

-----  
**Livre-miroir CM2,**  
**B. Séménadisse, L. Clacy, M. Loumardin, M. Bilheran.**  
**Paris, Magnard, 1999.**

**Marie-Laure Elalouf**  
*IUFM de Versailles / Université Paris X – Nanterre*

-----

Avec le nouveau manuel de CM2 s'achève le renouvellement d'une collection allant du CP au CM2, et dont le BIMS a déjà rendu compte pour la classe de CE1 (n° 45, juin 1997). Le titre évoque la dimension imitative de l'écriture à l'école primaire, ce que nuance la présentation de la collection : il s'agit plutôt *d'exploiter la lecture comme déclencheur de l'écriture pour exprimer et communiquer ses idées.*

## **I. Une continuité affirmée**

La permanence de l'équipe entre l'ancienne collection et la nouvelle est source de cohérence dans les modifications apportées. Le projet d'articuler lecture et écriture en faisant de la lecture le point de départ des activités d'écriture est réaffirmé. Du CP au CM2, les manuels s'organisent en modules où alternent les phases de lecture, d'observation, d'écriture, d'analyse, d'évaluation et de réécriture. À la fin du manuel de CM2, plusieurs tableaux aident l'enseignant à renforcer la continuité des apprentissages : une grille des compétences fait apparaître les chapitres permettant leur évaluation ; la liste des *outils* étudiés par chapitre récapitule les faits de langue traités pour mieux assurer les réinvestissements entre lecture et écriture ; enfin, la liste des compétences en production d'écrit au cycle 3 est mise en rapport avec les chapitres des manuels de CE2, CMI et CM2 permettant de les travailler. On constate ainsi que des choix ont été faits en matière de progression. La compétence *reconstituer un texte lacunaire* se décline successivement en : *la suite du récit* (CE2), *le début du récit* (CMI), *la partie manquante* (CM2). Ces choix permettent aussi d'aborder par comparaison des genres d'écrits différents : *le texte d'imagination* (CE2), *le conte* (CMI), *le récit de fiction*, ou plus exactement de science-fiction (CM2) ou un même genre dans des situations de communication différentes : *le compte rendu de lecture* (CE2), *le compte rendu d'expérience* (CMI), *le compte rendu de visite* (CM2).

## **2. Une réorganisation interne**

Entre l'édition de 1990 et celle de 1999, la structure des chapitres a évolué vers une plus grande lisibilité et une articulation repensée entre observation de la langue et réinvestissements dans l'écriture. Le manuel de 1990 faisait alterner lecture sur la page de gauche, observation et entraînement sur la page de droite pendant trois doubles pages avant de proposer un sujet d'écriture pour lequel figurent sur la page suivante une grille d'évaluation, des consignes et outils de réécriture et des suggestions de prolongements. L'ouvrage de 1999 s'ouvre sur une double page qui annonce le titre et les objectifs du chapitre, en fournit le sommaire détaillé et offre une iconographie

susceptible d'être exploitée en classe pour introduire la séquence. Ensuite, les pages de lecture ont en vis-à-vis des pages intitulées des *outils*, où, après une vérification de la compréhension littérale, une réflexion est proposée. Celle-ci ne traite pas d'emblée d'un fait de langue mais permet une réflexion plus globale sur le genre d'écrit. Par exemple, le chapitre sur la lettre attire d'abord l'attention des élèves sur la silhouette de la lettre en leur faisant nommer ses différentes parties, puis sur les caractéristiques des débuts et des fins de lettre. Ce n'est que dans la partie finale intitulée *activités réflexives* que des questions sont posées sur les temps et modes employés dans la rédaction d'une lettre, avant de caractériser les emplois spécifiques du conditionnel dans les lettres et de proposer des exercices d'entraînement. La place de cette partie modifie le statut de l'étude de la langue. Il ne s'agit pas de mettre en évidence un fait de langue pour le réemployer immédiatement mais de réfléchir à un phénomène linguistique après l'avoir rencontré en lecture et avoir produit des textes susceptibles de le mettre en oeuvre. Cependant, le caractère facultatif de cette dernière partie, signalé dans l'avant-propos, est d'autant plus discutable qu'elle offre une passerelle avec les activités d'étude de la langue.

Les activités d'écriture se présentent différemment dans les deux éditions. Dans celle de 1990, le sujet est donné à la fin de la dernière double page de lecture, de sorte que les élèves peuvent ne pas connaître la grille d'évaluation et les consignes de réécriture présentées sur la double page suivante. La présentation retenue dans le manuel de 1999 souligne le caractère régulateur d'une évaluation formative : les critères de réussite sont énoncés avant que soit donné le sujet. En regard figure la grille d'évaluation rebaptisée grille de relecture, ce qui implique directement l'élève mais aussi ses pairs grâce à une colonne *co-évaluation* à côté de la colonne *évaluation*. En revanche, la réécriture est toujours présentée comme la sanction d'un échec, ce qui n'invite guère à travailler son texte : *si tu as répondu plusieurs fois "non", il faudra que tu réécrites ta lettre* (p. 13). De plus, aucun conseil n'est alors fourni, alors que dans le manuel précédent, une nouvelle lecture était alors proposée, mais sans consignes. Il est vrai que les indications de réécriture exigent une personnalisation difficilement conciliable avec le destinataire multiple du manuel. Au moins ne faudrait-il pas laisser croire qu'il suffit d'identifier les écarts par rapport à la production attendue pour savoir réécrire un texte.

