

OUVRAGES DE GRAMMAIRE ET FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

Marceline LAPARRA

En intervenant dans la formation de la première année d'I.U.F.M., j'ai pu constater ces trois dernières années que les futurs professeurs de français ont, à propos du choix et de l'utilisation des manuels de langue une forte demande, à laquelle il n'est pas facile d'apporter une réponse pertinente. On peut certes, en reconnaissant en elle l'attente classique de « recettes pédagogiques », tenter de s'en débarrasser d'un revers de main et expliquer aux étudiants qu'elle est réductrice, que les enjeux de la formation sont ailleurs et que le manuel n'est qu'un outil dont il convient de ne pas être esclave. Et si ces arguments ne semblent pas avoir été assez convaincants, on peut en asséner un autre que l'on croit définitif, selon lequel tous les manuels seraient de très mauvaise qualité.

Le formateur a sans aucun doute raison sur le fond mais l'expérience prouve qu'il a néanmoins tort s'il adopte une telle attitude. Celle-ci n'est en effet pas longtemps tenable et elle peut même engendrer des effets pervers, si on n'y prend pas garde, ceci pour trois raisons :

1 – Certaines affirmations, même étayées de preuves irréfutables, ne sont pas recevables si elles vont trop à l'encontre des préoccupations et des représentations de ceux qui les entendent (1). Non seulement elles sont elles-mêmes inaudibles mais leur rejet frappe d'invalidité le reste du discours du formateur. Une bonne partie de la faible audience des didacticiens auprès des enseignants de français n'a pas d'autre cause. Or les manuels de langue occupent une place centrale dans la discipline qu'est le français.

2 – Les étudiants sont en train de découvrir, avec plus ou moins de netteté, que leur formation universitaire est en décalage par rapport aux exigences de leur métier à venir : ils seront moins des enseignants de littérature que des enseignants de langue. Les plus avertis sentent qu'il leur manque des savoirs savants indispensables, les plus

(1) Cf. par exemple l'accueil réservé par le grand public au discours des spécialistes en matière de réforme de l'orthographe ou encore dans le domaine de la pédagogie générale l'incrédulité qui accompagne toutes les démonstrations pourtant irréfutables au plan scientifique concernant le niveau de compétence – supposé plus élevé – des élèves dans l'entre-deux-guerres.

démunis se raccrochent à leur propres savoirs scolaires en la matière, dont ils ne sont pourtant même pas sûrs, leurs enseignants n'ayant cessé de les remettre en question, au motif que l'enseignement secondaire ne les dispenserait plus (2). Les premiers doutent d'avoir les bons savoirs, les seconds doutent d'en avoir aucun, mais tous sont également en situation d'extrême fragilité personnelle ; ils ne peuvent que se raccrocher au manuel comme à une bouée de sauvetage.

3 – Un enseignant ne peut pas ne pas utiliser de matériel didactique dans sa classe. Affirmer que tous les matériels disponibles sont imparfaits peut conduire certains professeurs à essayer de s'en passer et à produire eux-mêmes ce dont ils ont besoin. Si une telle attitude peut se révéler bénéfique pour des maîtres expérimentés, dotés d'une solide formation en didactique et travaillant au sein d'une équipe structurée, elle ne peut qu'être à hauts risques pour des maîtres débutants, peu formés et trop souvent isolés dans leur établissement. On ne voit pas en effet par quel miracle ils feraient mieux que les auteurs des manuels consacrés. Sauf exception, le matériel ainsi élaboré est le plus souvent une mauvaise réplique de l'existant ; les mêmes causes engendrant les mêmes effets, ils ne peuvent que reproduire les mécanismes qui sont à la source des imperfections du matériel émanant du secteur éditorial.

Tous ces motifs militent pour que dans la formation initiale des enseignants une place importante soit accordée à une réflexion sur le matériel didactique avec une triple dimension :

1 – Remplacer le discours évaluatif sur les manuels par un discours explicatif et analyser les raisons générales pour lesquelles ceux-ci sont des produits nécessairement imparfaits, ou à tout le moins des outils dont l'usage ne va pas de soi. Analyser les raisons spécifiques pour lesquelles les manuels de français sont particulièrement défectueux.

2 – Modifier les questions souvent peu pertinentes que les jeunes enseignants se posent à leur propos.

3 – Les doter de moyens d'analyse leur permettant de transformer des manuels déficients en auxiliaires efficaces dans leur travail de classe.

I. NATURE DES INFORMATIONS À FOURNIR SUR LES MANUELS

A) Informations valant pour tous les manuels

1) Les manuels ne peuvent que très difficilement tenir compte des représentations des élèves et de l'état de leurs compétences dans la description des notions à maîtriser et dans les exercices qu'ils proposent. Ils sont pratiquement obligés de postuler un élève-type. Cette situation est encore aggravée par les contraintes qui pèsent sur leur fabrication en temps et en coût et qui interdisent pratiquement que leurs contenus aient été testés avec des groupes d'élèves de niveau différent en situation réelle de classe.

2) Les manuels sont en général contraints de mêler dans la plus grande confusion le respect de la tradition avec une part plus ou moins grande de modernisme, pour répondre aux attentes des usagers. Parents, enseignants, corps d'inspection (3) constituent un public extrêmement conservateur qui est déconcerté s'il ne reconnaît pas les notions et les exercices qu'il a lui-même rencontrés dans sa jeunesse mais qui est

(2) Quel enseignant de linguistique n'est pas confronté à l'antienne « Ils ne savent même plus reconnaître un complément d'objet d'un attribut. Au lieu de perdre son temps à leur enseigner un jargon linguistique inutile, on ferait bien mieux de leur rappeler les bases de la grammaire traditionnelle » ?

