Tréma

24 | 2005

Approche anthropologique en éducation et en formation II

Entrer dans le travail du texte littéraire : une nécessaire métamorphose des positionnements

Yolande Bré纳斯 et Dominique Bucheton

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/trema/755>

DOI : 10.4000/trema.755

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2005

Pagination : 61 - 76

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Yolande Bré纳斯 et Dominique Bucheton, « Entrer dans le travail du texte littéraire : une nécessaire métamorphose des positionnements », *Tréma* [En ligne], 24 | 2005, mis en ligne le 04 octobre 2010, consulté le 21 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/trema/755> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.755>

Ce document a été généré automatiquement le 21 septembre 2021.

Tréma

Entrer dans le travail du texte littéraire : une nécessaire métamorphose des positionnements¹

Yolande Brénas et Dominique Bucheton

1 La lecture d'un texte littéraire, telle qu'elle est exigée au lycée, demande une « *lecture intellectuelle* » (LEENHARDT - 1982) : les lecteurs consacrent simultanément leur attention à l'objet texte et aux effets qu'il exerce sur eux - mêmes ; cette lecture réflexive conduit le lecteur à passer « *d'une référencement du premier degré, résultat d'une lecture « naïve », à une référencement du second degré soumise à la réflexion critique qui porte son attention sur les connotations, du texte, les non - dits , sur tout ce qu'il recèle comme « inconscient », que ce soit sur le plan idéologique ou sur le plan psychologique* » (DUFAYS - 1994, pp. 185).

2 Or, cette mise à distance du texte, et sa relative déconstruction sont un très fort lieu de tension pour nombre d'élèves de seconde confrontés à un texte littéraire : ils se retrouvent dans des situations de *déphasage* : ils éprouvent des difficultés à habiter et à interpréter les tâches demandées. La réussite du sujet - lecteur nécessite une indispensable *métamorphose* de ses positionnements face à un texte

52 NOTIONS DE RHÉTORIQUE

Toutes les passions se réduisent à deux, l'amour et la haine.

« On inspire à l'auditeur l'indignation contre l'ingratitude, l'horreur contre la cruauté, la compassion pour la misère, l'amour pour la vertu. Voilà ce que Platon appelle agir sur l'âme de l'auditeur et émouvoir ses entrailles. » (FÉNELON, 11^e *Dialogue*.)

S'il fallait donner une idée des passions par des exemples, les citations se multiplieraient à l'infini. La lecture des grands maîtres est le meilleur développement d'une question aussi vaste. Rappelons-nous la véhémence apostrophe de Démosthène aux Athéniens, tant admirée de Fénelon ? les plaintes d'Antigone et de Philoctète, les invectives de Cicéron contre Antoine, l'épisode de la mort de César ou le récit de la chute de Troie ? Essayerons-nous de choisir dans les scènes immortelles de Corneille et de Racine, expression idéale de toutes les passions humaines ? Chimène, Horace, Émilie, Polyucte, Hermione, Mithridate, Agrippine, Phèdre, Joad, ne sont-ils pas dans toutes les mémoires ? Si nous cherchons le pathétique dans une région plus sublime, au delà des orages de la terre, notre éloquence sacrée n'en offre-t-elle pas des modèles au-dessus de l'admiration humaine ? Voyez Massillon faisant apparaître Jésus-Christ lui-même au dernier jour pour juger ses auditeurs et le prêtre qui leur parle. Écoutez Bossuet accablé de douleur et pénétré d'espérance devant le cercueil d'Henriette d'Angleterre ; écoutez les menaces foudroyantes qu'il adresse aux impies en racontant les égarements d'Anne de Gonzague, les accents d'amour divin que lui inspire la piété de la reine Marie-Thérèse, les adieux attendrissants par lesquels il prend congé du grand Condé et de la chaire chrétienne : vous aurez entendu le langage le plus puissant, le plus sublime, le plus pur qu'aient jamais parlé la passion et le sentiment.

La *Lettre* de Fénelon à l'*Académie* est une étude exquisite de la passion chez l'orateur et chez le poète ;

littéraire : il s'agit de passer de positions de lecture souvent rigides à des postures plus diverses et fluctuantes au cours du travail sur le texte (BUCHETON – Nîmes, 2000).

I. Une nécessaire métamorphose ...

I.1. Problématique : un long processus à comprendre et accompagner

- 3 Cette *métamorphose* est accomplie lorsque ces élèves se montrent capables, pendant leur lecture, de toutes sortes de va - et - vient les amenant à changer de postures, leur permettant de travailler le texte en tenant plusieurs « rôles de lecteur », parfois de manière simultanée (PICARD - 1986). Cette circulation est au cœur des processus interprétatifs nouveaux et des enjeux du travail sur le texte littéraire. Nous postulons que la simple rencontre avec les œuvres, les multiples et divers savoirs propres à ce type de textes, ne suffisent pas pour étayer, chez ces élèves, cette transformation de leurs rapports au littéraire. De nombreux obstacles s'y opposent et empêchent le *tissage* de la culture rencontrée et des savoirs nouveaux avec l'expérience privée ou scolaire de la lecture.

*

- 4 Ce travail de tissage doit être conscientisé et verbalisé dans le commentaire de texte. Nous modélisons, provisoirement, *le travail de lecture en classe* comme double : le tissage d'éléments constitutifs du texte avec des domaines qui lui sont en partie extrinsèques ...
- 5 Le premier niveau de tissage, infra - textuel, concerne le référent, mais surtout les positions énonciatives, la généricité du texte, les registres, les faits de langue, le contexte, les diverses formes sémiotiques, l'inter - textualité, ... Il fait appel à des savoirs de statut scolaire et disciplinaire, nommables, enseignés et sont donc objectivables. S'ils ont souvent fait l'objet de travaux en collège et à l'école primaire, ces élèves, *en déphasage*, ne les ont pas obligatoirement construits.
- 6 D'autres éléments échappent à cette rationalisation : les connaissances du lecteur, son imaginaire, sa subjectivité, ses émotions, ses valeurs, le contexte de réception ... Le texte littéraire ne se laisse en effet pas réduire aussi aisément. Une de ses spécificités réside dans ce que nous nommons les *interstices du texte*, et que d'autres appellent zones d'indétermination, de résistances, de réticences (TAUVERON – 2002). On peut imaginer que c'est au niveau de ces interstices que s'opère le deuxième tissage, où la créativité interprétative du lecteur et ses composantes sociales, privées, culturelles et langagières entrent en jeu.
- 7 L'enjeu de la *métamorphose* est d'aider ces élèves, *en déphasage*, à percevoir ces *interstices*, à s'y glisser ...

