
**Au Pied de la Lettre, Tout le français en écrivant,
CM, Cycle des approfondissements.**

P. Dufayet et R. Van Cleef

Paris, Hachette, 1993.

Matériel d'accompagnement :

livre du maître et cahier d'exercices supplémentaires.

Colette Corblin

Université Paris X-Nanterre

Au pied de la lettre CM est un ouvrage global pour l'enseignement du français au cycle des approfondissements, avec une part importante accordée à la lecture. Il est composé de 15 chapitres (ou *unités pédagogiques*), appelés *quinzaines de travail* et de trois chapitres d'*Evaluation-Réflexion*.

I. Un objectif ambitieux

Les auteurs présentent l'ouvrage comme un *livre unique de français... centré sur la production d'écrit*. Leur objectif est que l'enfant apprenne à écrire après une étude des caractéristiques textuelles et par analogie, afin d'acquérir des *techniques d'écriture*.

Les matières disciplinaires, disposées par quinzaine, sont liées aux textes étudiés en tête de chapitre, mais ne révèlent pas de progression très explicite. Ces textes sont des textes courts et relativement simples : listes, cartes d'identité et fiches documentaires, recettes et modes d'emploi, extraits de B.D., publicités et histoires drôles, par exemple. La progression consiste à travailler des écrits dont la syntaxe se complique graduellement : classes de mots, phrase minimale, phrase infinitive et phrase impérative, phrases déclaratives.

Ainsi, chaque quinzaine (de dix pages) est construite sur une fonction de la communication écrite, à l'exception de la première unité, consacrée à la présentation des grands types de transcription graphique existant dans le monde. Puis viennent les rubriques *Textes à écrire*, indiquant l'objectif d'écriture, (dans l'unité 2 *des textes faits avec des listes*), *Grammaire* (unité 2 : *nom, adjectif, verbe ...*), enfin *Vocabulaire*, *Conjugaison* et *Orthographe*, enfin en dernier lieu *Textes à lire*, avec deux ou trois extraits de littérature choisis par les auteurs pour clore la quinzaine de travail par une activité de lecture personnelle.

Les textes occupent une grande place dans le manuel car, selon l'avant-propos, ils *proposent des exemples d'utilisation des techniques d'écriture*. On est surpris de ne trouver aucun appareil didactique joint aux longs extraits proposés en fin de quinzaine (chapeau d'introduction et explications favorisant la compréhension). Les auteurs justifient même ce manque, en déclarant: *Il faut apprendre à entrer, seul, dans un livre... Certains textes ne sont pas accessibles à tous...il faut savoir mesurer ses limites ...et renoncer ...quand cela est nécessaire*. Il y a là une conception de l'aide à l'apprentissage et à la motivation en lecture que beaucoup de pédagogues trouveraient discutable. Ces extraits de littérature de jeunesse représentent plus d'une soixantaine d'œuvres,

ou auteurs contemporains comme Roger Judenne, Jiri Tomek, Roald Dahl, Maryse Wolinski ; pourquoi ne pas les avoir présentés ou simplement recensés par thèmes, ou par auteurs, et ne pas en avoir donné la liste en fin d'ouvrage ?

2. Une confrontation avec l'écrit

La quinzaine s'ouvre sur une page "menu", sommaire du travail auquel l'élève doit se reporter pour situer son apprentissage. Cette unité commence par des textes à lire, sous la rubrique *Découvrons*, suivis de l'activité *Observons* (2 ou 3 questions orientées sur une caractéristique commune aux textes regroupés), puis de *Réfléchissons* (questions plus précises sur chaque texte) et enfin *A toi d'écrire*. Ce n'est qu'après cet ensemble d'activités que nous trouvons mention des rubriques de grammaire et orthographe.