(3) Ce n'est pas un oubli si les élèves ne figurent pas dans cette énumération !

tout aussi insatisfait si le manuel ne s'inscrit pas dans l'air du temps, en en reproduisant les modes et les thèmes dominants. Un manuel réellement innovant est un manuel qui a peu de chance d'être une réussite économique. Les éditeurs, engagés qu'ils sont dans une guerre sans merci, ne sauraient prendre de tels risques et commandent le plus souvent des ouvrages au conformisme pédagogique et didactique éprouvé, avec juste le zeste d'audace tolérable. Mais ces reprises inlassables finissent, de modifications de détail en modifications de détail, par engendrer un ensemble confus de contenus et d'exercices dont nul ne sait plus exactement à quoi ils correspondent, leur finalité se perdant dans la nuit des temps, leur caractère familier suffisant à lui seul à leur conférer légitimité et évidence.

3) La nécessité de produire des manuels à un prix raisonnable interdit souvent aux auteurs de disposer du nombre de pages dont ils auraient besoin. Ne voulant pas réduire la matière qu'ils proposent (essentiellement pour des raisons d'image commerciale), ils ne peuvent que la condenser (4) à l'extrême, recourant pour cela à des formulations dont la compréhension nécessite des compétences linguistiques excédant souvent celles des élèves :

Voilà par exemple tout ce qui sera expliqué à l'élève de 6^e à propos de la « structure générale du récit » :

- « Tout récit comporte :
- une situation initiale ;
- une situation finale ;
- entre ces parties, l'action commence parce que quelque chose, quelqu'un ou un événement est intervenu et a perturbé l'état initial. L'action se déroule et elle se dénoue quand un nouvel équilibre s'établit » (5) (6).

B) Informations concernant plus particulièrement les manuels de français

1 – Le français est une discipline de savoir-faire (savoir planifier, condenser, expander, réviser etc.) beaucoup plus que de savoirs (l'infinif, le complément de nom etc.). Or il est plus aisé de construire un outil présentant des savoirs que l'on peut segmenter et ordonner, qu'un outil visant à enseigner des savoir-faire très difficiles à décomposer et à hiérarchiser.

2 – A la différence d'autres disciplines, il n'existe aucun consensus réel, ni chez les décideurs, ni chez les enseignants, ni dans le grand public sur les contenus d'enseignement en français. Les manuels, reflétant en cela les Instructions officielles, ne peuvent dès lors qu'être un piètre compromis entre des courants antagonistes (entre par exemple les tenants de l'orthodoxie grammaticale et les partisans de la linguistique dite appliquée). Si on croise ce phénomène avec le souci évoqué plus haut de sauvegarder la tradition tout en donnant l'illusion de la modernité, on aboutit en français à un corpus de savoirs et d'exercices dont l'évidence dissimule mal l'incohérence et l'absence de tout fondement scientifique, didactique et pédagogique.

(4) Pour les problèmes didactiques que posent ces phénomènes de condensation, cf. M. LAPARRA : « Lire les livres d'histoire » dans « Textes et histoire ». *Pratiques*, n°69, mars 91.

(5) *Grammaire française 6^e*, H. MITTERAND, R. SCHMITT et M. VERDELHAN. Nathan, Paris 1990, p. 43. Les termes « péripétie, déclenchement, perturbation, dénouement » apparaissent également au détour d'une consigne sans plus d'explication.

(6) Pour tous ces problèmes, cf. Héliène HUOT : *Dans la jungle des manuels scolaires*, Le Seuil, Paris 1989. Il n'y a pas hélas une ligne à changer à cet excellent ouvrage dont l'actualité ne se dément pas et qui contient une analyse très éclairante des conditions de production des manuels et de leurs effets sur la qualité des dits manuels.

3 – Depuis une décennie on assiste à une véritable explosion des objets à enseigner dans la discipline (les typologies textuelles, la langue orale, les écrits fonctionnels etc.) ; la lecture des récentes Instructions officielles donne le vertige. Les manuels ne savent plus où donner de la tête et les incorporent comme ils peuvent dans l'existant.

Nombre de ces nouveaux objets d'enseignement sont présentés par des auteurs qui n'en maîtrisent pas complètement les fondements théoriques, ce qui ne peut qu'entraîner approximations ou erreurs. A peine nés, certains contenus d'enseignement sont sujets à un traitement caricatural de type scolastique (cf. par exemple le travail sur l'énonciation dans le texte littéraire qui se réduit à un repérage mécanique vide de sens des pronoms personnels présents dans le texte !) (7).

4 – Les auteurs de manuels savent que leur ouvrage sera utilisé par des maîtres mal formés (surtout par rapport aux notions nouvelles). Ils essayent souvent, même dans le livre de l'élève, de remplir deux fonctions auprès d'eux : leur proposer un outil pour leur classe et leur fournir les renseignements dont ils pourraient eux-mêmes avoir besoin. Dans beaucoup de manuels destinés aux élèves on ne sait plus trop ce qui s'adresse au maître et ce qui s'adresse à l'élève. De la même manière certains maîtres proposent à leurs élèves des connaissances qui ne devraient clairement avoir pour destinataires que les seuls maîtres (comme celles qui n'apparaissent que dans le livre du maître) (8).

Si l'on veut que ces informations se soient pas désespérantes mais qu'elles soient au contraire stimulantes et libératrices, il convient qu'elles soient, non pas assénées mais progressivement fournies lors de la formation initiale.

Une approche historique, épistémologique et socio-économique des manuels (9) permet aux futurs enseignants de savoir :

- que tout manuel s'inscrit dans une histoire complexe,
- que tout objet d'enseignement est la résultante d'une série de facteurs (savoirs savants disponibles, besoins sociaux, pratiques scolaires antérieures, émergence de certaines technologies éducatives, représentations collectives, démarches pédagogiques dominantes etc.),
- que tout matériel pédagogique voit sa qualité dépendre de ses conditions de production.

