant des modèles descriptifs ou explicatifs susceptibles de complexification : ainsi une conception « hiérarchique » des niveaux de langue ne peut s'enrichir que d'un ou deux degrés, alors qu'une conception « polaire » de la variation peut s'enrichir à volonté, et passer d'un modèle binariste à un modèle de gradation.

Il me semble qu'aujourd'hui, **le manuel de grammaire** (et on en voit bien les prémisses chez certains d'entre eux) **peut et doit évoluer** :

- d'abord en évitant de vouloir tout faire ; s'il tient à assumer sa fonction heuristique, il convient qu'il le fasse beaucoup plus sérieusement : la phase de **découverte** reste la plupart du temps un simple prétexte, alors qu'elle devrait fournir des matériaux plus variés, se prêtant à une démarche plus inductive (28) ; j'ai indiqué en introduction pourquoi la prise en compte des démarches par le manuel me semblait aujourd'hui un pari impossible ;

- ensuite, en acceptant de jouer, avec rigueur, le jeu des **définitions** qui marque le discours théorique ; le manuel, puisqu'il propose, qu'il le veuille ou non une synthèse du savoir sur la langue (pour l'élève, mais aussi pour sa famille) doit revendiquer plus nettement sa fonction théorique, avec évidemment des différences importantes (dans la formulation, dans la présentation...) du primaire au secondaire ; il est urgent d'étudier les effets produits sur des lecteurs de différents niveaux, et de différents milieux socio-culturels des styles définitoires utilisés ; d'autre part, la définition vient synthétiser le travail de reconnaissance d'une catégorie grammaticale (29) ; elle n'a d'intérêt que si elle permet de relier entre eux les différents concepts abordés, mais aussi, de mieux distinguer les différents plans explicatifs. De ce point de vue, je ne pense **pas** que la grammaire scolaire doive choisir **un système explicatif unique** (être une « grammaire du sens », comme le suggère Charaudeau (1992) ou une grammaire strictement morpho-syntaxique, si tant est que cela soit possible). Ce qui importe, c'est qu'elle soit en mesure de préciser quand elle privilégie tel ou tel de ces plans, comment elle les articule, et en fonction de quels objectifs ;

- le manuel doit aussi jouer le jeu de l'**argumentation** ; faire accepter l'idée qu'une explication peut être provisoire, incomplète, qu'on pourrait voir ou dire les choses autrement, c'est aussi préparer les enfants à la démarche scientifique : pourquoi couper la phrase en deux, et pas en trois (ou plus...) ? Ce sont ces raisons que l'on cherche, que l'on discute avec les élèves, que l'on étaye à travers des opérations linguistiques, qui seules peuvent fonder ce « nouvel esprit grammatical » que Combettes (1982) appelait de ses vœux il y a déjà quelques années. Le renouvellement de ce genre particulier qu'est le manuel de grammaire passe donc par une nouvelle façon de définir les concepts dont il se nourrit : définir ne peut plus signifier asséner ; une définition modalisée, relativisée, contrairement à ce que toute une tradition veut nous faire croire, n'est pas forcément une mauvaise définition.

NOTES

(1) Voir J.P. Chanteau (1994), p.31.

(2) Combettes, B., Fresson, J. & Tomassone, R. (1978), *Bâtir une grammaire* : 6e, Delagrave.

(3) Genevay, E. (1994) *Ouvrir la grammaire,* Éditions L.E.P. Loisirs et pédagogie, Fournitures et éditions scolaire du canton de Vaud, Lausanne.

(4) Faute de temps, je n'ai pu non plus tenir compte dans mon étude de l'intéressant fichier de Claude Vargas récemment paru chez Magnard, *La grammaire au cycle 2.*

(5) Le discours théorique se caractérise selon Bronckart par une autonomie à l'égard des paramètres énonciatifs ; cette autonomie est attestable par l'absence d'unités déictiques qui renverraient au locuteur et à l'interlocuteur.

(6) C'est le terme explicitement utilisé par les auteurs de » Grammaire et expression écrite », 3ème, cf. n°6 du corpus.

(7) Je me réfère ici aux analyse de M.Dabène (1987, 1995) opposant d'une part l'ordre scriptural et l'ordre oral, (qui ont une définition anthropologique) de l'autre les canaux de communication : le parlé et l'écrit.

(8) Françoise Gadet (1989) rappelle qu'il y a de la variation dans la langue, indépendamment des variables socio-linguistiques. D'un autre point de vue, Alain Berrendonner, Michel Le Guern et Gilbert Puech (1983), promoteurs de la *grammaire polylectale* considèrent également le fait que la variation est un trait d'organisation pertinent des systèmes linguistiques.

(9) Pour un rappel récent de la question, voir Touratier, 1996, p.6.

