

## PEUT-ON LIRE ET ECRIRE AVEC LES MANUELS SCOLAIRES ?

Analyse des manuels de lecture de 6ème, édités en 1985.

M. CONSTANT  
A. NOYERE  
Collège de La Bassée.

De quels "outils de travail" dispose un professeur de français qui, comme nous, ressent la nécessité de ne pas séparer l'étude des textes et l'expression écrite, d'articuler la lecture et l'écriture ? De nouveaux manuels de "lecture" sont régulièrement édités et consciencieusement acquis par les collèves. "Nouveaux" ? Vraiment ? Nous sommes allés voir chez Hatier, Nathan et Bordas ce qu'on nous proposait en matière d'écriture.

### I – Articulation lecture-écriture : les objectifs avoués ou inavoués des auteurs.

*Atout lire*, édité par Hachette, ne définit pas directement ses propres objectifs mais ceux que doit se fixer l'élève :

"A vous de vous situer, d'apprécier votre lecture, d'améliorer vos techniques, de les dominer.

A vous d'apprendre à lire des images, à les mettre en rapport avec les textes, à les critiquer.

A vous d'être capable de communiquer aux autres ce que les livres vous apporteront.

*Atout lire* vous offre les bonnes cartes."

On aurait aimé que les auteurs de cette présentation précisent qu'elles sont ces "cartes", en quoi elles sont "bonnes" et surtout comment elles peuvent aider l'élève à devenir un bon lecteur.

Les auteurs de *Atout lire* ne définissent dans la présentation de l'ouvrage aucun objectif en matière d'écriture, ce en quoi ils se distinguent de leurs collègues de chez Nathan et Bordas. Cette absence pourrait se trouver justifiée par l'existence d'un "cahier de travaux dirigés : expression écrite et orale" qui s'ajoute au manuel de lecture, mais sans le compléter puisque les exercices d'écriture proposés n'ont aucun lien avec les textes de *Atout lire*. La séparation entre lecture et écriture semblerait donc radicale chez Hachette ? Eh bien, non ! On découvre de temps à autre, perdu au milieu des "questions de lecture", un "exercice" qui ressemble bel et bien à un sujet de rédaction : la formulation est toujours la même "Essayez d'imaginer..."

La présence de ces exercices d'expression écrite est une reconnaissance implicite de la nécessité d'articuler l'écriture sur la lecture. Pourtant, cette articulation n'est à aucun moment évoquée par les auteurs du manuel. Cette ambiguïté s'étale d'ailleurs sur la couverture de l'ouvrage qui, sous un titre privilégiant la lecture, *Atout lire*, est illustrée par un livre ouvert sur lequel on peut lire "lecture et expression" !...

Les auteurs de *Espace-Livres*, édité chez Nathan, définissent ouvertement, quant à eux, le désir de lier l'écriture à la lecture : le premier objectif de ce manuel de lecture est "un **apprentissage** continu et progressif de la lecture", le deuxième objectif est d'amener les élèves "à **comprendre** ce qu'ils lisent" et à "s'exprimer sur ce qu'ils ont lu", et enfin le troisième objectif nous intéresse plus particulièrement puisqu'il consiste à aider les élèves "à exploiter leur lecture pour acquérir des connaissances nouvelles, et pour **créer** à leur tour". L'accent est mis sur la "créativité" sans que soit défini ce que ce terme recouvre ni, a fortiori, ce qu'on attend du "créateur" en herbe !

Comme chez Hachette, la couverture du manuel édité par Bordas affirme la volonté des auteurs de cet ouvrage de lier les pratiques de lecture et d'écriture, à travers son titre - *La plume et les mots* - et son illustration - un écolier, sourire aux lèvres, plume d'oie (!) à la main -

La préface précise : "En réalisant ce manuel, nous avons voulu répondre à deux objectifs complémentaires et indissociables dans notre esprit : donner aux enfants le goût de la lecture et leur apprendre à s'exprimer à l'écrit comme à l'oral". L'objectif "apprendre à s'exprimer à l'écrit" semble davantage cibler l'écriture au sens large du terme que l'objectif "créer" défini chez Nathan. D'autant plus que, chez Bordas, le travail de lecture et d'écriture doit déboucher, ajoute la préface, sur "la réalisation de textes utilisant les procédés découverts au cours de la lecture".

