



HAL
open science

Apprendre à lire grâce à l'hypertexte

Thierry Soubrié

► **To cite this version:**

Thierry Soubrié. Apprendre à lire grâce à l'hypertexte. Hypertextes, hypermédias, nouvelles écritures, nouveaux langages (H²PTM), Oct 2001, Valenciennes, France. hal-02510181

HAL Id: hal-02510181

<https://hal.science/hal-02510181>

Submitted on 17 Mar 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Apprendre à lire grâce à l'hypertexte

Thierry Soubrié

Université Montpellier 3
Route de Mende
34000 Montpellier
thierry.soubrie@univ-montp3.fr

RESUME. Ce travail se situe à la croisée de trois grands domaines : l'informatique éducative, la didactique de la littérature et la lecture. Il s'attache à démontrer que l'hypertexte, technologie intellectuelle nouvelle définie comme un système réticulaire et cognitif, constitue une sorte d'artificialisation des processus de lecture. Transposée dans le champ de l'enseignement/apprentissage de la lecture littéraire, cette réflexion est le fondement d'une expérience d'hypertextualisation d'une nouvelle d'espionnage dans une classe de CM2 qui permet de jeter les bases d'une didactique de l'hypertexte lectoral.

ABSTRACT. This work lies at the border of three main fields : educational information technology, literature didactics and text reading. It aims at demonstrating that hypertext, a new intellectual technology defined as a reticular and cognitive system, constitutes a kind of artificial representation of the process of reading. Once transposed in the area of teaching/learning of literary reading, this reflexion is the basis of an experimentation consisting in the hypertextualization of a short story by a primary school class, which leads to outline the didactic dimension of hypertext applied to reading.

MOTS-CLEFS : informatique, lecture, hypertexte, didactique de la littérature, sémiologie, psychologie cognitive, théories littéraires, école primaire, enseignement/apprentissage de la lecture.

KEY WORDS : information technology, reading, hypertext, cognitive psychology, literature theories, primary school, teaching/learning of reading.

1. Écrilecture et hypertexte

A partir du moment où le niveau technologique a permis la numérisation des documents, le rapport à l'écrit a irrémédiablement changé. Manipulable, le texte a vite perdu son caractère d'intangibilité, voire dans le cas du texte littéraire sa quasi-sacralité. Codés sous la forme d'une suite de chiffres, les mots deviennent l'objet de toutes sortes de traitements informatiques : établissement de listes de concordances, repérage des mots, collationnement de textes, etc. Les index hiérarchiques (listes des formes contenues dans les romans classées par ordre de fréquence) donnent souvent des indications thématiques précieuses - dans *Les Misérables*, les premiers substantifs de la liste sont « homme », « Marius » et « Jean » [BER 99] -, les listes de formes hors ou en contexte apportent des informations d'ordre stylistique, métrique ou autre. Des lois statistiques comme celle de l'écart réduit ou celle du calcul des spécificités rendent possible la comparaison du vocabulaire de corpus de taille différente. Même s'il convient, dès lors que l'on soumet un texte littéraire à des comptages, de manier les résultats avec précaution.

Il est vrai que certaines de ces pratiques existaient avant l'arrivée de l'informatique. Michel Bernard rappelle en effet que des concordances et des index sont fabriqués depuis le Moyen Age et que l'on a « pratiqué une forme manuelle de la statistique textuelle depuis le XIXe siècle » [BER 99]. Mais l'informatique apporte la possibilité de traiter des corpus longs et de décharger le chercheur des tâches les plus fastidieuses. Il permet surtout, progressivement, d'étendre ces pratiques à un public de plus en plus large. Grâce, non seulement à Internet (bibliothèques virtuelles), mais aussi à l'arrivée sur le marché de dispositifs de lecture électronique (postes de lecture de la Bibliothèque nationale de France et e-books).

Une des conséquences de cette technicisation est l'apparition d'un nouveau comportement de lecteur. Par ses caractéristiques physiques mêmes, un écran pour lire et un clavier pour écrire, l'ordinateur enjoint en quelque sorte le lecteur à exercer une action véritablement concrète sur le texte. Il s'agit non plus seulement de lire, avec tout ce que cela implique déjà en termes d'opérations cognitives et intellectuelles, mais aussi d'écrire : insérer et gérer des annotations, créer des réseaux de liens, établir des listes, etc. Quoique cela n'implique pas forcément un travail de production, mais tout au moins, la mise en oeuvre d'une réflexion métatextuelle et métalinguistique.

Dans cette évolution, l'hypertexte joue un rôle important. Si la numérisation des textes permet de soumettre ceux-ci à des comptages de toutes sortes, l'hypertexte offre quant à lui la possibilité d'exercer sur eux une action véritablement créatrice puisqu'il autorise la mise en relation de documents auparavant isolés ou, tout du

moins, la projection d'éclairages différents sur un même texte¹. L'accès aux savoirs s'en trouve bouleversé, celui-ci ne se faisant plus de façon unilatérale, linéaire, mais multiple, au travers d'éclairages différents. Cela correspond d'ailleurs à une réalité scientifique puisque, grâce aux progrès de la science contemporaine, ceux de la physique et des mathématiques en particulier, on sait désormais que l'approche de toute connaissance ne peut plus être analytique, mais se doit de considérer les phénomènes dans leur globalité systémique.

« Désormais, il nous faut considérer des notions telles que celles d'influence de l'observateur sur l'observé, de chaos déterministe ou de catastrophe [...] la connaissance ne peut plus être considérée comme un corpus figé à transmettre, mais doit obligatoirement intégrer la prise en compte d'un ensemble de points de vue relativistes et holistiques » [CLE ...]

La génétique des textes a très bien compris ce qu'elle pouvait tirer de cette nouvelle rhétorique. Jean-Louis Lebrave rapporte ainsi, qu'à l'opposé du modèle philologique classique qui occultait, au nom d'une « idéologie romantique de l'inspiration », le versant de la production des œuvres, l'hypertexte permet de restituer « aux voix et aux mains la plénitude d'une créativité à part entière » [LEB 97]. Affranchie de l'ordre linéaire de l'imprimé, l'œuvre se retrouve placée dans l'hypertexte à la croisée de l'avant-texte. Et inversement.

L'hypertexte au service d'une analyse littéraire renouvelée. La thèse de Jack Goody [GOO 79] selon laquelle, chaque apparition d'un nouveau support fait évoluer les modes de pensée, se vérifie à nouveau. Dans l'histoire des modes de pensée, l'apparition de l'écrit, puis son émancipation progressive de l'ordre linéaire de l'oral (passage du volumen au codex, apparition des outils de lecture) a effectivement permis à un certain nombre d'opérations intellectuelles de se développer « comme la comparaison des énoncés, la hiérarchisation des éléments du discours, la réorganisation de la pensée, la migration des concepts, etc. » [CLE 98]. L'hypertexte, en tant que « technologie intellectuelle » nouvelle, s'inscrit dans ce mouvement.