(10) D. Creissels (1995) p.41.

(11) Pour un rappel des arguments en faveur de ce point de vue, voir Riegel et al. (1994, p.215).

(12) Benveniste utilisait quant à lui l'opposition entre deux modes - ou plans - d'énonciation. Weinrich, sur des bases différentes, parle de « perpective de locution ». Si l'on veut éviter ces termes, on peut se contenter de parler de « systèmes de repérage ».

(13) *Langue française,* CE1, Nathan, p.47.

(14) *Nouvelle grammaire pratique, CM1,* Delagrave, p.16.

(15) *Grammaire française, CE2,* Larousse, p.68.

(16) *Grammaire pour enseigner le français à l'école élémentaire,* Larousse, p.91.

(17) Il est curieux de constater cependant que la notion de « verbe » donne lieu à un chapitre autonome, alors que la plupart des chapitres part de notions sémantiques ou communicatives (« nommer », « exprimer la dépendance » etc...).

(18) *Grammaire, du texte au mot, CM, cycle des approfondissements,* Bordas, p.53.

(19) Cohen & Mauffrey, 3ème, Hachette (p.34) ont l'honnêteté d'indiquer qu'« il n'est pas facile de réduire une phrase à la phrase minimale », ajoutant qu'« on peut parfois admettre deux possibilités ». La phrase « le public applaudit avec ardeur le jeune pilote qui a gagné la course » peut être réduite en « le public applaudit le pilote », ou « le public applaudit ». Ils ne vont pas jusqu'à proposer qu'on discute des critères qui fondent ces deux découpages.

(20) Je rejoins sur ce point Claude Vargas (1995), qui dans la partie destinée au maitre de son fichier explique que " l'étude de la phrase peut être conduite de façon analytique, en décomposant la phrase en deux constituants (le GN et le GV), puis en analysant le second constituant en ses éléments (...) ». Je ne le suis pas cependant sur l'intérêt didactique que peut représenter la définition sémantique traditionnelle (« le verbe est un mot qui désigne une action »).

(21) Même s'il est vrai, comme le remarque C. Vargas (1995, p.9), que « le nom résente l'action ou l'état comme des objets, le verbe les présente comme des procès ».

(22) Couté et Karabétian (*Grammaire, 6ème,* Retz, p.201) sont les seuls à notre connaissance à proposer une approche générale systématique du *système* de la conjugaison en français.

(23) Voir cependant Cohen & Mauffrey, 3ème, Hachette, p.226 ; mais ils ne prennent pas en compte l'importance du signifié lexical, capital en français pour l"aspect, ce qui a pour conséquence d'habiller le neuf de vieux : l'imparfait marque inmmanquablement l'aspect duratif, et itératif, sans qu'oon s'interroge sur le rôle joué dans cette valeur attribuée au temps par le signifié du verbe, et le contexte phrastique.Achard et al., 6ème, Hachette, introduisent également la notion d'aspect.

(24) Je ne prétends pas que le terme « aspect » doive être introduit dans la terminologie scolaire, mais au moins que l'on prenne en compte, à titre d'initiation ou de problème, ce qu'il recouvre.

(25) Il faut pour le moins nuancer la remarque souvent faite selon laquelle « la grammaire scolaire est d'abord morphologique » (Chartrand, 1995b, p.41) sauf à réduire la morphologie à l'énumération des formes plutôt qu'à l'étude de leur rôle.

(26) E. Genevay (1995, p.63-64) donne l'exemple du manuel de Mauffrey, Cohen, & Lilti (1988), qui commence par donner une définition purement sémantique des compléments circonstanciels, alors que, dans leur résumé, ils introduisent une nouvelle notion (« complément de phrase », « phrase minimale ») qui repose sur des critères différents (déplacement, suppression) ; E. Genevay de conclure : « [le même ouvrage se réfère donc à des descriptions divergentes de la phrase :
- l'une où les éléments, repérables par des critères sémantiques, sont groupés autour d'un centre qui est le verbe (...)
- l'autre où, dans un premier temps, on distingue une phrase minimale, à laquelle peuvent s'ajouter des compléments de phrase (...)
Ainsi, pour rendre compte de la construction générale d'une phrase, le manuel a recours à des modèles qui sont en désaccord entre eux. Une telle incohérence théorique et terminologique ne peut qu'être préjudiciable aux élèves : elle doit être évitée dans tout matériel destiné à l'enseignement ». Je partage l'avis de Genevay sur le fait que l'on ne peut passer, comme si de rien n'était, d'un modèle à l'autre. En revanche, je pense qu'il est parfois nécessaire (pour des raison didactiques) et formateur (sur le plan de l'esprit scientifique) de passer - en explicitant ses raisons - d'un *point de vue* à un autre, ou d'un *modèle* à un autre.