*

- 8 Les premières analyses réalisées² montrent que cette *métamorphose* des modes de lecture est, pour ces lecteurs, particulièrement lente et difficile. Elle nécessite, pour s'accomplir, des transformations profondes et conjointes de leur identité de sujet - scolaire : la

construction d'autres rapports, d'une part aux tâches scolaires, mais d'autre part aux enseignants, aux élèves de la classe, à l'institution éducative, c'est - à - dire à une « communauté d'instruction et d'éducation » (BERNIE - 2002). Elle nécessite d'autres formes de travail scolaire - travail en groupes, travail en module, heures de vie de classe³ - où la parole du lycéen est mise en travail, d'autres formes de réflexivité orale et écrite - journal de bord de lecture, rencontres avec des créateurs, interviews, débats, écriture créative etc. L'enjeu est clairement d'amener ces élèves de seconde, *en déphasage*, à entrer, effectivement, dans le travail du texte, un travail visant à tisser différents éléments et domaines pour produire une interprétation singulière à un autre niveau de signification. Il est, d'abord, de leur faire accepter ce travail exigeant et nouveau sur les textes littéraires, textes distants et familiers à la fois, puisqu'ils n'ont cessé de les « voir » à l'école depuis la maternelle.

*

- 9 Nous postulons aussi que cette *métamorphose*, certes individuelle (le produit du développement singulier d'un sujet), s'accomplit dans une dynamique collective. En termes vygotskiens, on dira qu'elle est socialement construite dans et par la communauté de la classe. Elle est étayée tant par le travail de l'enseignant et des adultes qui interviennent avec lui (intervenants extérieurs dans le cadre de différents projets culturels...) que par le travail et la parole partagés avec les autres élèves, devenus des pairs - ils ne le sont pas d'emblée. Nous nous proposons de montrer ici quelques aspects de ces déplacements, souvent lents et a - synchrones, de cinq élèves d'une classe ordinaire dans leurs rapports au texte littéraire et à leur identité scolaire.

I.2. Méthodologie : une étude longitudinale

- 10 Cette *métamorphose* requiert beaucoup de temps, car la construction d'un sujet - lycéen, et l'incorporation de savoirs littéraires en l'occurrence, se jouent dans une dialectique à moyen, sinon à long terme ; ses effets se mesurent souvent dans la / les classes supérieures.
- 11 A partir des traces langagières qu'offrent les divers corpus oraux et écrits, recueillis sur une année entière⁴, nous pouvons observer des manières de s'emparer des instruments ordinaires de travail de la classe (SCHNEUWLY et PLANE - 2000, pp. 3 - 15)⁵, proposés aux élèves pour les mettre en activité : textes intermédiaires de nature littéraire, autobiographique, ou / et réflexifs (BUCHETON, CHABANNE et DECROIX - 1999), en cours ou / et pendant les heures de vie de classe, enregistrements de séances de modules, d'Aide individualisée (A.I), fiches de suivi, exercices d'écriture créative, réécritures, devoirs, portfolio individualisé pour chaque séquence⁶, journaux de bord lors de lectures cursives ... Le corpus est volumineux, mais nécessaire, si nous voulons rendre compte dans une démarche de type qualitatif et quasi - ethnographique, de la complexité de ce qui se joue dans la classe et qui peut permettre de rendre compte de la dynamique des déplacements de ces élèves.

*

- 12 Une recherche par et dans la dynamique de l'action dans la classe. L'enseignante, qui est aussi le chercheur principal de cette étude, étant directement impliquée dans l'action pédagogique, nous avons privilégié le point de vue des élèves dans leur manière de parler des textes et des œuvres diverses rencontrés, dans leur manière de verbaliser leur travail en classe, l'évolution de leur identité d'élève de lycée. Par ailleurs, la recherche a clairement une visée transformatrice : dans cette position de recherche à la fois théorique et d'ingénierie didactique, il s'agit de décrire ce qui se passe, d'expliquer, mais aussi de transformer en inventant des dispositifs didactiques favorisant une meilleure appropriation des savoirs enseignés. Dans ce type de recherche, on sait que l'action propre de l'enseignant influe en permanence sur les données, lesquelles sont donc « situées » dans un contexte qui leur donne un sens spécifique. En même temps que sont observées les attitudes, les évolutions des élèves, le praticien - chercheur tente par l'introduction de nouveaux instruments, par la constitution de « milieux »⁷ (BROUSSEAU - 1998) plus riches, de susciter le pouvoir et le désir d'apprendre, tente de modifier et d'accélérer ces évolutions. Les résultats attendus sont doubles : des explications à propos des résistances ou facilitations de certains élèves pour entrer en littérature au niveau exigé au lycée, des protocoles didactiques, des instruments de travail plus affinés pour accompagner les élèves. Dans l'invention, dans le quotidien de l'action dans la classe, de nouveaux protocoles et de nouveaux instruments, on peut réussir à observer ce qui d'ordinaire ne l'est pas. Par son action ajustée, - acceptée par les élèves quand ils perçoivent qu'elle les aide à avancer - par sa connaissance très fine du contexte, le praticien - chercheur se donne les moyens de faire émerger des résistances cachées, inattendues, des formes de développement de l'élève que les protocoles classiques de recherche ne permettent pas habituellement de mettre en évidence.
- 13 Cette recherche qualitative qui tente de rendre compte de la complexité pour cerner des dynamiques de développement est inconfortable, et demande des analyses diverses (analyses de contenus, analyses linguistiques). A partir des traces langagières lisibles dans les données, nous cherchons à comprendre, de manière inductive, un certain nombre de phénomènes. Au fil des observations et des analyses, les concepts que nous sommes amenés à élaborer modifient progressivement notre regard sur la classe et donc modifient l'action pédagogique.

