

MANIPULER LES TEXTES AVEC LES ÉLÈVES : UNE RELECTURE DE *RECHERCHES*

Nathalie Denizot
Université de Cergy-Pontoise – Espé de Versailles
ÉMA (ÉA 4507)

Un des fils rouges de *Recherches* depuis les premiers numéros est cette volonté de « bricoler », pour faire travailler les élèves. L'idée du « bricolage pédagogique », souvent convoqué dans la revue et qui donne en partie son titre à ce numéro, est empruntée à Perrenoud (1983), qui l'emprunte lui-même à Lévi-Strauss, et qui l'utilise pour décrire la « planification des activités¹ » :

Le maître qui travaille par projets, centres d'intérêts, enquêtes, activités-cadres, recherches en environnement, situations mathématiques, jeux, ateliers, travaux d'équipe, a nécessairement un *système de travail plus ouvert* [que dans la pédagogie traditionnelle].

-
1. La métaphore de Lévi-Strauss inspire également, cette même année 1983, un numéro de *Pratiques* qui s'intitule « Bricolage poétique », et dont l'avant-propos – sous la plume de J.-P. Balpe, revendique cette filiation : « Il nous a semblé en effet que cette métaphore explicative permettrait de situer, avec un indice de lisibilité suffisant, à la fois les exigences de la créativité linguistique pouvant être mise en œuvre en milieu scolaire et, corrélativement, ses limites. » (p. 4)

Pour caractériser le mode de préparation correspondant, je le comparerai à un *bricolage*. Mais attention : pas dans le sens vaguement péjoratif du dictionnaire. Lévi-Strauss a proposé, dans *La pensée sauvage*, une analyse de la pensée mythique comme « bricolage intellectuel ». Il a pour ce faire donné une image du bricolage qui me paraît fort bien convenir au travail de préparation du maître pratiquant ce que j'appellerai pour faire court une *pédagogie active*. [...] À quel bricolage le maître acquis à une pédagogie active se livre-t-il ? Il fabrique à longueur d'année des *activités*, des situations d'apprentissage, des jeux, des problèmes, des projets, ce qui suppose toujours ou presque à la fois un matériel, une règle ou un objectif, une animation.

À l'appui de sa thèse, Perrenoud convoque donc Lévi-Strauss (1962, p. 27), et il cite plus particulièrement un passage souvent commenté où Lévi-Strauss, opposant la pensée mythique à la pensée scientifique, illustre cette opposition par les deux figures métaphoriques du « bricoleur » et de l'« ingénieur » :

Le bricoleur est apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées ; mais, à la différence de l'ingénieur, il ne subordonne pas chacune d'entre elles à l'obtention de matières premières et d'outils, conçus et procurés à la mesure de son projet : son univers instrumental est clos, et la règle de son jeu est de toujours s'arranger avec les « moyens du bord », c'est-à-dire un ensemble à chaque instant fini d'outils et de matériaux, hétéroclites au surplus, parce que la composition de l'ensemble n'est pas en rapport avec le projet du moment, ni d'ailleurs avec aucun projet particulier, mais est le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées de renouveler ou d'enrichir le stock, ou de l'entretenir avec les résidus de constructions et de destructions antérieures. [...] Les éléments sont recueillis ou conservés en vertu du principe que ça peut toujours servir. De tels éléments sont donc à demi particularisés : suffisamment pour que le bricoleur n'ait pas besoin de l'équipement et du savoir de tous les corps d'état ; mais pas assez pour que chaque élément soit astreint à un emploi précis et déterminé.

Contrairement à l'ingénieur, le bricoleur travaille avec les moyens du bord, pratique le réemploi, le recyclage, la réorganisation, dans une visée créative : rien de surprenant à ce que cette métaphore puisse faire écho aux préoccupations des enseignants, des pédagogues, des didacticiens.

Je ne chercherai pas ici à faire une recension exhaustive de tous les « bricolages » proposés dans *Recherches* : je laisse volontairement de côté la question des consignes et des manipulations de consignes, qui est également un des fils rouges de la revue. Je laisse également de côté les démarches construites à partir de textes d'élèves, qui pourraient faire l'objet d'un article autonome. Mais je vais m'attacher aux *bricolages* autour des textes, qui ont

donné lieu à de multiples propositions d'activités depuis les premiers numéros de la revue². Comme l'écrit Francine Darras (R12³, 1990, p. 75) à propos d'un conte autour duquel elle propose une démarche de travail :

Matériau brut à « didactiser », c'est-à-dire qui devient l'objet de manipulations textuelles destinées à complexifier la linéarité du texte-source et à mettre en problème pour les élèves les contenus de savoir visés par la démarche d'apprentissage.

Il s'agit donc d'opacifier pour aider les élèves à mieux voir, selon ce même principe que les textes « résistants⁴ » et les situations-problèmes⁵ sont des outils intéressants. Les textes manipulés permettent notamment de désacraliser le texte et de mettre l'élève à distance du texte. Comme l'écrit Bertrand Daunay :

Ce que les exercices en question développent, alternativement au guidage de la compréhension, c'est l'apprentissage d'une posture *distanç*ée de lecture, qui amène l'élève à penser le texte comme un objet de lecture *active*. (Daunay, R36, 2002, p. 62)

Et cette mise à distance peut passer précisément par un travail sur la *matière* du texte, comme le dit encore Bertrand Daunay :

Le principe en est aussi simple que protéiforme : il s'agit de ne pas présenter un texte dans son *immatérialité* mais de le déconstruire pour amener les élèves à manipuler son *matériau*. (Daunay, R18, 1993, p. 124)

Les manipulations de textes qui m'intéressent ici sont donc celles que l'enseignant fait subir à des textes (littéraires ou non) en les réécrivant, en les découpant, en les fendant, etc., ou bien celles qu'il fait subir à des types/genres de textes spécifiques, lorsqu'il fabrique des textes *ad hoc*⁶. Il

2 Je remercie chaleureusement Bertrand Daunay, Marie-Michèle Cauterman et Catherine Mercier de leurs relectures et de leur aide dans la réalisation de cet article.

