

LES ÉCRITS NON FICTIONNELS DANS LES MANUELS SCOLAIRES DE 6^e

Marceline LAPARRA

Depuis une dizaine d'années, j'ai contribué à animer de nombreux stages de formation continue presque exclusivement destinés aux formateurs ayant à s'occuper d'enfants ou d'adultes en difficulté : instituteurs ayant en charge des enfants de migrants, enseignants de collèges situés en Z.E.P., formateurs de stages "16-18 ans", formateurs intervenant auprès de travailleurs dits de "bas-niveau". Tous souhaitent, d'une manière souvent confuse mais constante, être informés sur les possibilités pédagogiques offertes par l'utilisation d'écrits fonctionnels ou utilitaires.

Si on essaye de cerner cette demande avec plus de précision, on peut dire qu'elle recouvre en gros quatre besoins de nature assez différente :

- Certains de ces formateurs, surtout ceux qui sont à la marge de l'institution scolaire, pensent que leurs élèves auraient franchi un seuil au-delà duquel il serait vain d'espérer les voir réussir dans des cursus d'apprentissages normaux ; il serait tout aussi vain d'espérer construire avec eux une compétence d'écriture, si faible soit-elle ; à défaut il ne resterait plus qu'à les rendre aptes à produire ou à utiliser des écrits dont on présuppose que leur maîtrise est indispensable dans une société développée. Il ne s'agit plus alors d'une demande sur les apprentissages mais d'une demande sur l'insertion sociale. On évoque les télégrammes, les questionnaires, les rapports de stage ou encore les feuilles de paye ou les déclarations d'impôt. Tout ceci n'est jamais clairement formulé ; le dire crûment serait en effet rompre trop radicalement avec les valeurs qui fondent l'institution scolaire. L'écrit utilitaire n'est pas en ce cas l'objet d'une réflexion ; il existe ; on doit savoir s'en servir, c'est tout.

- D'autres enseignants pensent que l'échec scolaire tient peut-être en partie au fait que l'on propose aux enfants des textes trop éloignés de leur compétence linguistique. Il faudrait donc les faire travailler sur des écrits plus faciles, à savoir les écrits fonctionnels ou utilitaires. Cette facilité est posée comme une évidence incontestable, ne demandant donc pas à être établie.

- Ces enseignants déplorent par ailleurs le manque de motivation des élèves, leur ennui profond durant la classe de français. Ils espèrent en utilisant des documents plus proches des préoccupations quotidiennes des élèves, en un mot plus près "de la vie", réveiller leur intérêt. Il est caractéristique qu'on parle alors souvent moins "d'écrits fonctionnels" que de "documents authentiques".

- Enfin d'autres enseignants sont informés des problèmes théoriques de la communication et ils sont soucieux de donner à leurs élèves une compétence langagière et pas seulement linguistique. Ils pensent que les écrits fonctionnels permettent mieux que les textes habituellement utilisés de créer chez

les enfants ces différentes compétences. Ils sont sensibles à la spécificité du texte fonctionnel du point de vue communicatif et ils attendent une réflexion linguistique et pédagogique à son endroit.

On peut remarquer ici rapidement que ces enseignants, sans souvent le savoir, reprennent des débats parfois violents qui ont eu lieu dans un passé relativement récent entre spécialistes de l'enseignement du français : certains comme C. Duneton (dans *Parler croquant* – Stock, Paris, 1973) ou F. Marchand (dans *Le français tel qu'on l'enseigne à l'école élémentaire* – Larousse, Paris, 1971) ne demandèrent pas explicitement que l'on recoure à des écrits utilitaires, mais ils réclamèrent que l'on cesse de proposer aux élèves un seul modèle textuel – le littéraire – trop éloigné de leurs pratiques langagières réelles. Les enseignants ont souvent entendu un écho déformé de cette revendication ; les écrits non fictionnels leur semblent pouvoir constituer des modèles textuels "proches de la vie".

■ A peu près simultanément on conteste vivement l'effort qu'avaient fait dans les années soixante les auteurs de méthodes audio-visuelles de français langue étrangère pour proposer comme référence aux apprenants des textes élaborés dans un français non littéraire, un "français fondamental", supposé être une sélection du français standard de haute fréquence ; les dialogues fictifs de ces méthodes sont ressentis comme étant artificiels. On propose de les remplacer dans la mesure du possible par des documents authentiques.