I.3. Les questions théoriques convoquées

- 14 Elles relèvent du champ de la discipline concernée (la lecture littéraire, sa réception, sa didactisation, l'écriture réflexive, créative ...), de la psychologie du développement, mais aussi de l'ergonomie du travail de l'enseignant comme de l'élève. Ces questions se superposent :
- questions théoriques autour du texte littéraire épais, lacunaire, symbolique, évolutif... théories dont la transposition didactique reste balbutiante, d'où notre modélisation très provisoire pour tenter de formaliser les éléments en jeu (cf. supra) ;
 - autour de sa réception par les adolescents, en classe (BUCHETON - Nîmes, 2000) ;
 - problème des ruptures entre le système didactique du collège et le système didactique du lycée ; si ces ruptures nous semblent plutôt liées à des pratiques dominantes, elles sont surtout liées à la manière dont

tel ou tel élève s'y est inscrit, dont il a solidement mis en place au fil de sa scolarité des mécanismes fermés pour habiter une tâche face à un texte littéraire ;

- rôle de l'écriture autobiographique, créative, réflexive (BUCHETON, CHABANNE et DECROIX – 1999)
- la question, pour nous centrale, du développement inter / intra subjectif de la personne des adolescents, de leur manière collective de résister, de refuser l'individualisation (MARTINEZ – 2002), de leur manière d'habiter une tâche ... de leurs rapports au temps scolaire : temps court et ponctuel, temps long et différé ...
- problématique du travail scolaire dans la classe conçu comme relevant tant d'une co - activité maître - élèves, que d'une co - activité élève - élèves : co - construction qui implique un lâcher - prise de sa parole par le maître, par exemple, mais aussi une mise en dynamique, une prise de pouvoir langagier, du côté de l'élève ... Elles nécessitent de nouveaux formats d'étayage où la parole et l'écrit personnel de l'élève et des autres élèves autour des tâches jouent un rôle important, et favorisent les glissements - déplacements discursifs, cognitifs, et identitaires.

- 15 A partir de ces questions théoriques croisées et de leur confrontation aux données recueillies, se sont construits, progressivement quelques premiers concepts, nous permettant de commencer à lire les tissages des élèves entre les différents éléments et domaines susceptibles d'instrumenter leur(s) positionnement(s) face à un texte. Leur manière de les convoquer, ou non, nous donne des indices de leur activité interprétative, des indices donc de ces *métamorphoses* que nous cherchons à observer.

I.4. De quelques concepts instrumentaux et très provisoires pour penser le développement observé

- *Le langage considéré comme un « milieu »* (RASTIER – 2000) : il s'agit alors de repérer comment ce milieu et les actes de langages collectifs et singuliers qu'il ouvre sont transformateurs ;
- *Les trois postures de lecture* (BUCHETON – 2000) : texte - tâche (le lecteur attribue un sens strictement scolaire à la tâche), texte - action (il vit l'action du texte, s'y projette), et texte - signe (il s'attache aux significations symboliques) ; la notion de posture renvoie à la notion de « *schèmes pré - construits d'actions intellectuelles et langagières que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche données* », à des modes de lire intégrés, devenus non - conscients ; le filtre de ces postures correspond à des opérateurs de pensée.
- *le tissage* – cf. supra.
- *la mise en phase*, c'est - à - dire la mobilité de positionnements qui permettent à un élève de s'inscrire, de manière pertinente, dans l'activité interprétative attendue.
- *le concept de circulation* : il permet de rendre compte des mouvements discursifs, cognitifs qui traduisent chez les élèves des déplacements de

points de vue. La succession des tâches demandées cherche à faire circuler les élèves pour déplacer leur activité.

- la co - construction de savoirs et de discours qui inclut des notions de temporalité, maturation, épaississement des significations.

I.5. Le corpus retenu

I.5.a. Etude des premiers positionnements face à un texte littéraire

- 16 Ils sont à la source des exercices du commentaire organisé et de la dissertation littéraire dans lesquels un lecteur est invité à faire un bilan de sa propre lecture à partir du tissage de différents éléments prélevés dans le passage, voire l'œuvre⁸. Et d'emblée, ils sont souvent déterminants ; l'entrée retenue s'intéresse donc à cette toute première approche et aux indicateurs qui permettent d'observer si tel élève du corpus se déplace, s'il arrive peu à peu à prendre en compte un certain nombre d'aspects du texte littéraire, à avancer des interprétations, selon qu'il est plus particulièrement lecteur, spectateur, acteur, écrivain ... Nous chercherons, également, à comprendre pourquoi tel élève résiste, quels obstacles peuvent expliquer ces freins. Puisque notre visée est transformatrice, nous prendrons en compte, au niveau méthodologique, les différentes situations, tâches dans lesquelles se lisent les premiers indices d'une *métamorphose*.
- 17 Nous tenterons donc de décrire le déplacement d'un état 1 (E1), un rapport souvent figé, construit par tel ou tel sujet - scolaire durant sa scolarité, à un état 2 (E2), un positionnement mobile et varié, dynamique, sinon à un état 3 (E3), permettant de prendre en compte l'émotion esthétique.

fig 1 : schématisation provisoire d'instruments intermédiaires permettant d'observer dans les données recueillies les prémices d'une métamorphose

- 18 Les divers positionnements adoptés par Mickaël, un « nouveau » lycéen, nous serviront de point de repère pour situer, en contrepoint, les parcours de quatre autres élèves.

I.5.b. Le corpus textuel

- 19 L'étude longitudinale s'appuie sur cinq formes sémiotiques, objets de divers travaux de lecture - écriture, évalués au fil de l'année scolaire :
- deux nouvelles : l'une réaliste - « *Ce jour - là* » (1951) de VERCORS, le 2 octobre, au cours de la séquence 1 : « *L'inconnu...* » ; l'autre fantastique
 - « *Véra* » (1888) de VILLIERS DE L'ISLE - ADAM, le 6 février, au cours de la séquence 3 : « *Le fantastique, un genre littéraire* ».
 - un poème de Paul ELUARD, « *Courage* », Les armes miraculeuses (1951), objet d'une étude littéraire le 24 avril, dans le cadre de la séquence 4 : « *Rencontre avec une poète, Ariane DREYFUS* » ;
 - un texte de théâtre, qui a été objet d'un commentaire organisé le 16 mai dans le cadre de la séquence 5, autour d'un corpus EAF⁹ : « *Le théâtre. Des situations variées* » Soit deux scènes de *L'avare*, III, 5 et 6 (1668), soit un passage du *Roi se meurt* (1962) de E. IONESCO - selon le groupe de module.

II. Une lente maturation

- 20 Les traces langagières observées dans le corpus de Mickaël signalent une progressive mais chaotique mise en mouvement.

II.1. Quand le « texte - tâche » et le « texte - action » dominant, le lecteur est « captif » ...