Donc, même si, ici ou là, quelques louables et fermes intentions retiennent notre attention, nous sommes obligés de constater que tous ces avant-propos et préfaces nous laissent sur notre faim et nous éclairent peu sur le projet de leurs auteurs. Quand ils ne font pas l'impasse complète sur l'écriture, comme c'est le cas chez Hachette, les auteurs de manuels de lecture s'en tiennent aux généralités et au "flou artistique" pour définir leurs objectifs en matière d'écriture, tout en laissant entendre, paradoxalement, qu'ils jugent nécessaire la liaison lecture-écriture. Quelles compétences en écriture doit-on attendre d'un élève qui sort de sixième ? Ce ne sont certes pas les objectifs définis par les manuels en termes aussi convenus qu'imprécis - savoir "s'exprimer" et "créer" - qui pourront aider les enseignants de français à répondre à cette question.

## II – Flou artistique des moyens mis en oeuvre.

Tournons les pages de nos manuels et allons voir quels moyens sont mis en oeuvre par leurs auteurs pour atteindre les objectifs définis dans les préfaces et avant-propos.

### 1) Place réservée à l'écriture.

Chaque manuel semble avoir des difficultés à “caser” les conseils, leçons et exercices consacrés à l'écriture. Dans *Atout lire* (Hachette), la consigne d'écriture ne se distingue pas des questions de lecture : elle intervient simplement comme la dernière “question” soumise à l'élève. Question annexe ou subsidiaire, en somme !

*Espace-Livres* (Bordas) et *La plume et les mots* (Hachette) font la part plus belle à l'écriture. Dans ces deux manuels, un encadré est consacré aux consignes d'écriture, à la suite des questions de lecture. De plus, chacun de ces manuels propose des “pages spéciales” réservées à l'écriture : trois chapitres chez Hachette, traitant de la description, du récit, et du théâtre ; sept chez Bordas, consacrés au vocabulaire, au récit, à l'exposé, à la description, à la fiche de lecture, au théâtre et à la poésie.

Ces “suppléments-écriture” révèlent la nécessité, perçue par les auteurs des manuels, d'accroître la place réservée à l'écriture au sein de la lecture : la cohabitation entre la lecture et l'écriture telle qu'elle est pratiquée chez Hachette et Bordas est-elle réussie ? Le manque de place ne nous permet pas de préciser davantage le contenu de ces pages spéciales.

### 2) Les intitulés.

Sous le titre général “Exercices”, *Atout Lire* (Hachette) propose après chaque texte une série de questions de lecture dans laquelle se glisse parfois un exercice d'expression écrite (“Essayez d'imaginer...”). Rien ne permet donc de repérer le travail d'écriture proposé à la suite des questions de lecture. Rien n'est plus vague et imprécis que ce terme “Exercices” pour définir les démarches et les productions qu'on attend de l'élève. Il semblerait, en l'occurrence, qu'on lui demande d'“exercer” son imagination : les enfants sont bourrés d'imagination, c'est bien connu !... Nous aimerions que cet ouvrage aide, entre autres choses, à dénoncer ce genre de lieux communs qui traînent encore dans la mythologie de certains éducateurs.

Ainsi des intitulés tels que “A vos plumes” (Nathan) ou “L'écrivain en herbe” (Bordas) semblent véhiculer aujourd'hui encore le mythe de l'écrivain du “style”, du beau langage et des “Belles Lettres”. Autant de stéréotypes qui ne font pas partie du référent d'un élève de collègue “moyen” et qui ne tiennent

pas compte de la "culture" de cet enfant. Lorsqu'on lui demande de raconter telle ou telle de ses expériences, il est bien évident qu'on ne s'intéresse pas le moins du monde à ce que l'enfant dit mais à la façon dont il le dit.