■ Toujours à la même époque apparaît l'exigence que les filières de formation professionnelle finalisent mieux le contenu de leur enseignement. Cette exigence de fonctionnalité se croise alors d'une part avec la demande de certains linguistes pour que les enseignants essayent de s'intéresser aux problèmes langagiers et d'autre part avec la demande d'une évaluation formative. Les manuels de techniques d'expression et de communication pour les I.U.T. et les référentiels et matériels pédagogiques pour les C.A.P. par unités capitalisables témoignent bien de la prise en compte de cette exigence. Les écrits fonctionnels y ont un rôle central, sinon exclusif.

Malheureusement, la complexité des débats théoriques et pédagogiques que nous venons d'évoquer rapidement ne contribue pas à clarifier les problèmes posés par ces écrits.

Il était inévitable qu'à la confusion de la demande les concernant corresponde une grande confusion dans les termes utilisés pour les désigner, qui se double d'une confusion égale dans les activités pédagogiques proposées.

Confusion dans les termes :

Ce type d'écrit est tour à tour appelé fonctionnel ou utilitaire ; le mot écrit disparaît même parfois pour être remplacé par celui de document ; ce glissement est très révélateur, puisque ces écrits ne sont plus alors envisagés dans leur spécificité textuelle, mais dans leur spécificité informative. En fait, ils sont surtout perçus négativement : ce sont tous les écrits dont l'école n'a pas l'habitude de se servir, des *écrits non fictionnels*.

Confusion dans les activités pédagogiques :

Quand les enseignants demandent une information sur ces écrits, on constate qu'ils pensent à quatre types d'utilisation, souvent mal distingués les

uns des autres (nous verrons d'ailleurs que les manuels ne contribuent pas à une clarification des problèmes, loin de là !):

– l'élève est mis face à un support permettant " d'enrichir " une activité, les documents apportent des informations, ils servent de point de départ à une discussion. Leur lecture n'est pas le but de l'activité, elle n'est qu'un moyen.

– l'élève doit acquérir des techniques indispensables à la réussite du travail au collège : prise de notes, résumés, etc... ; l'élève doit produire un écrit particulier mais celui-ci est en général alors envisagé toujours comme un moyen.

– l'élève doit apprendre à produire un écrit socialement repérable, un télégramme, un constat d'accident, etc... La production de cet écrit est alors le but de l'activité.

– l'élève apprend toujours à utiliser des écrits utilitaires mais l'activité se donne pour objectif la construction de ces apprentissages dans leur spécificité. Il est à remarquer que ce dernier aspect, central si l'écrit noñ fictionnel est envisagé comme un cas particulier du problème général de la construction d'une compétence d'écriture, est celui qui est le moins souvent évoqué par les enseignants ; il est également, on le verra, presque absent des exercices proposés par les manuels.

Dans cette situation, on comprend aisément que les enseignants, tout en affirmant leur désir d'utiliser ces écrits, disent que leur désarroi est grand au moment de le faire. Ils rappellent que rien ou presque rien dans leur formation scientifique et pédagogique ne les a préparés à ce type de travail. Démunis et de surcroît souvent isolés, n'ayant en outre ni le temps ni les moyens de se documenter sur le sujet, ils n'ont, de leur propre aveu, que la ressource de chercher des idées d'activités dans les manuels scolaires. Ils ne se sentent pas assez sûrs d'eux-mêmes et redoutent de connaître un nouvel échec (que l'on songe aux espoirs nourris par ceux qui ont cru successivement que le salut viendrait de l'usage de la presse ou de la bande dessinée). Ils disent ne pas oser entreprendre des activités de longue haleine. Ils se réfugient souvent par prudence dans des travaux de portée limitée, des " exercices " en somme (Il n'y a guère que ceux qui ont en charge des enfants considérés comme perdus pour le système scolaire traditionnel qui osent se jeter dans ce qui est pour eux un peu l'inconnu, leurs élèves n'ayant malheureusement plus rien à perdre).

Enfin, à la différence des formateurs des " 16-18 ans " qui ont des liens souvent étroits avec les CRDP et les CAFOC, les enseignants des collèges ne connaissent pratiquement pas le matériel pédagogique en provenance des secteurs de formation où l'écrit fonctionnel est largement utilisé, comme par exemple :

– les méthodes de français langue étrangère, type la méthode *Archipel* (J. Courtilion et S. Raillard – Didier, Paris, 1982).