2. L'hypertexte lectoral

C'est dans ce contexte qu'il m'est très rapidement apparu que l'hypertexte pouvait se révéler un auxiliaire précieux pour sensibiliser les élèves à la nature fondamentalement hypertextuelle de la lecture littéraire, en visualisant les réseaux

¹ [BRU 97] rappelle que pour Marc Nanard, « l'hypertexte est une vue, un éclairage particulier, plusieurs éclairages différents pouvant être projetés sur un même ensemble d'informations sans l'affecter » (p. 262).

de relations entre les mots. Jean Clément est à ma connaissance l'un des premiers à avoir attiré l'attention sur ce point :

« Lire, en effet, c'est actualiser un objet virtuel qu'on appelle le texte. Un texte, comme un hypertexte, n'est jamais lu en entier. Un lecteur unique ne peut jamais, à lui seul, actualiser tout d'un texte. Comme l'hypertexte, le texte est troué, percé, des pans entiers de la texture restent dans l'ombre dans l'attente d'un lecteur à venir. Lire un texte, ce n'est pas dérouler du linéaire, mais faire des rapprochements, des sauts, guidés ou non par l'auteur » [CLE ...]

En termes psycholinguistiques [COI 96], construire une représentation cognitive de ce qui est dit par le texte met en jeu à la fois des opérations concernant l'activation de réseaux d'unités de la mémoire à long terme, à partir des unités d'entrées (phonèmes, syllabes, mots), et des opérations d'intégration qui correspondent à la mise en relation des différentes unités ainsi qu'à leur organisation dans des unités plus globales. La grande quantité de nœuds spontanément activés lors de la première phase, dite bottom-up, est ensuite considérablement réduite lors de la deuxième phase qui désactive les éléments non pertinents. C'est ce qu'Umberto Eco appelle l'aimantation/narcotisation de propriétés sémantiques, l'identification du topic (le thème dans l'opposition thème/rhème) jouant selon lui un grand rôle dans l'actualisation des sèmes appropriés [ECO 85].

Par ailleurs, parce que tout texte comporte beaucoup d'informations implicites, un troisième type d'opération cognitive intervient concernant l'interprétation du message, à savoir l'intervention de connaissances usuelles, de schémas, relatifs tout aussi bien à l'organisation des textes qu'aux contenus, domaines et événements qui y sont évoqués. Pour comprendre la phrase : « Jean devait organiser un cocktail et il alla au supermarché », il faut activer deux scénarios, l'un « qui spécifie que, parmi les autres conditions sociales de réalisation d'un cocktail, il comporte la distribution de boissons, liqueurs et amuse-gueule », et l'autre qui prévoit que l'on vend dans les supermarchés, « entre autres articles, des boissons, des liqueurs et des amuse-gueule » (id.).

Si l'hypertexte ne peut apporter aucune aide concernant la construction d'une représentation textuelle intégrée, il peut en revanche se révéler un auxiliaire précieux pour mettre en relation les « blancs » du texte, les lieux d'indétermination, selon leur nature (« blancs » relatifs à l'histoire, à la science, à la culture, etc.) [ISE 97], et en comblant le déficit d'informations explicites grâce à l'insertion d'annotations ou à des renvois vers une base de documents externes.

Pour autant, lire n'implique pas seulement la mise en œuvre d'opérations cognitives mais aussi intellectuelles. Lorsque Umberto Eco se penche à la fin de son livre sur une nouvelle d'Alphonse Allais, la mise en évidence de l'écart entre une lecture

naïve et une lecture critique du texte² s'appuie sur l'analyse des stratégies discursives et narratives utilisées. C'est ainsi qu'il est amené à s'intéresser aux fonctionnements langagiers (épigraphes, formules de connivence, références à des scénarios communs et intertextuels, figures, etc.) qui trahissent le projet de l'auteur, ou tout du moins la complicité feinte du narrateur.

Cette attention portée au langage est la conséquence directe de l'autoréflexivité du discours de fiction. La littérature se sert de la fonction référentielle du langage (signes de choses) pour amener une réflexion sur le langage lui-même (signes de signes) et à travers elle une réflexion sur le monde. Cette particularité est assurée par une certaine redondance de la forme : « Tout comme le discours ordinaire, la répétition du signifié ou des règles sélectives de mots (engendrement d'un champ sémantique) permet la compréhension de l'énoncé, dans le discours de la connotation autonymique, l'apparition des allitérations, des échos, des rimes, des paragrammes, etc., joue le même rôle proprement sémantique... » [REY 97]. De la même façon que les paradigmes linguistiques (temps verbaux, reprises anaphoriques, etc.) garantissent la cohérence du texte, les paradigmes poétiques, par le retour régulé du même, en assurent la « coalescence » (à partir de la définition qu'en donne le Littré : « union des parties auparavant séparées... ») [ORI 88b]. La seule différence est la variation. Les paradigmes linguistiques ne suscitent aucune réaction de la part du lecteur car ils reviennent d'un texte à l'autre. Au contraire, les paradigmes poétiques, selon leur degré de créativité, attirent l'attention.

« Les mises ensemble qu'il faut effectuer pour produire du sens ne sont plus seulement celles que réclament les textes informatifs. Certes, comme pour ces derniers, il faut suivre l'organisation linéaire syntagmatique et être capable d'organiser les signifiés en propositions sémantiques qui créent l'effet de fiction à partir *du travail de la vraisemblance*. Mais il faut non moins apprendre à lire dans le translinéaire, *les trouvailles de la ressemblance* » [ORI 88a]

L'hypertexte peut là encore se révéler utile. Il peut permettre de visualiser les réseaux de relations qui existent entre les mots. Comment en effet mieux mettre en évidence l'inscription du paradigme dans le syntagme, ce qui, selon Jakobson, caractérise la fonction poétique ? Une telle utilisation s'intégrerait d'ailleurs parfaitement dans le cadre d'une didactique de la lecture littéraire qui prend en compte l'autotélisme du texte (lecture ascendante) et qui, par le rétablissement des informations implicites, s'intéresse également au système de référence de l'élève-lecteur (lecture descendante). Il devrait se révéler par ailleurs un excellent moyen pour faire évoluer le plaisir de lire vers un plaisir cognitif. Car aller de l'un vers

² La nouvelle d'Alphonse Allais, *Un drame bien parisien*, repose sur le procédé du malentendu. Après avoir laissé entendre une issue bien classique à son récit d'adultère, l'auteur parvient à plonger le lecteur dans la plus profonde perplexité, celui-ci ne sachant plus à quelles inférences interprétatives se vouer...

l'autre demande en effet de passer d'une conception linéaire du texte (lecture référentielle) à une conception réticulaire, ou tout du moins tabulaire.

3. Récit d'une expérience

3.1. *Les données du problème*

L'hypertexte lectoral a déjà fait l'objet de plusieurs applications, essentiellement dans le domaine de l'écriture. *Scripertexte* par exemple, logiciel d'aide à l'écriture élaboré par Jacques Crinon et Soizic Pachet, comporte une bibliothèque hypertextuelle contenant environ deux cent cinquante extraits de romans d'expérience personnelle que l'apprenti scripteur peut consulter, soit par l'intermédiaire d'une liste de critères, soit, de manière plus libre, par des liens hypertextuels [CRI 97]. Conçu autour du même principe, LYRE d'Éric Bruillard, est un système d'aide à l'analyse de textes littéraires en vue de la rédaction d'un commentaire composé :

« Sur un poème ou un texte littéraire, LYRE offre divers points de vue de lecture (lexique, images, niveaux phonique et prosodique, syntaxe, sémantique), des possibilité de croiser ces divers points de vue en les visualisant sur le texte initial et d'effectuer une recherche transversale à l'aide d'un point de vue global » [BRU 96 : 262].