Notre objectif n'est pas de produire des "écrivains", pas plus qu'un professeur de mathématiques ne vise à former de futurs chercheurs au CNRS, ou un professeur de sport des champions olympiques.

"Préparation à la rédaction" et "Rédaction" (Nathan) révèlent des ambitions plus modestes mais soulignent aussi l'ambiguïté et le "flou artistique" des objectifs poursuivis par les auteurs du manuel : quelle distance tenir entre l'élève "créateur" et l'élève auteur de "rédaction", et qui plus est "auteur" en difficulté ?

L'intitulé "A vous maintenant", qui introduit les exercices d'écriture dans *La plume et les mots* (Bordas), soulève un autre problème. Il suggère en effet que "maintenant", c'est-à-dire après avoir répondu aux questions de lecture, l'élève est suffisamment préparé pour affronter seul le travail d'écriture. Ce serait le cas si les sujets étaient proposés dans l'optique d'une réelle articulation de l'écriture sur la lecture. Rien n'est moins sûr !

### 3) Types de sujets proposés.

Certains sujets semblent s'articuler directement sur le texte lu et étudié précédemment : ce sont les sujets du type "Imaginez la suite du texte" ou bien encore "Imaginez une autre scène" ou "une autre fin". Ce genre d'exercices suppose de bonnes compétences de lecteur puisque le texte produit par l'élève devra s'articuler sur celui de l'auteur : l'objectif des questions de lecture doit donc être d'amener l'élève à faire une lecture qui lui permette, d'une part, de construire efficacement le sens du texte et, d'autre part, de s'appropriier les techniques narratives et stylistiques utilisées par l'auteur.

Ainsi, dans *Espace-livres*, on propose d'imaginer "la suite immédiate" d'un texte intitulé "Quelles conditions faut-il remplir pour être lecteur ?", extrait de *La guerre des boutons* de Louis Pergaud et qui relate la piteuse prestation de Camus, interrogé par l'instituteur sur la leçon d'instruction civique. Les sept questions de lecture portent sur la compréhension de quelques points précis du texte : "Pourquoi l'auteur dit-il que la chance a favorisé Lebrac ?" "Pourquoi le maître d'école se met-il finalement en colère ?" etc... Aucune question n'attire l'attention de l'élève sur la forme particulière du texte qui associe discours et récit, ni sur les procédés stylistiques qui rendent ce texte humoristique. On suppose sans doute que l'élève assimile intuitivement (!) les techniques narratives et stylistiques utilisées par l'auteur et qu'il est alors en mesure de les utiliser à son tour, spontanément (!), dans son devoir...

Autre type de sujet directement inspiré du texte présenté : “A la manière de...” Après lecture et étude du texte, on demande à l’élève d’en “imiter” l’auteur : les grands écrivains n’ont-ils pas tous commencé par pasticher leurs illustres prédécesseurs ?

Ce type de sujet porte plus précisément sur les procédés stylistiques spécifiques d’un auteur : ainsi, lorsqu’on demande à l’élève, dans *La plume et les mots*, d’écrire “à la manière de Jean Tardieu la conversation qui va suivre entre Madame de Perleminouze et son mari” (p. 270), de quel outil d’écriture dispose-t-il ? Une seule question de lecture tente d’amener l’élève à repérer un procédé de style : Dans le dialogue, la construction des phrases et la ponctuation sont-elles normales ? Sur quels mots seulement l’auteur a-t-il joué ?” Quand l’élève aura répondu : “les phrases et la ponctuation sont normales ; l’auteur joue seulement sur les substantifs”, il sera sans doute en mesure de réutiliser artificiellement un procédé qu’on aura démonté pour lui. Mais quelles compétences développe-t-on là ? On demande à l’élève de devenir, le temps d’un devoir scolaire, un “sous-Tardieu” ou un “sous-Le Clézio” (“Décrivez un ciel d’orage ou de tempête, à la manière de Le Clézio”. p. 18), sans lui donner les moyens d’être simplement un bon scripteur.