La conception de l'apprentissage que le manuel souhaite mettre en œuvre (cf. p. 2) s'appuie sur les orientations en vigueur en matière de pédagogie active : *mettre l'élève en situation d'écrit et rendre l'enfant responsable et conscient de son propre cheminement*. La mention *en situation d'écrit* illustre particulièrement bien le projet des auteurs, pour qui l'important n'est pas la motivation à écrire, dans des situations de communication vraisemblables, mais de proposer des situations, des occasions, plus ou moins liées aux préoccupations des enfants, où l'élève est *confronté à l'écrit*, qu'il s'efforce d'analyser avec le maître et qu'il essaie de reproduire par analogie.

Ainsi dans l'unité 6, p. 97, *Des textes cassés*, (ou "en rupture"), il s'agit de *découvrir des textes qui font rire, réfléchir, vendre*. Sont proposés à la lecture un écrit publicitaire, un problème de mathématiques et une histoire drôle. Ces écrits sont mis ensemble parce qu'ils sont composés de deux parties, pour le texte publicitaire la partie exprimant le manque s'opposant à la partie donnant la solution, pour le problème la partie affirmative, les données, s'opposant à la partie interrogative, les questions, pour l'histoire drôle la partie narrative du début s'opposant à la chute. Les auteurs prennent donc le parti de créer la catégorie de textes en "rupture", c'est-à-dire en deux parties (!). La création d'une telle catégorie, reposant sur un rapprochement superficiel des textes, est discutable, même pour les fins pédagogiques d'écriture, car on ne voit pas ce qui rassemble dans les pratiques communicatives le problème de maths et l'histoire drôle...

Les auteurs ayant pour objectif de faire écrire par analogie, ils vont proposer à l'enfant de reproduire la structure en deux parties dans l'élaboration de leur texte, avec des exercices gradués en difficulté. D'abord, l'une des parties du texte est fournie, telle en A : *Ecris des textes publicitaires* (après lecture d'un début de texte publicitaire) ; suit la consigne *Ecris la seconde partie de ce texte et ajoute un dessin*), puis l'enfant aura un texte entier à écrire, jusqu'à la mise en page terminale de l'écrit publicitaire avec effets typographiques et illustrations. Ensuite, conformément au groupement de textes "en rupture" proposé au début du chapitre, l'enfant aura à écrire des problèmes, et même des histoires drôles.

La démarche d'écriture repose donc sur un rapprochement très problématique et très superficiel des textes (structure en deux parties), et conduit à des exercices difficiles

mêlant des textes et des écrits beaucoup trop éloignés dans leur forme et leur fonction propre.

Qu'en est-il alors des activités proposées aux rubriques de grammaire, orthographe et vocabulaire ? L'organisation des unités suggère que soient pris en compte les caractères linguistiques et l'organisation textuelle typiques des catégories présentées, puisque selon l'avant-propos, ces activités doivent être *en relation avec le texte et ses propriétés*. Ainsi, il est prévisible que les aides à l'écriture de la fin de chaque chapitre reprennent certains éléments découverts dans les textes et en présentent une analyse conceptuelle plus étendue.

3. Une typologie hasardeuse

La notion de types de textes, comme il a déjà été signalé au sujet des textes "en rupture", repose sur une grande approximation. Un exemple de plus suffira à le montrer: lorsque les auteurs étudient au chapitre 3 les textes descriptifs, ils rassemblent les écrits suivants : carte d'identité, fiche documentaire, et portrait littéraire, pour établir les définitions suivantes, données dans un encadré coloré p. 46 :

- Une carte d'identité est un texte descriptif qui décrit une personne...
- Un pedigree est un texte descriptif particulier qui concerne un animal.

S'il est évident que le pedigree n'a jamais été un texte, on voit que le concept de texte descriptif appliqué à la carte d'identité est pour le moins discutable.

Les auteurs proposent pour chacun des chapitres un titre qui associe une fonction communicative textuelle comme "raconter", à une forme d'écrit "les listes", et parfois à un genre d'écrit "la B.D." Voici quelques uns des premiers titres : 2-*Décrire et raconter -Les listes : récit et description*; 3-*Qui est-ce? Qu'est-ce que c'est? -Les textes descriptifs* ; 4- *A quoi ça sert? Comment ça se passe? - Les textes fabricatifs*; Les auteurs parlent-ils de types (linguistiques) de textes ou de fonctions pragmatiques dans la communication écrite ?