D'un étudiant ainsi armé au plan théorique on peut espérer qu'il renonce à attendre le manuel parfait et qu'il commence à apprendre à s'accommoder des défauts inévitables de l'outil qu'il est obligé d'utiliser.

II. REMISE EN CAUSE DU QUESTIONNEMENT SPONTANÉ DU MANUEL PAR DES UTILISATEURS DÉBUTANTS

Mais au début de leur formation professionnelle les étudiants semblent souvent n'avoir que deux préoccupations à l'égard des manuels qui pourraient se résumer ainsi :

- Y a-t-il des critères objectifs permettant de distinguer les bons manuels au milieu des autres ?
- Le critère décisif n'est-il pas à chercher du côté du métalangage, le bon

(7) Cf. J.-F. HALTÉ : *La didactique du français*, coll. « Que sais-je ? » n° 2656. P.U.F. Paris 1992.

(8) Pour ce dernier problème, cf. dans ce même numéro l'article de U. Jotterand.

(9) Cf. A. PETITJEAN : « Le Capes de Lettres Modernes » dans : « Le Français et les réformes », *Pratiques* n°71, septembre 1991.

manuel étant alors moins celui qui présente une grande cohérence terminologique que celui qui use d'un vocabulaire grammatical familier ?

La première de ces préoccupations n'est pas étonnante quand on connaît les représentations des étudiants en la matière. Mais elle est surtout révélatrice d'une grande méconnaissance du fonctionnement de l'école : les règles de la gratuité scolaire imposent par exemple un rythme finalement assez lent de renouvellement des manuels, si bien que les enseignants de collège ne participent que rarement au choix d'un manuel et bien souvent ils doivent en utiliser un à la sélection duquel ils n'ont pas contribué.

Le travail en formation doit donc s'attacher à détourner les enseignants de cette préoccupation et à faire qu'ils apprennent à se servir au mieux d'un manuel choisi par d'autres, quitte à le compléter par d'autres outils pédagogiques, soit dans la classe, soit lors de la préparation de la séquence didactique.

Il doit aussi faire en sorte qu'ils ne portent pas sur le métalangage du manuel le regard inquiet et exclusif qui est le leur. Être capable d'analyser le métalangage d'un outil pédagogique est un savoir indispensable, non pas pour chercher à se rassurer en guettant des termes familiers mais pour s'en servir comme d'un révélateur des différents types de savoirs scolaires présents dans le manuel et de leur cohérence.

Il faut donc modifier la manière dont les étudiants interrogent les manuels et passer des questions qui ne peuvent être que sans réponse à des questions leur permettant d'avoir avec leurs élèves un travail problématique sur la langue.

III. PROPOSITIONS POUR L'ANALYSE D'UN MANUEL

Il est assez facile de faire partager aux étudiants les critiques traditionnelles adressées aux manuels (conformisme culturel, déficience scientifique, encyclopédisme etc.), les faits parlant d'eux-mêmes. Mais il est plus difficile de leur faire admettre que des manuels mieux informés, plus cohérents et plus modestes ne seraient pas pour autant parfaits : pourquoi cesseraient-ils en effet de s'inspirer de la conception éminemment contestable au plan didactique de la langue et de son apprentissage qui est à l'œuvre dans tous les manuels actuellement disponibles ?

A) Le contenu notionnel des manuels

La quasi-totalité des manuels présentent la langue comme un ensemble stable diachroniquement et synchroniquement, parfaitement descriptible et ne nécessitant que des activités de classification et de manipulation pour son appropriation en milieu scolaire. La compétence par nature défectueuse de l'apprenant ne saurait être convoquée pour la compréhension de son fonctionnement.

Dans une telle conception, il suffit de découper cet ensemble en une série d'objets à enseigner, et de les proposer à l'étude des élèves en les passant en revue systématiquement, tout en se contentant d'en adapter la description aux capacités supposées être celles d'enfants et en posant comme une pétition de principe qu'il y a adéquation entre cette manière de faire et les besoins linguistiques des apprenants.

Les auteurs de manuels n'ont plus dès lors, si l'on ose dire, que deux sortes de problèmes à résoudre :

- Comment se fait l'articulation d'une notion avec une autre ?
- Comment s'opère la reprise d'une même notion d'une année sur l'autre ?

Pour ce faire, les Instructions officielles ne leur sont pas d'un grand secours. Elles contiennent certes des listes de notions à acquérir, mais elles n'indiquent pas comment elles doivent être traitées, ni quantitativement ni qualitativement, elles ne disent pas davantage, sauf dans des déclarations d'intention très générales, quel profit l'élève est censé tirer de leur maîtrise au plan de sa compétence linguistique. Il n'est donc pas étonnant que selon les différents manuels une même notion puisse :

- être traitée sous une entrée théorique très différente
- se voir accorder une extension très variable
- ne pas s'inscrire à la même place dans la succession des notions (si l'on admet que l'ordre de présentation des notions dans un manuel constitue dans la majorité des cas une progression à respecter).

Par exemple dans le manuel de 4^e/3^e *Grammaire française et expression écrite* chez Nathan (10), l'impersonnel est traité dans un chapitre intitulé « Les voix du verbe. Les verbes impersonnels », où il apparaît à la fin (après la voix active, la voix passive et la forme pronominale) (11) et où il n'occupe qu'une demi-page (soit 17 lignes). Un seul exercice d'application lui est consacré. On y parle presque exclusivement de verbes impersonnels (une seule fois de « formes personnelles » et une fois de « construction impersonnelle »).