D'ambition plus modeste, des expériences ponctuelles ont également été menées à l'initiative d'enseignants de l'enseignement secondaire ou supérieur³. On peut citer l'exemple de cette petite application réalisée par Claudine Dubois destinée à exercer les élèves à la lecture méthodique [DUB 98] et dont le système d'aide éclaire certains aspects du texte.

³ Voir [BES 93].

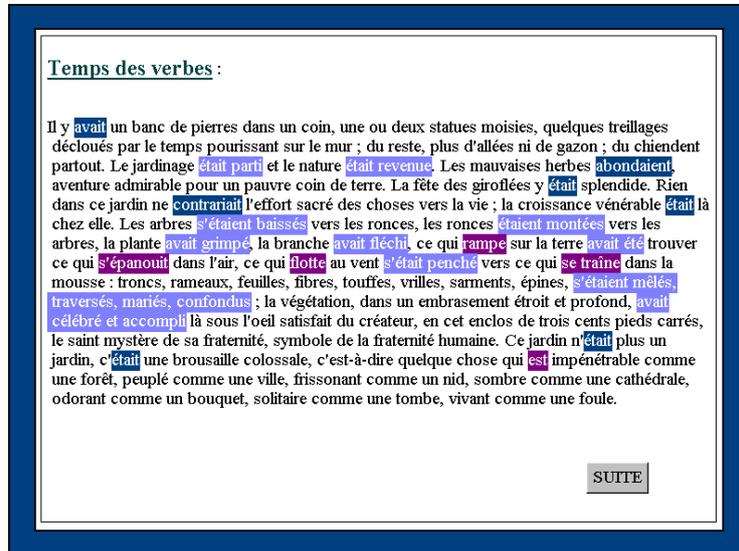


Figure 1 : page d'aide correspondant à la rubrique « temps des verbes » (extrait des *Misérables*, description du jardin de Cosette, IVe partie, livre III, chapitre 3)

Pourtant, outre que ces dispositifs sont plutôt orientés vers l'écriture, l'hypertexte lectoral n'est jamais mis au service d'une réflexion consciente sur la nature du littéraire. La parenté du texte et de l'hypertexte est constatée, mais pas exploitée. Pour que l'hypertexte devienne un réel instrument d'apprentissage, il faudrait non seulement qu'il s'inscrive dans le cadre d'une didactique de la lecture mais aussi que ce soit à l'élève de créer un hypertexte appliqué, c'est-à-dire de proposer sa lecture d'un texte.

« Il s'agit alors d'une lecture librement conduite, ascendante et active. A l'élève de proposer son découpage en fragments, de créer les liens qu'il peut lire dans le texte [...] L'hypertexte permet à l'élève d'exposer son propre métatextuel » [ORI 98 : 85].

3.2. Configuration pédagogique

C'est la démarche que j'ai entreprise pendant l'année scolaire 1999/2000 avec des élèves de CM2 de l'école annexe Charles Daviler de Montpellier, en collaboration étroite avec leur instituteur, Claude Veau, également formateur à l'IUFM. Avec toutefois un aménagement de taille. Les dispositifs qui ont été décrits jusqu'à présent, outre que certains d'entre eux s'intéressent à la fois aux paradigmes poétiques et linguistiques, étaient avant tout destinés à être mis en place dans

l'enseignement secondaire, leur intérêt consistant à offrir aux élèves les meilleurs moyens possibles pour mettre en pratique les techniques d'analyse de texte ayant fait au préalable l'objet d'un enseignement approfondi. Parfois même, la création de liens « débouche évidemment sur le commentaire composé ou la dissertation [...] Il s'agit donc bien en fait d'une phase de préparation aux exercices canoniques du lycée. Le commentaire composé n'est rien d'autre que l'écriture de cette lecture méthodique » [ORI 98]. A l'école, les enfants ne possèdent que des savoirs limités quant aux caractéristiques d'un texte littéraire, l'essentiel de leurs connaissances résidant dans les règles de grammaire textuelle (reprises anaphoriques, temps des verbes, progression thématique, etc.) et dans quelques notions relatives aux procédés de narration. La configuration didactique n'étant pas la même, l'hypertexte ne pouvait en conséquence avoir la même fonction ni les mêmes prérogatives.

Il s'agissait dès lors non plus d'appliquer un principe d'analyse mais, cette fois-ci dans une démarche inductive, de faire découvrir aux élèves les propriétés du texte littéraire et de la lecture grâce à l'hypertexte. L'objectif de cette expérience consistait avant tout à tester la faisabilité de ce genre d'activité. La comparaison avec d'autres expériences et pratiques a permis par ailleurs de fixer le cadre général d'une didactique de l'hypertexte lectoral et d'en délimiter le champ.

Concernant le choix de la nouvelle (dans le cadre d'un travail sur la poéticité du récit - retour d'éléments issus de divers paradigmes narratifs -, il valait effectivement mieux opter pour un texte court que pour un extrait), notre choix s'est porté sur une nouvelle extraite d'*Usurpation d'identité* de Boileau-Narcejac et intitulée *Le Gorille aux Floralties* [BOI 80]. Écrite à la manière de Dominique Ponchardier, auteur de romans d'espionnage, lui-même ancien agent des services secrets, elle met en scène le héros de la série des *Gorille* aux prises avec ses homologues étrangers à propos d'un accumulateur miniaturisé (voir annexe 6).

Si nous nous sommes très rapidement tournés vers le genre policier, c'est principalement en raison de la place privilégiée qu'occupe le suspense dans la motivation des enfants pour la lecture. Il présente en outre l'avantage d'être une métaphore de l'activité de lecture. Ce n'est certainement pas sans raison que les deux analyses textuelles de Barthes prennent successivement pour objet deux récits à énigme : *Sarrasine* de Balzac [BAR 70] et *La vérité sur le cas de M. Valdemar* d'Edgar Poe [BAR 73].

Le choix du genre espionnage n'a en revanche rien de réfléchi. Il se trouve que les nouvelles proposées en librairie et destinées à des enfants de 10-11 ans sont rares, celles-ci s'adressant plutôt à une classe d'âge inférieure. En témoignent les sujets des histoires proposées qui mettent rarement en scène de vrais délits mais tournent plus volontiers autour de vols de chewing-gum ou de crayons. C'est en cherchant dans la littérature adulte, après avoir écarté bon nombre de nouvelles noires susceptibles de heurter la sensibilité des enfants, que nous avons choisi cette nouvelle à la fois pour sa longueur (7 pages), l'originalité de son monde de référence (voir ci-dessous) et son ton humoristique.