– les méthodes d'expression et de communication, type le manuel *Expression Communication* de F. Vanoye – Colin, Paris, 1973.

– le matériel pour l'enseignement du français pour les CAPUC : cf. les *Dossiers de l'atelier spécial formateurs*. Français U.C. Académie de Nancy-Metz – CAFOC (ouvrage collectif).

Ils ne connaissent pas davantage les manuels d'éveil de l'école élémentaire qui recourent eux aussi souvent à des écrits fonctionnels, même si ceux-ci sont modifiés pour être adaptés au jeune âge des lecteurs.

Si l'on admet que les problèmes posés par les écrits utilitaires ont une acuité particulière au collège, il paraît alors indispensable, pour comprendre comment ils sont utilisés en classe, de commencer par examiner les manuels de 6^e de français, eu égard au rôle très important que leur assignent les enseignants de collège par suite de leur manque de formation.

Il existe un très grand nombre d'ouvrages de français pour les classes de 6^e, mais tous n'occupent pas une place équivalente sur le marché, puisque par exemple pour l'enseignement de la grammaire, deux d'entre eux représentent à eux seuls plus des deux tiers du marché.

Mais on ne saurait mesurer l'importance d'un manuel en ne considérant que sa seule diffusion ; certains ouvrages sont en effet vécus par le public enseignant comme étant " en rupture ". Les collègues en parlent, en discutent, s'en inspirent, même s'ils ne veulent ou ne peuvent les adopter dans leurs classes.

Enfin, le rythme très lent de remplacement des manuels dans les collèges pour des raisons financières fait qu'il faut considérer aussi bien des manuels déjà anciens (parfois même antérieurs à la réforme des programmes de 77) que des manuels récents.

Une fois exclus tous les manuels qui ne font aucune place à l'écrit utilitaire, et en fonction de ce que je savais des pratiques des enseignants de collège, j'ai choisi pour cette étude huit manuels de 6^e :

— *Itinéraire grammatical*. 6^e ; de J. Grunenwald et H. Mitterand. F. Nathan, Paris ed. 1973.

Ce manuel est l'un des deux manuels dominants. Je l'ai retenu pour cette raison et aussi parce qu'il voulait réunir — en témoigne l'association des deux auteurs — la " tradition pédagogique française " et " les données de la linguistique et de la pédagogie contemporaines ".

— *Français — Textes*. 6^e ; de F. Delamare, F. Egea, M. Lestringant et M. Pougeoise. F. Nathan, Paris ed. 1981.

Je l'ai sélectionné parce qu'il appartient à la même collection que l'ouvrage précédent dont il est le pendant pour l'étude des textes.

— *Les chemins de l'expression*. Grammaire 6^e ; de M. Obadia, R. Dascotte et A. Rausch. Hachette, Paris 1973 et Paris 1977 (les deux éditions sont assez différentes l'une de l'autre, la seconde correspondant dans le temps aux programmes de 1977). Cet ouvrage a eu un grand écho chez les enseignants, même s'il n'est que minoritairement utilisé.

Et enfin trois manuels choisis de façon aléatoire :

— *Aimer le français aujourd'hui — textes, expression, communication*. De R. et M. Gardies. Scodel, 1974.

— *Mots et Merveilles*. 6^e de L. Arnaud et A. Garrigue. Magnard 1981.

— *Le français : lire, écrire, parler*. 6° de J. Fournier, M. Bastide et R. Vredon. Bordas 1974.

On pourrait s'étonner de trouver à la fois dans cette liste des manuels de grammaire et des recueils de textes, contenant le plus souvent presque exclusivement des extraits d'œuvres littéraires. Mais ces derniers, s'ils ne proposent pratiquement pas d'écrits non fictionnels comme textes, suggèrent souvent des exercices dans lesquels les écrits non fictionnels sont des supports pour une activité ou qui ont pour but la production d'écrits de ce type.

Utilisation par les manuels des écrits non fictionnels et effets induits par les pratiques proposées.

A. Ces écrits sont très souvent l'occasion d'un travail grammatical traditionnel : il est par exemple demandé de relever des termes appartenant à une classe de mots déterminée.

" Dans le texte suivant, relevez les articles indéfinis [...]

L'avion des neiges

La différence entre un atterrissage normal et l'atterrissage sur un glacier tient peut-être d'abord à un sentiment de sécurité plus grand dans le premier que dans le second [...] (*Les Alpes — Sélection du Readers' Digest*) "

Grunenwald-Mitterrand 6° — p. 119.