Dans le manuel de 4^e *Grammaire des collèves* chez Hatier (12) cette notion occupe à elle seule un chapitre entier de quatre pages pleines, intitulé « la tournure impersonnelle » et 25 exercices d'application lui sont consacrés. Elle n'apparaît pas immédiatement après l'étude de la voix active et de la voix passive comme dans le Nathan, mais après celles des modes dits personnels, l'indicatif, le subjonctif, le conditionnel et l'impératif. Certes dans chacun des deux manuels, cette notion s'inscrit dans un vaste ensemble qui traite du verbe, de ses temps, de ses modes et de ses voix, mais pas à la même place. Ainsi dans le Nathan l'infinitif est traité avant l'impersonnel, dans le Hatier après. Mais surtout dans le Nathan la notion de tournure n'est pas utilisée, alors qu'elle est donnée dans le Hatier pour un trait de même niveau que le mode ou la voix : « la personne, le mode, le temps, la voix, la tournure déterminent la forme du verbe » (13) (14).

Un tel état de fait n'est pas *a priori* choquant : la langue est un système d'une extrême complexité, qui, comme tous les systèmes complexes, est susceptible d'être étudié à des niveaux et des points de vue différents. Ce qui est ici choquant, c'est qu'il est impossible de trouver pour chacun des manuels la logique organisationnelle qui rende compte des différences de traitement observées. Celles-ci ne s'expliquent ni par des points de vue différents sur la notion traitée, ni par des enjeux didactiques différents explicitement désignés. Ou en tous les cas, si de telles logiques existent, elles sont trop implicites pour apparaître au regard de l'expert. On peut penser qu'elles seront tout aussi masquées aux yeux du professeur débutant. Or on sait que moins un maître est certain de ses savoirs savants, plus il est dépendant de ce que lui propose l'outil didactique dont il dispose. De ce fait il risque de ne pas s'apercevoir qu'il pourrait donner

(10) A. GASQUEZ, E. HEINTZMANN, H. MITTERAND : *Grammaire française et expression écrite*, 4^e/3^e, Nathan, Paris 1988, p. 181.

(11) Mettre sur le même plan la voix active (ou passive), la forme pronominale et les verbes impersonnels est un cas particulièrement exemplaire d'absence de cohérence théorique.

(12) G. NIQUET, R. COULON, L. VARLET, J.-P. BECK : *Grammaire des collèves*, 4^e, Hatier, Paris 1988, pp. 105 à 108.

(13) *Ibid.*, p. 86.

(14) On pourrait multiplier les exemples de ces différences de traitement. Cf. par exemple le traitement de la conjugaison d'un manuel de même niveau à l'autre, ou celle du code orthographique. Le Mitterand de 6^e, déjà cité plus haut, en fait une description qui n'a guère d'équivalent quantitatif dans aucun manuel du même niveau.

à une notion une importance différente de celle que lui a conférée le manuel, qu'il pourrait aussi la mettre en relation avec d'autres notions que celles avec lesquelles elle était mise en relation dans le support didactique.

La comparaison des manuels entre eux (à commencer par leur table des matières et leur index quand ils en ont un) ne peut en un premier temps que conforter des maîtres en formation dans leur idée spontanée que le choix des notions et de la terminologie grammaticale relève souvent de l'arbitraire pur et simple et ne peut que les détourner des vraies questions que devraient susciter le contenu notionnel des manuels. Il est beaucoup plus facile de se désespérer de ce que certains parlent de sujet du verbe, d'autres de groupe nominal sujet, certains de complément d'objet, d'autres de groupe verbal, certains de complément d'objet second, d'autres de complément d'attribution, certains enfin de compléments circonstanciels, d'autres de complément de phrase. Mais il est beaucoup plus difficile d'admettre qu'il est d'autres questions, elles essentielles : si on décide de parler à un élève d'un complément d'objet, que va-t-on lui en dire ; quel intérêt y a-t-il à lui faire repérer des compléments d'objet ? Quel profit tirera-t-il de l'appropriation d'une telle notion ?

Pour revenir sur l'exemple de l'impersonnel dans les deux manuels cités plus haut, il est à remarquer que ceux-ci s'en tiennent tous les deux à une approche strictement classificatrice du phénomène (Il s'agit de faire distinguer les différents types d'impersonnels selon des critères sémantiques ou distributionnels). Ils n'attirent l'attention de l'élève que sur des aspects purement formels (à savoir l'emploi du pronom « il » quand il ne s'accompagne d'aucune information de personne). Mais à aucun moment on ne s'attache à faire travailler l'élève sur les conditions d'emploi de ces tours, notamment au plan pragmatique, ou au plan textuel (15). On traite de la même manière les impersonnels qui lui sont familiers et ceux qui lui sont étrangers. On ne cherche pas davantage à les rapprocher des tours voisins et à faire cerner la spécificité de chacun d'entre eux. (comme les tours « on... », ou « ça... »).

Or n'importe quel élève de collègue est capable de voir que « il gèle » « ça gèle », « on gèle » ne sont pas des expressions synonymes, au plan de la référence possible par exemple. On peut aussi réfléchir au fait que l'on peut dire : « il pleut des coups, des cordes » (16), (ou « des hallebardes » si l'on se veut cultivé) mais pas « *il gèle de l'eau », alors que pourtant on dit que « l'eau gèle » et que « les/des coups pleuvent », mais on ne dit guère que « des cordes pleuvent ».

Le rapprochement de tels faits de langue, à la fois familiers et étonnants, ne peut que susciter l'intérêt des élèves, l'expérience le prouve largement. L'enseignant pour guider leur activité doit en ce cas s'appuyer à la fois sur les propriétés du référent (qui peut être massif ou comptable, métaphorique ou non) et sur les caractéristiques du syntagme nominal (qui peut être déterminé ou non, générique ou spécifique, singulier ou pluriel) (17) (18).