Dans cet ouvrage centré sur l'écrit, où la typologie des textes semble être le discriminant-matière à répartir sur l'année, une grande confusion règne dans les regroupements choisis ; l'écriture du texte poétique est de plus repoussée en fin d'ouvrage dans on ne sait quelle cohérence pédagogique.

Les catégories textuelles, celles qui autorisent un groupement de textes, sont pour le moins discutables ; et quand un caractère invariant justifie un groupement de textes, par exemple le recours à l'infinitif dans les textes prescriptifs, les activités de grammaire et de conjugaison vont-elles illustrer et approfondir la notion ?

4. Et des activités grammaticales non reliées aux textes

C'est le cas, dans l'unité 4 (textes dits fabricatifs), où la grammaire et l'orthographe portent sur les différences morphosyntaxiques (mais pas sémantiques) entre l'impératif et l'infinitif. Mais cette relative harmonie de l'unité 4 ne se retrouve pas dans les autres unités. Ainsi, à l'unité 12, *Qu'ont-ils dit?-Textes échangés (2) Le discours rapporté*, outre que le discours rapporté ne correspond pas à l'appellation traditionnelle (il s'agit ici du discours inséré dans les narrations sous forme de dialogue), la question

abordée en grammaire est celle des compléments de verbe (COD et COI), en vocabulaire, celle des préfixes savants, et en orthographe, celle des participes présents. Où est le lien avec le groupe de textes donné au départ ?

Les exercices de grammaire ne sont pas en relation [...] avec le texte et ses propriétés . Quel est alors l'objectif poursuivi ?

La rubrique consacrée au compléments directs et non directs des verbes (p. 212), comme les autres rubriques *Grammaire* du manuel, se présente d'abord sous la forme de tableaux de quelques phrases (environ 5). L'élève doit comparer ces phrases et répondre à des questions : *Repère les verbes...quels petits mots y a-t-il après le verbe ?* questions fermées et demandant la restitution des noms de classes grammaticales, ou questions apparemment ouvertes comme *Que remarques-tu ?* Une question comme *Comment s'appellent les groupes nominaux qui suivent les verbes ?* appliquée à *Il combattait le sommeil*, appelle la réponse "des groupes nominaux" alors qu'il s'agissait de faire répondre "des COD". Il y a ici une confusion entre ce qui relève de l'identité des constituants et ce qui relève de la catégorie des fonctions ou des relations syntaxiques entre les constituants. L'encadré final de la même rubrique nous livre cette synthèse erronée : *Un groupe nominal peut être sujet d'un verbe, complément d'un nom, complément d'objet direct d'un verbe, complément d'objet indirect d'un verbe...* où se manifeste encore ce malheureux amalgame entre la nature des constituants et les relations syntaxiques dans la phrase.

Quelle notion claire l'enfant retiendrait-il dans ces conditions ? et quel est l'objectif de cette étude syntaxique dans le chapitre consacré aux dialogues ? Ce qui apparaît dans la rubrique de langue (exercices où il faut souligner en bleu les COI par exemple) n'est pas lié aux activités d'écriture consistant à écrire des phrases de dialogue à insérer dans des récits. Le maître peut se demander à juste titre en quoi et de quelle façon se construit alors l'apprentissage de l'élève. Validité des connaissances ? Démarche d'acquisition ou de consolidation des acquis ? Objectif poursuivi ? Lien avec l'étude des textes ?

Au total, un manuel qui présente une démarche confuse, avec un seul projet clair et délibérément scolaire, celui de faire rédiger les élèves. L'approximation des définitions dans l'analyse de la langue, domaines de la phrase et du texte, n'en fait sans doute pas un ouvrage recommandable pour faire "apprendre tout le français en écrivant", mais tout au plus un ouvrage que l'enseignant peut consulter en raison du grand nombre d'extraits de littérature de jeunesse, et du caractère varié et plein d'imagination des exercices de rédaction proposés.