II.1.a. Une lecture participative domine pendant une bonne partie de l'année ...

- 21 Elle est l'objet d'un *jeu* qui ne questionne pas l'illusion référentielle, le lecteur est « *lu* » par le texte (PICARD - 1986). Dans les deux nouvelles, c'est la dimension psycho - affective de l'histoire qui retient son attention.
- 22 Amené à faire part de ses impressions de lecteur, il résume seulement la chronologie des actions de « *Ce jour - là* ». Le dernier tiers retient surtout son attention¹⁰, à partir du moment où le vécu du père et du fils bascule ...
- 23 La première hypothèse, envisagée à partir du titre de « *Véra* », donné oralement, concerne « *une jeune femme à qui il va arriver des choses étranges* ». Cet adjectif induit le genre fantastique¹¹, objet d'étude au cœur de la séquence en cours ... mais Mickaël ne s'engage pas. Il commente lors d'une séance d'A.I, fin février, ce positionnement : il a « *vu* » la dimension fantastique, mais il s'est « *arrêté au constat* » et il n'en a « *pas parlé du tout* ».

II.1.b. De fragiles repères narratologiques parasitent la construction d'un sens

- 24 Dans la première nouvelle, Mickaël est essentiellement dans le « *narré* » (GENETTE - 1972). Il perçoit la situation du point de vue du père : il « *ne comprend pas pourquoi (il) ne fait pas la promenade habituelle, pourquoi il ne parle pas et serre la main de l'enfant tout le temps* », ni « *pourquoi (il) a laissé son fils chez Mme Bufferand*¹² ». Or, le narrateur extra - diégétique donne à découvrir la situation à travers le point de vue de l'enfant et sa vive inquiétude, sa non - compréhension de la situation ; Mickaël le perçoit seulement à un moment, et à la fin de la nouvelle il « *ne comprend pas l'intérêt de ne pas entendre la conversation entre les*

deux femmes¹³ ». Comme il ne repère pas, non plus, dans le contexte divers éléments, qui suggèrent la raison des balades du père et de l'enfant, et particulièrement l'utilisation du pot de géranium comme signal, c'est - à - dire la situation historique implicitement évoquée et l'activité des parents - un couple de résistants dans le Vercors - ce « blanc » du texte, ici symbolique, n'est pas investi.

- 25 La deuxième hypothèse orthographique à propos de la deuxième nouvelle, « Verra », l'amène à « l'histoire d'une **personne** qui ne verra plus jamais suite à une scène qu'il n'aurait jamais dû voir » ; le terme « personne » renvoie à l'illusion référentielle ; l'emploi, en rupture grammaticale, du pronom « il » renvoie - t - il à la notion de personnage ? Dans la suite du travail, l'instance narrative¹⁴ n'est pas identifiée. Les traces langagières évoquent uniquement les personnages et leur vécu.

II.1.c. Sur un mode de patchwork ...

- 26 Jusqu'en avril, l'absence de liens entre les éléments observés est marquée. En octobre, l'emploi de termes tels que, « *également, et, aussi* » ... masque mal l'association décousue de trois faits de l'histoire, picorés dans le texte, et déconnectés, temporellement, les uns des autres. Début février, après la révélation de l'orthographe effective, aucune des deux hypothèses à partir de « Véra » n'influe sur l'autre. En avril, la première signification donnée par le lecteur à l'ensemble des vers s'épaissit : si elle convoque divers éléments constitutifs du poème, ils sont livrés dans des réponses brutes, et décousues - deux parties, éléments sur Paris sortis de leur contexte et juxtaposés arbitrairement, présence de nombreuses comparaisons - une seule citée - , le rapport du poète à la ville, un chapelet lexical à propos de l'espoir - , qui révèlent une inscription encore dominante dans un « texte - tâche » ... Mickaël reste de manière parcellaire, et myope, à la surface d'un texte.

II.2. Traces d'une mise en circulation ...

- 27 Le sujet - lecteur, qui entre peu à peu « dans » le texte, commence à prendre de la distance sur lui - même et sa lecture.

II.2.a. Une amorce de tissage

- 28 Début décembre, le premier signe de déplacement est une prise de conscience, verbalisée dans un bilan individuel (1re partie de l'évaluation de seconde 2002). « *Si on (lui) donnait cette partie en contrôle, (il) la remplirai (t) pratiquement en entier, car (il a) appris à lire un texte, à le comprendre ! (Il) pense que (il) devra (t) encore travailler à **réunir** plusieurs idées.* »

II.2.b. Une amorce de sensibilité générique

- 29 En février, le second journal de bord lié à la lecture de nouvelles fantastiques dans la séquence 3 est le premier lieu textuel ... dans lequel émerge lentement la notion de genre.
- 30 Dans le premier cycle de lecture¹⁵, Mickaël est, encore, dans une lecture privée : selon ses propos depuis la rentrée, le fantastique appartient à un champ d'intérêt personnel ; il s'attache à l'histoire, au « *suspens* » ... il goûte son plaisir de lecteur¹⁶, sauf quand le registre est trop mélancolique¹⁷. S'il prend en compte « *le style* », c'est surtout au niveau de l'obstacle qui freine la lecture, quand il le trouve un peu compliqué : « *Mais une fois*

qu'(il) bien cerné la situation d'énonciation, (il n'a) pu (s')arrêter de lire. » Les traces langagières font état de divers éléments constitutifs du texte, mais pour passer du concept spontané au concept scientifique et à l'acte scolaire attendu, Mickaël doit construire et verbaliser des indicateurs précis et objectivables à propos de ce genre littéraire, en l'occurrence, qu'il pourra convoquer comme instrument psychique pour penser le texte et l'interpréter, qu'il pourra mettre en réseau dans son activité interprétative.

- 31 Le deuxième cycle de lecture fait suite à un bilan collectif, à la mi - janvier, sur les nouvelles déjà lues. Dans ce deuxième journal, Mickaël essaie de se positionner par rapport au genre ; s'il a très bien « vu » le fantastique dans « *Le monstre vert* » de NERVAL, et le rapport entre le titre et l'histoire, il ne trouve pas que « *La chevelure* » de MAUPASSANT soit vraiment une nouvelle fantastique, mais il ne sait pas dire à quel genre appartient cette nouvelle, ni « *Le portrait ovale* » d'Edgar POE. La nouvelle de LOVECRAFT, « *Je suis ailleurs* » l'interpelle, mais au niveau de l'écriture : il n'a pu se lasser des descriptions. S'il verbalise des perceptions et intuitions, il éprouve encore des difficultés à nommer des indicateurs précis et objectivables ...

