
**Nature à lire / Nature à écrire, cycle 3, CM2,
P. Beyria, S. Boeche, R. Delpeuch, J.-L. Souard.
Paris, Editions SEDRAP, 1996.**

Marie-Laure Elalouf

IUFM de Versailles / Université de Paris X – Nanterre

Ce manuel se compose de trois volumes de taille modeste (lecture : 215 pages, fonctionnement de la langue : 148 pages, demi-format, production d'écrits : 79 pages, format cahier). Il se présente comme l'aboutissement d'un double projet idéologique et pédagogique brièvement énoncé en quatrième de couverture en l'absence de préface : favoriser la prise de conscience de l'identité régionale au moment où l'Europe se construit et couvrir de manière exhaustive les compétences des derniers textes officiels relatifs à la maîtrise de la langue. Nous examinerons successivement chacun de ces deux objectifs ainsi que leur mise en oeuvre.

I. La tentation régionaliste

Le premier est d'autant plus surprenant qu'il n'est aucunement justifié alors qu'il ne figure pas dans les programmes relatifs au français, qui n'assignent d'autre finalité à la lecture que le développement du plaisir de lire et l'autonomie, pas plus que dans ceux de géographie qui rappellent *Tout au long du cycle, l'élève apprend à connaître la France et à la situer dans l'ensemble européen et mondial*, ni même dans les récents textes relatifs à la citoyenneté qui invitent à une *réflexion active sur les valeurs* dont on espère qu'elle accède à un degré d'universalité supérieur à celui de la région. Il est à craindre que bien des élèves se sentent exclus d'un projet centré sur l'identité régionale, des enfants de l'immigration aux petits franciliens qui découvriront que tous les textes sur l'Île de France concernent Paris - à l'exception d'une lettre sur la vie en banlieue - en passant par les jeunes provinciaux qui vivent en milieu urbain, ce que semble ignorer le titre *Nature à lire* et le choix des textes, à quelques exceptions près. De plus, le découpage géographique ne correspond guère à une identité régionale tant les ensembles sont vastes : La " région " Sud / Sud-Est va de Lyon à Marseille (mais oublie la Corse) et les Dom-Tom de la Nouvelle Calédonie à la Guyane...

2. La littérature selon le guide vert

Sur le plan littéraire, même, le projet est peu défendable. Les textes réunis dans une section ont entre eux des relations souvent minces : soit l'auteur est originaire de la région et y situe l'action de son roman - car la majorité des textes sont romanesques - (Yves-Marie Clément : " Le grand départ ", p. 10), soit l'auteur n'est pas originaire de la région mais l'a choisie comme cadre pour sa fiction (Bernard Clavel : " Le septième fils du pêcheur breton ", p. 22), soit l'auteur est originaire de la région mais le texte proposé n'y fait aucune allusion (Claude Bourgeyx : " Le fil à retordre", p. 38). On reste rêveur à voir réunis sous le titre " Gens de Normandie "

Victor Hugo pour son action de parlementaire et son exil à Guernesey, Hector Malot, Guy de Maupassant, ... Bourvil et... Arsène Lupin ! Cette approche très réductrice de la littérature fait la part belle à des explications biographiques pour le moins sommaires - ainsi de Maupassant qui profondément pessimiste, sombra dans la folie. Elle n'aide guère non plus les élèves à se situer dans le temps puisqu'alternent sans précautions des évocations d'un passé révolu, des contes et légendes, des narrations prenant notre époque pour cadre et des documentaires.

