

Français 2000 est édité avec l'appui de l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général du Pilotage du système éducatif; de la Direction générale des Affaires culturelles du Hainaut et du Fonds national de la Littérature.

Liste des bulletins les plus récents

Certains numéros sont épuisés ou en voie d'épuisement; en ce cas, à partir du n° 183-184, une copie sur cd-rom du fichier électronique peut être obtenue au prix de 4,00 €, port non compris.

- 161-162 *Regards croisés sur les cours de français et d'histoire*
- 163-164 *Culture littéraire et compétences terminales*
- 165-166 *De la grammaire avant toute chose...*
- 167-168 *Rencontre entre le théâtre et l'école*
- 169-170 *Lettres de Belgique et d'ailleurs*
- 171-172 *Liaison primaire-secondaire*
- 173-174 *Le français dans la forêt des langues*
- 175-176 *Enseigner l'oral*
- 177-178 *Florilège pour un jubilé*
- 179-180 *De la paralinéature*
- 181-182 *Formation initiale et continue des maîtres de français*
- 183-184 *Des mots et des images 1*
- 185-186 *Des mots et des images 2*
- 187 *Sinonon, l'enquête ou comment lire Sinonon en classe (épuisé)*
- 188-189 *FLU, français langue usuelle*
- 190-191 *Entrer dans la lecture*
- 192-193 *Tous poètes ! Travailler la poésie en classe de français (épuisé)*
- 194-195 *Écrire. Un défi pour l'école !*
- 196-197 *Des planches à l'estrade 1 (épuisé)*
- 198 *C'est la rentrée !*
- 199-200 *Des planches à l'estrade 2*
- 201-202 *Nos Lettres s'envolent (épuisé)*
- 203-204 *Des prépas plein nos cartables !*
- 205 *Le français en mouvement (épuisé)*
- 206-207 *Enseigner les littératures francophones 1*
- 208-209 *Enseigner les littératures francophones 2*
- 210-211 *Le français, langue choisie*
- 212-213 *Tout FLE tout flamme !*
- 214-215 *Des chansons à lire, à écouter, à voir et à écrire*
- 216-217 *La grammaire, un pont aux ânes ?*
- 218-219 *De la grammaire aux mots*
- 220-221 *L'orthographe nouvelle est arrivée !*
- 222-223 *Oser les TICE au cours de français*
- 224 *La langue française en fête !*
- 225-226 *Enseignants débutants : le plongeon ?*

(Liste complète : www.abpf.be/pageCommande.html)

FRANÇAIS 2000

FRANÇAIS 2000 – Décembre 2010 – N° 227-228

FRANÇAIS 2000

58^e année – 8,00 € – n° 227-228 – Décembre 2010 – Bulletin de l'Association belge des professeurs de français – N° d'agrégation P501033

La raison du plus court Travailler les textes brefs



La revue de l'ABPF

ASSOCIATION BELGE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS de la Communauté française

Roland DELBONCHÉ, président honoraire

L'équipe de l'ABPF

Jacques LEFÈVRE, président, Christiane BUISSEUT, vice-présidente,
Robert MASSART, secrétaire, Daniel NOUL, trésorier,
Hélène ABRAHAM, Jean-François CABILLAU

Les chargés de mission

Michel BERRÉ, Luc COLLÈS, Jean-Marc DEFAYS,
Jean-Louis DUFAYS, Suzanne FUKS, secrétaire ff

Le comité de rédaction de *Français 2000*

Hélène ABRAHAM, Jean-Louis DEFAYS

Pour écrire à l'ABPF, pour s'affilier à l'association,
ou pour s'abonner à la revue *Français 2000*,
s'adresser au secrétariat :
fb120018@skynet.be

Site internet : www.abpf.be

Illustration de couverture :
« L'éternité dans l'instant », aquarelle de Jacques Lefèvre,
réalisée tout spécialement pour ce numéro de *Français 2000*.