(27) De ce point de vue, le triomphe d'une grammaire « nouvelle », « rénovée » (etc.),à l'école présente peu d'intérêt s'il aboutit à figer une nouvelle doxa.

(28) La démarche inductive, ou encore par résolution de problèmes, est aujourd'hui défendue par de nombreux auteurs dans le domaine de la didactique de la grammaire : voir par exemple D. Leeman-Bouix (1993, 1994), J.-P. Simon (1993), S. Chartrand (1995), E. Genevay (1995), M.C. Paret (1995). Si l'on ne peut qu'être d'accord avec cette approche, il n'en demeure pas moins qu'elle ne suffit pas par elle-même à garantir contre le dogmatisme ; le choix du corpus proposé aux apprenants est de ce point de vue déterminant.

(29) Nadeau, M. (dans ce numéro) insiste sur le fait que l'identification des catégories grammaticales est un pré-requis pour l'accord des mots ; l'idée qu'il suffit de développer des automatismes pour développer la capacité à écrire et/ou orthographier est aujourd'hui fermement repoussée par la plupart des didacticiens.

BIBLIOGRAPHIE

1. Ouvrage linguistiques ou didactiques

BEACO, J.-C. (1989) : Un rendez-vous manqué ? Théories du discours et grammaire en didactique, dans *Le français dans le monde,* n° spécial coordonné par S. Moirand, R. Porquier, R. Vivès, pp.138-146.

BERRENDONNER, A., LE GUERN, M., PUECH, G. (1983) : *Principes de grammaire polylectale,* Presses Universitaires de Lyon.

BOUIX-LEEMAN, D. (1993) : *La grammaire ou la galère,* Lacoste, Paris.

BOUIX-LEEMAN, D. (1994) : *Grammaire du verbe français,* Paris, Nathan.

BRONCKART, J.-P., BAIN, D., SCHNEUWLY, B., DAVAUD, C. & PASQUIER, A. (1985) : *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse,* Delachaux et Niestlé, Paris.

CHANTEAU, J.-P. (1994) : 14+8 années de recherches sur la langue française : quelles évolutions ?, dans *Le français aujourd'hui, 107,* pp. 24-34.

CHARAUDEAU, P. (1992) : *Grammaire du sens et de l'expression,* Paris, Hachette.

CHARTRAND, S. (sous la direction de) (1995) : *Pour un nouvel enseignement de la grammaire,* Éditions Logiques, Montréal.

CHARTRAND, S., Pourquoi un nouvel enseignement grammatical ?, in S. Chartrand (dir.) *Pour un nouvel enseignement de la grammaire,* pp.25-49.

CHISS, J.-L. (1995) : Sciences du langage : le retour, in J.L. Chiss, J. David, Y. Reuter (dir.) *Didactique du français, état d'une discipline,* pp.81-100, Nathan, Paris.

COMBETTES, B. (1982) : Grammaires floues, *Pratiques, 33,* Metz.

CREISSELS, D. (1995) : *Éléments de syntaxe générale,* PUF, Paris.

DABÈNE, M. (1987) : *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit.* Bruxelles : De Boeck.

DABÈNE, M. (1995) : Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural : hypothèses et options méthodologiques. In C. Barré de Miniac (éd.), *Les usages de l'écrit. L'écriture scolaire, un concept en question.* Bruxelles : De Boeck.

ENGLEBERT, A. (1993) : Ce que les enseignants attendent des manuels de grammaire de français langue maternelle, dans *Enjeux, 28,* CEDOCEF, Facultés universitaires de Namur, pp. 61-75.

FRANÇOIS, D. (1976) : Sur la variété des usages linguistiques chez les adultes, dans *La Pensée,* 190, pp.63-73.

FREI, H. (1929) : *La grammaire des fautes,* Genève, Slatkine.

GADET, F. (1989) : *Le français ordinaire,* Paris, Colin.

GENEVAY, E. (1995) : « S'il vous plaît, invente-moi une grammaire ! », dans S. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement grammatical,* Montréal, Les Éditions logiques, pp. 51-82.

HUOT, H. (1993) : Grammaire scolaire et organisation institutionnelle, dans *Enjeux, 28,* CEDOCEF, Facultés universitaires de Namur, pp. 61-75.pp.5-52.

JOTTERAND, U. (1994) : Moyens d'enseignement et innovation pédagogique : l'exemple de la collection *Langue et parole,* dans *Pratiques,* 82, pp. 71-106.

LAPARRA, M., (1994) : Ouvrages de grammaire et formation initiale des enseignants, dans *Pratiques,* 82, pp.107-120.