II.3. Une valse - hésitation de bon augure

- 32 En fin d'année, une prise en compte de la dimension générique est plus nette. Dans la préparation de « *Courage* », Mickaël évoque différents éléments formels signalant un genre poétique et est sensible à la situation énonciative. A propos des deux scènes de *L'Avare*, il prend en compte différents aspects dramatiques : il se positionne comme spectateur qui « regarde » et recourt à un vocabulaire spécifique ; il évoque la dimension de jeu, autant au niveau de l'intrigue que de la mise en scène ; s'il repère le quiproquo à la fin de la scène 6, il ne le nomme pas cependant ; comme il ne prend pas en compte l'économie générale de la comédie, il n'identifie pas le coup de théâtre pour Marianne, quand elle découvre que son amant, Cléante, est le fils d'Harpagon : « *Marianne paraît joyeuse, car elle dit, toujours en aparté à Frosine, « Ah ! Frosine, quelle rencontre ! C'est justement celui dont je t'ai parlé ! »* »
- 33 Le référentiel l'emporte. Mais un manque de connaissances socio - historiques gêne la construction d'un sens, quand il s'agit en l'occurrence, des réalités d'un mariage bourgeois arrangé au XVIII^e siècle et du rôle de Frosine, entremetteuse, ou de l'intrigue générale de la comédie.
- 34 Des interprétations s'amorcent, mais les émotions du lecteur les parasitent, ce que signalent des faits de langue relevés. Dans un raccourci - « *il a de l'espoir : « tu vas te libérer Paris »* » - Mickaël déduit un état psychique du poète de la valeur pragmatique de l'adresse faite au destinataire¹⁸. La langue, autre enjeu de la construction du sujet dans la lecture d'un texte littéraire, n'est encore ni un objet d'étude ni un enjeu pour entrer dans l'analyse d'un propos, des effets qu'il produit sur le lecteur.
- 35 Surtout, les interprétations engagées ignorent l'existence du « texte ». Les intentions prêtées à l'auteur - « *l'auteur veut dire que ...* » - ferment tout espace interprétatif que pourrait explorer un lecteur singulier. Que ce soit à propos du poème ou des deux scènes théâtrales, les formules péremptoires - « *montre que* », « *on voit bien que* », « *parfaitement* » - font l'économie de toute justification à partir d'éléments textuels ; les amorces interprétatives restent ainsi des embryons extérieurs au texte, la non - convocation du texte ne permet pas au lecteur d'investir

réellement des interstices du texte et de produire sa propre analyse, mais surtout sa propre interprétation ...

*

- 36 En fin d'année, Mickaël circule de manière fluctuante ... La posture du « texte - action » reste fréquente - préoccupation référentielle, relationnelle et émotionnelle, quand il résume, dans l'introduction du commentaire, les deux scènes, alors qu'il a à situer l'action, c'est - à - dire les données de cette union avant la première rencontre entre les futurs époux. S'il est un spectateur - lecteur, c'est à partir d'un point de vue externe : il ne fait part de ce qu'il entend et perçoit - Marianne « *paraît* », « *elle n'a pas l'air* » : il ne se hasarde pas, encore, dans des interstices textuels de la situation dramatique. La conclusion du commentaire se focalise et se referme sur le dénouement, avec de nombreux futurs, exprimant les attentes psycho - affectives du lecteur, non à partir du monde bourgeois, mal connu, de cette comédie, mais à partir de son propre monde.
- 37 Toutefois, Mickaël est sur la voie du « texte - signe » : il convoque différents éléments constitutifs du texte, commence à déchiffrer, peu à peu, des significations secondes, symboliques, malgré des hésitations, retours en arrière, et divers parasitages. Des espaces d'interprétation s'entrouvrent ... Le texte devient, petit à petit, l'objet d'une mise en relation du sens construit par le lecteur, du genre ... Ce sujet - élève est en phase de se sortir, encore de manière très irrégulière, de l'agir du texte.

III. Une variété de positionnements ...

- 38 Nous nous proposons d'évoquer, à présent, en contrepoint, les positionnements adoptés par deux profils d'élèves.

III.1. De fortes résistances ...

- 39 Dans deux corpus, un certain nombre d'indicateurs signale, de manière récurrente, au fil de l'année, un état 1. Mounia et Jennifer, qui adoptent des postures très rigides, refusent d'entrer dans les manières de lire les textes littéraires qui sont travaillées en classe. Quelques lieux de cristallisation, de non circulation des modes de lire - écrire - penser sur sa lecture signalent ces résistances.

III.1.a. Plusieurs types d'obstacles font écran à l'enclenchement d'une interprétation distanciée

- Les émotions verbalisées renvoient au pôle psycho - affectif du lecteur - le changement d'habitudes et surtout le sort de l'enfant (Mounia) - , le « suspens » et « la belle histoire d'amour » dans « Véra » (Jennifer). Des faits de langue révèlent le positionnement du « lecteur - lu », qui ne circule pas entre le niveau du narrateur et le(s) point(s) de vue adopté(s). « Heureusement papa se laissa tirer et ils s'assirent » (l. 49) (...) on pense que c'est du point de vue du petit garçon, vu qu'il y a écrit « papa », mais après c'est écrit « ils » donc on est perdu ! » Car « on » (Jennifer) reste sur le point de vue de l'enfant ?

