
**Bruit de Page. Cycle 3. Lecture. Niveau 2, Niveau 3,
J. Crinon, S. Sebag, J.-C. Lallias, J.-L. Cabet .
Paris, Nathan, 1996.**

Christine Mongenot
IUFM de Versailles

Avec deux volumes s'adressant respectivement aux élèves de CM1/CM2 pour le niveau 2 et à ceux de CM2/6e pour le niveau 3, les auteurs achèvent ainsi le parcours de lecture proposé aux élèves de Cycle III.

Ces deux manuels reprennent fidèlement la maquette du premier volume paru. Les textes restent organisés en quatre grandes sections (Récit, Poésie, Théâtre et Presse); les activités autour de chaque texte demeurent regroupées en deux rubriques principales : sous l'intitulé *Pas à Pas* l'élève se voit proposer un questionnaire de lecture silencieuse qui suit la progression du texte; la rubrique *Activités en écho* lui ouvre d'autres pistes de travail très diversifiées : sujets à débattre, préparation à l'oralisation du texte, recherche documentaire, consignes d'écriture, activités plastiques ou plus rarement musicales.

I. Récit et théâtre : un grand éventail de textes

La permanence de la maquette, principe ordinaire d'une collection, n'empêche pas ici quelques évolutions dans les contenus ou dans la qualité respective des différentes rubriques.

La section *Récit* confirme, dans ces deux nouveaux volumes, sa grande richesse : pour le niveau 2 dominant des auteurs contemporains de littérature de jeunesse de qualité, tels P.Thiès, C. Grenier ou M.-R. Farré ; le niveau 3 tout en maintenant cette tendance, avec des auteurs comme M.-C. Helgerson ou M. Honaker, s'ouvre à "la littérature" au sens large avec des auteurs comme G. de Maupassant, A. Dumas ou M. Yourcenar. Cette option semblerait traduire, dans l'esprit des auteurs du manuel, une forme de progressivité même si certains choix semblent alors un peu paradoxaux, tel celui du texte de J. Charpentreau proposé de manière surprenante à des élèves de CM2/6e (pp. 80-85). D'autres éléments de progression interviennent d'un volume à l'autre : soit l'élève découvre de nouveaux genres - le récit autobiographique par exemple au niveau 3 - soit il rencontre, dans un genre déjà abordé, des textes dont l'interprétation est plus complexe ou la teneur plus abstraite : c'est le cas pour le conte encore largement représenté au niveau 2 sous sa forme féérique alors qu'au niveau 3 l'approche du genre passe par des textes à portée philosophique (M. Yourcenar, pp. 98-103).

La rubrique *théâtre* demeure dans ces deux nouveaux volumes, d'une remarquable qualité : elle renouvelle avec bonheur le corpus habituel des manuels dans ce domaine en proposant des textes diversifiés à la fois par leur époque, leur tonalité ou la culture d'appartenance de leurs auteurs.

Soucieux de fournir aux élèves de CM2/6ème des exemples du répertoire dramatique classique, les concepteurs du manuel ont su trouver des textes accessibles (Tchekhov, p. 152); les textes contemporains ont aussi le mérite d'être très bien représentés (*Les crocodiles ne pleurent plus*, pp. 146-151, *1789*, pp. 176-181 ou *Zone libre*, pp. 182-189) et

leur interprétation mobilise tour à tour chez l'élève la connaissance de données historiques, la conscience poétique ou l'approche psychologique.

Pour le récit comme pour le théâtre, la sélection offerte aux élèves de CM2/6e traduit aussi nettement la volonté de les faire accéder à d'autres cultures : pour le théâtre par exemple, soit les textes sont puisés dans d'autres répertoires -russe ou anglais- soit leur contenu met en scène une autre culture -évocation de l'Amérique latine ou de l'Afrique du sud.

Enfin le lien entre ces deux rubriques se concrétise ponctuellement par des échos intéressants entre textes narratifs et textes dramatiques à l'intérieur du même manuel (vol.3, pp. 74-78 et pp. 170-173).

2. Des choix plus discutables

Dans les manuels 2 et 3 le contenu de la rubrique *presse* retrouve assez largement une cohérence qu'elle ne possédait pas dans le volume 1 : la plupart des textes et documents proposés relèvent réellement de la catégorie annoncée : seules restrictions, dans le volume 2, l'inclusion de la B.D. semble encore relever d'un artifice de présentation; par ailleurs, le texte intitulé *actualités bouquins*, bien qu'extrait d'un magazine, s'apparente plus à la catégorie *quatrième de couverture* qu'à celle de *l'article de presse*. En ce sens une question demeure : la présence occasionnelle d'un texte sur un support de presse suffit-il à justifier pédagogiquement son introduction dans la rubrique *presse* d'un manuel de lecture ?