3. Comme l'écrit Clémence Coget (R38, 2003, p. 187) à propos de sa recension des articles concernant le commentaire et la dissertation (voir *infra*), il est difficile de retrouver ces articles en s'aidant simplement du titre du numéro – et bien souvent le titre de l'article lui-même n'est pas nécessairement plus éclairant. C'est pourquoi, en fin d'article, je répertorie à part les articles de *Recherches* concernés par cette question des manipulations textuelles et cités dans l'article. Pour faciliter leur repérage et les distinguer des autres références bibliographiques (dont on trouvera la liste en bibliographie principale), je les signale dans l'article lui-même par l'ajout de l'indication du numéro (par exemple ici : R12 pour *Recherches* n° 12), en plus du nom de l'auteur et de la date.

4. Voir notamment Reuter (1987) et Tauveron (1999).

5. Cf. Meirieu (1989).

6. J'exclus donc également les manipulations que l'on demande aux élèves (transpositions et imitations diverses).

s'agit dans cet article, dans une forme de continuité⁷ avec le travail de Clémence Coget (2003), de proposer à la fois, sur ce point précis, une sorte de guide de lecture à travers la collection de *Recherches*, tout en mettant en avant les principes communs à ces bricolages, les logiques qui les sous-tendent, les orientations didactiques qui les motivent.

TEXTES PUZZLES

Le texte-puzzle est l'une des manipulations textuelles les plus connues, et les problèmes textuels qu'il pose relèvent essentiellement de deux domaines, que Dominique-Guy Brassart et Isabelle Delcambre (1988, p. 58-59⁸) présentent ainsi, dans une réflexion qui vise un travail en classe sur ce qu'on nomme alors des « types » de textes :

D'une part [...] des phénomènes essentiellement MICRO-structuraux d'enchaînement *cohésif*, de *continuité et de progression thématiques*. Pour trouver le fragment « n+1 » qui suivra le fragment « n », un examen de la surface linguistique des fragments suffit en général dans ce cadre. [...].

D'autre part, des phénomènes essentiellement MACROstructuraux d'enchaînement *cohérent*, de (re)construction d'une macrostructure sémantique par référence à une superstructure typologique. Le repérage dans tel ou tel fragment d'*indices typologiques* permet de risquer une *hypothèse généralisée*, d'anticiper que le texte à (re)construire relève d'un certain type (narratif, argumentatif...) lui-même caractérisable par une organisation d'ensemble prototypique.

Annette Béguin (1982, p. 90) décrit le texte-puzzle comme un exercice de lecture, visant à « [faire] prendre conscience de ce qui fait la cohérence interne d'un texte ». L'exemple qu'elle propose est un puzzle fait à partir d'un texte présentant des perturbations chronologiques : la remise en ordre est ici une opération complexe, qui repose sur des repérages d'ordre narratologique tout autant que grammaticaux. Et c'est la discussion des élèves (en groupes) qui fait l'intérêt de la démarche, d'autant que deux ordres sont possibles : mais l'un des deux enlève le suspense et l'effet de chute, privilégiés par l'auteur.

7. En revanche, je ne ferai pas de propositions complémentaires.

8. Ce sont eux qui soulignent.

Texte-puzzle contre « lecture-évidence »

Le texte-puzzle ne vise en effet pas nécessairement la simple réussite de l'exercice par les élèves, mais « l'objectivation [...] d'une difficulté textuelle, qui permet de transférer l'opacité du texte de la personne à l'objet » (Daunay, R18, 1993, p. 125). La difficulté de l'exercice cherche à briser des formes de « lecture-évidence » (*Id.*), qui empêchent les élèves d'identifier les problèmes que pose un texte (ellipses, discordances ordre du récit/ordre de la narration, analepses et prolepses, etc.).

Pour illustration, voici un puzzle inspiré de celui qui était proposé à l'appui de ces principes (Daunay, R18, 1993, p. 124 *sq.*). Le principe est le même, mais l'exercice ici présenté varie un peu par rapport à l'original : c'est pourquoi je le reproduis ici ; il s'agit du début de la nouvelle de Michel Tournier, « La fin de Robinson Crusoé ».

A	– Elle était là ! Là, vous voyez, au large de la Trinité, à 9° 22' de latitude nord. Y a pas d'erreur possible !
B	Enfin une goélette anglaise les avait recueillis, et il était revenu, non sans avoir eu le temps de gagner une petite fortune grâce à des trafics divers assez faciles dans les Caraïbes de cette époque.
C	Il avait épousé une jeunesse qui aurait pu être sa fille, et la vie ordinaire avait apparemment recouvert cette parenthèse béante, incompréhensible, pleine de verdure luxuriante et de cris d'oiseaux, ouverte dans son passé par un caprice du destin.
D	L'histoire qu'il dégorgeait à toute occasion était stupéfiante.
E	L'ivrogne frappait de son doigt un lambeau de carte géographique souillé de taches de graisse, et chacune de ses affirmations passionnées soulevait le rire des pêcheurs et des dockers qui entouraient notre table.
F	Nous l'avions invité à boire avec nous pour entendre de sa voix éraillée quelques-unes de ses histoires.
G	On le connaissait. Il jouissait d'un statut à part. Il faisait partie du folklore local.
H	Pas au point cependant de ne pas le reconnaître, lorsqu'il avait reparu au bout de vingt-deux ans, hirsute et véhément, en compagnie d'un nègre.
I	Quant à son aventure, elle était exemplaire et navrante à la fois, comme c'est souvent le cas.
J	Quarante ans plus tôt, il avait disparu en mer à la suite de tant d'autres. On avait inscrit son nom à l'intérieur de l'église avec ceux de l'équipage dont il faisait partie. Puis on l'avait oublié.
K	Tout le monde l'avait fêté.