Même si le linguiste peut trouver un lien entre le type de texte et l'élément grammatical étudié — la description d'un article dans un catalogue a de fortes chances de contenir de nombreux adjectifs qualificatifs épithètes — il est douteux qu'il en aille de même pour l'élève, qui est habitué à faire un travail identique sur des énoncés fictifs :

Ex. : " Identifiez les adjectifs qualificatifs épithètes "

[...]

photographie de mannequin portant le vêtement décrit.

Par les vents polaires : une bonne parka kaki, taille coulissée, soufflets dans le dos et à capuche escamotable (180 F. Wrangler chez Henri Bava)

Obadia 6° (ed. 1977), P. 138.

Cet exercice est immédiatement précédé dans le manuel par des exercices visant à mettre en évidence la place de l'adjectif qualificatif de ce type :

" Placez l'adjectif avant ou après le nom

1. On entendit le bang d'un avion. (supersonique)
2. Nous avons visité un château. (féodal)
3. C'était un plateau". [...] (vaste, désertique)

Obadia 6° (ed. 1977), p. 137.

Mais parfois même il est impossible de trouver un lien entre le texte et le procédé étudié :

“ Dans cette annonce pour un “ best-seller ”, relevez les compléments d’objets directs et les compléments d’objets indirects.

| photographie de la couverture du |
| roman “ Renflouez le Titanic ” de |
| Clive Cussler

Le naufrage du “ Titanic ” est bien connu. En 1912, faisant route vers New-York, le navire “ insubmersible ” heurte un iceberg et coule [...]
Titanesque roman ! [...]

(Extrait de *Le Grand Livre du Mois* – n° 118) ”.

Obadia 5° (ed. 1977), p. 133.

Ce type de travail est particulièrement fréquent dans la deuxième version du manuel de la collection Obadia (ed. 1977) : si les écrits non fictionnels y sont beaucoup plus nombreux que dans la première version (ed. 1973), ils sont aussi beaucoup plus systématiquement utilisés comme support d’un travail d’analyse grammaticale traditionnelle, comme si l’abondance de ces textes entraînait leur banalisation.

Des pratiques légèrement différentes consistent à demander à l’élève de produire des phrases en effectuant une manipulation sur certains énoncés des textes.

“ Exprimez les définitions ci-contre du *Dictionnaire du français contemporain* sous forme de phrases comportant des attributs ”.

| 1 triangle [trijãgl] n.m. figure géo- |
| métrique formée par les segments |
| de droite joignant trois points non |
| alignés = Dessiner un triangle sur |
| un tableau. Triangle isocèle. |
| Triangle rectangle. [...].

Obadia 6° (ed. 1973), p. 165.

Comme précédemment, le linguiste – mais non l’élève – peut, dans ce cas, voir le lien entre un article de dictionnaire et un travail sur l’attribut mais, dans d’autres cas, le lien a disparu et pour lui et pour l’élève.

Ex. Obadia 6° (ed. 1977) – Travaux écrits, p. 9.

Deux textes non ponctués et assez longs se suivent : un extrait d’un roman d’A. Blondin et un texte technique traitant de l’organisation des transports scolaires. On dit à l’élève de ponctuer le texte de A. Blondin et de lire à haute voix le second texte, en respectant des pauses plus ou moins courtes. Il doit ensuite indiquer à l’aide du code (I) (II) les pauses ainsi réalisées. Pourquoi est-ce l’écrit non fictionnel qui est l’objet de ce travail et pas le texte d’A. Blondin, on ne sait. (Il est d’ailleurs à remarquer qu’on ne sait pas davantage si ce texte est un document administratif ou un article de journal).

Quand le texte non fictionnel est constitué par des phrases qui ne sont pas canoniques, l’exercice a souvent pour but implicite de retrouver des phrases canoniques, quitte à donner à l’enfant une consigne absurde dans une perspective fonctionnelle :

Ex. : “ Un message peut être bref et parfaitement clair. Traduisez les dépêches suivantes.

1. Paul reçu examen. Reviendra dimanche train 17 heures.
2. Argent perdu. Envoyer mandat urgence [...]

Obadia 6° (ed. 1973), p. 6.