- Le monde de la fiction est jaugé à l'aune du monde réel du lecteur : Mounia considère que les promenades régulières du père et de l'enfant reflètent « une vie un peu monotone » ; Mme Bufferand a un « côté concierge ». Alors que le poète dans « Courage » incite ses « frères » à se mettre debout, Jennifer écrit à la fin de son commentaire à propos du titre : « il faut être fort pour l'attendre (la liberté) » : ne projette-t-elle pas plutôt le positionnement, qu'elle adopterait dans une situation analogue ?
 - Des phénomènes d'adhésion leurrent le lecteur.
- 40 L'adhésion aux mots empêche le lecteur, non - diligent, de s'immiscer dans les strates du langage et dans *les interstices du texte*. Une réponse pleine d'humour du père¹⁹ est prise à plat, au premier degré : « *le papa s'est fait greffer une lunette* » (dans l'œil) (Mounia). Au-delà de la non - distinction narrateur à la 3e personne / point de vue du personnage, qui traverse le propos de Jennifer, le lecteur attend la livraison d'un propos explicite, dépourvu de mystère : « *on ne peut pas savoir exactement ce que le petit garçon comprend, car il ne nous dit rien pour nous le faire comprendre* ».
- 41 L'adhésion linéaire et décousue aux consignes est un fort indicateur de la posture « texte - tâche ». Mounia, début octobre, travaille de manière appliquée, mais dissocie les éléments d'une consigne, procède par catalogue, décontextualise les éléments prélevés. En février, Jennifer suit une à une les pistes suggérées dans le libellé²⁰ : elle ne tisse aucun lien entre l'histoire d'amour qu'elle résume, la chute qui la surprend, et la « *belle histoire d'amour* » mise en évidence ; quand elle nomme le fantastique, elle le fait à partir d'un seul indicateur - le basculement du réel dans l'irréel - qui sera encore le seul convoqué en fin d'année. Les différents éléments de réponse n'interfèrent absolument pas ...

III.1.b. Un positionnement en extériorité à l'objet d'étude ...

- 42 Le genre de la Science Fiction est abordé, début janvier ; cet enjeu, selon Jennifer, concerne « *d'autres* » élèves qui ne convoquent pas de repères nets pour distinguer un monde de S.F. et un monde fantastique. Quand, début février, Jennifer émet une hypothèse orthographique, « *verra* » la perspective temporelle renvoie plutôt à un monde de S.F. : « *une femme qui voit le futur, qui raconte comment sera notre monde plus tard* » ... en mai, elle convoque, encore, l'histoire et le texte, en les dissociant. A propos du *Roi se meurt*, elle ne se met pas en position de risque, en situation de montrer, elle - même, à partir du texte comment elle construit du sens, un raisonnement, et l'étaie à partir d'éléments combinés entre eux. Même en fin d'année, le souci de l'histoire prédomine, quand une émotion psycho - affective ne fait pas écran à toute analyse ...
- 43 La faute peut incomber à d'autres ... Quand le texte pose problème à Mounia - « *l'histoire (est) floue...* », quand l'absence de ponctuation dans « Courage » frappe Jennifer et la gêne dans sa lecture alors qu'elle la juge « *très importante dans un texte comme ça, surtout pour la lecture à voix haute* », ne serait-ce pas dû à une maladresse de l'auteur ? ...

III.1.c. Sur un mode économique ...

- 44 Des interstices du texte ne peuvent s'entrouvrir, quand les positionnements adoptés visent à l'économie de l'activité. En avril, Jennifer n'envisage pas de reformuler la signification des vers qu'elle a « *écrit(e) sur le poème* » lors de sa préparation personnelle : « *ce serait trop long* » ...

- 45 Des indicateurs linguistiques tels que l'emploi fréquent d'indéfinis ou / et définis, démonstratifs, sous - entendus, dont les référents ne sont jamais explicités, signalent fréquemment l'arrêt sur le seuil de l'espace interprétatif à explorer : « *C'est une forme impérative et on pourrait rajouter un point d'exclamation pour mieux le lire et le comprendre* » (Jennifer). « *L'étrangeté* » perçue dans le propos par le lecteur en reste au stade du constat ; Mounia se contente d'évoquer, en octobre, une zone d'opacité dans la chute de la nouvelle de VERCORS - « *l'histoire est très floue, car elle parle des cubes où il y a un personnage, avec une plume, pour moi c'est très ambiguë* ». En mai, elle ne tente pas non plus d'explorer la curiosité des rapports hiérarchiques entre le roi et les deux reines du *Roi se meurt* : « *au lieu que Marie et Marguerite, les deux reines, obéissent à leur roi, celles -ci ou n'y arrive pas ou ne lui obéit pas mais veut se faire obéir* » : elle convoque, comme élément d'analyse, un indicateur du réel qu'elle connaît ...
- 46 L'absence d'interactivité entre les positionnements récurrents en extériorité, sur un mode de « texte - tâche », et parallèlement en intériorité, sur un mode de « texte - action », fait écran à l'enclenchement d'une dynamique et à de réels engagements sur des pistes interprétatives.

III.2. Vers des positionnements de lecteur - auteur de leur propos

- 47 On pourrait définir l'élève - auteur de sa pensée, de ses propos, de sa lecture, comme un élève qui s'approprie tout ce qui se passe dans la classe ou autour (métaphore du repas), qui met en réseau ces éléments de culture et de savoir, (métaphore du tissage), qui les réorganise autour d'une question centrale (métaphore du fil rouge), enfin qui est capable de les utiliser à différents niveaux (métaphore de l'ascenseur) (BUCHETON - LOUVAIN - 2000).
- 48 Dès la rentrée, Fabien et Mélanie se révèlent être deux lecteurs en passe de devenir des lecteurs - auteurs... Les nombreuses ratures de Fabien dans les textes intermédiaires, les occurrences de l'expression « *penser, me fait penser* » en sont des indicateurs, de même que la mise en page d'un texte, le découpage en paragraphes qui signalent un rapport à la norme ; il n'en est toutefois pas ainsi à propos de l'orthographe grammaticale et lexicale. Ces deux élèves, qui arrivent à effectuer, grâce à des étayages, ce qu'ils n'auraient fait seuls, se situent dans la zone de proche développement, définie par VYGOTSKI.

III.2.a. Diverses traces de tissage au niveau de :

- L'intertextualité ... Dès le 20 septembre, Fabien a « bien envis de découvrir d'autres œuvres (...) (mais qu'ils est un sens, pour retrouver des // ou des références à d'autres œuvres) »,
- l'organisation du propos... Pour faire part de sa lecture de la première nouvelle, Fabien trie et organise les informations prélevées dans le texte ; il sélectionne trois personnages, les hiérarchise et dégage pour chacun une caractéristique dominante sans toutefois les lier. S'il n'identifie pas la région, il synthétise les indications de lieux. Il repère la saison. Mais quand il entrevoit des interstices du texte, il ne s'y engage pas encore pour oser des interprétations sur ce que craint le père ou à propos du sort réservé aux parents de l'enfant,
- la prise de position personnelle... Après avoir analysé une alternative à propos de l'orthographe possible du titre « Véra », Fabien tisse du lien au niveau sémantique, sans toutefois expliciter, à partir de l'adjectif « étrange », le lien avec l'objet de la

séquence 3 : la piste vers un interstice générique ne s'ouvre pas encore. De même, le lecteur, qui s'interroge, émet des hypothèses sans déboucher sur le genre : l'indicateur du doute suscité chez le lecteur n'étant pas encore construit, Fabien adhère encore au vécu du personnage et reste un « lecteur - lu ».