La transformation de la nouvelle du *Gorille aux Floralias* sous forme d'hypertexte s'est étalée sur toute une année scolaire, à raison d'une séance d'une heure et demie par semaine environ. D'une façon générale, pour chaque étape de la réalisation, le travail s'effectuait tout d'abord individuellement puis, après une première confrontation des résultats de chacun à l'intérieur de sous-groupes, une phase de mise en commun permettait d'aboutir à une synthèse.

Malgré la présence vivace dans leur imaginaire de schémas relatifs au genre de l'espionnage, en grande partie par l'intermédiaire de la série des James Bond, les premières lignes du texte ne leur ont pas permis d'identifier la profession des personnages. Tout leur était, en fait, étranger de la guerre froide à la verdeur du langage. L'élucidation progressive des lieux d'indétermination a par la suite permis une première approche des effets littéraires, ou tout du moins des sentiments, des impressions que la lecture de la nouvelle éveillait en eux. L'annonce du projet a été bien accueillie, la perspective d'élaborer un hypertexte s'est révélée une motivation efficace pour accomplir cette lecture méthodique.

Pendant l'expérience, mon rôle s'est tenu à celui de conseiller, de consultant auprès de l'enseignant. Je veillais à ce que les consignes de travail, les explications, et d'une manière générale la conduite du cours restent toujours au plus près des objectifs didactiques fixés. J'ai en de rares occasions pris la parole et mené des activités, et cela à chaque fois qu'un point théorique posait problème, comme la notion de *fonction* par exemple.

3.3. Démarche

La première phase a consisté à découper le texte (≈ 7 pages) en pages-écran ou unités d'information. Les enfants ont pour ce faire recouru à des critères aussi variés que le changement de lieu ou de personnages, le passage d'un type d'action à un autre, le suspens ou encore le « sujet ». A partir de là, nous leur avons fourni un cadre épistémologique construit sur la base d'une synthèse de la logique décisionnelle de Brémond, porteuse d'une définition claire des notions de fonction, de séquence élémentaire et de leur combinaison, et du schéma narratif de Greimas qui « constitue comme un cadre formel où vient s'inscrire le « sens de la vie »... » [GRE 93].

Cette étape a permis une première approche de la poéticité des récits en sensibilisant les enfants au retour réglé, dans le syntagme, d'éléments issus de paradigmes narratifs. La nouvelle de Boileau-Narcejac appartenant au genre policier, ce principe poétique est mis au service du suspense. Dans la quête du héros, les énoncés d'état qui suivent des énoncés de faire ne correspondent pas toujours à une conjonction à l'objet. Ils peuvent équivaloir à une nouvelle disjonction (le héros est sur le point d'arraisonner le voleur, mais ce dernier se révèle meilleur coureur...) ou encore à un

état non encore stabilisé, indécis. Deux quêtes, par ailleurs, l'une pragmatique (récupérer un objet volé), l'autre cognitive (résoudre une énigme), coexistent au sein du récit, la résolution de celle-ci retardant l'aboutissement de celle-là. En détournant une formule de Barthes, on pourrait dire en somme que « de même que la rime (notamment) structure le poème selon l'attente et le désir du retour, de même les codes herméneutiques [et proaïrétiques] structurent l'énigme [et la diégèse] selon l'attente et le désir de sa résolution [de leur achèvement] » [BAR 70].

Les microstructures ont exigé moins de travail de la part des enfants, sans doute parce qu'elles sont plus aisément repérables. L'analyse s'est appuyée sur le sentiment de comique que l'ensemble de la classe éprouvait à la lecture de la nouvelle. Les élèves ont eu pour tâche de surligner tous les passages qui selon eux avaient un effet humoristique. C'est ainsi qu'ils ont très rapidement reconnu le rôle du lexique et de certaines situations. Il a cependant été nécessaire d'affiner leur classement et d'attirer leur attention sur certains fonctionnements langagiers comme l'hyperbole, qui se réalise essentiellement dans la comparaison, et l'autonymie sur le mode du « comme ils disent ». Une deuxième phase de lecture a donc été nécessaire pour faire ressortir la quasi totalité des effets humoristiques du texte.

La mise en évidence des différentes catégories d'analyse s'est donc entièrement appuyée sur le travail des enfants. Certes, il n'ont pas cherché à établir par eux-mêmes de classement, mais nous l'avons élaboré ensemble, à l'occasion de séances de travail avec le groupe-classe.

Pour symboliser la métamorphose progressive du texte, des feuilles de papier A4, des fils de laine de différentes couleurs et un marquage au feutre matérialisaient sur un des murs de la classe les unités d'information, les liens hypertextuels et les ancrés. Chaque nouvelle séance voyait la trame se tisser de nouveaux fils. Lors des premières séances, pour montrer ce que l'on attendait d'eux, c'est l'enseignant qui, sous la conduite des enfants, a relié les premières pages. Très vite, un esprit d'émulation s'est installé. Pour autant, avant l'ajout de nouveaux fils, il était nécessaire que je discute avec les enfants de la pertinence de leurs trouvailles. Il arrivait en effet que certains se trompent de catégorie, de point de vue (confusion par exemple entre l'autonymie sur le mode du comme ils disent et le parler familier comme dans ce passage : « charmantes vacances, vue imprenable, odeurs sylvestres ! ») ou n'aient pas compris la signification d'une notion (celle de fonction ou d'autonymie par exemple).

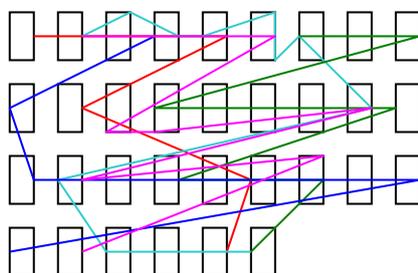


Figure 2 : *l'hypertexte de papier en cours d'élaboration sur un mur de la classe*

Au fur et à mesure de l'avancée du projet, je me suis chargé du versant informatique, c'est-à-dire de la réalisation de l'hypertexte électronique : numérisation de la nouvelle, découpage, élaboration de l'architecture, création des pages-écran et des liens, conception de la palette graphique, recherche d'une navigation optimale, etc⁴. A quatre reprises, les élèves ont été initiés à certaines opérations d'édition dans une salle informatique de l'IUFM. Ils ont ainsi appris à créer des « tiroirs » c'est-à-dire, dans la terminologie du logiciel de génération d'hypertextes que nous avons utilisé, des fenêtres, à écrire ou importer un texte de fond ou une image, à créer des hypermots, des « efficaces » (liens), à poser un bouton, à le déplacer et à le redimensionner, à changer les couleurs de fond d'écran et de fond de tiroir, etc. A l'issue de chacune de ces séances, la version de l'hypertexte qui correspondait à l'état des travaux du moment leur était présentée. Ils pouvaient ainsi se rendre compte de l'avancée du projet et surtout donner du sens aux différentes activités d'analyse textuelle qui leur étaient proposées.

L'essentiel au cours de cette phase du projet a résidé dans la manipulation par les enfants de la nouvelle. La réalisation informatique proprement dite en effet, bien qu'elle s'inscrive pleinement dans la droite ligne de la pédagogie du projet (le cédérom est destiné à être distribué), n'a que peu de valeur dans le cadre didactique qui est le nôtre. C'est le travail d'édition qui compte. C'est au travers des différentes opérations qu'ils ont été amenés à effectuer tout au long du travail, c'est au cours de la lente transformation du texte en hypertexte, de la transmutation de l'imprimé en électronique, du passage de la surface au volume, qu'a pu émerger chez les élèves la prise de conscience du caractère fondamentalement réticulaire du texte littéraire.