À cette interrogation près, l'on peut apprécier que les deux manuels proposent à l'élève un parcours assez exhaustif à travers des genres réellement journalistiques. Privilégiant le fait-divers, l'interview ou le reportage sportif pour le niveau 2, le manuel propose pour le niveau 3 des textes plus denses, parfois difficiles (p. 214). Leur interprétation fait alors appel à des références culturelles (publicité, pp. 198-199), implique que le lecteur confronte des données éparées pour produire un jugement (Test Magnétoscopes, pp. 200-203), exige qu'il synthétise l'information (lecture d'un dossier complet sur un fait de société, pp. 208-213). On retrouve ainsi mobilisées les différentes compétences attendues d'un élève en fin de scolarité élémentaire, telles que les définissent les textes officiels.

Reste la rubrique consacrée à la poésie. Les tendances présentes dans le premier volume ne se démentent pas totalement pour la suite du cycle. Le choix des textes suscite en effet quelques interrogations : n'est-il pas excessif de retenir deux poèmes de J. Roubaud dans un ensemble de textes par ailleurs nécessairement limité (niveau 2) ? Pourquoi proposer deux fois des calligrammes (niveau 2 et niveau 3) alors que leur véritable fonctionnement demeure paradoxalement extrêmement difficile à saisir pour de jeunes élèves ?

Mais surtout quel est le principe qui guide l'organisation des textes dans cette rubrique ? On perçoit certes la volonté légitime de proposer une définition large du texte poétique, d'insister sur sa dimension musicale ou sur sa mise en page particulière, de faire approcher par les élèves des genres poétiques différents (fable, ballade, poème épique...). Cependant, il n'est pas certain qu'un tel "balayage" leur permette réellement de construire une représentation du texte poétique par opposition à d'autres types de textes ; enfin ne serait-il pas nécessaire, au niveau 3 du moins, et si l'on prétend s'adresser à des élèves de 6e, de jeter quelques bases modestes pour une mise en perspective des différentes formes poétiques ?

D'autres principes d'organisation des textes pourraient alors être retenus : ceux-ci pourraient être regroupés à partir d'un thème pour montrer comment il se décline dans des formes poétiques différentes et datées; dans une autre perspective, les textes pourraient être sélectionnés en fonction de quelques genres privilégiés dont on suivrait l'évolution diachroniquement. Une réelle progression à l'intérieur de la collection pourrait ainsi conduire les élèves d'une simple acculturation poétique - objectif satisfaisant pour les niveaux 1 et 2 - vers la construction d'un certain savoir littéraire, même modeste au niveau 3.

La question de la progression à l'intérieur de la collection *Bruit de Page* se pose également pour la démarche suivie en lecture-compréhension.

3. Quelle démarche en lecture ?

Le questionnement proposé à l'élève dans la rubrique "Pas à pas" procède certes par entrées très diverses : les questions visent tour à tour la construction du personnage (vol. 2, Q3, p. 79) l'identification du système d'énonciation, le repérage du narrateur (vol. 3, Q6, p. 96), la capacité à fournir une interprétation globale du texte (vol. 3, Q5, p. 103) ou à argumenter un jugement proposé (vol. 2, Q4, p. 97 ou vol. 3, Q5, p. 150).

De manière plutôt originale par rapport à de nombreux manuels de lecture, les auteurs de *Bruit de Page* s'efforcent aussi de mettre en relation la réflexion sur la langue et l'interprétation des textes : le repérage d'un mode (vol. 3, Q2, p. 188) ou celui de fonctionnements syntaxiques (vol. 2, Q1, p. 170) conduisent à prendre conscience d'un effet stylistique. Les observations lexicales participent également de la compréhension selon un double mouvement : tantôt elles viennent à l'appui d'une appréciation proposée sur le texte qu'il faut alors justifier (vol. 2, Q7, p. 108), tantôt elles sont au contraire un point de départ qui conduit l'élève à construire lui-même cette appréciation (vol. 2, Q2, p. 209).

Le questionnement est donc d'une grande qualité puisqu'il permet d'approcher le texte à des niveaux très différents, mais, comme l'indique le titre de la rubrique, "Pas à pas", ces différents niveaux de compréhension sont pratiquement toujours abordés à partir d'une analyse successive du texte.

Si cette démarche se justifie pleinement avec de jeunes lecteurs en début de cycle III, il peut sembler plus discutable de systématiser ce "guidage" étroit pour tous les textes proposés dans les vol. 2 et 3 de la collection.

Ne serait-il pas intéressant, parfois, de partir d'une appréciation globale du texte pour la faire ensuite légitimer, en conduisant l'élève à approfondir certains passages du texte, ceux-ci n'étant d'ailleurs pas nécessairement abordés en fonction de leur ordre d'apparition ?