L	Unique survivant du naufrage de son bateau, il serait resté seul sur une île peuplée de chèvres et de perroquets, sans ce nègre qu'il avait, disait-il, sauvé d'une horde de cannibales.
---	--

Si l'on s'essaie à ce puzzle⁹, on observera que la tâche est rude, car l'exercice joue d'une difficulté inhérente au texte, à savoir l'*anachronie* qu'il réalise, autrement dit la discordance entre l'ordre de l'histoire et l'ordre du récit (Genette, 1972, p. 78 *sq*) : en effectuant la tâche de reconstitution du puzzle, les élèves peuvent repérer une difficulté, celle de la tâche, qui se trouve être une difficulté du texte.

Le texte-puzzle peut plus largement être fabriqué pour mettre en évidence et distinguer différents morceaux du texte : l'intérêt là encore n'est pas tant dans la remise en ordre du texte que dans le travail qui y conduit, et qui peut s'accompagner d'une consigne demandant aux élèves d'étiqueter ces différents composants. Nous avons ainsi proposé avec Catherine Mercier (Denizot et Mercier, R30, 1999), dans le cadre d'un travail consacré à la production de critiques littéraires, des textes-puzzles fabriqués à partir de critiques littéraires extraites de journaux spécialisés (*Lire*, *Le Magazine littéraire*, etc.) pour faire découvrir aux élèves à la fois le paratexte de la critique et ses différents constituants (passage narratif sous forme de résumé amorce ; passages plus argumentatifs concernant le suspense, les personnages, le décor et éventuellement l'écriture même de l'ouvrage chroniqué).

Texte puzzle et travail sur le paragraphe

Le texte puzzle peut être corrélé à un travail sur le paragraphe¹⁰, objet scolaire spécifique, comme en témoignent les normes de nombreux genres scolaires et les injonctions traditionnelles (« Faites des paragraphes »), ainsi que l'existence de types de paragraphes spécifiques (le « paragraphe argumentatif » en français, voire le « paragraphe argumenté » en histoire, qui est en réalité un texte composé de plusieurs paragraphes). Mais si le texte puzzle est un outil intéressant pour travailler la question du paragraphe, il ne peut l'être qu'à certaines conditions. Comme le souligne Daniel Bessonnat (1988, p. 82) :

La pratique largement répandue du puzzle fondé sur la permutation des paragraphes [...] vise en définitive à sensibiliser les élèves à

9. Voici l'ordre du texte reconstitué : A-E-G-F-I-J-H-D-L-B-K-C.

10. Sur « Le découpage en paragraphe et ses fonctions », voir l'analyse ancienne mais toujours pertinente de Daniel Bessonnat (1988), ainsi que l'article d'Isabelle Delcambre (1995).

l'emploi de connecteurs, même si elle permet une interrogation indirecte sur la nécessité du paragraphe.

C'est ainsi qu'Isabelle Delcambre (R23, 1995) propose un texte-puzzle qui ne s'appuie pas sur les paragraphes : au contraire, aucun des morceaux du puzzle ne coïncide avec la segmentation initiale du texte en paragraphe, mais ces morceaux rendent visibles les « blancs paragrahiques ». L'idée est en effet

de construire un texte-puzzle qui ait pour but une objectivation du découpage en paragraphes et des correspondances qu'il peut entretenir avec la progression thématique [...] ou avec le balisage qu'opèrent des marqueurs d'intégration linéaire. Le blanc paraphrastique serait interne à chaque morceau du texte-puzzle et non plus à leurs frontières, de manière à les rendre visibles. Par ailleurs, les enchaînements de morceaux à morceaux seraient aussi peu cohésifs que possible pour amener les élèves à chercher des indices ailleurs qu'à l'initiale des extraits, et donc à s'appuyer sur l'ouverture des paragraphes.

Le puzzle proposé par Isabelle Delcambre – elle le souligne elle-même – n'est pas réellement difficile : cette fois encore, l'intérêt n'est pas tant dans la résolution de la tâche par les élèves que dans ce que cette résolution donne à voir. Le texte est en effet choisi pour les écarts qu'il présente par rapport aux habitudes et/ou aux représentations de balisage des textes : les connecteurs ne sont pas nécessairement en début de phrase ni en début de paragraphe, et ce ne sont d'ailleurs pas toujours des connecteurs qui permettent de reconstituer le puzzle ; la conclusion ouvre sur une question qui pourrait sembler une question introductive. L'intérêt du puzzle – fabriqué à partir d'une lettre de lecteur extraite d'un quotidien – est donc ici de déjouer voire de déconstruire certaines normes scolaires.

Texte puzzle et indices linguistiques

Comme on le voit ici à propos des connecteurs, dont le repérage ne suffit pas à reconstituer le texte, l'intérêt d'un texte-puzzle réside également dans sa capacité à réduire le risque de voir les élèves s'attacher à des marqueurs au final peu pertinents¹¹. C'est ainsi que Marie-Michèle Cauterman, Francine Darras et Marie-Pierre Vanseveren (R46, 2007) construisent des puzzles à partir de fables de La Fontaine, à destination

11. Voir aussi la proposition de M.-M. Cauterman et B. Daunay (R48, 2008), qui fabriquent un texte-puzzle à partir d'un extrait du *Vieil homme et la mer* d'Hemingway pour travailler sur les progressions thématiques, avec une mise en page qui évite une prise d'indices erronée.

d'élèves de sixième, et accompagnent un puzzle autour de la fable « Le Lion et le Rat » de consignes qui sont, non seulement des aides à la résolution du puzzle, mais surtout un « outil d'autoévaluation de la tâche de reconstitution du texte puisqu'elles obligent les élèves à se questionner sur le sens global de l'histoire et sur des indices linguistiques de surface » (p. 58). En effet, si le puzzle peut sembler simple aux élèves dans un premier temps, puisqu'il est notamment facile de repérer le titre de la fable, il leur faut pour le reconstituer dans son intégralité trouver les protagonistes, identifier les substituts nominaux et « s'intéresser à ces petits mots, un, le, ce, qu'ils estiment généralement quantité négligeable ». (*Id.*)