L'ordre ainsi formulé "Traduisez" ne veut dans cette situation rien dire. Heureusement l'enfant sait parfaitement qu'il lui faut comprendre : "faites une phrase normale" ! (Remarquons au passage que ces télégrammes ne sont pas signés et que donc on fait travailler les élèves sur des écrits utilitaires tronqués ou défectueux, sans le leur signaler).

B. Il est aussi demandé à l'enfant de produire à son tour des écrits non fictionnels. Il arrive souvent alors qu'on lui impose une contrainte formelle (comme par exemple l'utilisation de la forme affirmative ou de la forme négative). En ce cas, il n'a pas à chercher quelle aurait dû être la verbalisation adéquate à réaliser en fonction de la nature de l'écrit attendu.

Ex. : "Au Far West. Vous êtes le shérif d'une petite ville du Far West, à l'époque des cow-boys ou de la ruée vers l'or. Pour faire respecter l'ordre dans la ville et protéger le sommeil des bons citoyens, vous édictez une liste de dix interdictions essentielles, présentées sous la forme d'une phrase impérative négative à la 2^e personne du pluriel. Exemple : "Ne tirez pas de coup de feu dans les rues après minuit" [...]

Grunenwald-Mitterand 6^e – p. 96.

Parfois, on lui demande de produire un texte, sans lui donner de contrainte, mais en ajoutant malencontreusement une consigne qui finalise pour lui ce travail vers une exploitation grammaticale classique :

Ex. : "Vous avez une interview à faire auprès d'un champion cycliste, ou d'un comédien, ou d'un candidat aux élections. Quelles sont les questions que vous allez lui poser successivement (imaginez au moins dix questions et placez-les dans un ordre aussi logique que possible. Indiquez entre parenthèses, après chaque question, IT ou IP selon qu'il s'agit d'une interrogation totale ou d'une interrogation partielle.

Grunenwald-Mitterand 6^e – p. 79.

C. Beaucoup des écrits non fictionnels sont privés dans les manuels des éléments qui permettraient à l'élève de les repérer comme tels : les textes sont souvent présentés, voire réécrits, en fonction des exigences de la mise en page du manuel, sans que leur apparence authentique soit conservée ; ils ne sont pas toujours identifiés, ni datés (cette remarque vaut surtout pour les extraits d'articles de journaux). Ceci est moins vrai pour les écrits qui sont strictement utilitaires – bulletin de paye, fiche horaire, etc... – qui sont eux en général reproduits fidèlement. Mais plus l'écrit se rapproche par son aspect extérieur ou par son contenu des textes fictionnels, plus il est victime de ce phénomène de banalisation.

Quand ils ne sont pas ainsi banalisés et qu'ils sont la réplique exacte d'écrits socialement repérables, ils sont alors déroutants pour les professeurs de français qui disent souvent ne pas savoir quel travail effectuer à partir d'eux, alors que des formateurs qui enseignent à la fois le français et des matières comme l'hygiène, la "vie sociale" se sentent beaucoup plus à l'aise pour les utiliser.

Quand l'écrit n'est apparemment pas banalisé, cela ne veut pas pour autant toujours dire qu'il est authentique : par exemple la page déjà évoquée plus haut (Obadia 6^e, ed. 1977, p. 138), qui reproduit trois photographies de mannequins, chacune suivie d'une légende décrivant le vêtement porté par le mannequin, n'est pas la photocopie d'une page d'un catalogue de vente par

correspondance ; elle n'est pas davantage un extrait d'un article de mode paru dans la presse dite féminine. Elle a été fabriquée à partir d'éléments authentiques mais elle n'en respecte pas l'organisation, ce qui empêchera l'enfant de l'identifier à ce qu'il voit dans des ouvrages, les catalogues, dont il a l'habitude et dont il connaît parfaitement l'usage ; elle restera pour lui une page de manuel scolaire et rien de plus.

D. Les situations de communication sont parfois légèrement faussées : là où dans la réalité tout un chacun utiliserait un certain type d'écrit, la consigne de l'exercice demande d'en produire un autre plus proche de l'écrit fictionnel :

Ex. : "Vous écrivez à un grand magasin, ou à un magasin spécialisé pour demander des renseignements sur un tourne-disque, ou un appareil photo, ou pour passer une commande, ou pour faire part d'une réclamation".

Grunenwald-Mitterand 6^e, p. 23.