SOMMAIRE

Éditorial (Jacques Lefèvre)	2
Dossier : La raison du plus court. Travailler les textes brefs	
Introduction : Le long ou le bref ? Pour une didactique du <i>tempo</i> (Jean-Louis Dufays)	4
<i>Membra disjecta</i> . Les éclats du texte (Karl Canvat)	8
Textes littéraires et compétences de base : pistes d'exploitation pour trois micro-récits de fiction (Bernard Uhoda)	15
Du « Cœur révélateur » au lecteur révélé. Exploitation d'une nouvelle fantastique d'Edgar Poe (Sébastien Marlair)	31
<i>L'Histoire du chien de Brisquet</i> (1830) de Charles Nodier : un pastiche des contes populaires (Marc Slingenevner)	40
Lire des textes brefs « résistants » avec des élèves en difficulté de lecture au début du secondaire : la lecture rétroactive, un exemple de dispositif (Séverine De Croix)	52
Atelier d'écriture : du fait divers à la nouvelle policière (Jacques Lefèvre)	62
L'aphorisme, chemin poétique et philosophique (Kira Rahir)	74
L'infinie gravité de la légèreté. Maximes et aphorismes : comment les reconnaître, les lire et les écrire (Maurice Hambursin)	82
FLE : Le texte bref a sa place de chaque côté de la frontière pédagogique (Geneviève Briet)	99
L'invité du numéro	
Entretien avec Patrick Dupuis, professeur de français, nouvelliste et responsable des éditions Quadrature	111
Tribune libre	
Obsolettes ? (Thierry Hubin)	115
Recensions (Apolline Elter, Bernard Delcôrd)	120
Vous écrivez ?	
Dimanche matin avec les voisins (Dominique Lysse)	123

DOSSIER : LA RAISON DU PLUS COURT

Travailler des textes brefs en classe de français

INTRODUCTION

Le long ou le bref ? Pour une didactique du tempo

La chanson de geste ou le haïku ? Proust ou Fénelon ? Zola ou Sternberg ? Le roman ou la nouvelle ? Le recueil ou le poème ? Le texte intégral ou le morceau choisi ? Le long ou le bref ? Pour le professeur de français, ces dilemmes n'ont pas lieu d'être, puisque apprendre aux élèves à (mieux) lire, c'est les confronter à tous les textes, de tous les genres, de toutes les dimensions et de tous les états. Encore convient-il de mesurer les implications de ces différents choix et d'en doser l'usage avec un certain « art de faire » didactique.

Commençons par dissiper un malentendu que le thème même de ce dossier pourrait paraître cautionner : faire l'éloge du texte bref, et s'interroger sur les modalités de son choix et de son exploitation didactique ne signifie nullement qu'on ignore les nécessités et les vertus du travail sur les textes longs. Il convient même d'être clair à ce sujet : un objectif majeur de tout professeur de français est de former ses élèves à la lecture de textes de toute nature, et donc *in fine*, des livres les plus savants, les plus complexes et les plus longs. Un jeune qui achèverait ses humanités en étant incapable de se plonger dans la lecture d'une « brique » ne serait guère armé pour aborder les richesses de la culture d'hier et d'aujourd'hui. Il ne s'agit certes pas d'ignorer qu'a priori, pour nombre d'adolescents en prise à la culture de l'image et de la vitesse, lire *Le Rouge et le Noir*, *Madame Bovary* ou *Crime et châtiment* relève de la gageure, mais, pour le professeur de français, l'invitation à lire ces œuvres-là apparaît comme une mission nécessaire, qui peut d'ailleurs s'appuyer sur les dispositifs élaborés au cours des vingt dernières années par les didacticiens de la lecture (Beguín, Poslaniec, Dumortier, Rouxel, Tauveron...).

Il reste que l'œuvre longue est vouée avant tout, par sa nature même, à faire l'objet d'une lecture personnelle à domicile, sur laquelle l'enseignement n'a pas beaucoup de prise. En effet, même si cette lecture peut être programmée par étapes, outillée tout au long de son déroulement

et accompagnée de dispositifs réflexifs comme le journal de lecture interactif ou différents types d'« arrêts sur image », exploiter une œuvre de longue haleine en classe revient inévitablement à la commenter de manière globale, en privilégiant un certain nombre d'entrées génériques ou thématiques et en y adjoignant, dans le meilleur des cas, une analyse de quelques extraits. Mais, pour des raisons pratiques évidentes, cela ne consiste jamais à travailler en profondeur le déroulement de l'acte de lecture lui-même, qui est voué à rester solitaire.