LES LACUNES

Un autre type de manipulation textuelle consiste à ménager dans le texte une « lacune » visible, matérialisée par exemple par des blancs ou des encadrés vides, qui manifestent qu'il manque justement quelque chose. Comme le souligne Annette Béguin (1982, p. 93), qui a consacré plusieurs pages à ce type d'exercice, l'organisation de la lacune diffère selon les buts recherchés. À la question de savoir : « comment découper un texte, et quels éléments du texte vaut-il mieux occulter ? », Béguin propose deux grands types de solution. Il y a d'abord ce qu'elle appelle « la démarche anthologique », qui choisit « une cellule du récit qui se détache facilement du contexte » (séquence narrative, descriptions, etc.) ; il y a également ce qu'elle nomme « les découpes discordantes », qui peuvent par exemple porter sur « un fragment d'unité », sur « les articulations entre unités » voire « déborder une unité en incluant aussi ses articulations aux autres unités » (*Id.*, p. 95) :

Selon les parties occultées, l'accent est donc mis tantôt sur l'unité elle-même, tantôt sur l'enchaînement des unités. Dans un cas, la déduction repose sur l'effort fourni par l'élève pour réunir des indices dispersés au long du texte dont il dispose, dans l'autre, elle met surtout en jeu son habileté à reconnaître les relations logiques entre les éléments successifs. Notons toutefois que les deux opérations existent toujours même si l'une est privilégiée par rapport à l'autre.

Textes lacunaires et textes à trous

Ces textes lacunaires sont donc conçus de manière à former une sorte d'énigme, et s'apparentent alors à la situation-problème, « où le dépassement de l'obstacle matérialisé par le ou les blancs du texte permet l'apprentissage » (Daunay et Suffys, 1997, p. 103). Comme le rappelle Bertrand Daunay (R25, 1996, p. 219-220), le texte lacunaire ne peut de ce

fait être réduit à un « texte à trous » – si du moins l'on entend par un « texte à trous » un exercice de contrôle :

La lacune repose sur le principe de l'énigme : les élèves sont invités à s'interroger sur le sens d'un texte. Cela veut certes les aider à mieux se construire le sens de *ce* texte, mais aussi les amener à développer chez eux une compétence à mettre en œuvre, en lecture, une stratégie de construction du sens. [...] Il va de soi [...] que la lacune n'a que des traits formels avec le « texte à trous », dans lequel les trous sont destinés exclusivement à une vérification de connaissances le plus souvent grammaticales ou lexicales. [...] La *vérification* du texte original n'a pas valeur de *corrigé* : il ne s'agit pas de trouver le vrai, mais de confronter les choix textuels – ceux de l'auteur et ceux du lecteur.

Cela dit, la distinction entre le texte lacunaire et le texte à trous est en réalité affaire d'objectif plus que de type de manipulation textuelle : dans l'article déjà évoqué sur le travail en sixième autour de fables de La Fontaine, Marie-Michèle Cauterman, Francine Darras et Marie-Pierre Vanseveren (R46, 2007) proposent ce qu'elles nomment un « texte à trous » autour de la fable « Le Rat des villes et le Rat des champs ». Elles ont en effet enlevé du texte de La Fontaine un certain nombre de mots ou de groupes de mots, et proposent aux élèves de combler les trous en choisissant parmi trois synonymes et/ou anaphores lexicales. L'objectif n'est pas prioritairement de vérifier la compréhension des élèves ni de travailler sur le lexique, mais de faire découvrir aux élèves le principe des rimes ainsi que celui des vers de sept syllabes. Par ailleurs, comme elles le précisent, l'activité est conduite en groupe, et la mise en commun se fait à l'aide d'un rétroprojecteur (ce pourrait être actuellement un vidéoprojecteur ou un TNI dans des classes équipées). On le voit, dans cet exemple, le texte à trous – à la différence des « exercices à trous » traditionnels dans l'enseignement de la langue et de l'orthographe¹² –, est bien conçu comme une situation-problème qui permet aux élèves des découvertes et des apprentissages. De la même manière, un travail avec des élèves de terminale littéraire autour des grands « domaines » du programme de littérature, à l'aide d'un document « à

12. En 1982, Michèle Verdelhan fait l'histoire et l'éloge de l'exercice à trous qui selon elle, « réconcilie les anciens et les modernes, les partisans de la tradition et ceux de la rénovation de l'enseignement du français » : « L'exercice à trous apparaît comme l'exercice scolaire par excellence dans une école qui hérite de la répartition traditionnelle de l'enseignement du français en domaines spécialisés. Il est parfaitement adapté à une stratégie pédagogique qui divise les difficultés, construit des progressions pour des élèves ignorants dont le langage est si éloigné du modèle que ce dernier paraît étranger. » (p. 45). On comprend bien que les « exercices à trous » que j'évoque ici sont très loin de cette conception de l'exercice scolaire.

trous » (Cf. Mercier, R52, 2010), relève également d'une logique de problème et non de vérification¹³.

Une aide à la lecture des textes

Dans le travail sur les textes, notamment littéraires, la fabrication de lacunes est conçue comme une aide à la *lecture* des élèves : comme le fait remarquer Francine Darras (R12, 1990, p. 77) qui propose une manipulation textuelle autour d'un conte :

Par la magie de quelques coups de ciseaux, s'affiche – même pour des élèves pour qui lire est une souffrance : il reste si peu de texte – de manière exemplaire la structure de ce conte.