Quand on ne demande pas à l’élève de coiffer la casquette de l’auteur, on peut lui demander de coiffer celle du personnage : il devra imaginer qu’il se trouve dans la même situation que le héros et “raconter” :

“Georges-Emmanuel (Clancier) raconte à Madeleine, sa “fiancée”, sa première visite à la petite soeur et lui fait part de ses sentiments. Imagine leur dialogue...” (Nathan, p. 127).

On demande à l’élève de se mettre “dans la peau du personnage”, c’est-à-dire non seulement d’être auteur, mais en plus d’assumer un personnage qui n’est pas le sien, qu’il n’a même pas eu le plaisir de créer : on lui impose les contraintes auxquelles doit se plier l’écrivain sans lui laisser les satisfactions qu’il peut retirer de sa création. Encore une fois, on demande à l’élève d’être un écrivain au rabais !

Lorsqu’on laisse à l’enfant le loisir d’être lui-même son propre héros, c’est toujours dans le cadre d’un exercice d’imitation : il devra calquer son expérience sur celle du héros présenté dans le texte étudié.

“Accueille en ta pitié, seigneur, le suppliant qui, de toi, se réclame ! Il dit ; le dieu du fleuve suspendit son courant (...). Les deux genoux d’Ulysse et ses vaillantes mains retombèrent inertes : les assauts des la vague avaient rompu son corps ; la peau de tout son corps était tuméfiée ; la mer lui ruisselait de la bouche et du nez ; (...).” (*Atout lire*, page 40).

Après lecture et réponse aux questions de lecture, notre élève devra nous raconter comment lui-même a été "pris et roulé dans une grosse vague" et ce qu'il a "ressenti" !

Ce type de sujet exige de l'enfant deux démarches : d'une part qu'il réactualise un vague souvenir ou, pire encore, qu'il imagine une situation qu'il n'a jamais vécue ; d'autre part qu'il transpose en mots et formule en un ensemble cohérent ce vague souvenir. Comment une situation d'écriture aussi "fabriquée", aussi artificielle, peut-elle constituer une démarche d'apprentissage réelle et efficace ? L' "expérience personnelle" de l'enfant semble être une mine inépuisable où le professeur de français peut et doit aller s'approvisionner en sujets de rédaction.

La majorité des sujets proposés dans les manuels de lecture - et ailleurs ! - se fondent sur le vécu de l'enfant auquel on demande de coucher par écrit un petit bout de son expérience, qu'on suppose très riche. Nous n'en donnerons pour preuve que quelques exemples de sujets, pris dans nos trois recueils, qui attribuent à l'enfant un nombre impressionnant de petites "aventures" censées être quotidiennes et, surtout, intéressantes !

"Vous êtes témoin involontaire mais intéressé des faits et gestes d'une personne qui ignore votre présence. Racontez". (Bordas, p. 142).

"Vous vous êtes déjà amusé (e) à observer ce que l'on découvre allongé dans l'herbe, ou sur un rocher près d'une flaque abandonnée par la mer ? Décrivez-le".

"Il t'est peut-être arrivé, à toi aussi, de faire une découverte stupéfiante. Raconte. (Nathan, p. 79).

Etc..., etc...

Nous avons souligné le côté artificiel de ce type de sujets qui demandent à l'enfant de raconter une chose qu'il n'a sans doute pas vécue ou, tout du moins, qu'il n'a jamais posée consciemment comme objet d'expérience susceptible d'être décrit et raconté. Il faut également mettre en avant la "duplicité" de ce type de sujets. En effet, on laisse entendre à l'enfant que son expérience personnelle, sa vie extra-scolaire, intéresse celui qui va lire son texte, le professeur. Mais l'élève de collège, à qui on a déjà demandé de "se raconter" à l'école primaire, n'est pas dupe : il sait parfaitement que ce qu'il raconte doit être avant tout "bien" raconté s'il veut obtenir l'approbation du professeur. De son côté, le professeur attend d'abord que l'expression écrite soit "correcte" : personne d'ailleurs ne songerait à le lui reprocher, pas plus qu'on ne reprocherait à un élève de ne pas avoir "d'imagination". Tout le monde ne peut pas avoir des choses intéressantes à raconter ! Mais il faut alors mettre en cause le type de sujets que