### 3. Des modules très différents

Malgré le souci de continuité au sein de la collection et l'évolution du dispositif didactique de chaque chapitre, des problèmes subsistent.

Par rapport à l'édition précédente, le sommaire garde sa forme de liste non hiérarchisée où alternent, dans un ordre difficile à saisir, des genres d'écrits (*la lettre de demande, le résumé, le récit de fiction, le sujet de rédaction*), des types de séquences (*la description de paysages et de lieux, le portrait d'un personnage*) qui relèvent du récit sans que cela soit précisé, des notions de narratologie (*le narrateur dans le récit, le retour en arrière dans le récit*), des compétences (*exprimer des sentiments, écrire la partie manquante, varier les points de vue, prendre des notes*).

Le caractère disjoint des modules, l'absence de renvois n'aide pas l'élève à maîtriser l'hétérogénéité textuelle. Elle n'aide pas non plus le maître à construire une progression cohérente.

#### 4. Le choix des textes

Alors que dans le manuel de CEI, une progression était ménagée de textes courts, et souvent rédigés par les auteurs, vers des textes plus longs, ceux proposés aux élèves de CM2 sont généralement inférieurs à la page où ils sont détournés et rarement présentés.

Il semble parfois que les auteurs, soucieux de favoriser l'imitation, proposent des textes "plus faciles" que ceux susceptibles d'être lus par un élève de CM2. Ainsi les poèmes du chapitre *écrire des poésies* s'apparentent presque tous à des comptines ; le fait divers choisi pour le retour en arrière dans le récit a peu de chance d'intéresser un élève de 10-11 ans.

Le rôle de déclencheur de l'écriture est alors compromis.

Les réinvestissements sont surtout limités en raison du caractère approximatif des observations faites sur les textes.

#### 5. Des savoirs fragiles

À la fois réductrice et impressionniste, l'approche de la poésie a peu de chance de susciter une écriture personnelle. D'une part, le genre est limité aux oeuvres versifiées et rimées, d'autre part, les notions de métrique dont la maîtrise est indispensable pour produire le poème demandé, sont présentées à travers une analogie peu éclairante : *Les rimes sont à la poésie ce que la musique est à la fête. Elles apportent sourire, musique, rythme, entrain et couleurs* (p. 31). L'édition de 1990 comportait la même définition, à ceci près qu'*orchestre* remplaçait *musique* : la modification n'est pas décisive !

L'exploitation du schéma narratif est également source d'approximations réductrices. On apprend p. 109 qu'il faut distinguer trois parties dans un récit : *la situation initiale ; le développement, comprenant souvent plusieurs événements ou péripéties qui tiennent le lecteur en haleine, la situation finale*. Ceci sans plus de précision. Page 119 sont présentées *les quatre parties du récit de science-fiction*, sans que l'on sache si c'est une spécificité de ce sous-genre ou un approfondissement de la structure du récit en général : *une situation de départ (et non plus initiale), un élément nouveau qui perturbe cette situation, un ensemble d'actions dues à cet élément perturbateur (exit les péripéties), une situation finale nouvelle créée par les actions précédentes*. Page 148, une rédaction, en réponse à la consigne *raconte*, est analysée en *situation initiale, développement et situation finale* et un encadré rappelle *les trois parties d'une rédaction : l'introduction, le développement et la conclusion*. Comment un élève s'y retrouvera-t-il ?

Plusieurs analyses linguistiques sont également discutables. On apprend par exemple que le conditionnel permet d'exprimer un souhait et de faire preuve de politesse, toutes choses qui ne se situent pas sur le même plan, et on omet de signaler que dans les exemples choisis figure un auxiliaire modal comme *pouvoir* ou *vouloir*.

## 6. Une évaluation formelle

Enfin, l'appropriation de l'écrit dépend beaucoup des critères des grilles de relecture. Or, celles-ci, comme au CEI, restent essentiellement formelles. La première place revient à la présentation, ce qui laisse peu de jeu pour le travail du brouillon, puis le contenu est abordé de façon factuelle et sans rapport avec l'expression - il s'agit seulement de vérifier l'adéquation de la réponse à la consigne, comme p. 13 -, puis la rubrique les phrases vérifie la correction syntaxique et orthographique. Le vocabulaire est rarement pris en compte dans l'évaluation, pas plus que les phénomènes textuels, sinon sous une forme très maladroite *le même pronom a été employé tout au long de la lettre* (p. 13).

Pour conclure, cet ouvrage devrait aider les maîtres à faire évoluer leur pédagogie de l'écriture en l'accordant aux nouveaux programmes, mais à condition toutefois qu'ils en corrigent les approximations, qu'ils élaborent avec leurs élèves des grilles de lecture qui rendent compte de la tension forme-sens et proposent à tous de véritables activités de réécriture.