Les lacunes opérées dans le conte font ici apparaître la superstructure narrative. L'objectif n'est donc pas de « retrouver » le texte lacunaire, mais de créer les conditions de va-et-vient entre lecture et écriture, de susciter l'imagination, de travailler sur l'interprétation, d'aider à la lecture de textes dont la chronologie n'est pas linéaire (cf. Cauterman et Vlieghe, R19, 1993), de travailler la différence entre fiction et narration (Suffys, R28/29, 1998¹⁴), etc. C'est en cela que les démarches autour de textes lacunaires se prêtent tout particulièrement au travail de groupes, au conflit sociocognitif, aux retours sur les propositions des élèves, etc. Dans l'activité proposée par Séverine Suffys autour des albums d'Alain Le Saux¹⁵ (R24, 1996, p. 29 *sq.*), qui consiste à demander aux élèves de légender les dessins, l'important n'est pas que chaque élève trouve la « bonne » réponse. La lacune ici permet une grande diversité d'interprétations, et c'est cette diversité qui est le point de départ d'un véritable travail qui invite les élèves à classer, à nommer, à confronter les propositions.

Lacunes et production écrite

Comme dans cet exemple, les textes lacunaires débouchent en effet souvent sur des exercices de production écrite : il s'agit de faire écrire les

13. Voir aussi l'exercice proposé par M.-M. Cauterman et B. Daunay (R48, 2008), à partir du début du *Horla* de Maupassant, et qui vise à faire travailler les élèves sur la distinction entre déictiques et anaphores.

14. « [Le] cadre de travail, vidé de sa fiction, devient alors un lanceur pour d'autres histoires, d'autres fictions. Un peu comme les binômes de l'imagination dont parle Rodari dans sa *Grammaire de l'imagination*, c'est la rencontre entre deux éléments, le choc entre deux mots, sémantiquement très éloignés l'un de l'autre, qui produisent l'étincelle de la fiction. » (Suffys, R28/29, 1998, p. 46).

15. Ces albums (*Mon copain Max m'a dit...*, *Papa m'a dit...*, etc., aux éditions Rivages) illustrent par des dessins humoristiques des expressions imagées.

élèves dans les blancs du texte¹⁶. La production est ici une aide à la réception et de ce point de vue, la création d'une lacune peut être une alternative aux questions de compréhension, quand il s'agit, en comblant une lacune, de mieux percevoir une caractéristique du texte¹⁷.

Par ailleurs, en tant que ce sont des situations-problèmes, ces démarches conduisent l'enseignant à proposer aux élèves des objectifs limités de production textuelle, en les « [faisant] travailler sur des opérations textuelles identifiables et partielles » (Delcambre, Vanseveren, Darras, R9, 1988, p. 62), au rebours notamment de propositions d'exercices qui proposeraient des bouts d'écrits se voulant progressifs et allant généralement du simple au complexe ou du paragraphe au texte.

Cette écriture est plus ou moins contrainte par les morceaux présents. Une forte contrainte n'est pas un problème : d'une part parce que la contrainte est une aide puissante à l'écriture, mais aussi parce que l'objectif n'est pas nécessairement une production originale ni une multiplicité de productions différentes. En effet, si l'objectif du travail est par exemple d'identifier des structures (comme dans le conte, voir *supra*, Darras, R12, 1990), une trop grande diversité des propositions pourrait au contraire « perturber la formulation de règles inhérentes à toute forme de savoir » (*Id.*, p. 78). Cela dit, la tâche à produire (remplir les blancs du texte) peut s'avérer d'une complexité telle que les élèves les plus en difficulté « remplissent » les blancs « en veillant uniquement à l'enchaînement à ce qui précède immédiatement, parfois à ce qui suit, et rarement à la cohérence de l'ensemble, ce qui [...] fait passer complètement à côté de l'objectif visé » (Cauterman, R23, 1995, p. 218). D'où cette proposition dans ce même article d'un texte lacunaire (d'après une des *Histoires pressées* de Bernard Friot, « Soupçon ») qu'il ne s'agit pas tout d'abord de compléter, mais dont les élèves doivent rendre compte à travers un court résumé, qui leur permet de « problématiser la tâche, [...] repérer les difficultés à résoudre, les questions auxquelles il faudra répondre pour l'effectuer » (*Id.*). Ce n'est qu'après un travail (de groupe) sur les résumés produits que les élèves sont amenés à compléter le texte lacunaire, et ce détour est essentiel pour obliger les élèves à prendre en compte l'ensemble de ce texte complexe qui joue sur un mode humoristique en parodiant un texte de suspense.

16. Voir également l'exercice de Catherine Mercier (R53, 2010) qui demande à ses élèves de rédiger et/ou de compléter des notes de vocabulaire pour s'initier au lexique racinien, à partir d'un texte qui comporte les appels de notes mais dont les notes ont été retirées.

17. Bertrand Daunay (R25, 1996) proposait d'aider les élèves à comprendre une nouvelle de Guus Kuijer, « L'homme à la petite moustache » (dans *Les bonbons sont faits pour être mangés*), dont Elisabeth Nonnon (1994) avait montré la difficulté pour des élèves de sixième.

Une lacune d'un genre particulier est le texte « fendu » : il s'agit d'un extrait découpé verticalement : les élèves n'ont sous les yeux que la partie gauche ou la partie droite du texte et leur travail consiste à compléter la partie manquante. Dans l'exemple que donnait Bertrand Daunay (R18, 1993) l'exercice permet un travail sur les indices *locaux* et *globaux*, sur le lien entre *cohérence linéaire* et *cohérence globale*, sur la redondance entre éléments textuels : le travail d'écriture demandé aux élèves engage alors une analyse métatextuelle.

Insérer des fragments

Les textes lacunaires s'accompagnent parfois de documents proposant des fragments à insérer et à intégrer dans les blancs (et selon les exercices et/ou le degré de complexité que l'on vise, ces fragments peuvent être présentés dans l'ordre ou dans le désordre).