Les mêmes notions apparaissent d'un cycle à l'autre, du CE1 à la fin du collège, voire au lycée. Tout au plus la liste qu'en dressent les instructions officielles s'allonge-

(15) Le Hatier souligne néanmoins dans certains exercices que l'impersonnel a une fréquence forte dans certains types de textes. Il montre aussi, toujours dans les exercices, les effets possibles de l'impersonnel sur la structure thématique de l'énoncé.

(16) Mais on ne dit pas « il pleut les cordes ».

(17) Il va de soi que ces propriétés et ces caractéristiques ne doivent pas être décrites en ces termes aux élèves !

(18) Il est à remarquer à ce propos que nombre de notions essentielles à la description du français sont laissées dans l'ombre ou traitées de manière superficielles, alors qu'elles sont indispensables pour rendre compte des énoncés qui créent des difficultés aux élèves. L'élève n'a pas besoin qu'on lui dresse la liste des articles français (en leur attribuant des valeurs rudimentaires incomplètes ou fausses). Il a besoin qu'on lui montre qu'ils ne peuvent pas se substituer les uns aux autres, mécaniquement, dans tous les énoncés.

t-elle progressivement. Les I.O. précisent bien que leur traitement doit être adapté pour chaque classe au niveau supposé être celui de l'élève-type ; mais elles laissent le soin de cette adaptation aux auteurs du manuel et aux enseignants. Il s'agit là d'une tâche redoutable ! On pourrait espérer qu'à l'intérieur d'une même collection, ayant un ou plusieurs auteurs communs – ce qui est le cas le plus favorable – une même notion soit traitée différemment d'un niveau à l'autre. Il n'en va malheureusement que rarement ainsi : si on reprend l'exemple des verbes impersonnels, on peut comparer la présentation qu'en fait la grammaire française de 4^e/3^e de la collection Mitterand avec celle qu'en fait la grammaire française de 6^e ayant le même auteur principal :

Les verbes impersonnels

Certains verbes ne disposent que de la 3^e personne du singulier, avec le seul pronom *il*. Ce sont les verbes impersonnels :

Il pleuvait. – Il est arrivé plusieurs lettres pour toi.

On distingue :

a. Les verbes impersonnels par nature

Ils sont toujours à la 3^e personne.

Il faut, il y a.

Il pleut, il neige, il grêle, il tonne.

b. Les verbes impersonnels par construction

Ils ont à la fois les formes personnelles (*je, tu, il*) et la construction impersonnelle.

Il arrive, il se produit.

Il est, il fait, il existe, il manque

Il importe, il vaut mieux, il est possible, il est nécessaire.

Attention !

Il existe aussi des passifs impersonnels et des pronominaux impersonnels :

Il est conseillé de ne pas s'aventurer de nuit dans ce quartier.

Il se vend beaucoup de fourrures cet hiver (19).

Et :

« Avec les verbes impersonnels et dans les constructions impersonnelles le sujet *il* ne représente rien ni personne.

Certains verbes sont **toujours impersonnels**. D'autres **entrent parfois** dans une construction impersonnelle.

Verbes toujours impersonnels : *Il neige. Il grêle. Il faut.*

N.B. *Il pleut* est généralement impersonnel. Mais le verbe peut avoir un nom sujet : *Des coups pleuvent.*

Verbes personnels employés dans une construction impersonnelle

Construction impersonnelle

Il manque deux élèves.

Il est conseillé de ralentir.

Il se passe des choses graves.

Autre construction

Deux élèves manquent.

Je te conseille de ralentir.

Des choses graves se passent. » (20)

Le contenu est pratiquement identique hors le fait que les passifs impersonnels et

(19) Nathan. Mitterand 4^e/3^e, p. 181.

(20) M. MITTERAND, R. SCHMITT, M. ET M. VERDELHAN : *Grammaire française 6^e*. Nathan. Paris 1990.

les pronominaux impersonnels qui apparaissent déjà dans les exemples du manuel de 6^e sans être ainsi désignés sont dans le manuel de 4^e explicitement nommés (21).

On pourrait multiplier les exemples (*cf.* par exemple les types de phrase ou les compléments du verbe). On trouve certes à l'intérieur d'une même collection des variantes, voire des différences dans le traitement d'une même notion, mais trop peu souvent quelque chose qui ressemble à un approfondissement.

Il n'est pas besoin d'argumenter longuement pour s'apercevoir des effets négatifs sur l'enseignement de la langue de telles pratiques :

1 – Comment intéresser des élèves à un travail dans lequel ils ne voient que répétition et où les variantes qui peuvent exister leur semble dépendre du seul arbitraire de leur enseignant. Cette impression généralisée de « déjà vu, déjà entendu, déjà appris, déjà su » mine tout le travail réflexif devant s'effectuer sur la langue française.

2 – Les notions sont proposées à l'élève sans aucun souci de savoir si la présentation qui en est alors faite correspond à ses capacités cognitives. (Construire des classes de mots à partir des critères utilisés par les manuels en CE2, CM1 excède assurément celles d'un enfant de cet âge). Au lieu de passer progressivement de prénotions plus ou moins rudimentaires à des notions plus élaborées pour terminer par des concepts clairement délimités, on lui propose indéfiniment la même notion, la première fois elle est trop complexe et trop abstraite pour lui ; la dernière fois, quelques sept ou huit ans plus tard, elle ne peut lui apparaître que comme simplette, même s'il ne la maîtrise aucunement. Le résultat de tout cela est bien connu : outre une inappétence généralisée pour la réflexion grammaticale, les élèves ont dans l'ensemble des savoirs approximatifs, pour ne pas dire pas de savoir du tout, au terme de plusieurs centaines d'heures d'apprentissage cumulées sur toute leur scolarité. Le rendement du travail grammatical est l'un des plus faible qui soit !

