

- MASSELOT-GIRARD Maryvonne (Coord.) (1994) : *Les textes... loin : littérature en hypertextes*. CRESLEF, Université de Franche Comté, « Les cahiers du CRESLEF », 38

Ce numéro des Cahiers du CRESLEF est, lui aussi, centré sur la littérature au lycée, mais l'approche qui est la sienne, la recherche dont il rend compte sont différentes de celles de l'équipe INRP Français Lycée.

La recherche du CRESLEF est venue **en réponse** à des interrogations, à une demande des professeurs de Français d'un lycée de Besançon et de l'Inspecteur pédagogique régional de la discipline : comment faire aimer, faire lire la littérature aux lycéens, en particulier en Seconde, à leur entrée au lycée ?

Un élève de Première déclare : *Pascal, Claudel, tout ça c'est des textes... loins !* Les textes littéraires « présentent aux élèves une paroi lisse et sans prise qui a tôt fait d'engendrer une réaction de rejet et de désintérêt pour ceux chez qui les aléas scolaires n'ont pas aiguisé la curiosité intellectuelle ». L'équipe du CRESLEF reconnaît que les réponses par « la gymnastique innovante de l'enseignant » sont « en général positives ». Mais la demande qui lui a été adressée indique que les professeurs ne s'en satisfont pas.

S'appuyant sur l'analyse des revues, thèses et ouvrages consacrés à l'enseignement du français effectuée par F. Ropé (*Enseigner le français : didactique de la langue maternelle*, Paris, Ed. universitaires, 1990), Maryvonne Masselot met d'abord en question la substitution de l'approche « scientifique » à l'approche admirative des textes. « Démarche positiviste et sans doute illusoire [...] que de penser que la scientisation permet de résoudre les contradictions inhérentes au concept nodal de "littérature" ». D'autant, ajouterons-nous, que, si l'on en croit l'enquête effectuée par l'équipe INRP Français Lycée, les professeurs sont réticents vis-à-vis des approches « techniques », insuffisamment généralisables et rebutantes pour les élèves.

Au seuil de l'innovation, l'équipe de recherche formule **deux objectifs** :

- « donner à lire et à travailler une grande diversité de textes, lectures habituelles des élèves incluses ;
- rendre l'élève capable d'identifier les composantes d'un différentiel de norme : tel texte de Montaigne est pour lui un texte loin, au même titre que le sera pour un autre l'article d'un magazine technique que lui-même maîtrise parfaitement.

« Il n'y a (donc) que des textes loin pour quelqu'un. » D'où la recherche de modalités d'individualisation des tâches.

Pour construire ses hypothèses didactiques, l'équipe du CRESLEF est allée interroger les **théories de la réception** (interrogation dont on n'a pas de trace explicite dans l'ouvrage dont nous avons rendu compte précédemment). « La place du lecteur se dessine comme la mise en actes d'un rapport de questionnement au texte, questionnement qui en marque la littéranité. On voit que la problématique du texte "loin" pourrait se formuler comme *celle du texte avec lequel le dialogue est rompu*. [...] Il ne s'agit pas de combler l'écart qui se creuse entre l'horizon d'attente de l'élève-lecteur et celui que fait surgir l'œuvre chez un lecteur averti ; le problème est plutôt de **décrire cet écart**, de voir de quoi il est fait, quels modèles s'intercalent entre l'expérience esthétique de l'élève et un monde culturel autre, porté par l'œuvre littéraire, quels effets de brouillage naissent de cet écart qui n'est en rien un vide. »

Différentes procédures ont été employées pour décrire cet écart. Nous nous arrêterons sur l'enquête qui a été conduite auprès des lycéens de Seconde du lycée demandeur (Stéphane Fontaine : Identification des pratiques lecturelles et culturelles : étude en classe de Seconde).

« Les élèves lisent, mais leurs lectures ne sont souvent pas intégrées dans l'univers scolaire. » Ils lisent avant tout des livres sur la nature, le sport, le cinéma, la musique, des romans d'amour, des livres d'art, des BD, des revues et des magazines. Les livres scolaires viennent au dernier rang. Parmi les romans, ils lisent le plus souvent, dans l'ordre : les romans policiers, la science-fiction, les romans sentimentaux, les romans des siècles passés, « ceux que l'école leur impose souvent ». Enfin, parmi les activités de loisirs, la lecture vient après la musique, la télévision, le sport et le cinéma.

Les lycéens distinguent trois lectures : une lecture de consommation-distraction, une lecture d'information, une « lecture encadrée » qui a lieu, pour l'essentiel, à l'école. Ce sont les deux premières lectures qui ont, de loin, leurs préférences. Comme F. de Singly (*Les jeunes et la lecture* ; Dossiers Éducation et formations, 24, Paris, MEN-DEP, 1993), S. Fontaine constate que savoir lire et pratique de la lecture « ne sont pas automatiquement liés ». Pas plus que ne le sont lecture scolaire et extra-scolaire.