nous venons d'évoquer et qui fait "comme si" tout enfant avait, emmagasinées dans les tiroirs de sa mémoire, une foule d'histoires passionnantes à raconter. Les règles sont faussées au départ : on demande à l'enfant de s'investir dans un jeu de dupes dont il sera le seul à faire les frais. L'enjeu est une bonne note pour un "beau" texte : tout le monde le sait, mais on veut donner l'illusion que les termes du contrat sont le plaisir d'écrire pour l'élève et le plaisir de lire pour le professeur. Le "comment on écrit" nous semble fortement conditionné par le "pourquoi on écrit" : dans cette mesure, si on demande à un enfant d'écrire quelque chose qu'il sait n'intéresser personne, pourquoi s'étonner qu'il écrive n'importe quoi, n'importe comment ? Et comment exiger que son texte ait toutes les qualités d'un véritable écrit ? Un texte ne peut recevoir le statut d'écrit que s'il est destiné à un vrai lecteur, et non pas à un simple correcteur.

Ce type de sujets "traditionnels" détient une majorité écrasante dans les exercices d'écriture proposés par les manuels de lecture, anciens ou nouveaux : on constate en effet que, d'une décade à l'autre, ces pratiques d'écriture n'évoluent guère, ou même pas du tout, alors que les recherches en matière de pédagogie et de didactique de l'enseignement évoluent, elles ! Les auteurs de manuels scolaires ne devraient-ils pas être les premiers au fait de ces recherches ?

L'une des rares innovations relevées dans les manuels concerne le conte : *Atout lire* propose de monter des "contes en kit", *Espace-Livres* d'apprendre à "écrire un conte en quatre étapes", et *La plume et les mots* de "rédiger un conte de fées". Louable initiative. Mais qu'est-ce qu'un conte ? Un texte relativement long, complet, et qui appartient à un genre littéraire particulier soumis à des règles précises. Or les manuels ne font aucune distinction entre écriture longue et exercices d'écriture ponctuels, entre la rédaction d'un conte qui peut, cette fois, être considéré comme un véritable travail d'"auteur", et la rédaction traditionnelle évoquée précédemment, travail scolaire par excellence.

Les auteurs d'*Espace-Livres*, conscients de la différence de nature de ce travail d'écriture, répartissent la tâche sur plusieurs exercices devant aboutir à une seule production écrite. *Atout lire* propose sur une double page un "kit" pour construire un conte en dix-neuf étapes, inspiré de la grille de Debyser, sans que celui-ci soit d'ailleurs cité. *La plume et les mots* n'accorde pas plus de place à ce travail qu'à un autre exercice de rédaction (p. 177).

Produire un texte d'un "genre" particulier, que ce soit le conte, la science-fiction ou le policier, suppose qu'on se soit au préalable parfaitement approprié ce genre par un travail de lecture. *La plume et les mots* propose bien des questions et des tableaux permettant de dégager les structures traditionnelles du conte, mais ce manuel ne donne à lire qu'un seul conte, *Les trois plumes* de Grimm, avant de demander à l'élève de "rédiger un conte de fées" (p. 177). Un seul texte ne suffit évidemment pas pour s'approprier un genre littéraire. *La plume et les mots* renouvelle d'ailleurs sa démarche avec le genre policier : après lecture

d'un texte de Maurice Leblanc, *La dent d'or*, et quelques questions permettant de repérer les indices, les circonstances du crime et le rôle des personnages, on demande à l'élève d'écrire "une nouvelle policière" : encore une fois, ce travail d'écriture longue est présenté comme un banal exercice de rédaction, et ne fait l'objet d'aucune démarche d'apprentissage particulière au niveau de la lecture.