Ce qui compte, c'est l'aptitude de l'hypertexte (réseau et points de vue) à, pour reprendre les termes de Pierre Lévy, objectiver, extérioriser, virtualiser les processus de lecture [LEV...]. Peu importe en conséquence le support de stockage.

⁴ Logiciel utilisé : Polygraphe 5, développé par Jean-Marie Ball. Une version « light » est disponible gratuitement à l'adresse : <http://home.nordnet.fr/~jmball/accueil.html>.

C'est donc avant tout sur l'appareillage de lecture artificielle que doit être portée l'attention dans la présentation de l'application qui suit.

3.4. *Présentation de l'hypertexte*

Sept types de liens ont été créés qui correspondent à autant de points de vue différents sur *Le Gorille aux Floralias*. Ils sont matérialisés sous la forme de boutons situés à gauche de l'écran. Cliquer dessus permet d'afficher en marron les mots et groupes de mots qui participent de ces différents points de vue, projetant ainsi un éclairage à chaque fois différent sur le texte. Pour rester au plus près du ton de la nouvelle, les noms des boutons ne renvoient pas aux passages du texte correspondants de façon explicite, mais par allusion, sur le même mode humoristique, dérisoire, qui imprègne les dialogues des personnages.

Lorsque des passages du texte sont également soulignés, c'est qu'ils font l'objet de commentaires, d'explications ou de façon plus générale d'annotations. Il suffit alors de cliquer sur le mot ou la phrase soulignée pour qu'apparaisse à droite du texte un encart contenant tantôt du texte, tantôt de l'image. Il peut aussi s'agir d'un document sonore. Dans ce cas, rien ne s'affiche à l'écran.

3.4.1. *Liens externes (« Barbouzes et Cie »)*

Ils renvoient à l'ensemble des connaissances extérieures au texte que le lecteur est censé maîtriser pour comprendre la nouvelle. On a vu que, d'une manière générale, le monde de l'espionnage décrit dans la nouvelle de Boileau-Narcejac est moins policé, moins raffiné que celui dépeint traditionnellement dans les romans appartenant au même genre. Il y a donc tout un travail d'ajustement à opérer par le lecteur. D'autant plus qu'un grand nombre d'inférences interprétatives sont à faire concernant le contexte historique (la guerre froide) et celui de l'espionnage. Ce sont tous ces lieux d'indétermination qui ont été reliés puis expliqués.

3.4.2. *Liens internes*

3.4.2.1. liens macrostructurels : l'énigme

Le découpage constituait déjà en soi une sensibilisation à l'usage artistique du récit. Il importait toutefois que le retour d'éléments macrostructurels soit signalé d'une manière ou d'une autre dans l'hypertexte. Compte tenu de l'apparente prépondérance de la quête pragmatique (récupérer un objet volé), il a alors semblé intéressant de faire ressortir la progression de l'énigme (que se cache-t-il derrière le mot « marguerite » ?), en attachant un commentaire à chacune de ses manifestations dans le texte. Il est intéressant de remarquer à ce sujet que les enfants ont tenu à ce

que leurs commentaires ne dévoilent pas l'énigme, mais la renforcent au contraire. C'est peut-être la preuve qu'ils ont bien compris un des fonctionnements discursifs mis en évidence par Barthes dans *S/Z* à propos du code herméneutique : leurrer le lecteur. Par exemple, lorsque le Vieux rapporte les dernières paroles de Kauffman - « La batterie... Marguerite... Marguerite » -, le commentaire qui apparaît est : « le voleur est donc une voleuse », alors qu'en réalité il s'agit d'un homme.

A noter que le lien n'apparaît pas en caractères de couleur. L'utilisateur doit donc, pour afficher le commentaire, déplacer sa souris, au hasard ou non, dans le corps du texte jusqu'à l'apparition du cadre jaune. Nous avons eu recours à cette petite astuce pour deux raisons : tout d'abord pour respecter le caractère obscur de l'énigme, ensuite pour introduire dans le cédérom une dimension ludique.

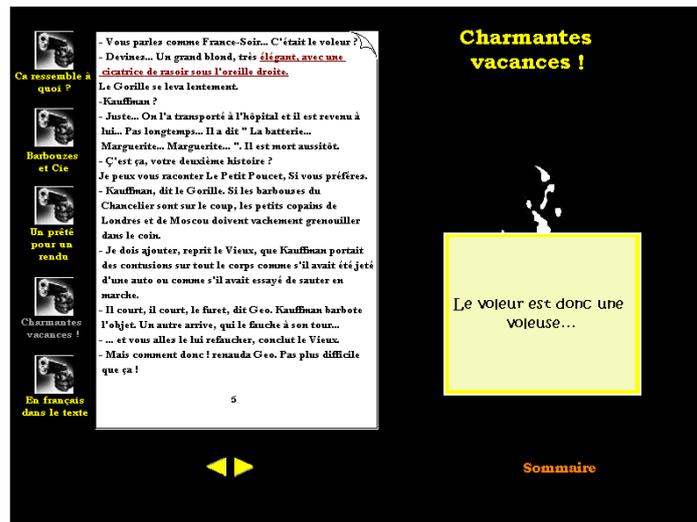


Figure 3 : point de vue « énigme »

Il aurait bien sûr été possible de procéder de la même manière avec les codes proaïrétiques (structure narrative), mais cela aurait à mon avis inutilement surchargé le cédérom. Nous avons malgré tout décidé de signaler l'enchaînement des séquences par des cadres de différentes couleurs : A et B en jaune, E en blanc, B, C, D (quête pragmatique) en orange et F, G, H (quête cognitive) en bleu.

3.4.3. liens microstructurels

3.4.3.1. L'autonymie sur le mode du « comme ils disent » (« Un prêtè pour un rendu »)

Dès lors qu'une réplique, qu'un dialogue ou qu'un monologue est construit sur le modèle d'un parler étranger au locuteur. Geo Paquet dit le Gorille intègre en effet dans son idiolecte, fait d'un mélange d'argot, de langue familière et populaire, des discours appartenant à d'autres sphères professionnelles, et ce avec une certaine distance humoristique. Ainsi cette scène où, planqué dans le placard d'une chambre d'hôpital, tandis que le cadavre qu'il surveille « floflope », il exprime toute la dérision de sa situation sur le mode du slogan publicitaire : « Charmantes vacances ! Vue imprenable, odeurs sylvestres. Un petit coin bien peinaré ». Dans l'exemple ci-dessous, on voit comment le contexte d'origine supposé du passage a été recréé. C'est ainsi que nous avons procédé à chaque fois, de telle sorte que les emprunts soient signalés comme tels.