MARCHAND, F. (1994) : L'enseignement grammatical depuis 1960 à travers quelques manuels, dans *Le français aujourd'hui, 107,* pp.35-48.

MARTINET, A. (1985) : *Syntaxe générale.*

PAGES, A., (1993) : Le problème de l'hétérogénéité dans l'écriture du manuel scolaire, dans M. Lebrun, & M.-C. Paret, *L'hétérogénéité des apprenants, un défi pour la classe de français,* Actes du Vème colloque international de didactique du français langue maternelle, Neuchâtel / Paris, Delachaux et Niestlé.

PINCHON, J., & COUTE, B. (1981) : *Le Système verbal du français (Description et applications pédagogiques),* Paris, Nathan.

RIEGEL, M., PELLAT, J.-C., & RIOUL, R. (1994) : *Grammaire méthodique du français.*

SIMON, J.-P. (1993) : *Grammaire, institution scolaire et formation des maîtres,* in LIDIL 9, pp.143-159, Presses Universitaires de Grenoble.

TESNIÈRE, L. (1966) : *Éléments de syntaxe structurale,* Paris, 2ème édition.

TOURATIER, C. (1996) : *Le système verbal du français,* Paris, Massson & Colin.

VARGAS, C. (1995) : *Grammaire pour enseigner le français,* Paris, Colin.

WEINRICH, H. (1973 pour la traduction française) : *Le temps, le récit et le commentaire,* Paris, Seuil.

2. Manuels hors corpus cités

COMBETTES, B., FRESSON, J. & TOMASSONE, R. (1978) : *Bâtir une grammaire* : 6e, Delagrave.

GATT, M., & FRAGNAUD, S. (1981) : *Savoir et savoir-faire, cycle moyen,* Paris, Nathan.

GENEVAY, E. (1994) : *Ouvrir la grammaire,* Fournitures et éditions scolaire du canton de Vaud, Lausanne, Éditions L.E.P. Loisirs et pédagogie.

MAUFFREY, A., COHEN, I. & LILTI, A.-M. (1988) : *Grammaire française 4ème-3ème,* Paris, Hachette.

VARGAS, C. (1995) : *Grammaire,* Cycle 2, Paris, Magnard.

ANNEXE : MANUELS ÉTUDIÉS

a. Manuels du secondaire

AUTEURS	NIVEAU	TITRE	ÉDITEUR	LIEU et ANNÉE D'ÉDITION
1. Colmez, F., Astre, M.-L., & Defradas, M	6ème	Grammaire Vocabulaire, Expression écrite, Collection *l'Art d'écrire*	Bordas	Paris, 1996
2. Collognat, A., Gey, M., Pruvost, J., Sculfort, M.-F.	6ème	*Grammaire et expression,* Collection dirigée par M.-F. Sculfort	Nathan	Paris, 1996
3. Achard, A.-M., Besson, J.-J., & Caron, C.	6ème	*Grammaire et expression*	Hachette	Paris, 1994
4. Couté, B., Karabétian, S.	6ème	*Grammaire 6ème*	Retz	Paris, 1990
5. Mauffrey, A., & Cohen, I.	3ème	*Grammaire française*	Hachette	Paris, 1995
6. Gasquez, A., Heintzmann, E., & Mitterand, H.	4ème/ 3ème / Brevet des collèges	*Grammaire française et expression écrite*	Nathan	Paris, 1988
7. Niquet, G., Coulon, R., Varlet, L., Beck, J.-P.	3ème	Grammaire des collèges	Hâtier	Paris, 1989

b. Manuels du primaire

AUTEURS	NIVEAU	TITRE	ÉDITEUR	LIEU et ANNÉE D'ÉDITION
1. Dupré, J.-P., Obadia, M., Rausch, A., Schmitt, R.	CE1, cycle 2 / CE2, cycle 3 / CM1 cycle 3	*Langue française*, collection « La nouvelle balle aux mots », dirigée par H. Mitterand	Nathan	Paris, 1995
2. Landier, J. Cl., Marchand, F.	CM1, cycle 3	*La courte échelle*, Français, grammaire/orthographe, conjugaison, vocabulaire, expression écrite	Hâtier	Paris, 1996
3. Fouillade, G., Moulin, M.	CM, cycle des approfondissements	Grammaire, *Du texte au mot*	Bordas	Paris, 1996
4. Perrot, D., Morel, L., Retout, Ph., Siméon, M.-F.	CE2, cycle des approfondissements	Grammaire, *Sens et communication*	Hachette	Paris, 1991
5. Genouvrier, E., Gruwez, C.,	CE1, CE2, CM1, CM2	*Grammaire française*	Larousse	Paris, 1987
6. Galibert, J.	CM1	*Nouvelle grammaire pratique*	Delagrave	Paris, 1988