

-----  
**Français 6e : Textes, lecture, écriture,**  
**C. Duminy-Sauzeau, Y. Faure,**  
**D. Grappin, C. Oriol-Boyer.**  
**Paris, Hatier, 1994.**

**Dominique Bucheton**  
*IUFM de Montpellier*

-----

Publié en 1994, et donc avant les nouvelles instructions de 6e, ce manuel accorde une place centrale à la maîtrise de l'écriture. C'est le pivot vers lequel convergent toutes les consignes proposées, qu'elles soient de lecture ou de travail sur la "langue". L'ambition des auteurs est plus spécifique encore puisqu'il s'agit principalement de familiariser et outiller les élèves pour leur donner accès à la pratique artistique du langage.

## **I. Une organisation très savante**

Le projet audacieux et novateur du livre est sous-tendu par une organisation extrêmement complexe en parties, chapitres, eux-mêmes offrant des "parcours" et un groupement de trois ou quatre textes.

Les 6 parties correspondent à de grandes problématiques (hélas non formulées) mais dont la finalité est d'amener l'élève à "redécouvrir" ce que c'est qu'une lettre de l'alphabet, écrire, lire un livre, la différence entre l'oral et l'écrit, la différence entre un texte en prose et la poésie, un récit romanesque ou un récit dialogué de théâtre, de BD. La progression annoncée par les auteurs se veut "logique", allant des *microstructures* aux *macrostructures*. Cette *mise à distance du langage* qui a pour but de faire "décoller" le langage des réalités ou significations qu'il permet de dire, apparaît comme étant la finalité profonde de ce livre de 6e.

Elle prend forme à la fois dans un intense travail métalinguistique demandé à l'élève dans les différents exercices qui sont proposés et dans des éléments de cours annoncés (textes théoriques conséquents permettant aux élèves de se familiariser avec le langage métalinguistique). En cela, l'ouvrage correspond bien au projet annoncé : un outil pour l'élève, le maître et la famille.

Chaque partie est elle-même subdivisée en 4 ou 5 chapitres travaillant chacun sur des "notions" dont le feuilletage ne semble pas être de l'ordre du hasard mais bien de la volonté de mettre en place une représentation du texte comme résultante de *systèmes sémiotiques divers*. Ainsi se mêlent des notions de grammaire phrastique, textuelle, de stylistique, de narratologie, de sémiotique de l'image. Par exemple dans la *partie 2 - La lettre et l'image* -, l'élève est amené à réfléchir sur *la comparaison, la métaphore, le calligramme, le lipogramme, le graphisme des lettres, le son et la lettre "O", le comparé, le comparant, l'attribut, l'expansion du groupe nominal, la relative*, la finalité de l'ensemble étant de développer chez lui des habiletés à comprendre et se servir des métaphores. Le

travail sur la langue (important et permanent) dans le livre est ainsi conçu dans une perspective complète de décloisonnement permettant à l'élève de trouver du sens aux activités métalinguistiques proposées. Cependant on fait trop comme si ces notions de base de la grammaire de texte ou de phrase étaient acquises et c'est loin d'être le cas en 6e.

Chaque chapitre propose à partir d'un même texte support plusieurs "parcours". Ainsi le célèbre extrait de Le Clézio tiré de *Mondo* donne lieu à quatre "projets" de lecture-écriture : décrire l'alphabet, écrire son nom, expliquer son nom, réécrire. Le premier parcours en général permet de construire la notion, les autres ayant pour finalité de la mettre en pratique dans des situations diverses (décontextualisation).

Ajoutons qu'à la fin de l'ouvrage est proposé tout un appareillage d'outils permettant des circulations diverses dans le manuel : solutions aux exercices, lexiques des termes métalinguistiques (plus d'une centaine), index des auteurs, des genres, des thèmes, des "techniques".

On ne peut être qu'impressionné par le talent des auteurs pour inventer une telle somme d'exercices le plus souvent ludiques, une telle diversité de pistes de travail sur le langage (le chapitre *s'approprier avec le dictionnaire* est ce de point de vue tout à fait remarquable).