On peut certes écrire une lettre pour faire part d'une réclamation, mais le temps est révolu où l'on aurait écrit une lettre pour passer une commande ; pour ce faire, il faut remplir un bulletin de commande, qui suppose souvent pour être établi correctement qu'on ait lu au préalable une notice explicative souvent difficile à comprendre. (Des notices de ce type auraient fourni des textes extrêmement intéressants à travailler ; il est remarquable qu'on n'en trouve aucun exemple dans les manuels consultés). L'enfant perd ainsi l'occasion de s'initier à une pratique sociale réelle. Mais en outre, en rédigeant une lettre, il est dans une situation moins favorable, que s'il était face à un bulletin de commande, pour prendre conscience de la nature et de la forme des informations à donner (libellé du produit, numéro de référence, coloris ou matière, quantités désirées, prix unitaire). Un travail bien conduit à partir d'un écrit contraignant comme l'est un bon de commande pourrait au contraire conduire l'élève à maîtriser progressivement la notion extrêmement délicate de pertinence de l'information.

On peut s'interroger par ailleurs sur l'effet motivant qu'auraient sur les élèves les écrits utilitaires ou fonctionnels. Les modes d'insertion sociale des adolescents les mettent beaucoup moins souvent qu'on ne le croit en position d'avoir à employer ce type d'écrits : ils ne lisent plus l'*Equipe* pour connaître les résultats du Tour de France cycliste ; ils n'ont pas eu à envoyer de télégramme et sont persuadés qu'ils n'auront jamais à le faire. Isolés pour un temps du monde de la production et ne pouvant pas de ce fait se représenter la place de l'écrit dans les différentes activités professionnelles, ils en arrivent à être convaincus que "l'écrit, ça sert à rien". Tous les formateurs des stages "jeunes" que j'ai rencontrés témoignent de la très grande différence d'attitude qu'ils perçoivent de ce point de vue entre les jeunes des stages 16-18 ans et ceux des stages 20-23 ans : ces derniers savent eux, d'expérience, que la société contemporaine se sert constamment d'écrits particulièrement difficiles à maîtriser.

Il est à remarquer que les manuels utilisent souvent pour résoudre ce problème des situations fictives, assimilées à des situations ludiques : on propose par exemple à l'enfant un jeu de rôle qui fait de lui un adulte socialisé devant, à cause de son métier, se livrer à des activités écrites spécifiques : "Vous êtes journaliste, maire, assistante sociale, etc... ; écrivez un article, un rapport, un compte rendu, etc..." (la consigne est parfois donnée sous une forme moins nette et plus traditionnelle : "à la manière d'un journaliste, d'un enquêteur, d'un policier...").

Enfin l'évolution des habitudes administratives, les besoins nés de l'informatisation de la gestion des données font évoluer les écrits utilitaires. Or les manuels, ne serait-ce que parce qu'ils exigent beaucoup de temps pour être élaborés et parce que la gratuité des livres scolaires en interdit le renouvellement fréquent, proposent des documents souvent vieillissés ou dont l'utilisation s'est modifiée. Cela n'aide pas les enseignants à s'apercevoir que leur utilisation efficace suppose la mise en jeu de capacités opératoires et langagières très diverses et souvent très complexes. Les constats amiables d'accident sont caractéristiques de ce genre d'évolution : rien dans leur aspect n'indique qu'ils sont différents de ceux du passé. Mais il y a une dizaine d'années encore, la manière de les remplir ne conditionnait pas automatiquement la détermination du partage des responsabilités, ainsi que cela est le cas actuellement. Il n'y a désormais plus aucune marge d'interprétation ; on est dans le domaine du oui ou du non et pas dans celui du plus ou moins, ce qui modifie radicalement la situation de communication. On comprend que les enseignants de français soient très désarmés devant ces problèmes et qu'ils ne mesurent pas toujours les conséquences ultérieures pour les élèves d'une mauvaise maîtrise de ce type d'écrits.

E. La complexité des problèmes posés par ces textes est telle que l'enseignant en arrive souvent à ne plus les percevoir que négativement : ils ne sont pas "normaux" (la norme étant implicitement fournie par les textes littéraires narratifs). Les manuels ne les utilisent-ils pas parfois pour mettre en évidence des paramètres certes intéressants, mais indépendants de l'opposition fictionnel-non fictionnel ?