En outre, on ne peut ignorer que lire un gros livre n'est accessible qu'à celui qui sait déjà lire. L'enjeu premier d'une telle pratique est donc moins d'apprendre à lire que d'apprendre à mieux lire, d'apprendre à exploiter, commenter, prolonger ses lectures, et surtout d'apprendre *par* la lecture. Car c'est le roman fleuve, bien plus que le conte ou le poème, qui permet de se projeter dans les personnages et de se plonger à travers eux dans une diversité d'expériences, de mondes, d'époques, de cultures. Et ceux-ci ne pourront laisser sur nous une empreinte durable que si le temps que nous y aurons consacré leur aura permis de nous imprégner de leur atmosphère, de leur densité, de leurs émotions.

Mais si l'enjeu de l'œuvre longue est essentiel, celui du texte bref ne l'est pas moins. Car loin d'être l'ennemi de celle-là, celui-ci constitue son complément et son allié privilégié, en raison du travail qu'il permet sur l'acte de lecture. En situation scolaire, le conte, la nouvelle, le poème, l'aphorisme présentent en effet l'avantage indéniable de pouvoir être lus intégralement à l'intérieur du lit de Procuste de l'heure de cours, ce qui permet à l'enseignant d'en organiser la lecture collectivement et pas à pas, selon un découpage qui peut exacerber tous les questionnements « distanciés », mais aussi tous les jeux « participatifs » du suspense, de la curiosité ou de la surprise (cf. Raphaël Baroni, *La tension narrative*, Seuil, 2007), et susciter par là une réelle appropriation des mécanismes de ce *va-et-vient* que Michel Picard (*La lecture comme jeu*, Minuit, 1986) considère comme le propre de la lecture littéraire.

Allons plus loin : le texte bref apparaît comme support idéal de ce que Gérard Sensevy (*Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, P.U.R., 2007) a appelé le jeu de l'« action conjointe », où chaque élève devient pleinement acteur du jeu collectif proposé par l'enseignant selon un triple processus :

- du point de vue du temps didactique (*chronogénèse*), il permet le ralentissement de la lecture par le dévoilement progressif ou le questionnement rétrospectif (voir dans ce numéro l'article de S. De Croix) qui en activent au maximum les effets ;

- en ce qui concerne le milieu didactique (*mésogenèse*), il favorise la construction d'un espace d'interrogation partagée qui tranche avec la situation traditionnelle de l'enseignement frontal ;
- pour ce qui est du rôle des acteurs (*topogenèse*), il stimule les élèves à devenir eux-mêmes des sources de la construction du sens en dialogue avec l'enseignant.

Lire des textes brefs, c'est donc bien plus qu'une adaptation pragmatique aux cadres contraignants de la « forme scolaire » : c'est l'occasion privilégiée de travailler *in situ* avec les élèves sur le processus de lecture lui-même, de les amener tous ensemble à s'interroger sur le mode de réception (participatif, distancié, oscillatoire, psychoaffectif, récréatif, informatif, philosophique, sociologique, esthétique, etc.) qu'ils adoptent, sur les connaissances (langagières, socioculturelles, historiques, littéraires...) qu'ils mobilisent, et sur la manière dont ils « comprennent » et « interprètent » les textes (cf. Dufays, Gemenne et Ledur, *Pour une lecture littéraire*, De Boeck, 2005). C'est l'occasion de les voir à l'œuvre pendant la lecture, et non avant ou après, comme c'est forcément le cas avec les œuvres de longue haleine, et de les faire parler sur ce qu'ils sont en train de faire : quelles hypothèses échafaudent-ils sur la signification de ce qu'ils ont déjà lu, quels « mondes » sont-ils occupés à construire, quelles anticipations produisent-ils ? Le texte bref présente ce paradoxe d'être celui qui favorise à la fois la lecture la plus rapide (dans un premier temps) et le ralentissement le plus fécond du processus lectural.