The screenshot shows a digital interface with a black background. On the left, there is a vertical navigation bar with five icons and labels: 'Ce ressemble à quoi ?', 'Barbouses et Cie', 'Un prêtè pour un rendu', 'Charmantes vacances !', and 'En français dans le texte'. The main content area is divided into two columns. The left column contains a text passage: 'Le Gorille chercha un appui pour sa tête, se cala contre les balais suspendus. Charmantes vacances ! Vue imprenable, odeurs sylvestres. Un petit coin bien peinaré. Et soudain, il sursauta.' The right column contains an advertisement for 'Les vacances chez Picard'. The advertisement features a starburst graphic with the text 'Vue imprenable!', a list of services (Le pite comprend : le voyage, les repas, les fruits, les sorbes), and contact information for 'Etablissement Picard' in Esporons. At the bottom of the interface, there are navigation arrows and a 'Sommaire' button.

Figure 4 : point de vue « autonymie »

3.4.3.2. Lexique expressif (« En français dans le texte ») et comparaisons (« Ca ressemble à quoi ? »)

On retrouve dans le lexique l'ensemble des termes et des expressions que les enfants ont tenu à faire ressortir du texte parce qu'ils leur semblaient porteurs d'un certain

humour ainsi que les divers mots qui servent à désigner l'espion russe (anaphores). Les comparaisons ont elles fait l'objet d'exercices d'écriture. Une séance a en effet été consacrée à chaque forme de comparaison présente dans le texte. Les plus réussies figurent dans l'hypertexte sous chaque commentaire.

3.4.3.3. Discours indirect libre

Dans *Le Gorille aux Florales*, certains monologues du héros sont au discours indirect libre. Si bien qu'il est parfois difficile pour le lecteur d'identifier l'origine de la voix. Qui parle ? Le héros ? Le narrateur ? L'auteur ?⁵ La perte de l'origine des voix est selon Barthes une des caractéristiques du texte « ouvert » qui permet au lecteur de coopérer avec lui, d'interagir. Les passages au style indirect libre ont fait l'objet d'enregistrements par les élèves. Ils sont signalés dans l'hypertexte par l'icône d'un porte-voix en bas à gauche de l'écran (🗣️). Cliquer dessus ouvre le fichier son et fait apparaître le passage concerné en bleu.

3.4.4. Liens de décoration (« Charmantes vacances ! »)

Afin de laisser une certaine marge de liberté aux enfants, nous avons accepté qu'ils parsèment le texte de photos. La seule condition était qu'elles reprennent des descriptions (propositions relatives, adverbes, adjectifs, séquences). Cela leur a tout de même permis de prendre conscience que les descriptions sont loin d'être toutes assimilables à des images, qu'elles peuvent aussi, par exemple, apporter des informations sur les comportements des personnages, sur leurs relations, etc.

L'écriture des commentaires et des explications s'est déroulée au fur et à mesure de l'avancée du projet. Comme pour le découpage et la création de liens, cette étape du travail s'est faite sur support papier. Les élèves disposaient chacun d'une feuille où, pour chaque type de lien, figuraient les passages du texte correspondants. Ils pouvaient alors, s'ils le désiraient, écrire un ou des commentaire(s) à côté des passages qui les inspiraient.

Il est possible de les classer à l'aide de la typologie des actes annotatifs élémentaires (AAEs) élaborée par une équipe de chercheurs en informatique en vue de la mise au point d'un système d'annotation électronique (le complexe MAPS). Huit classes d'AAEs sont distinguées :

- « Hiérarchiser : caractériser des passages par des jugements de degrés en fonction de l'importance, de la représentativité, de l'intérêt, etc. [...] ;
- Architecturer : contraster ou différencier des passages selon leur type logico-linguistique (par exemple : définition, etc.) [...] ;

⁵ Rappelons que l'auteur imité par Boileau-Narcejac s'appelle Dominique Ponchardier, ancien agent des services secrets et dont on imagine sans peine que son langage était proche de celui de son héros.

- Contextualiser : repérer des termes caractéristiques et créer un passage pertinent, du point de vue linguistique, pour l'appréhension sémantique, syntaxique ou autre, de ce terme ou de cette expression ;
- Programmer : planifier des opérations à effectuer [...];
- Reformuler : attacher une variante concurrente ou une autre « lecture » à un passage qui en modifie la teneur [...];
- Commenter : [...] Critiquer, Approuver, Attirer l'attention, Enregistrer une pensée, Interpréter/expliciter [...];
- Documenter : attacher une documentation (par exemple une illustration, un schéma, etc.) à un passage ;
- Corréler : établir des renvois et des références typés entre points ou passages du texte ou d'un autre texte [...] » (p. 129-131).

Les comparaisons et le lexique ont fait l'objet de **commentaires** du type **Attirer l'attention** (« Haut les mains ! » par exemple en exergue de « Un index gros comme un canon de fusil » de façon à attirer l'attention sur le terme comparant). Il convient aussi de classer les annotations concernant l'énigme dans cette catégorie, même si ces dernières sont moins explicites puisque destinées à leurrer le futur usager de l'hypertexte. Certains mots de vocabulaire ont par ailleurs été **expliqués**, comme *grenouiller* par exemple (« mijoter des plans diaboliques »). Les comparaisons qui ont été écrites par les enfants à partir de celles figurant dans le texte, doivent, quant à elles, être considérées comme des **reformulations**. Les précisions qui ont été apportées concernant le contexte historique et celui de l'espionnage sont destinées à **contextualiser** certains passages. Enfin, l'ensemble des documents écrits et sonores attachés aux mots et phrases à connotation autonymique sur le mode du « comme ils disent » correspondent à l'acte annotatif de **documenter**.

Bien entendu, les enfants n'ont pas eu à utiliser ce vocabulaire. Cela aurait certainement interféré avec les catégories littéraires et nécessité un travail supplémentaire de typage des commentaires. Ce qui importait avant tout était, à travers la volonté de lier la lecture à l'écriture, de diversifier les types d'annotations, que celles-ci participent d'une intention artistique, ludique, comme dans le cas des comparaisons, ou qu'elles s'inscrivent dans le cadre d'actes annotatifs plus classiques, le plus souvent explicatifs.

4. Conclusion et perspectives

4.1. *Un bilan positif*

On peut raisonnablement tirer de cette expérience un bilan positif. La transformation du *Gorille* en hypertexte a bien permis de mettre à plat les opérations cognitives et intellectuelles en œuvre lors de la lecture. Qu'est-ce que lire en effet, sinon

construire, comme nous l'avons fait, un réseau de renvois internes et associer des passages à d'autres données ?

« Lire un texte, c'est retrouver les gestes textuels qui lui ont donné son nom [...]. C'est aussi [rapporter] le texte à d'autres textes, à d'autres discours, à des images, à des affects, à toute l'immense réserve fluctuante de désirs et de signes qui nous constitue » [LEV...].

Autant de fonctions que mobilise l'hypertexte. L'objet de ce travail était de le démontrer théoriquement, de préciser le contexte sociologique de ce rapprochement entre une technologie intellectuelle et une activité mentale (évolution des pratiques de lecture/écriture) et d'établir, dans le cadre d'une certaine tradition de l'utilisation de l'informatique à l'école, qu'il était possible d'exploiter en classe cette analogie.