Alors que la variété des questions constitue une grande qualité de la rubrique, la rigidité de la maquette initiale conduit à une forme de rétrécissement de la démarche en lecture : certes rien n'interdit au maître de modifier l'ordre des questions mais on sait la prégnance d'un modèle proposé dans un manuel!

4. Une ouverture : le rôle des activités en écho

Heureusement, l'activité de lecture ne s'arrête pas, dans ces deux volumes, à la seule investigation linéaire du texte. La rubrique *Activités en écho* permet à l'élève d'approfondir par d'autres voies la compréhension de l'extrait : c'est le rôle que les auteurs du manuel assignent à l'activité de *Lecture expressive* comme à celle intitulée *A vous la parole*. Ces deux

pistes de travail ne sont pas systématiques et prennent donc en compte la spécificité des textes; l'oralisation proposée est d'ailleurs fréquemment partielle et conduit l'élève à revenir sur des passages essentiels pour l'interprétation. Très éloignée de la lecture à haute voix immédiate, l'oralisation judicieusement guidée par quelques consignes ou questions est alors réellement "travaillée".

Avec la formule "À vous la parole", les auteurs invitent également l'élève à s'appropriier l'extrait de diverses manières : en sollicitant sa culture textuelle (vol. 3, p. 31), en s'efforçant de faire jouer des processus d'identification (vol. 3, p. 61), ou en faisant simplement appel à ses réactions spontanées et à sa sensibilité. Lire un texte, suggèrent-ils ainsi, ce n'est pas seulement l'expliquer dans les formes que l'École attend, mais c'est aussi réagir en tant que personne à un écrit produit par une autre personne.

En invoquant la réaction personnelle, en impliquant le jeune lecteur, ils offrent aussi à des élèves, rebutés par le formalisme de certains questionnaires de lecture silencieuse, une possibilité de considérer autrement le texte et peut-être de s'y intéresser davantage. La coexistence, dans le même manuel, de ces deux types d'approche, offre au maître une possibilité de différencier le travail en privilégiant, selon les élèves, telle ou telle entrée dans le texte.

Cette piste est d'autant plus intéressante que celle intitulée "Activité plastique" se cantonne, elle, dans la simple transposition figurative des séquences descriptives du texte : comme dans le volume 1, les auteurs gagneraient donc soit à nourrir cette rubrique de véritables objectifs plastiques, soit à la supprimer.

5. Et l'écriture ?

Pour les deux niveaux, les auteurs proposent une articulation très pertinente entre lecture et écriture. Les situations d'écriture sont très variées : transposition d'un type d'écrit dans un autre (vol. 2, p. 19 ou p. 25), production de variations à partir d'une trame extraite du texte de lecture (vol. 2, p. 13), insertion d'une séquence narrative dans un texte ou construction d'une suite de texte, changement de narrateur ou de point de vue (vol. 2, p. 55, vol. 3, p. 55), etc.

La plupart d'entre elles sollicitent l'imaginaire de l'élève en lui fournissant quelques lignes directrices mais sans rigidité excessive (vol. 3, p. 61, p. 151 ou p. 189).

Seule restriction à apporter, certaines de ces situations font parfois jouer une modélisation trop implicite : les élèves sont conduits à "s'inspirer de..." (vol. 2, p. 121), à produire un écrit "du même type que..." (vol. 3, p. 213), à s'exprimer "à la manière de...", sans que les attentes de l'enseignant en ce domaine soient réellement précisées. Dans la section "Presse", entre autres, de nombreuses consignes d'écriture semblent devoir être mises en jeu à partir de la seule "imprégnation" : en effet le questionnement de la rubrique "Pas à pas", met rarement à jour les procédés rédactionnels qu'il faudrait réinvestir pour répondre à la consigne (vol. 3, p. 206 ou p. 213). L'aide fournie par un tableau (vol. 2, p. 73) ou par une liste de données (vol. 3, p. 207) risque alors d'être insuffisante si le maître n'approfondit pas ces aspects dans le cadre d'autres activités.

6. Pour conclure

Les deux nouveaux volumes de la collection *Bruit de Page* confirment les qualités présentes dans le premier manuel : le choix des textes, judicieux dans la plupart des rubriques, la richesse des activités proposées permettent au maître, libre de ses choix, de définir des parcours de lecture différenciés. En sachant aussi ponctuellement

s'affranchir de l'ordre dans lequel les questions sont posées dans la rubrique "Pas à pas", en les combinant avec celles présentes dans la rubrique "A vous la parole", l'enseignant peut proposer aux élèves une approche des textes rigoureuse sans être formaliste. Par sa conception d'ensemble et la multiplicité des accès au texte, *Bruit de Page* offre donc à l'élève un autre visage de la lecture, impliquant certes l'analyse ou la réflexion mais laissant aussi la place à la sensibilité et à l'écho personnel.