À ces enjeux didactiques fondamentaux s'ajoutent les enjeux esthétiques liés à la forme de ces textes. On peut ici opposer deux types de textes brefs. D'un côté, ceux qui, malgré leur taille, visent à une lisibilité maximale et à des effets immédiats (c'est le cas de beaucoup de contes et de chansons). De l'autre, ceux qui mettent leur condensation au service de la densité du sens. Emblèmes de la littérature « lisible » et « classique » dont parlait Barthes (*S/Z*, Seuil, 1970), les textes de la première catégorie constitueront un support précieux pour un travail sur les dimensions référentielles, thématiques, génériques et structurales inhérentes à tout texte, tandis que ceux de la seconde catégorie, qui relèvent des textes « réticents » ou « résistants » dont parle Catherine Tauveron (dans *Lire la littérature à l'école*, Hatier, 2002), et incarnent souvent des idéaux esthétiques de la modernité, se prêteront à une étude plus attentive des « blancs » du texte, de ses connotations, de sa portée symbolique et de sa polysémie. Si les premiers exerceront au mieux les élèves aux mécanismes de la « compréhension » (ou interprétation de niveau 1), les seconds seront les supports idéaux d'une didactique de l'interprétation (proprement dite).

Par ailleurs, il est temps de se rendre compte que la brièveté n'a rien d'un concept précis. Où s'arrête le bref, où commence le long ? Des « nouvelles en trois lignes » de Fénéon au *Dernier jour d'un condamné* de Hugo, qui est également présenté par de nombreux critiques comme une « nouvelle » alors qu'il compte une centaine de pages, la quantité verbale varie considérablement, et le processus de lecture tout autant.

La chance du professeur de français est qu'il n'est pas tenu de choisir. Entre le texte long et le texte bref, et entre les diverses variétés du texte bref, il a toute liberté d'alterner à la fois les supports et les temporalités de la lecture. Or, le temps, s'en avise-t-on suffisamment, constitue la variable majeure de la construction de la lecture. Lire prend du temps, parfois beaucoup de temps, mais tout l'enjeu est de faire comprendre aux élèves combien ce temps qu'ils croient perdre peut devenir un temps retrouvé, s'il est vécu intensément et habité diversement, comme le lieu d'une construction de soi et du monde.

Lire le texte bref avec des élèves, c'est donc tout le contraire d'un divertissement et d'une course de vitesse. Si les « formes simples », comme les appelait André Jolles (*Formes simples*, Seuil, 1972), permettent certes de gagner du temps scolaire, leur vocation n'est pas de pousser l'enseignant à multiplier les expériences de lecture superficielles qui occupent les élèves plus qu'elles ne les transforment, mais au contraire de l'inciter à accentuer la profondeur et la fécondité de chaque lecture.

Dès lors, c'est à une *didactique du temps* que j'aimerais ici convier les lecteurs de ce numéro de *Français 2000* consacré aux formes brèves : une didactique qui serait soucieuse d'alterner les rythmes et les dispositifs de la lecture tout autant que les formes et les supports qui les permettent.

Ce souci de diversification caractérise pleinement les textes qui suivent, qui nous font voyager de l'esthétique du fragment (K. Canvat) aux maximes et aux aphorismes (K. Rahir et M. Hambursin), en passant par une nouvelle fantastique de Poe (S. Marlair), par un conte pastiche de Nodier (M. Slingener), par des récits de la littérature de jeunesse (B. Uhoda et S. De Croix) et par des nouvelles policières (J. Lefebvre), sans oublier les enjeux de ce type de textes dans les classes de FLE (G. Briet). Autant de genres brefs, autant de sources d'inspiration pour des séquences et des séances didactiques passionnantes.

Alors, place à la quintessence du texte, et que la fête du lecteur commence !

Jean-Louis DUFAYS
Coordinateur du numéro