*Espace-Livres* propose la lecture de plusieurs textes en parallèle avec la rédaction d'un conte ; de plus, les questions mettent en évidence le schéma narratif traditionnel du conte, mais les constantes du conte au niveau de la fiction sont quasiment ignorées et les textes de lecture présentés dans ce chapitre n'appartiennent pas tous au genre du conte, ce qui est très gênant : ainsi un extrait de *L'Odyssée* ou un poème de Henri de Régnier.

*Atout lire*, des trois manuels choisis, offre l'approche du conte la plus satisfaisante : un texte complet est présenté et étudié, *Le diable aux trois cheveux d'or* de Grimm, puis différents extraits de contes en fonction de leur place et de leur rôle (situation initiale, épreuve, etc...). La lecture propose donc ici une approche de la fiction, mais aussi de la narration dans le conte. Trop souvent fiction et narration sont dissociées dans les manuels de lecture : les questions portant sur les textes privilégient le plus souvent la fiction, de même qu'un certain nombre de sujets de rédaction ; par contre, d'autres sujets donnent des consignes d'écriture relatives à la narration exclusivement.

#### 4) La formation des sujets.

La réussite d'un exercice, de mathématiques, de grammaire ou de rédaction, dépend pour une part importante d'une bonne lecture des consignes. Encore faut-il que les consignes soient bonnes ! Une bonne consigne doit dire avec précision et sans omission ce qu'attend celui qui donne la consigne. Que disent les sujets proposés par les manuels de lecture ?

Les formules sont le plus souvent injonctives et lapidaires : imaginez, racontez, transposez, évoquez, décrivez... La seule consigne explicite porte sur le thème à développer, sur le sens général à donner à l'écrit : c'est le type de sujets "Racontez une expérience semblable vécue par vous-même", ou bien "Imaginez que vous êtes invisible". Une telle formulation met en avant le contenu, la fiction, mais on a vu qu'en fait, dans la majorité des cas, l'histoire racontée par l'enfant intéressait peu le correcteur. Celui-ci évaluera essentiellement "l'expression écrite".

Pourtant, aucune consigne n'est donnée dans ce type de sujets quant à la forme de l'écrit à produire, aucune indication relative à la narration. Cette distortion entre la formulation des sujets et l'attente du correcteur fausse donc au départ le contrat entre le professeur et l'élève : ce dernier ne dispose pas de toutes les données qui lui permettraient de répondre à l'attente du professeur.

Quand on dit “Racontez” ou “Décrivez”, on suppose que l’élève maîtrise les techniques du récit ou de la description, et c’est là que se révèle l’inanité de ce type d’exercice : l’écriture doit mettre en place des démarches d’apprentissage visant à faire acquérir à l’élève la maîtrise de ces techniques que les sujets de rédaction traditionnels semblent considérer comme déjà acquises et assimilées. Quel est donc le but de ces exercices d’écriture répétitifs et répétés si ce n’est l’obtention d’une note pour l’élève et l’apprentissage par l’imitation et la répétition pour le professeur ? Or l’expérience prouve, malheureusement, que ce type d’apprentissage ne peut que conforter les “bons” dans leur réussite et entretenir les “mauvais” dans leur échec. Partant du principe que l’élève domine parfaitement l’écriture - alors qu’on sait très bien que c’est faux - le sujet de rédaction se propose de lui donner l’occasion de “s’exprimer” : il faut encore une fois souligner la “duplicité” de ces exercices qui prétendent s’intéresser à ce que l’enfant a à dire alors qu’ils ne servent en fait qu’à évaluer la façon dont il écrit, sans l’en avertir et sans lui donner de consignes d’écriture dignes de ce nom.

*Atout lire* propose d’écrire un portrait (p. 151) : les consignes relatives à la matière qui doit nourrir le devoir sont relativement détaillées : choisir le personnage, les informations à privilégier, les sentiments du scripteur et ceux que devra ressentir le lecteur (!). La dernière consigne porte sur la manière de rédiger le devoir : l’élève se voit suggérer de choisir “les moyens de (s’) exprimer qui (lui) semblent les plus adaptés”. On croit rêver ! On se débarasse purement et simplement des problèmes formels en laissant à l’élève une pseudo-liberté d’expression qui sera en fait l’écueil sur lequel il trébuchera.