On veut par exemple faire découvrir à l'enfant que "le langage change avec le temps". On lui propose alors de "classer sur l'axe des temps trois textes : un texte fonctionnel non narratif de G. Friedmann (extrait de "*Où va le travail humain*", un passage narratif et dialogué d'une lettre de Mme de Sévigné et une narration de Rabelais (Obadia 6°, ed. 1977, p. 12 et ed. 1973, p. 10). Qu'il y ait plus de textes du type de celui de Friedmann de nos jours que dans le passé est évident. Mais sauf à risquer des confusions graves chez l'élève, il aurait mieux valu proposer à l'élève de classer trois textes de même type et ne se distinguant les uns des autres que par l'état de la langue.

On retrouve souvent les mêmes assimilations sommaires à propos des niveaux de langue, du degré d'oralité ou, plus étonnant, du degré de clarté d'un texte : le manuel de 5° Obadia (ed. 1977) propose comme exemples de textes très difficiles à comprendre un extrait de... Lacan et une analyse sémiotique très technique de trois cases d'une bande dessinée. Il est vrai que les textes non fictionnels présentent souvent un coefficient de lisibilité très différent de celui des textes narratifs fictionnels. Mais là encore, comme pour l'évolution diachronique, il est regrettable qu'on procède à l'assimilation implicite de deux traits qui pour être souvent présents simultanément ne sont pas à confondre pour autant.

Les manuels en arrivent ainsi à mélanger les deux oppositions :

fictionnel - non fictionnel
narratif - non narratif.

Les extraits d'articles de journaux sont majoritairement des textes narratifs. Il est par ailleurs souvent difficile de savoir ce que recouvre le terme

“ document ”, puisqu’il sert aussi bien à désigner des textes non fictionnels narratifs, des textes non fictionnels non narratifs, des récits à la première personne au statut très ambigu. Le manuel de textes de la collection Nathan de 6° a une table des matières présentée sous forme d’un tableau à double entrée qui permet de répartir les textes en différents genres, ainsi définis : roman, théâtre, poésie, récit court (conte ou nouvelle), document, iconographie. Il est précisé à la page 253 que la rubrique “ document ” comprend “ les textes d’histoire et de souvenir, les textes de reportage et les textes documentaires (articles, interviews, etc...) ”. Si on regarde quels sont les textes classés dans cette rubrique on trouve seize extraits de récits à la première personne plus ou moins autobiographiques (E. Carles, M. Pagnol, Colette, F. Mallet-Joris, P. Jakez Helias, H. Bosco, M. Genevoix, J. Lacarrière, G. Sand, J. Auriol), auxquels il faut ajouter trois extraits de récits semi-historiques à la troisième personne et deux passages narratifs d’historiens (Tite-Live et Michelet). Il n’y a que trois textes dont la structure n’est pas nettement narrative :

- un document de type ethnographique de P.-J. Helias,
- un extrait des *Nouvelles Littéraires*, fait des réponses à un questionnaire sur la lecture,
- une transcription d’une partie d’un débat des *Dossiers de l’Écran*.

On pourrait à peu de choses près faire les mêmes remarques sur le recueil de textes “ *Mots et Merveilles* ” de 6° (ed. Magnard, 1981). Le manuel “ *Aimer le français aujourd’hui* ” (ed. Scodel 1974) donne, en tête de certains chapitres à groupement thématique, une bibliographie, sous le titre “ documentation ”. Ces bibliographies ne citent presque jamais des ouvrages non fictionnels.

Enfin les écrits non fictionnels non narratifs sont souvent dans ces manuels des transcriptions de conversation orale, tout se passant alors comme s’ils n’appartenaient pas clairement au monde de l’écrit.

F. On constate donc à la fois une tendance à neutraliser les écrits non fictionnels, en les traitant comme tous les autres textes, et une tendance à les utiliser comme exemple lorsque l’on veut mettre en évidence des phénomènes qui ne sont pas habituels dans les autres textes mais qui ne sont pas pour autant caractéristiques des écrits non fictionnels. La contradiction entre ces deux tendances n’est qu’apparente : dans les deux cas la spécificité des textes non fictionnels tend à s’effacer. Elle reste en quelque sorte implicite.

Cette attitude est encore plus nette quand les manuels attendent de l’élève qu’il produise à son tour des écrits non fictionnels. Il lui est demandé d’élaborer des questionnaires d’enquête, (“ en respectant un ordre logique ” !) de rédiger un compte rendu de réunion, de constituer un dossier, d’écrire un prospectus ou une annonce, de réaliser un panneau, de fabriquer un dépliant touristique, de composer un article d’encyclopédie, etc... Mais nulle part il ne trouvera dans le manuel une analyse précise des techniques à mettre en jeu pour le faire avec succès (Il n’y a guère que les articles de dictionnaire, les fiches de lecture ou la mise en page des journaux qui soient l’occasion d’un travail d’analyse précis).