III.2.b. Un tissage sémantique et générique

- 49 Quand Mélanie formule une hypothèse à partir du titre « *Ce jour - là* », la dimension fictionnelle est au service du texte ; l'analogie de « *l'arrêt sur image* » sous - entend la notion de rythme du récit, et de pause..., qu'elle reprend, implicitement avec le terme de « scène », qu'elle situe pendant l'Occupation de 39 - 45. Elle hiérarchise les personnages, mais quand elle y inclut le narrateur, omniscient selon elle, elle gomme une partie des interstices du texte. Le lecteur, qui s'interroge, certes, à propos de l'histoire, est un « lecteur - auteur », tout en étant un « lecteur lu ». Mélanie tisse des liens entre l'objet de cette fiction et un de ses centres d'intérêt - cette période historique ; si elle en apprécie la narration, elle entrevoit le lien entre fiction et réel, et en vient même à faire l'hypothèse générique d'une autobiographie.
- 50 Quand Mélanie émet des hypothèses à propos de l'orthographe du titre « *Véra* », elle ouvre les possibles du texte, sans déplier pour autant quelques sous - entendus. Si Fabien a pointé le genre fantastique sans le nommer, Mélanie le désigne en s'appuyant sur trois indicateurs, l'atmosphère, le doute du personnage principal et le basculement dans l'irréel, même si le dernier mérite discussion au niveau chronologique.
- 51 Pour commenter les deux scènes de *L'Avare*, Mélanie réinvestit les éléments de sa préparation personnelle, les notions qui ont été objet d'étude pendant le module : elle tisse du sens autour de la dimension de spectacle et de comédie. Elle se positionne comme « lecteur - auteur », mais aussi comme « spectateur - lecteur » : elle s'appuie sur différents paramètres théâtraux pour avancer des interprétations, en prenant en compte deux formes de comique : de mouvement mais aussi de mots ... et le lecteur imagine la suite ...

III.2.c. Les parasites

- 52 Cette mobilité de positionnements, variable pour ces deux élèves, n'est toutefois pas exempte de grains de sable dans les rouages.
- 53 Des connaissances extérieures peuvent *faire écran* à des interstices du texte. En confondant la date de publication, 1951, et l'époque de la fiction - l'occupation nazie - en ne mentionnant ni la mère ni les occupants de la voiture, Fabien crée lui - même des « blancs » dans le texte, qu'il va investir, particulièrement à propos de la fin ouverte, à sa manière, à partir d'éléments extérieurs : il imagine alors une histoire d'adultère.
- 54 Dans la préparation personnelle de « *Courage* », les connaissances historiques du sujet - lecteur Mélanie sur l'époque desservent la tentative d'interprétation, parce qu'elles gardent leur autonomie : elles n'entrent pas en résonance interactive avec le propos du poète ; le parasitage se renforce, quand le chapelet lexical et déconnecté, qui est convoqué, renforce l'extrapolation ...

*

- 55 Ces deux élèves circulent entre des éléments d'un texte et des niveaux à prendre en compte : ils tissent du sens à partir d'indices énonciatifs, sémantiques, génériques ... et cheminent vers une interprétation singulière, d'élève - auteur, étayée à partir du texte. Mais dans quelle mesure des élèves, considérés à titre individuel dans la zone de proche développement, contribuent - ils à la construction d'une zone de développement partagée, à une métamorphose collective ?

Vers une métamorphose collective ...

- 56 Si parmi les parcours observés, ceux de Fabien et Mélanie confortent la thèse du co - développement de l'identité et de l'appropriation de savoirs dans et par l'activité partagée avec les pairs, étayée par le maître, d'autres soulignent des résistances profondes qui nécessitent énormément de temps pour être désamorçées. Une de nos hypothèses majeures s'intéresse au rôle envahissant des propres émotions du sujet - élève, qui empêchent prise de distance, prise de conscience des situations et de soi, et la construction d'un sujet - lycéen capable de s'adapter à la nouveauté, à l'inconnu, capable d'adopter des pratiques nouvelles.
- 57 Un parcours considérable est demandé au cours de l'année de seconde à ces élèves qui abordent le lycée sur une base de nombreux malentendus. Les développements divers, imprévisibles et sous - terrains requièrent une grande attention, une écoute importante de la part de l'enseignant et une très grande patience. Mais surtout le laps de temps propre à une dynamique varie selon les sujets - élèves ...
- 58 Nous ne pouvons envisager cette mue qualitative que dans l'espace - temps d'une métamorphose collective ... Elle exige de l'inventivité de la part de l'enseignant pour mettre en place de nouveaux dispositifs, des espaces discursifs et instructifs qui favoriseront, par de très fréquentes mises en activité langagière, la construction de notions capitales et fort complexes ... la prise en compte de l'opacité du langage ... c'est - à - dire des dispositifs dans lesquels les élèves « s'autoriseront » à penser, à occuper et envahir les interstices d'un texte littéraire, à prendre des risques pour tisser différents éléments et domaines entre eux pour en dégager des interprétations singulières... dispositifs qui favoriseront la recherche collective et individuelle de positionnements, la circulation entre ces discours.

BIBLIOGRAPHIE

- BAUTIER, Elisabeth. et ROCHEIX, Jean - Yves. (1998). *L'expérience des nouveaux lycéens*. Paris : Armand Colin.
- BERNIE, Jean - Paul. (2002). « L'approche des pratiques langagières à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? », *Revue Française de Pédagogie*, n° 141. Paris.
- BRONCKART, Jean - Paul. (1996). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio - discursif*. Lausanne - Paris : Delachaux et Niestlé.
- BUCHETON, Dominique. (2000). *Les postures du lecteur*. Actes du colloque « lecture privée, lecture scolaire, la question de la littérature à l'école ». Nîmes, mai - Grenoble : CRDP.