Dans sa conclusion, S. Fontaine souligne qu'il existe « deux types d'attitudes chez les élèves : le comportement de "lettrés" et le comportement de "cultivés". [...] Le premier possède la capacité d'intégrer des savoirs littéraires et le second conçoit la littérature comme un ensemble de connaissances factuelles sur la littérature. » Pour réduire cet écart, il faudrait mettre en place « une pédagogie du questionnement [des textes], et non par le questionnement. [...] L'interprétation serait un phénomène de recherche de sens et pas seulement le repérage des réseaux implicites de sens prédéterminés par une culture de "lettré". »

Le principal mérite de cette enquête nous paraît être de brosser le tableau des pratiques des élèves de Seconde de ce lycée. En effet, elle apporte peu d'informations que des enquêtes plus vastes, en particulier celle de F. de Singly, n'aient déjà apportées. On regrette alors qu'on se borne à en présenter les résultats. On aurait aimé qu'on rende compte de l'utilisation qui en a été faite en direction des professeurs et des élèves du lycée. Simple séance d'information ? Analyse et discussion ? Professeurs d'un côté, élèves de l'autre ? Professeurs et élèves ensemble ? Retombées dans l'établissement (au CDI, par exemple), en classe ? Etc. Il est dommage que la présentation qui en est faite incite à se dire : une enquête de plus...

Le second objectif de la recherche relevait de l'**intervention didactique**. Il s'agissait de chercher des moyens de « rendre l'élève capable d'identifier et de situer les traits qui constituent l'altérité culturelle d'une œuvre ». « L'altérité se formule alors en termes de dialogue, de questionnement intertextuel. » Il faut donc permettre à l'élève de :

- « convoquer rapidement et facilement ces souvenirs textuels,
- les actualiser pour faciliter le questionnement et la lecture croisée,
- effectuer un tri sélectif qui constituera les bases d'un horizon d'attente ultérieur. »

La création d'un **environnement informatique** permet de répondre à la question : « comment assumer un certain nombre de manipulations de textes,

en respectant le choix et l'ordre donné par l'élève à ses lectures (tout en gardant) la trace de ces manipulations soit aux fins d'analyse, soit aux fins de production ? »

« Nous avons isolé deux lieux d'intervention pédagogique : l'exploration de la distance esthétique et celle des dialogues intertextuels. » En conséquence, « le texte à lire et à comprendre, nommé **texte-cible** » est entouré de **textes satellites** ayant avec lui des similitudes « thématiques, linguistiques ou stylistiques » et relevant comme lui de l'altérité. Il est également accompagné de **textes facilitateurs** qui l'éclairent voire le développent. Le micro-ordinateur permet à l'élève d'explorer ces réseaux, de trier tel et tel texte, de surligner passages et fragments qui lui ont posé problème, qu'il aura remarqué positivement ou négativement, au maître et à l'élève de garder trace de tout cela.

Cyril Masselot présente le didacticiel **Didatext** (disponible en 1997 au CRDP de Besançon) qu'il a construit en collaboration avec les autres membres de l'équipe de recherche et avec les enseignants du lycée. Le lecteur s'y reportera. On note que C. Masselot ne se borne pas à une présentation technique mais enracine celle-ci dans une analyse linguistique, pédagogique et didactique. On note aussi que lui-même et l'équipe formulent les limites du « système tutoriel innovant ». Enfin, M. Masselot évoque les axes et les modalités de l'évaluation qui est prévue. On attend une future livraison de la revue du CRESLEF qui nous présente les résultats de celle-ci.

Gilbert Ducancel

## POÉSIE, THÉÂTRE : COMMENT ?

- DEBREUILLE Jean-Yves (Dir.) (1995) : *Enseigner la poésie ?* IUFM de l'académie de Lyon et Presses universitaires de Lyon, Collection IUFM

Jean-Yves Debreuille le dit d'entrée de jeu : « C'est **sur le terrain** qu'il convient de considérer la poésie comme une occasion d'une autre relation avec la langue, avec les autres, avec soi-même. » C'est à cette tâche que s'est employée l'équipe de recherche sur la poésie de l'IUFM de Lyon, appuyée par une équipe universitaire. L'ouvrage issu de cette recherche présente d'abord une « réflexion critique sur ce qui a été tenté autour de la poésie dans l'enseignement au cours des vingt-cinq dernières années », puis brosse un état des lieux à partir d'enquêtes, se pose ensuite la question des corpus poétiques pour la classe et se demande, enfin, « que faire avec des poètes et leurs poèmes en situation pédagogique ? »

Daniel Briolet reprend, comme Françoise Sublet ici même, le concept de *forme-sens* inventé vers la fin des années 60 par Henri Meschonnic (*Pour la poésie*. Gallimard, 1970) et il insiste comme eux sur l'inscription du concept et de celui de rythme dans le discours, celui du poète, celui du lecteur : « l'hom-