L'insertion de ces fragments peut avoir différentes fonctions : guider la lecture ; différencier les apprentissages ; faire travailler les élèves sur des lieux spécifiques du texte, ou sur des séquences textuelles particulières (par exemple, l'insertion de séquences descriptives dans la narration ; mais aussi l'insertion d'exemples dans une argumentation, etc.).

L'exercice peut être complexifié par la présence d'intrus fabriqués par l'enseignant. Par exemple, dans l'article de Dominique-Guy Brassard et Marie-Antoinette Deroo (R13, 1990), qui proposent une démarche pour travailler sur l'explicatif-argumentatif en CE1 à partir d'une page de bande dessinée didactique, les fragments intrus obligent les élèves à dépasser les indices thématiques pour distinguer et discriminer deux types de séquences textuelles : d'une part des séquences textuelles plutôt fictionnelles et d'autre part des séquences textuelles qui visent à transmettre des informations. Ces intrus peuvent même être très nombreux, de manière à contraindre les élèves à objectiver et expliciter leurs critères de sélection, et à ne pas en rester à des rapprochements purement thématiques¹⁸ : le travail d'insertion s'accompagne alors d'un travail de tri et de classement, particulièrement intéressant dans un dispositif de travail de groupes¹⁹. Mais qu'il y ait ou non des intrus, les fragments à insérer sont généralement résistants, et c'est là encore la réflexion (collective ou individuelle) autour du choix et de la place des fragments qui fait l'intérêt de l'exercice, plus que la reconstitution elle-même.

18. Cf. par exemple Marie-Michèle Cauterman et Bernard Graczyk (R13, 1990).

19. Voir aussi Garcia-Debanç (1989 et 2005).

Le « B dans A »

Il faut ici décrire une forme de variante de cet exercice (texte lacunaire et fragments à insérer), qui s'en différencie sur un point important : le texte lacunaire peut se présenter de manière compacte, resserrée ; la lacune peut même ne pas être visible ni ne se manifester explicitement. Dans tous les cas, les fragments retirés ne sont proposés aux élèves que dans un second temps. Il s'agit alors d'un exercice qu'Isabelle Delcambre nomme « B dans A » et qu'elle présente ainsi dans un article de *Pratiques* en 1989 (Delcambre, 1989, p. 24) :

Il s'agit d'insérer dans un texte compacté (appelé A) tout ce qui en a été extrait selon des critères précis (ici, classé en deux ensembles, B et C). L'exercice nommé donc « B dans A » [...] demande cependant plus qu'une simple lecture phrase à phrase : de multiples contrôles par retour en arrière sont nécessaires, des hypothèses généralisées et macrostructurelles également, tout autant qu'un travail de prise d'indices microstructurels. De plus l'exercice se déroulant en plusieurs phases, de nombreuses relectures sont induites par le dispositif.

Comme le soulignent D.-G. Brassart et I. Delcambre (1988, p. 49²⁰), le B dans A n'est pas un texte à trous :

En tant qu'exercice, « B dans A » consiste à injecter de façon pertinente des énoncés « B » dans le texte « A ». Il peut avoir l'allure d'un « texte à trous » variante de l'exercice de closure classique cher aux méthodes de lecture rapide. Il s'en distingue en fait radicalement, non pas tant parce que les lieux d'injection ne sont pas ici prédésignés (ils pourraient l'être dans d'autres variantes), mais surtout parce qu'il ne porte pas sur des *mots* isolés mais sur des *énoncés complets*.

Pour comprendre l'intérêt de ce type de manipulation textuelle, je vais prendre l'exemple du B dans A proposé dans *Pratiques* par Isabelle Delcambre (1989) autour d'un passage de *Thérèse Raquin* de Zola. L'exercice est fabriqué à partir de la scène du meurtre, dont sont retirés tous les passages descriptifs mais aussi tous les passages comportant des commentaires et des explications du narrateur. Il s'agit donc d'aider les élèves à découvrir l'hétérogénéité textuelle et la polyphonie énonciative du texte narratif, en les amenant à comprendre la nécessité des passages enlevés, sans lesquels le texte reste opaque et mystérieux. L'exercice s'inscrit dans une initiation au commentaire littéraire, et vise une mise en

20. Ce sont eux qui soulignent.

problème du texte (une forme d'opacification, cf. *supra*) pour « armer la lecture du texte littéraire » (*Id.*, p. 23) et son interprétation.

Dans *Recherches* n° 16, Isabelle Delcambre (R16, 1992) présente cette fois une fabrication de texte lacunaire de type « B dans A » au service d'un travail autour du commentaire comme genre scolaire. Pour construire avec des élèves une représentation de ce genre et en clarifier les fonctionnements textuels, elle propose une démarche autour d'un corrigé modèle (type annales) caviardé²¹ : les lacunes aident ainsi à isoler des lieux spécifiques du devoir (introduction et conclusion), à repérer la structure du commentaire et ses articulations principales, à travailler sur les exemples et les citations, leur insertion, etc. Les lacunes permettant de mettre en évidence ce qu'elles dissimulent, la démarche peut se concevoir comme une alternative à un cours méthodologique, alternative qui rend les élèves lecteurs actifs – voire lecteurs scripteurs – de corrigés²².

Alpha-oméga

Je terminerai ce petit tour des exercices lacunaires par l'exercice d'alpha-oméga²³, qui en imposant à l'élève une ou deux phrases d'ouverture et de clôture de texte, l'oblige à planifier son texte en tenant compte de cette orientation. Ce type d'exercice, qui est une forme particulière de lacune, constitue une aide à l'écriture, et permet non seulement d'alléger le travail de planification mais également celui de recherche des idées, lorsqu'il s'accompagne de banques de textes qui permettent d'alléger la tâche d'*inventio* :

Ainsi, les élèves, confrontés à une tâche d'écriture ne sont pas [...] dans une situation de surcharge cognitive : ils disposent d'éléments de savoirs, d'informations qui éludent la phase d'invention des idées ; par ailleurs, ils sont en présence d'une consigne d'écriture qui pose un problème ; ils peuvent donc cibler leur effort sur la production d'un écrit qui utilise au mieux la banque de données qui leur est proposée²⁴.