3. L'attrait des débuts de récits

Le second objectif - couvrir de manière exhaustive les compétences des derniers textes officiels relatifs à la maîtrise de la langue - se décline en plusieurs rubriques inscrites dans les programmes de 1995 : lecture, découverte du fonctionnement de la langue et production d'écrits. Le volet lecture est certainement le plus travaillé. Les auteurs ont systématiquement choisi des débuts de récits pour donner aux élèves l'envie de lire la suite, et soigné la présentation dans cette perspective. Le texte, généralement compris entre 4 et 6 pages, est suffisamment long pour que l'élève entre dans l'oeuvre. Il se détache sur tramé jaune, en format livre de poche, au centre d'une double page tandis que les marges latérales apportent des éléments qui invitent à une lecture intégrale : une reproduction de la page de couverture avec en vis-à-vis la 4ème de couverture, une courte biographie de l'auteur, des notes lexicales et éventuellement l'explication d'un passage difficile figurant en rouge dans le texte. Le jeu des couleurs, le choix d'illustrations réalistes assez sobres rend ce paratexte lisible et agréable à l'oeil. Il se distingue nettement de l'appareil pédagogique qui s'inscrit dans un bandeau bleu en bas de page. On y retrouve régulièrement trois rubriques : *à la rencontre du texte* qui se dédouble en une approche globale autour du texte et des questions qui aident à amorcer la lecture au début du récit ; *à la rencontre des mots* qui réunit des questions de vocabulaire mais ne correspond à aucune rubrique lexicale dans le fascicule consacré au fonctionnement de la langue et *à la rencontre du thème* abordé dans le texte. Cette dernière rubrique alterne avec *à la rencontre de l'écrit* où sont proposés des sujets d'écriture et où figurent des renvois aux outils d'écriture de l'autre fascicule, mais sans progression apparente : ainsi pour le premier texte, les élèves sont orientés d'emblée vers le COD du verbe et le couple participe présent / adjectif verbal (p. 13).

4. Un manque de variété et de rigueur

La présentation réussie des textes à cependant des contreparties discutables : le primat accordé au texte narratif relègue la poésie dans un statut de texte d'accroche d'une partie, dépourvu de questionnement. Les textes dramatiques sont des plus rares. Par ailleurs, l'appareil pédagogique pose souvent problème. S'il est louable de développer chez les élèves la capacité à classer les textes lus, il est plus discutable de s'en tenir à des rubriques vagues comme policier, drame, humour, suspense, amour (p. 38). Il est à noter aussi que la rubrique au début du texte s'appuie fort peu sur le repérage d'indices textuels susceptibles d'être retravaillés dans le fascicule sur le fonctionnement de la langue, ou alors d'une façon maladroite qui peut induire les élèves en erreur : *Pour chacun des personnages, trouve des qualificatifs (ce qu'ils sont)* (p.

84) - pour bien distinguer l'approche textuelle et l'étude de la langue, il aurait fallu choisir entre *décris les personnages*, et *trouve des adjectifs qualificatifs les caractérisant* - ou encore *Récris la définition de la ville de Lyon*, ce qui laisse croire qu'un nom propre comme un nom commun a une définition alors qu'il ne peut avoir qu'une description.

5. L'étude de la langue sacrifiée

Ces faiblesses annoncent la pauvreté du manuel consacré au fonctionnement de la langue. Si l'habillage pédagogique est moderniste, les contenus d'enseignement n'ont guère été actualisés. De la démarche pédagogique, il est dit qu'elle est conforme à toute démarche d'appropriation active, prenant en compte les différents rythmes (sic) d'acquisition des enfants. D'où une structure identique sur 4 pages : *mon contrat*, *j'explore* (activité menée sur les textes de lecture), *ce que je dois savoir*, *je m'entraîne*, *je m'évalue*. Derrière cette apparente démarche inductive et sous couvert d'activités réflexives se dissimule une approche dogmatique de la grammaire, de l'orthographe et de la conjugaison, ignorant les travaux de linguistique des cinquante dernières années. La partie consacrée à la grammaire va des classes de mots aux fonctions puis aux propositions mais n'aborde à aucun moment les notions de phrase et de groupe syntaxique ; en orthographe on insiste plus sur quelques difficultés (dont on ne sait comment elles ont été choisies) - *le pluriel des noms en AL ou en ALL*, *le pluriel des noms composés* - que sur les régularités de plus grande portée et on consacre près de la moitié des chapitres à la distinction des homophones venue tout droit du Bled, bien que les travaux de psycholinguistique aient montré l'inefficacité de tels rapprochements. Enfin, bien des tableaux de conjugaison présentent un découpage hasardeux des désinences. En aucun cas, il ne s'agit de mettre l'élève en position de découvrir le fonctionnement de la langue. Le chapitre sur les classes de mots a pour unique objectif de faire distinguer les classes de mots variables et invariables, mais dans la partie *j'explore*, on exige des élèves qu'ils connaissent les classes de mots (*Relève 10 noms communs...Relève 5 déterminants*), tandis que dans la partie *ce que je dois savoir* aucun critère de reconnaissance n'est donné (*Les mots appartiennent à des classes différentes : les verbes (manger, dormir), les noms propres et communs (Jean, Paris, route, nuit) [...]*). Les exercices se limitent à faire indiquer la nature des mots en italiques dans des phrases isolées ou un court extrait.