A côté des travaux d'Hélène Godinet sur l'enseignement/apprentissage de la lecture/écriture de l'hypertexte, qui s'appuient sur un classement des hypertextes calqué sur les typologies textuelles et sur une opposition stricte du texte et de l'hypertexte [GOD 98], il est donc possible de concevoir l'enseignement/apprentissage de la lecture comme un autre moyen de sensibilisation à l'hypertexte, et inversement.

Du fait de l'existence de cette étroite relation, pourquoi en effet ne pas s'inspirer des phénomènes à l'œuvre lors de la lecture pour enseigner/apprendre à lire l'hypertexte ? Transformer un texte en hypertexte amène les élèves à changer leur appréhension du texte littéraire, en passant d'une représentation linéaire du récit à une représentation réticulaire, premier pas d'une évolution du plaisir de lire vers le plaisir cognitif.

Procéder ainsi offre un autre avantage. Sans la perspective de l'hypertextualisation, il est impossible d'envisager, à l'école primaire tout du moins, de consacrer autant de temps et d'énergie à la lecture/analyse d'un texte.

« [la relecture] sauve le texte de la répétition (ceux qui négligent de relire s'obligent à lire partout la même histoire), le multiplie dans son divers et son pluriel : elle le tire hors de la chronologie interne (« ceci se passe *avant* ou *après* cela ») et retrouve un temps mythique (sans *avant* ni *après*) [...] » [BAR 70 : 20].

Ce travail a par ailleurs permis de mettre en évidence les étapes principales de l'hypertextualisation d'un récit en classe : lecture du texte, annonce du projet, travail sur les macrostructures (découpage) puis sur les microstructures (réalisation simultanée d'un hypertexte de papier sur un mur de la classe) et enfin, réalisation informatique. Quant à l'insertion de commentaires, elle trouve une justification dans le contexte plus large de l'écriture. Elle n'est donc pas nécessaire si l'objectif est seulement de faire prendre conscience aux élèves de la poéticité du récit.

4.2. *Un point faible : l'évaluation*

Quant à savoir si les enfants ont développé, au cours de ce travail, des compétences relatives à la lecture de textes littéraires, il m'est difficile, sinon impossible, de répondre précisément à cette question. Même chose en ce qui concerne leur aptitude à naviguer dans un hypertexte. Ce qui comptait avant tout était de prouver la faisabilité de l'hypertextualisation d'un texte en classe et de délimiter les enjeux propres à ce genre d'activité. Mettre en place un dispositif évaluatif aurait nécessité de définir préalablement, et ce de façon précise, un référentiel de compétences, de telle sorte qu'il soit possible de comparer les données issues d'un test diagnostic établi en début d'année avec celles recueillies à la fin de l'expérience. Or, l'état d'avancée de mes recherches au moment de l'expérience ne m'aurait pas permis de fixer de manière suffisamment claire la liste des objectifs pédagogiques à atteindre. Le rôle par exemple que pouvait jouer l'hypertexte dans la levée des lieux d'indétermination du texte ne s'est révélé une préoccupation qu'en cours de projet, une fois confronté aux difficultés de compréhension des élèves. L'analyse de la nouvelle, d'autre part, n'avait pas encore son caractère définitif et aucune typologie de liens hypertextuels n'était disponible. Vérifier la portée cognitive de ce type de projet aurait nécessité de mettre en place, après avoir analysé en détail notre procédure et en avoir déduit les forces et les faiblesses, une seconde expérience intégrant les principes d'une évaluation.

4.3. *Vers la conception d'un logiciel d'écriture*

La lourdeur de la réalisation informatique a en revanche permis mis en évidence la nécessité de pouvoir disposer d'un logiciel qui facilite certaines opérations d'édition. Le système SEVE par exemple, qui a permis à Éric Bruillard de réaliser diverses applications dont LYRE, aide à la rédaction d'un commentaire composé, présente, entre autres, les caractéristiques suivantes :

- « un système hypertexte et un système de fenêtres, des ancres, visualisées par des surbrillances, pouvant être associées à des entités (mots ou groupes de mots) et des champs ;
- des points de vue associés à l'hypertexte (attributs de liens), permettant de changer les explications et de transformer dynamiquement le document par la visualisation des ancres [...] » [BRU 96 : 260].

Qu'il soit possible de typer les liens est déjà un net progrès, car il faut dans le cas contraire - il en fut ainsi pour *Le Gorille aux Florales* - attribuer une couleur à chaque hypermot, tâche relativement fastidieuse. Mais il reste le problème des points de vue. Créer des liens de différentes couleurs est une chose, faire en sorte qu'ils ne se superposent pas en est une autre. L'idée en effet n'est pas d'associer à

une page-écran plusieurs points de vue⁶ mais un seul. A l'heure actuelle, aucun logiciel, à ma connaissance tout du moins, ne propose cette fonctionnalité. La solution consiste alors à dupliquer le texte autant de fois qu'il existe de points de vue. C'est ainsi que le cédérom du *Gorille*, qui à priori se présente comme une succession de 33 pages-écran, en comprend en réalité environ 198 (soit 33 pages multipliées par le nombre d'entrées : comparaisons, contexte, discours, descriptions, lexicque et discours indirect libre⁷).

Il faudrait également que l'insertion d'annotations et de commentaires soit simplifiée, qu'il ne soit pas nécessaire de définir les couleurs de fond, de fenêtre et de cadre et qu'un emplacement spécial à l'écran leur soit réservé. Il serait nécessaire en un mot automatiser les différentes tâches impliquées dans l'élaboration d'un hypertexte lectoral.

Peut-être même ne faudrait-il pas s'en contenter. Si la mise au point d'un tel logiciel devait avoir lieu, pourquoi alors ne pas en profiter pour intégrer certaines fonctionnalités lexicométriques ? Cela complèterait avantageusement un dispositif de lecture déjà performant⁸. Pour Alain Vuillemin en effet, une utilisation réelle et créative de l'informatique consiste à lier fonctions hypertextuelles, recherche et gestion d'annotations [VUI 99]. Des dispositifs de ce type sont mis à la disposition des chercheurs à la Bibliothèque nationale de France. Véritables stations de travail sur PC, ces postes de lecture assistée par ordinateur (PLAO) sont équipés de toute une panoplie d'outils pour charger et héberger les textes sélectionnés, pour naviguer en mode image dans des textes qu'il est loisible de repérer, surligner, souligner, annoter, comparer grâce au multifenêtrage, et dont il est possible d'extraire des sous-corpus.

Pourquoi ne pas adapter ces pratiques à l'école ? Il n'est bien sûr pas question qu'elles se substituent à celles en vigueur, ni non plus d'ailleurs qu'un dispositif électronique vienne remplacer les supports traditionnels de cours (quoique certains y aient déjà pensé⁹), mais de mettre à la disposition des élèves un environnement

⁶ Quoique cela puisse correspondre à un mode de consultation possible. Dans LYRE, un point de vue « Global » permet de croiser les différents points de vue en les visualisant sur le texte initial. « Toutes les expressions expliquées suivant un point de vue quelconque sont mises en surbrillance. En cliquant sur un mot [...], on peut choisir l'explication liée à un point de vue particulier » [BRU 96 : 263].