Dans un numéro entièrement consacré à l'argumentation, Isabelle Delcambre, Marie-Pierre Vanseveren et Francine Darras (R9, 1988) proposent ainsi plusieurs exercices à partir de cette matrice des « alpha-

21. Elle précise cependant qu'elle a reformulé certains passages pour le rendre plus accessible.

22. Pour une variante, voir également la proposition de N. Denizot et C. Mercier (R23, 1995).

23. Ce type d'exercice est issu des travaux de Brassart (1987).

24. Delcambre, Vanseveren et Darras (R9, 1988, p. 62).

oméga » accompagnés de banque de données pour apprendre à gérer des contrarguments²⁵.

TEXTES MONSTRES, BÂTARDS, TRAFIQUÉS

Certaines manipulations textuelles ne consistent pas seulement à découper ou à caviarder un texte, mais elles peuvent également concerner des réécritures (volontairement problématiques) de textes d'auteurs ou de genres canoniques. Ces réécritures sont prises en charge par l'enseignant, qui les propose à la lecture/évaluation et à la réécriture des élèves.

L'enseignant peut donner à lire aux élèves des textes manipulés comportant des incohérences, et demander aux élèves d'évaluer ces textes et de les améliorer, pour travailler par exemple sur des dysfonctionnements au niveau de la fiction²⁶. Les réécritures de textes peuvent aussi faire travailler les élèves sur des dysfonctionnements génériques : dans R10, Marie-Pierre Vanseveren et Isabelle Delcambre (1989) ont fabriqué des textes « monstres », qui empruntent à deux genres distincts et généralement incompatibles (conte et science-fiction, roman policier et conte, etc.). Les textes ainsi fabriqués fonctionnent comme des situations-problèmes (*Id.*, p. 83) :

[Les élèves] ont à convoquer, et à commencer à construire par eux-mêmes aussi, un savoir, au lieu de recevoir du professeur le savoir tout fait, prêt à l'emploi et non employé par eux.

Les textes-monstres permettent ici de construire des savoirs métatextuels (sur les genres et les stéréotypes liés aux genres). Mais on peut aussi trafiquer un texte pour travailler des faits de langue. Marie-Michèle Cauterman et Bertrand Daunay (R20, 1994) proposent par exemple un travail sur les anaphores et les désignations textuelles à partir de l'une des *Histoires pressées* de Bernard Friot (« Les histoires se terminent toujours de la même façon »), dans laquelle ils remplacent la désignation des deux personnages principaux (le loup et l'agneau) par le pronom personnel (il ou le). Dans R26 (1997), les mêmes proposent cette fois une réécriture d'un article de *Libération* dans lequel ils ont fait disparaître toutes les marques de modalisation du texte initial, pour initier avec les élèves un travail sur le conditionnel.

25. Dans ce même numéro, Brigitte Hibert en présente plusieurs exemples adaptés à ses classes de lycée professionnel (Hibert, R9, 1988). Voir également Denizot (R24, 1996).

26. Par exemple, à partir d'une copie d'élève dans Delcambre (R6, 1987, p. 30), les problèmes d'« inadéquation entre la caractérisation du héros [...] et le programme d'actions que déroule l'histoire ».

Toutes ces manipulations – comme celles qui précèdent – demandent un travail de manipulation concrète des textes et instaurent le bricolage dans sa dimension très pratique : plusieurs descriptions de ce genre d'exercices insistent sur cette dimension, en montrant les outils – colle et ciseaux surtout – et leur manipulation parfois hasardeuse par les élèves comme par les enseignants. Le numérique modifie un peu cette dimension matérielle, mais il ne diminue pas la dimension technique et pratique, qui rend sa *matérialité* au texte et à sa lecture.

EN GUISE DE CONCLUSION

Travaillant la complexité textuelle, les manipulations de textes permettent donc de problématiser les « extraits », qui cristallisent depuis longtemps un grand nombre de critiques, mais dont il est si difficile de se passer. Comme l'écrit Coste (1987) :

L'extrait formaté et prélevé est une entité homogène et dense ; choisi, délimité et taillé de manière à constituer un tout cohérent, cohésif et consistant, par définition, il ne laisse pas place à l'hétérogénéité. C'est parce qu'il est bien rond et comme d'un bloc que l'extrait devient texte et représentatif d'une classe de textes, d'un genre scolaire...

Or, ce que visent les manipulations textuelles, c'est justement à briser l'homogénéité, à mettre des angles dans le rond, à fragmenter le bloc... De ce point de vue, elles peuvent aider à rendre visibles les processus d'extraction, et à ne pas naturaliser des « artéfacts²⁷ » mais à en faire des outils d'enseignement et d'apprentissage. Les extractions opérées par l'enseignant peuvent d'ailleurs être par elles-mêmes des situations-problèmes, lorsque l'extraction est explicitement un problème à résoudre par les élèves²⁸.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Béguin A. (1982), *Lire-écrire. Pratique nouvelle de la lecture au collège*, Paris, L'École.
- Bessonnat D. (1988), « Le découpage en paragraphes et ses fonctions », *Pratiques* n° 57, p. 81-105.

27. Voir à ce sujet Nonnon (1994).

28. Cf. par exemple le travail proposé par Séverine Suffys, (R23, 1995) autour d'un album de David Macaulay, *La Civilisation perdue*, L'école des Loisirs.