3 – Pour sortir de cette situation, il faudrait que les manuels ou leurs utilisateurs s'affranchissent de la logique exclusivement descriptive de la langue.

Cette logique conduit en effet à passer inévitablement, par exemple, de la phrase interrogative à la phrase négative (ou vice-versa). Or il n'y a aucune raison pour que les élèves rencontrent au même moment de leur apprentissage des problèmes dans l'engendrement des phrases interrogatives et des phrases négatives. A l'entrée au collège la négation de la phrase simple est parfaitement maîtrisée par tous les élèves, mais pas celle de certaines complétives ou relatives, la valeur de « ne » faisant alors problème pour des élèves à qui le système de la négation à l'oral fait croire que l'élément « pas » est indispensable à l'expression de la négation. Les interrogatives, surtout partielles sont encore source de difficultés pour certains élèves aux alentours du cours moyen (qui peuvent essayer de concilier maladroitement des marques incompatibles entre elles de l'interrogation, comme « est-ce que » et une inversion sujet-verbe). Mais pourquoi mener encore un travail réflexif sur les interrogatives à la fin du collège, alors que les difficultés les concernant ont pratiquement disparu pour tous les élèves depuis longtemps ? On le pourrait certes à condition par exemple de demander aux élèves de comparer le système du français à celui de la langue étrangère qu'ils sont en train d'apprendre, comparaison qui aurait le mérite de faire perdre au français son caractère d'évidence.

De tout ce que lui propose le manuel, il convient donc que l'enseignant se demande

(21) Il existe une seule différence importante mais qui risque de passer inaperçue : les impersonnels sont traités dans la grammaire de 4^e dans une partie consacrée aux modes et aux temps du verbe, dans le manuel de 6^e ils le sont dans une unité consacrée au pronom personnel.

ce qu'il va sélectionner et comment il va le traiter avec ses élèves. J'espère avoir démontré qu'il ne doit pas pour cela chercher à trouver une fois pour toutes des réponses définitives. Il lui faut considérer que les performances de ses élèves témoignent d'un système cohérent qui a sa grammaire et qui est descriptible, même s'il est en évolution (22), et lui faut parallèlement apprendre à ses élèves que leurs usages forment un ensemble scruturé, dont la composition est en constante transformation. Il doit leur faire prendre conscience des points sur lesquels ces usages s'écartent du fonctionnement général du français et les aider à faire évoluer leur système vers celui que constitue la langue française. Les notions à leur apporter sont celles qui permettent précisément de travailler sur les difficultés linguistiques apparaissant dans les zones où le système se modifie.

B) La norme linguistique

Pour qu'on permette à un élève de réfléchir sur ses propres usages, encore faut-il que ceux-ci ne soient pas rejetés hors de la langue par le manuel qu'utilise l'élève, de manière implicite ou explicite. Malheureusement nombre de manuels, enfermés dans une vision étroite de la langue, décrivent un français invariant. Une telle attitude risque de fragiliser la confiance que les élèves mettent dans leurs savoirs sur la langue mais aussi de conforter le dogmatisme dont peuvent faire preuve des enseignants que leur formation n'aura que peu préparés à s'interroger sur la réalité du français contemporain.

Ces phénomènes sont particulièrement évidents quand les manuels décrivent des secteurs de la langue travaillés par de rapides et importantes évolutions, ou bien des secteurs où l'usage varie selon les situations de communication.

a) Les variations en diachronie

Depuis près de vingt ans, je demande à mes étudiants de licence de lettres modernes de me donner leur jugement linguistique sur les deux tours

(1) après qu'il a fait cela, le garçon a...

(2) après qu'il ait fait cela, le garçon a...

Dans les années 75, seul un petit nombre d'entre eux affirmaient que (1) devait être considéré comme une phrase agrammaticale. La très grande majorité d'entre eux savaient que « après que » est « normalement » suivi de l'indicatif, tout en reconnaissant ne pas respecter toujours cet usage. En 94, sans aucune hésitation la quasi-totalité des étudiants répondent que c'est l'énoncé (2) qui est grammatical et l'énoncé (1) qui est à proscrire. Une étude rapide de la presse écrite confirme ce renversement. D'autres évolutions du même type semblent affecter d'autres usages du subjonctif, notamment dans certaines relatives. La répartition des emplois entre l'indicatif et le subjonctif, surtout en subordonnées, est une zone de turbulence de la langue contemporaine. Or les manuels décrivent le plus souvent le subjonctif comme un mode aux valeurs stables, ignorant ces phénomènes ou les présentant, au mieux comme des faits spécifiques de la langue familière, au pire comme des fautes à éviter : le Nathan 4^e/3^e (23) déjà cité se contente d'affirmer « on emploie les conjonctions et les locutions conjonctives quand, lorsque, après que, depuis que, dès que, aussitôt que, à peine... que, suivies de l'indicatif »

(22) Système que certains sociolinguistes, comme W. Labov, propose d'appeler des langues d'attente, ou des langues intermédiaires, réservant à la langue objet de l'apprentissage le nom de langue cible.

(23) Nathan 4^e, *op. cit.*, p. 214.

Le manuel de 4^e/3^e (24) *A la découverte de notre langue* signale une différence de niveau de langue :

« La subordonnée est introduite par *après que, dès que, depuis que, aussitôt que, quand, lorsque...*

Son verbe est à l'indicatif.

Vous ne sortirez qu'après que je vous y aurai autorisés
(langue soutenue)

Vous ne sortirez qu'après que je vous y aie autorisés
(langue familière) »

Dans la langue familière « après que » est souvent suivi du subjonctif.