⁷ Descriptions et énigme, bien qu'étant deux points de vue différents, sont visibles à partir d'un seul et même bouton.

⁸ Certaines techniques lexicométriques (conclusions d'ordre stylistique ou thématique qui peuvent par exemple être tirées à partir de listes de formes hors ou en contexte) peuvent facilement être au service de la recherche de paradigmes poétiques.

⁹ Le ministère de l'Éducation nationale a signé une convention avec Havas Éducation pour mener, à partir de la Toussaint 2000, une expérience dans cinq classes pilotes de troisième où chaque élève dispose d'un cartable électronique. Contenant pour l'heure des programmes d'histoire, de géographie et de sciences de la vie et de la terre, il pourra intégrer plus tard d'autres matières, ainsi que du son, des images et de la vidéo. Il serait question qu'il remplace à terme les manuels scolaires, si tout du moins ils font preuve de la même résistance que les livres !

d'apprentissage ouvert, riche et stimulant qui fasse évoluer leur rapport au texte littéraire et à la lecture. C'est dans ce cadre plus large que devrait en définitive s'insérer l'hypertexte lectoral si son usage devait se généraliser.

Un tel dispositif d'aide à la lecture, qui prendrait place à côté de logiciels d'aide à l'écriture qui existent déjà en grand nombre, comme *L'auteur en herbe*, *Gamme d'écriture*, *L'atelier d'écriture* (CDE4, reconnu d'intérêt pédagogique par le MEN), ou encore *GramR Junior* dans le domaine de l'aide à la relecture/révision, serait le premier du genre. Si l'on écarte en effet les produits qui visent plus simplement à « développer le goût de la lecture » (*Le Petit Prince* de Jériko) et ceux dont le contenu tient essentiellement en des activités de soutien et de remédiation centrées sur la compréhension de l'écrit, concevoir un logiciel simple d'utilisation qui permette de manipuler des textes (interrogation, annotations, insertions de liens) et, qui plus est, offre la possibilité d'approcher la nature intime de la lecture et la spécificité littéraire témoigne d'une toute autre ambition. On quitte là le domaine de l'EIAO et des environnements interactifs (type *LYRE* ou *Gamme d'écriture*) pour celui de l'expérimentation et de l'exploration des connaissances.

Si ce travail doit donc avoir un prolongement, il sera moins question de perfectionner un dispositif didactique que d'élaborer un logiciel d'écriture adapté au public scolaire.

5. Bibliographie

- [BAR 70] BARTHES R., *S/Z*, Seuil, Paris, 1970.
- [BAR 73] BARTHES R., « Analyse textuelle d'un conte d'Edgar Poe », *Sémiotique narrative et textuelle*, Chabrol C., Collection L, Librairie Larousse, Paris, p. 7-57, 1973.
- [BER 99] BERNARD M., *Introduction aux études littéraires assistées par ordinateur*, PUF, collection écriture électroniques, Paris, 1999.
- [BES 93] BESIAT J.-P., « Texte, champs lexicaux et HyperTexte », *CALIBAN*, Presses universitaires du Mirail, Toulouse, n° 30, p. 117-136, 1993.
- [BOI 80] BOILEAU P., NARCEJAC T., *Usurpation d'identité*, Hachette, Collection J'ai Lu, Paris, 1980.
- [BRU 97] BRUILLARD E., *Les machines à enseigner*, Hermès, Paris, 1997.
- [CLE...] CLEMENT J., « Lire/écrire l'hypertexte », in *Hypermédiat et apprentissages*, ...
- [CLE 98] CLEMENT J., « Du livre au texte », in *Le livre électronique*, Sciences et techniques éducatives, volume 5, n° 4, Hermès, décembre 1998.
- [COI 96] COIRIER P., GAONAC'H D., PASSERAULT J.-M., *Psycholinguistique textuelle*, Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes, Armand Colin, Paris, 1996.
- [CRI 97] CRINON J., PACHET S., « Des ressources hypertextes pour écrire au cycle 3 », in *Apprendre avec le multimédia*, Céméa, Retz, Paris, 1997.

- [DUB 95] DUBOIS C., « Apport de l'informatique à l'enseignement littéraire en vue des nouvelles épreuves du baccalauréat », *EPI*, n° 80, décembre 1995, p. 73-79, 1995.
- [DUB 98] DUBOIS C., « Initier à la lecture méthodique en seconde à l'aide de l'informatique », *Enseignement Public et Informatique*, n° 92, Décembre 1998.
- [ECO 85] Eco U., *Lector in fabula*, Grasset, Le livre de Poche, Paris, 1985.
- [GOD 98] GODINET H., *Lire-écrire des hypertextes*, Thèse de 3^{ème} cycle, Grenoble, 1998.
- [GOO 79] GOODY J., *La raison graphique*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1979.
- [GRE 93] GREIMAS A. J., COURTES J., *Sémiotique*, dictionnaire raisonné de la théorie du langage, Hachette supérieur, 1993.
- [ISE 97] ISER W., *L'acte de lecture, théorie de l'effet esthétique*, Mardaga, Collection Philosophie et langage, 1997.
- [JAU 78] JAUSS H. R., *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, Paris, 1978.
- [KER 77] KERBRAT-ORECCHIONI C., *La connotation*, Presses universitaires de Lyon, 1977.
- [LEB 97] LEBRAVE J-L., Hypertexte et édition génétique : l'exemple d'Hérodiade de Flaubert, in *Banques de données et hypertextes pour l'étude du roman*, FERRAND N., PUF, Collection écritures électroniques, 1997.
- [LEV] LEVY P., « La virtualisation du texte », <http://hypermedia.univ-paris8.fr/pierre/virtuel/virt3.htm>
- [MAN 96] MANGENOT F., *Les aides logicielles à l'écriture*, CNDP, Collection de l'Ingénierie éducative, Paris, 1996.
- [NEV 85] NEVEU E., *L'idéologie dans le roman d'espionnage*, Presses de la Fondation nationale des Sciences Politiques, Paris, 1985.
- [ORI 88a] ORIOL-BOYER C., « De l'usage ordinaire à l'usage artistique de l'écriture : activité « méta » et didactique », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 71, p. 70-85, 1988.
- [ORI 88b] ORIOL-BOYER C., *L'écriture du texte* (Théorie, Pratique, Didactique), Thèse d'État, Grenoble, 1988.
- [ORI 98] ORIOL-BOYER C., DRIOL M., ORIOL J-C., SAMY T., « hypertexte et didactique de la production textuelle en français », *EPI*, n° 89, Mars 1998.
- [PAM 97] PAMINI A., « Alice au pays des hypertextes. Vers un hypertexte de recherche », *Banque de données et hypertextes pour l'étude du roman*, Nathalie Ferrand, PUF, Collection écriture électroniques, Paris, 1997.
- [REY 97] REY-DEBOVE J., *Le métalangage*, Armand Colin / Masson, Paris, 1997.
- [VUI 99b] VUILLEMIN A., « La lecture informatique et l'écriture », *Littérature, informatique, lecture*, Vuillemin A., Lenoble M., Presse Universitaire de Limoges, Limoges, p. 101-110, 1999.