Les consignes données dans *Espace-livres* pour écrire un conte méritent qu’on s’y arrête car elles nous semblent pour le moins obscures. Il s’agit de “parcourir cinq étapes” : le sujet du conte, le plan du conte, l’introduction, le développement, “la création d’autres contes sur des sujets donnés”. Première difficulté : les cinq étapes sont dispersées de la page 39 à la page 61. Ensuite, après avoir demandé de faire le plan du conte, on demande de faire le plan du développement (?) : bien malin l’élève qui s’y retrouvera dans tous ces plans, si tant est qu’on lui ait un jour appris à faire un plan. Enfin, on cherche vainement la consigne “Rédigez le dénouement, ou la situation finale” : c’est “l’histoire sans fin” des consignes fantômes car trop évidentes sans doute. Évidentes pour qui ? Pour le prof bien sûr ! Mais on oublie une autre évidence : les consignes sont à l’usage de l’élève et doivent donc être rédigées en fonction de ses compétences, réelles et non pas supposées.

On remarquera que, contrairement à ce que nous avons relevé précédemment dans d’autres types de sujets, les consignes relatives aux contes portent exclusivement sur la narration. On escamote cette fois les problèmes de fiction, pourtant bien réels en ce qui concerne le conte puisqu’il s’agit, lorsqu’on écrit un conte, de réintroduire les éléments fictionnels récurrents du genre, comme de réutiliser des constantes narratives. On pousse même la complaisance jusqu’à

donner des "idées de contes", comme si, brusquement, l'élève avait perdu toute son imagination, alors qu'on lui en supposait tant dans les sujets de rédaction plus traditionnels, quelques pages plus tôt.

Les différentes étapes obligées du conte sont ainsi suggérées : "Les différentes parties d'un conte peuvent être : le départ du héros, les obstacles qu'il rencontre, les alliés, sa réussite ou sa défaite, etc..." Le "etc" est pour le moins consternant !

De même, *La plume et les mots* s'arrête en chemin dans sa liste de consignes pour la rédaction d'un conte : "Établissez la liste de vos personnages : qui sera le héros ? qui confie une mission à accomplir ? qui bénéficie de la mission ? qui aide le héros ? lequel aura un rôle surnaturel ? Déterminez une ou des missions à accomplir". On oublie les opposants ainsi que l'objet de la mission. On ne mentionne pas les étapes obligées pour passer de la situation initiale à la situation finale. Encore une fois, on présuppose que l'élève "sait", après une ou deux lectures, comment est construit un conte. De même qu'il sait ce qu'est une nouvelle et comment fonctionne la nouvelle policière puisqu'on n'hésite pas à lui demander de rédiger "une nouvelle policière" (p. 163). On lui fournit les ingrédients - un crime, des indices, des enquêteurs, etc... - à lui d'arranger tout cela à sa sauce, à une condition toutefois, que la sauce soit bonne !

Ce travail n'est pas présenté comme un travail d'écriture longue et aucune démarche d'apprentissage spécifique n'est mise en place pour amener l'élève à produire un écrit qui ressemble à une nouvelle policière. Les consignes ne portent pas du tout sur la structure narrative du texte à produire, alors qu'une histoire policière repose sur une construction complexe qui obéit aux lois du genre policier.

On le voit, les consignes en matière d'écriture font plus dans le flou artistique que dans la précision. Elles ne semblent donc guère inspirées par le souci d'articuler l'écriture sur la lecture.

##### 5) L'articulation lecture-écriture est-elle effective ?

On l'a vu, la formulation des sujets de rédaction proposés dans les manuels de lecture suppose que l'élève dispose de moyens adaptés à la réalisation de la tâche d'écriture. On est donc en droit d'attendre du travail de lecture qui précède qu'il permette à l'élève d'acquiescer ces moyens et qu'il soit l'embrasseur de l'écriture. Or, bien souvent, les questions de lecture ne permettent pas de mettre en évidence le fonctionnement du texte, long ou court. Ce sont soit des questions de repérage, utiles pour évaluer les compétences de lecteur de l'élève ; soit des questions de compréhension qui portent sur le "sens" du texte : encore une fois la fiction est privilégiée au détriment de la narration. On demande par exemple

à l'élève d'écrire une suite de texte sans lui avoir appris à dégager le schéma narratif, sans avoir évoqué la notion de séquence dans un récit, ni celle de logique narrative.