Le Hatier de 4^e fait une mise en garde :

« Attention !

« Après que » marquant la postériorité, la subordonnée temporelle introduite par cette locution est à l'indicatif, non au subjonctif comme on a tendance à l'y mettre » (25).

Mais aucun manuel ne s'efforce ni d'expliquer ni de mettre ce phénomène en rapport avec d'autres faits qui pourraient contribuer à l'éclairer et à le problématiser, comme les hésitations que l'on éprouve pour savoir si une relative demande le subjonctif ou l'indicatif.

b) Les variations en synchronie

On sait que les marques de l'interrogation et de la négation sont sujettes à variation. Certes la majorité des manuels signalent – mais pas tous (26) – que l'oral n'utilise pas de la même manière que l'écrit les marques de l'interrogation, mais ils le font en général uniquement à propos de l'interrogation totale et pas à propos de l'interrogation partielle (27). Cela revient à autoriser les élèves à réfléchir sur le tour « Vous venez ? », mais pas sur le tour « vous arrivez quand ? »

Et beaucoup de manuels qui soulignent la différence de fonctionnement de la langue à l'écrit et à l'oral pour l'interrogation ne le font pas pour la négation ; ou s'ils le font, ils fournissent aux élèves des indications discutables quand elles sont des jugements de valeur, ou erronées quand elles se réfèrent à l'usage.

« L'absence de « ne » se constate aussi dans la langue familière mais constitue une incorrection.

« C'est pas possible ! » (28)

« L'omission de « ne » dans les phrases négatives où le verbe est exprimé est une des caractéristiques de la langue familière (29).

(24) A. HINARD, L. IDRAY, C. LAMOTTE : *A la découverte de notre langue. 4^e/3^e*, Magnard, Paris 1989, p. 53. Ce manuel est précis dans ses descriptions et souvent bien informé au plan théorique.

(25) Hatier 4^e, *op. cit.*, p. 225.

(26) Cf. par ex. Nathan 4^e/3^e, *op. cit.*

(27) Cf. par ex. Hatier 4^e, *op. cit.*, p. 19 à 21.

(28) F. DESCOUBES, J. PAUL : *Grammaire 6^e*, Bordas, Paris 1990, p. 55. Le manuel est par ailleurs l'un des rares qui décrivent ces phénomènes pour l'interrogation partielle

« Selon les niveaux de langue, on retrouve plusieurs constructions :

— très familière : Vous êtes là depuis quand ?

— familière : Depuis quand est-ce que vous êtes là ?

— soutenue : Depuis quand êtes-vous là ? » (p. 49)

(29) Magnard 4^e/3^e, p. 215.

Tous les corpus oraux, hors ceux qui sont de l'écrit oralisé, attestent que la négation simple est de très loin la plus employée à l'oral, quels que soient les registres de langues utilisés par les locuteurs. Elle est en français contemporain un tour non marqué à l'oral. Sauf à confondre langue orale et langue familière, il n'est pas possible de caractériser comme le fait le Magnard la négation simple.

La description du Nathan de 4^e n'est pas davantage satisfaisante.

« La locution négative a deux éléments. Si l'on supprime « ne » la phrase est familière, voire incorrecte.

« Il ne sait pas ». Niveau courant à l'écrit, soutenu à l'oral.

« Il sait pas ». Niveau familier à l'écrit et à l'oral » (30).

Il n'est pas possible de faire croire à des élèves que l'effet produit par la négation simple est identique à l'écrit et à l'oral : c'est un tour marqué à l'écrit, non marqué à l'oral.

On voit donc que, quand la langue présente des variations en synchronie, les manuels se contentent au mieux d'en dresser un catalogue sans chercher à savoir si on peut les construire en système. Or, les différents tours interrogatifs peuvent par exemple être situés les uns par rapport aux autres, en fonction de l'écart plus ou moins grand qu'ils présentent avec l'ordre des mots qui serait celui de la phrase affirmative leur correspondant :

« Tu arrives quand » : ordre normal des mots.

« Quand est-ce que tu arrives » : ordre modifié pour un seul élément (l'adverbe interrogatif)

« Quand arrives-tu » : ordre modifié pour deux éléments (l'adverbe interrogatif et le sujet du verbe) etc.

Les échelles ainsi obtenues rendent compte des effets marqués ou non de ces tours et expliquent qu'un même tour puisse être marqué différemment à l'oral et à l'écrit. Elles expliquent aussi pourquoi tout n'est pas possible à l'oral. Le tour « Est-ce que tu arrives quand » est rejeté, lui, par tous les locuteurs comme n'obéissant pas aux normes qui régissent l'interrogation en français.

On peut donc déplorer que les manuels aient toujours une vision aussi peu ouverte de la langue. Mais surtout on peut redouter qu'en raison du caractère péremptoire de leurs affirmations, ils empêchent l'enseignant de mettre en place une démarche réflexive, ayant parmi ses objectifs de faire comprendre à l'élève que ses usages font partie de la langue et que celle-ci est un système instable que tous ses locuteurs contribuent à construire.

Pour reprendre l'exemple de l'impersonnel étudié plus haut, pourquoi ne pas faire travailler les enfants sur le développement que connaissent de plus en plus les tours comme « ça suffit, ça vient, ça pleut, ça chauffe, ça craint », leur faire découvrir que ceux-ci sont régis par des règles précises concernant par exemple la nature des verbes et leur faire comprendre le mécanisme par lequel certains de ces tours sont complètement entrés dans la langue, alors que d'autres, comme « ça craint » sont encore à sa lisière ?