- Brassart D.-G. (1987), *Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans : le discours argumentatif (étude didactique)*, Thèse de doctorat, Université de Strasbourg.
- Brassart D.-G. et Delcambre I. (1988), « Pourquoi les “terribles lézards” sont-ils morts ? Quelques éléments pour une didactique du texte explicatif », *Pratiques* n° 58, p. 43-73.
- Coget C. (2003), « Le commentaire et la dissertation dans *Recherches* », *Recherches* n° 38, p. 187-212.
- Coste D. (1991), « Genres de textes et modes discursifs dans l'enseignement-apprentissage des langues », *ÉLA* n° 83, p. 75-88.
- Daunay B. et Suffys S. (dir.) (1997), *Apprentissages et langues anciennes*, Lille.
- Delcambre I. (1989), « L'apprentissage du commentaire composé : comment innover ? », *Pratiques* n° 63, p. 13-36.
- Garcia-Debanç C. (1989), « Le tri de textes : modes d'emploi », *Pratiques* n° 62, p. 3-51.
- Garcia-Debanç C. (2005), « Les tris de textes : vingt ans après », *Recherches* n° 42, p. 75-89.
- Genette G. (1972), *Figures III*, Paris, Seuil.
- Lévi-Strauss C. (1962), *La Pensée sauvage*, Paris, Plon.
- Meirieu P. (1989), *Apprendre... oui mais comment ?* (2^e édition), Paris, ESF.
- Nonnon É. (1994), « Ordre de l'homogène et cohérences dans la diversité : niveaux de cohérence dans les pratiques didactiques du récit au collège », *Recherches* n° 20, p. 145-179.
- Perrenoud P. (1983), « La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage », *Éducation & Recherche* n° 2, p. 198-212. Repris dans Perrenoud (1994), *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- Pratiques* (1983), n° 39, *Le bricolage poétique*.
- Reuter Y. (1987), « L'explication de texte au lycée. Propositions », *Textuel* 34/44 n° 20, p. 193-200.
- Tauveron C. (1999), « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères* n° 19, p. 9-38.
- Verdelhan M. (1982), « L'exercice à trous », *Études de linguistique appliquée* n° 48, p. 32-45.

ARTICLES DE RECHERCHES UTILISÉS DANS L'ARTICLE

- Brassard D.-G. et Deroo M.-A. (1990), « Approches du texte explicatif (en pourquoi ?) au CE1 ou pourquoi les feuilles tombent... », *Recherches* n° 13, p. 93-104.

- Cauterman M.-M. (1995), « Apprendre par l'écriture », *Recherches* n° 23, p. 215-222.
- Cauterman M.-M., Darras F. et Vanseveren M.-P. (2007), « La Fontaine en sixième », *Recherches* n° 46, p. 53-69.
- Cauterman M.-M. et Daunay B. (1994), « Cohérence et improvisation », *Recherches* n° 20, p. 31-41.
- Cauterman M.-M. et Daunay B. (1997), « Production d'écrits et réflexion sur la langue : quelques démarches sur les temps verbaux », *Recherches* n° 26, p. 111-130.
- Cauterman M.-M. et Daunay B. (2008), « Miscellanées grammaticales », *Recherches* n° 48, p. 25-43.
- Cauterman M.-M. et Graczyk B. (1990), « Pourquoi les cigognes disparaissaient-elles ? Travailler la problématisation en 6^e-5^e », *Recherches* n° 13, p. 105-111.
- Cauterman M.-M. et Vlieghe É. (1993), « On n'y comprend rien, ça ne commence pas par le début... », *Recherches* n° 19, p. 165-189.
- Darras F. (1990), « Le conte, un genre très pédagogique », *Recherches* n° 12, p. 75-83.
- Daunay B. (1993) « De l'écriture palimpseste à la lecture critique. Le commentaire de texte du collègue au lycée », *Recherches* n° 18, p. 93-130.
- Daunay B. (1996) « Les questions de compréhension : un outil ou un obstacle pour l'apprentissage de la compréhension ? », *Recherches* n° 25, p. 215-221.
- Daunay B. (2002) « Les difficultés de lecture au collège : quelques interrogations », *Recherches* n° 36, p. 51-69.
- Delcambre I. (1987), « Quand j'lis des copies d'élèves, ça m'donne des idées d'exercices », *Recherches* n° 6, p. 9-46.
- Delcambre I. (1992), « Apprendre à écrire des commentaires composés », *Recherches* n° 16, p. 89-104.
- Delcambre I. (1995), « Faire écrire des paragraphes argumentatifs : une impasse didactique », *Recherches* n° 23, p. 7-63.
- Delcambre I., Vanseveren M.-P. et Darras F., (1988), « Apprendre à gérer des contrarguments », *Recherches* n° 9, p. 61-107.
- Denizot N. (1996), « L'argumentation en lycée : analyse de manuels et propositions didactiques », *Recherches* n° 24, p. 89-114.
- Denizot N. et Mercier C. (1995), « L'ordinateur au service d'une approche du commentaire », *Recherches* n° 23, p. 121-144.
- Denizot N. et Mercier C. (1999), « Produire des critiques littéraires », *Recherches* n° 30, p. 193-209.
- Hibert B. (1988), « Du stage PAF à la classe », *Recherches* n° 9, p. 109-113.
- Mercier C. (2010), « Quand les élèves de lycée réfléchissent au programme... », *Recherches* n° 52, p. 69-94.

- Mercier C. (2010), « Pêlemêle lexical : le vocabulaire au lycée », *Recherches* n° 53, p. 35-54.
- Suffys S. (1995), « Les gestes de l'écriture (des gestes de mains au projet d'écriture. Histoire de scripts », *Recherches* n° 23, p. 75-105.
- Suffys S. (1996), « Notes pour un retour réflexif sur quelques exercices proposés jadis, aujourd'hui et demain dans *Recherches* », *Recherches* n° 24, p. 21-51.
- Suffys S. (1998), « Quelles utilisations de la fiction en classe de français ? Entre fiction et réalité, l'espace pédagogique de l'analogie », *Recherches* n° 28/29, p. 41-68.
- Vanseveren M.-P. et Delcambre I. (1989), « Textes tordus... SOS modèles », *Recherches* n° 10, p. 81-94.