De même, on demande à l'élève d'écrire un dialogue sans faire la distinction entre discours et récit dans les textes étudiés. Le dialogue est semblait-il considéré comme un exercice en soi : sa fonction dans le récit n'est jamais envisagée, ni sa place dans le déroulement du temps narratif.

Il en va d'ailleurs de même pour la description qui n'est pas étudiée comme une expansion du récit mais comme un morceau de littérature : on demande donc à l'élève d'écrire à son tour une belle page qu'aucun contexte narratif ne vient justifier. Cette fois, on n'envisage que l'aspect formel du texte à produire, le contenu n'étant qu'un prétexte.

Les textes proposés en lecture sont classés soit par genre (le conte, le roman policier, le théâtre, la poésie, etc...) soit par thème (la nature, l'aventure, l'enfance, les éléments, etc...) sans que soit faite la distinction entre thème et genre. Un genre littéraire se définit par des règles spécifiques, tant au niveau de la narration qu'à celui de la fiction. Or la notion de genre n'est pas abordée comme telle dans les manuels de lecture. Les extraits de romans policiers ou de nouvelles de science-fiction sont donnés à lire dans la même optique qu'un extrait de Pagnol ou de Le Clézio. De plus, pour cerner réellement un genre il nous semble indispensable de lire des textes complets et non pas de simples extraits. Lorsqu'on demande ensuite à l'élève de "rédiger une nouvelle policière ou de science-fiction", il est peu probable qu'une lecture aussi limitée ait développé chez lui les compétences nécessaires à la réalisation de cette tâche.

Le thème quant à lui privilégie en général le vécu et l'observation : les questions portant sur ces textes font appel au "jugement", aux "impressions" et aux "sentiments" du lecteur, notions fort vagues pour un enfant. Après avoir analysé "l'effet produit" sur lui par le texte, le "lecteur en herbe" devient "écrivain en herbe" et doit à son tour relater une expérience identique sans que rien ne l'ait préparé à savoir "comment" on raconte ce genre d'expérience. Cette fois, c'est l'intérêt du "contenu" qui se trouve mis en avant. La mise à plat des "impressions" du lecteur que demandent les questions faisant suite à ce type de textes suppose que l'enfant-lecteur est intuitivement capable de saisir toutes les subtilités d'un "beau texte", c'est-à-dire qu'il possède la même culture que celui qui pose les questions !

D'autre part, on retrouve le même type de questions du début à la fin des manuels, ce qui prouve bien qu'il n'y a pas de progression dans l'apprentissage de la lecture et qu'aucune démarche objective et concertée n'est mise en place dans ces manuels pour développer les compétences de l'élève en matière

de lecture et encore moins en matière d'écriture - le même type de sujets revient également du début à la fin des manuels.

Les exercices d'écriture n'interviennent en fait que comme des exercices d'application, des illustrations du travail de lecture, débouchant sur une évaluation sommative, et non comme des exercices permettant de consolider par la pratique des acquis de la lecture.

La dichotomie entre narration et fiction, pratiquée de façon complètement irrationnelle, le manque de cohérence dans l'approche de l'écrit (le dialogue et la description "sortis" du récit par exemple) la confusion entre les notions (de genre et de thème par exemple) nous semblent autant d'éléments qui empêchent de considérer l'articulation lecture-écriture dans les manuels de lecture comme réelle et effective. Les démarches d'apprentissage, aussi bien en lecture qu'en écriture, apparaissent particulièrement chaotiques et singulièrement incomplètes et, par conséquent peu efficaces quoi qu'en disent les avant-propos et préfaces.