Pour conclure sur ces problèmes de variation, on peut affirmer qu'il est des activités qui dépossèdent l'apprenant de sa langue et d'autres qui en font un locuteur légitime. Les manuels peuvent être un frein à l'émergence des secondes, selon que les enseignants savent ou non s'affranchir de la vision étroite de la langue qui y est trop souvent présente.

(30) Nathan 4^e/3^e, *op. cit.*, p. 11.

C) Les pièges du modernisme

Pour les raisons décrites plus haut, il n'est pas étonnant que les objets d'enseignement d'apparition récente posent des problèmes particuliers, leur traitement étant très souvent gravement défectueux tant au plan théorique qu'au plan didactique. Or la séduction que leur nouveauté peut exercer sur les enseignants est un obstacle à l'analyse critique du sort que leur réservent trop de manuels :

1 – Dans certains manuels, l'imparfait et le passé simple peuvent avoir leurs emplois correctement traités dans un chapitre consacré au récit et se voir attribuer d'autres valeurs dans un chapitre relevant de la conjugaison. D'autres manuels (31) peuvent consacrer plusieurs pages au fonctionnement du récit, en éliminant toute information sur son système temporel, ce qui fait qu'ils peuvent continuer à proposer une description fautive de ces deux temps dans le chapitre consacré « aux temps simples du verbe à l'indicatif », présentant l'imparfait comme le temps de la durée et le passé simple comme celui de l'action ponctuelle.

2 – Dans d'autres cas, on réussit à introduire, sans les déformer des notions nouvelles ; mais cédant sans doute à l'attrait de la nouveauté on se laisse aller à les développer pour elles-mêmes, en oubliant de se demander si elles sont d'une quelconque utilité didactique, ou bien en perdant rapidement de vue les raisons pour lesquelles on a fait appel à elles. C'est souvent le cas quand les manuels initient les élèves au système phonétique du français. Ils présentent souvent la capacité à utiliser une transcription phonétique comme une aide à l'utilisation du dictionnaire et de ce fait comme un recours dans l'apprentissage orthographique.

Il peut être utile en effet que des élèves s'aperçoivent que le signifiant écrit d'un mot que l'on n'a jamais entendu oraliser antérieurement ne permet pas en français d'engendrer automatiquement son signifiant oral.

Comment ces mots se prononcent-ils ? Écris-les en alphabet phonétique

un legs	un jerrican
des entrelacs	une jeep
un catéchumène	un puzzle
la chienlit	un igloo
le chloroforme	une idylle
le choléra	interpeller
un chrysanthème	un géolier
haïr	un séquoia
la chistera	des bœufs

(32)

Des mots comme « chienlit » ou « catéchumène » doivent tendre ce type de piège à un élève de collège, mais pourquoi leur proposer des termes comme « interpeller » ou « chrysanthème », parfaitement connus de lui à l'oral, même s'ils présentent des difficultés orthographiques ? Pourquoi lui demander de lire la transcription phonétique

(31) Cf. par exemple, Nathan 6^e, *op. cit.*

(32) M. et J. DAUMAS : *Ecrire avec le dictionnaire au collège*, Larousse, Paris 1986.

de deux « histoires naturelles » de J. Renard qui mettraient en difficulté des experts (33).

3 – Enfin un objet d'enseignement nouveau voit souvent s'agglutiner autour de lui tout une série d'objets aussi nouveaux que lui, comme si le seul fait d'être nouveau suffisait à en faire un ensemble cohérent.

On peut rassembler dans une même page (34) :

- un support moderne, à savoir deux vignettes d'une bande dessinée d'Hergé contenant dans une bulle des paroles de personnages fictives, accompagnées du fait de l'image de leur contexte extra-linguistique
- le texte d'une pseudo-interview télévisée
- un bulletin d'information radiophonique présenté comme un récit oral, alors qu'ils s'agit en fait d'un récit écrit oralisé.

Le tout pour demander aux élèves de « préciser les circonstances de l'action ». Pour ajouter encore à la confusion on leur fait relever et classer dans un tableau les informations contenues dans le texte d'introduction de tous les albums d'Asterix. Asterix, Hergé, Michel Drucker qui joue le rôle de l'interviewer, le champion cycliste dont on annonce la mort dans le bulletin d'information sont certes des personnages de notre temps, mais cela ne justifie pas qu'ils soient convoqués simultanément pour expliquer ce qu'est un récit oral et ce qu'est une information, deux notions qui ne sont par ailleurs pas de même type.

De tels montages, qui sont à proprement parler aberrants, peuvent néanmoins séduire des enseignants novices, se laissant abuser par des effets de modernité, capables de susciter l'intérêt des enfants.

On le voit, le salut n'est pas plus dans un saut dans la modernité que dans le respect de la tradition. Il passe par la construction en formation initiale, puis continuée, d'un ensemble de compétences permettant aux enseignants d'utiliser avec leurs élèves les outils didactiques de manière problématique.

Au moment de conclure, il me faut signaler que les limites de cet article ne m'ont pas laissé le loisir de traiter des problèmes concernant les exercices qui apparaissent dans les manuels de langue. Il va de soi que durant les deux années passées dans les I.U.F.M., les futurs enseignants doivent à leur propos apprendre :

- à reconnaître les différents types d'exercices, à se demander quand et comment les utiliser dans une séquence didactique et avec quelle finalité.
- à s'interroger sur la langue des consignes, sur la faisabilité des exercices et sur le temps nécessaire pour que les élèves puissent en venir à bout.

Je n'ai pas davantage pu évoquer tout ce qui a trait à la démarche pédagogique suivie par le manuel dans le traitement des contenus. Une formation complète sur le « bon usage » des manuels ne saurait passer sous silence ces deux points essentiels.

(33) *Ibid.*

(34) Nathan 6^e, *op. cit.*, p. 19.