## **2. Une très forte cohérence théorique et pédagogique**

Ce qui fait la force et l'intérêt de cet ouvrage (mais aussi sa faiblesse), c'est l'extrême cohérence théorique qui le sous-tend. Elle est articulée autour de l'idée qu'écrire, c'est affaire de conscience et donc de "maîtrise" des jeux de langage, que cela s'enseigne et se travaille.

Clarté cognitive, développement métalinguistique, objectivation des structures des textes sont donc les priorités. Ce que disent les textes importe peu. Ecrire pour les auteurs, c'est être conscient de la manière dont on produit des effets ; être lecteur, de la manière dont sont produits ces effets. *Si on permet aux élèves de s'identifier non plus aux personnages mais à l'écrivain, ils pourront percevoir le texte comme un objet (de langage) fabriqué observable, discutable, manipulable. Ils seront prêts à prendre la plume pour écrire ce qu'ils veulent lire ou faire lire* (préface).

Il n'y a pas lieu alors d'être surpris de ne trouver dans ce manuel de 6e pratiquement que des textes littéraires alors que partout ailleurs au même moment, on ne jure que par les types de textes divers. Le choix du texte littéraire considéré comme texte où le travail sur la langue est essentiel s'impose naturellement. On rejoint ici la tradition ancienne des I.O. du texte littéraire "modèle" mais ici il est désacralisé, imité, cavaliardé, détourné, farci... Ce qui intéresse les auteurs, c'est apprendre aux élèves à faire travailler la langue, les mots, les formes, les techniques, faire jouer le langage et de ce fait apprendre à déjouer les stratégies d'écriture des auteurs.

### **3. les limites de l'ouvrage**

Mais cette conception de l'écriture comme invention par le jeu de contraintes formelles (avec des consignes très fermées) est trop exclusive et ne laisse pas de place à d'autres "modes" d'écrire, d'autres "rapports" à l'écriture. Il reste peu d'espace pour le travail par l'élève sur sa propre subjectivité, ses affects. L'espace pour penser, inventer, brouillonner, pour que se développe la créativité singulière de l'élève est trop réduit, la tutelle trop serrée. On sait que cela aide certes les élèves faibles à réussir momentanément leurs exercices, ce qui est déjà non négligeable ! On sait aussi que l'appropriation de ces aides et techniques lorsqu'elles ne sont pas enracinées dans un rapport au lire, dire ou écrire propres à l'élève reste cependant hautement problématique.

Le projet formel d'écriture préexiste donc au texte. Cette conception, si elle permet effectivement de décrire certaines pratiques littéraires (OULIPO par exemple), ne saurait être érigée en principe unique. Écrire, ce n'est pas seulement faire des exercices de langage. On ne retient pas de Ronsard, d'Apollinaire ou de Hugo que leur manière de manier les vers. Ainsi cette conception, de *la lecture et de l'écriture méthodiques* (selon les termes des auteurs), si elles peuvent être facilitante, peut aussi bloquer le rapport à l'écriture et à la lecture de certains élèves.

Cette perspective amène d'ailleurs les auteurs à n'attacher aucune importance à la *réception, l'interprétation* du texte par l'élève. On ne l'invite jamais par des questions ouvertes à construire son propre parcours de lecture. Au mieux on contrôle la compréhension de l'histoire racontée. La littérature, l'art n'étant affaire que de "techniques", le texte étudié n'est intéressant ni pour sa singularité ni pour la pluralité des interprétations qu'il peut générer mais par la notion *générale* que l'on peut en tirer (avatar de bon nombre de manuels inspirés de la lecture méthodique). La plupart des questions sur les textes sont ainsi des *relevés* et des *classements*. Il n'est pas sûr que ce soit ainsi que l'on construise un rapport scolaire heureux à la littérature, encore moins le goût de lire !

### **4. Un point de vue à relativiser**

Pour conclure, on dira que le point de vue théorique et pédagogique développé a le mérite de la clarté et de la cohérence (ce qui n'est pas fréquent !). On voit bien ce sur quoi les auteurs cherchent à faire travailler les élèves. En ce sens, l'ouvrage est utile et important. Mais trop exclusive, cette perspective a besoin d'être complétée par d'autres manières de penser l'écriture, la lecture, le travail sur la langue et les pratiques langagières diverses et ordinaires.