- BUCHETON, Dominique. (2000). « Peut - on évaluer la capacité à devenir auteur de son texte ? » Communication au colloque de Louvain la Neuve, *le développement des compétences en didactique des langues romanes*.
- BUCHETON, Dominique, CHABANNE, Jean - Charles et DECIRON, Alain. (1999). « Les écrits intermédiaires : les étapes d'une construction cognitivo - langagière » Actes des Journées d'Etude « *L'oral et l'écrit pour apprendre et se construire* ». Perpignan : La lettre DFLM.
- DUFAYS, Jean Louis. (1994). *Stéréotype et lecture*. Liège : Mardaga.
- GENETTE, Gérard. (1972). *Figures III*. Paris : Seuil.
- LEENHART, Jacques et JOZSA, Pierre. (1982). *Lire la lecture. Essai de sociologie de la lecture*. Paris : le Sycomore.
- MARTINEZ, Marie - Louise. (2002). *L'émergence de la personne, éduquer, accompagner*. Paris : L'Harmattan.
- PICARD, Michel. (1986). *La lecture comme jeu*. Minuit : Paris.
- RASTIER, François. (2000) « Problématiques du sens et de la signification » in *Signification, sens, formation*. Paris : PUF.
- SCHNEUWLY, Bernard et Plane, Sylvie. (2000). « les outils d'enseignement du français », *Repères*, n°22, pp. 3 - 15. Paris : INRP.
- TAUVERON, Catherine. (2002). *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier.
- VYGOTSKI, L. S. (1997 - 1934). *Pensée et langage*. Françoise Sève. Paris : La Dispute.

NOTES

1. Cette question a été l'objet d'une communication en atelier lors du colloque « *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement* », du 3 au 5 avril 2003 à Bordeaux. Une version plus détaillée figure sur le CD - Rom.
2. Fin mars 2003.
3. Heures de quinzaine assurée par le professeur principal, pendant laquelle les élèves peuvent être, entre autres, amenés à faire le point, individuellement et collectivement, sur la place qu'ils trouvent au lycée, comment ils se situent dans la classe, selon les matières, sur leur projet personnel ...
4. Quasi - totalité des travaux archivés pour quelques élèves.
5. Les outils d'enseignement nous intéressent du point de vue de l'usage qu'en font les élèves : « *l'outil d'enseignement se transforme en outil psychique que l'élève peut s'approprier pour transformer / en transformant ses propres processus psychiques.* »
6. A la fin de chaque séquence, chaque élève établit une table des matières à partir d'une question proposée par l'enseignant ; une mise en commun fait apparaître la singularité de chaque réorganisation, c'est - à - dire comment chacun s'est inscrit dans les tâches proposées.
7. Les savoirs, les instruments, les contraintes qui vont permettre à l'élève d'élaborer d'autres savoirs.
8. JO - HS n°6 et 7 du 31 - 8 - 2000.
9. Epreuve anticipée de Français.
10. Dans un petit village du Vercors, pendant l'occupation nazie, chaque fois que le père et son fils partent en balade, la mère, qu'un lecteur expert suppose engagée dans un mouvement de résistance, dépose, en guise de signal, un géranium sur le rebord de la fenêtre. M. passe sous

silence la balade singulière, ce jour - là, que font le père et son très jeune fils, après une longue interruption ; elle est évoquée selon le point de vue de l'enfant, qui s'étonne des réactions inhabituelles de son père, de son silence, de la tension qu'il perçoit.

11. dans un jeune couple aristocrate, uni par un amour fusionnel, la jeune femme décède brutalement. Son époux, qui n'accepte pas sa disparition, épaulé par un serviteur complice, continue à la croire pendant un an à ses côtés dans leur hôtel particulier.

12. Une dame âgée, complice de l'engagement du couple, qui recueille, d'un accord tacite, l'enfant.

13. Le lendemain matin, l'enfant écoute par le trou de la serrure, la conversation de Mme Bufferand et d'une autre dame : elles évoquent, en chuchotant, l'arrestation de la mère, et celle du père à la gare, quand il a cherché à voir sa femme.

14. Un récit rétrospectif pris en charge par un narrateur extra - diégétique à la 3e personne.

15. Le premier contrat, en amorce de la séquence, pour le 15 janvier, proposait de lire au moins trois nouvelles de chaque recueil de la collection Librio ou / et la longue nouvelle de CAZOTTE, « *Le diable amoureux* ». Parallèlement, dans un journal de bord, chaque élève devait faire état des rapports qu'il avait établis avec le texte (histoire, mais aussi choix d'énonciation, indices de genre, de registre... nature des difficultés rencontrées, manière de les surmonter, les points obscurs à reprendre collectivement...).

16. « Gottfried WOLFGANG », P. BOREL

17. « Sredni VASHTAR », SAKI.

18. Après dix vers brossant un tableau de la situation dramatique dans laquelle se trouve le peuple, le poète apostrophe la ville, souligne ses qualités humaines et l'incite à se soulever, à résister.

19. Son fils s'étonne de l'acuité avec laquelle il peut préciser le nombre d'occupants dans la voiture qui roule au loin en contrebas dans la vallée.

20. « Lis la nouvelle au moins deux fois, puis rédige tes impressions de lecteur... ce que tu as compris, ce qui t'a frappé(e), gêné(e)... De quel genre peut - il s'agir ? Pourquoi ? »

RÉSUMÉS

La classe de seconde en français est, entre autres pour des « nouveaux » lycéens (BAUTIER, ROCHEX - 1998), le lieu d'une gageure : ils ont à se construire, à la fois, comme sujet - lycéen, mais ils ont aussi bien souvent à construire de nouvelles positions de lecteur : les deux sont indissociables. Les premiers résultats de la recherche doctorale présentée ici (thèse de doctorat, en cours, de Yolande BRENAS) s'intéresse à cette mue, parfois fort difficile, et aux situations de déphasage qui en découlent.

The class of « seconde » (upper - intermediate) in French is, specially for « new » pupils of the high school (BAUTIER, ROCHEX - 1998) a wager - place : in a same time, they must grow into a really high - school - pupil, and they have absolutely to choose new attitudes, when they read. This metamorphosis is very difficult ; we present the first results of our search.

INDEX

Mots-clés : déplacement, écran, interstice du texte, métamorphose

Keywords : chink in a text, metamorphosis, movement, screen

AUTEURS

YOLANDE BRÉNAS

Doctorante en sciences du langage, Professeur de lettres Lycée J. Curie à Sète, équipe LIRDF - ALFA et ERT, IUFM Montpellier

DOMINIQUE BUCHETON

Professeur des Universités, directrice LIRDEF - ALFA et ERT, IUFM Montpellier