6. L'écriture mieux lotie

Le troisième volet du dispositif consiste en un cahier de production d'écrits qui prend aussi pour point de départ le manuel de lecture mais ne suit pas le même plan. Différentes situations d'écriture sont répertoriées en fonction de leur finalité (informer, convaincre, raconter) ou du genre littéraire dont elles relèvent (raconter son journal intime, écrire une nouvelle, écrire un dialogue de théâtre), la poésie étant présente mais de façon un peu réductrice (jouer avec le langage poétique). La démarche proposée est moins artificielle et plus complexe que celle qui prévaut pour l'étude de la langue. Dans une première partie, *j'explore*, les élèves prennent connaissance d'un type textuel à travers des questions invitant à relire un texte de *Nature à lire*. Ainsi le chapitre *écrire pour convaincre* s'appuie sur une lettre d'enfants intitulée " Lettre ouverte aux gens qui parlent de la banlieue sans la connaître " (pp. 159-161)

et demande aux élèves de s'interroger sur le destinataire de cette lettre, la raison de son envoi, l'orientation argumentative (présenter une image positive de la banlieue) et l'ordre des arguments. Dans un deuxième temps intitulé *je résume, je reconstitue*, l'élève est amené à proposer une reformulation mettant en évidence l'organisation du texte et son sens. Des aides lui sont fournies dans certains cas (repères chronologiques p. 13, premières étapes de l'action à ordonner p. 49). Ensuite, un premier réinvestissement est proposé dans la rubrique *j'imagine*. Dans un quatrième temps, les élèves sont amenés à observer un fait de langue caractéristique du type textuel, par exemple le choix des verbes de dialogue dans une nouvelle. Une étape récapitulative intitulée *je construis mes outils* consiste en fait à compléter un résumé lacunaire. Un travail d'écriture plus complet est exigé enfin, pour lequel l'élève dispose de sujets au choix et de la fiche outil. Une grille d'amélioration et des prolongements terminent le cycle. Si la démarche est progressive, si elle fait alterner des activités d'expression orale et écrite en développant le sens de la réécriture, on regrettera cependant qu'elle laisse finalement peu d'autonomie à l'élève dans l'élaboration de ses observations et de ses outils et qu'elle ne puisse prendre appui sur le fascicule *fonctionnement de la langue* qui ignore les marqueurs de temps, les substituts, etc. (mentionnés dans le cahier de production d'écrits p. 53), toutes notions indispensables pour améliorer l'organisation d'un texte et sa cohésion.

Au total, les trois volets de ce manuel constituent un ensemble très inégal où un authentique souci de faire découvrir la littérature de la jeunesse côtoie des naïvetés témoignant d'un manque de culture littéraire, et où une démarche progressive et très (trop ?) guidée en production d'écrits s'accommode d'une approche linguistique affligeante. On ne peut que s'interroger sur la collaboration du Centre National d'Enseignement à Distance à l'élaboration de ce manuel qui acquiert ainsi le sceau de l'officialité.