Ce vide est d’autant plus frappant que ces mêmes manuels consacrent parfois une place importante à analyser des objets supposés nouveaux pour l’enfant : la photographie, le montage diapo, voire le montage cinématographi-

que, la bande dessinée (à laquelle trois pages sont consacrées dans le recueil de textes de la collection Nathan, neuf pages dans celui de la collection Bordas – *Lire, écrire, parler* 6° 1974 – et dix pages dans celui de la collection Scodel).

On n'attire donc pas l'attention de l'enfant sur le fait que ces écrits supposent parfois des codages particuliers de l'information et qu'ils obéissent à des habitudes de présentation destinées à les rendre plus faciles à utiliser par le lecteur. On ne lui dit pas qu'un récit d'accident ne saurait être identique selon qu'il est accompagné ou non d'un plan. On ne lui signale pas que la formulation d'une question dans une interview peut induire certaines réponses. On ne lui fait pas voir que le choix entre des questions ouvertes et des questions fermées est fonction des moyens de dépouillement de l'enquête dont on dispose.

On pourrait multiplier ce genre de remarques. Cette problématique devrait être prise en charge par les manuels, les enseignants n'ayant en général pas été formés à la poser.

On devrait d'autre part les sensibiliser au fait que ces activités supposent, pour être couronnées de succès, des capacités opératoires dont on doit vérifier l'existence chez l'enfant et que l'on doit mettre en place si elles font défaut : l'exploitation des écrits documentaires suppose par exemple la capacité à lire une planche, une carte, un diagramme, un histogramme, une table numérique, un tableau à double entrée et la capacité à localiser dans ces textes les informations pertinentes. Or ces capacités sont souvent absentes : j'ai pu constater, à l'occasion d'un travail de groupe dans une classe de 6° de niveau moyen, qu'aucun enfant ne procédait de lui-même à la recherche simultanée de plusieurs informations ; il était demandé aux élèves de trouver dans un texte les mots de liaison interphrastiques et de dire combien de fois chacun d'entre eux était utilisé. Tous ont travaillé comme un ordinateur, en lisant le texte autant de fois plus une qu'il y avait d'éléments de liaison. Aucun d'entre eux ne savait qu'on pouvait obtenir le même résultat, beaucoup plus vite, en ne lisant qu'une fois le texte.

On pourrait s'étonner que les manuels proposent un travail très éloigné de celui qu'indiquent avec netteté les instructions et les programmes parus en 1977. L'un des objectifs assignés à l'enseignement du français en 6° et 5° est l'acquisition de techniques et de méthodes ; parmi les travaux que doivent conduire les enseignants figurent explicitement les exercices de confection de documents d'intérêt pratique et de comptes rendus de type divers ; et il est souligné avec force que l'élève doit acquérir des méthodes pratiques d'organisation et être entraîné à des techniques liées à des démarches intellectuelles.

De la même manière, on pourrait s'étonner de la pauvreté des activités proposées quand on les compare avec celles que l'on trouve dans des matériels élaborés pour la préparation des C.A.P. ou dans les ouvrages de techniques d'expression à l'usage des I.U.T. ou de la formation permanente. Malgré de graves lacunes concernant certains des problèmes langagiers, linguistiques et cognitifs évoqués ici, ces outils pédagogiques placent les écrits non fictionnels au centre des pratiques. Ils ne sont que rarement un prétexte.

Mais à la réflexion, il serait plutôt étonnant qu'il en soit autrement : ces écrits posent des problèmes de nature très différente, ils sont extrêmement hétérogènes et souvent hybrides ; ils mettent en jeu des aptitudes cognitives que l'on n'a pas appris aux spécialistes de la langue à considérer.

Mais si on peut comprendre les raisons du traitement réservé dans les manuels aux écrits non fictionnels, on ne saurait s'en satisfaire : il y a en effet de nombreux écrits de ce type devant lesquels l'enfant est souvent sans ressource et qu'il doit pourtant maîtriser parfaitement pour n'être pas en situation d'échec scolaire : ce sont les textes qu'utilisent les différentes disciplines (mathématiques, technologie, histoire et géographie, et... français) ou les exercices qu'il faut rédiger à partir d'eux.