

Année universitaire 2019 – 2020.

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Lettres Modernes.

Ecrire de la littérature : une pratique pour mieux lire les textes littéraires ?

Présenté par Pautet Mégane

Mémoire de M2 encadré par Marie Sylvie Claude-Carpentier.

SOMMAIRE

Introduction	p.1
1. État de l'art	p.2
<u>1.1 L'apprentissage de la lecture littéraire en classe de français : la nécessité de moyens didactiques appropriés</u>	p.3
1.1.1 Lecture littéraire.....	p.3
1.1.2 Des textes réticents : la lecture distanciée	p.3
1.1.3 Un appui possible sur une lecture subjective	p.4
1.1.4 Une position intermédiaire : la didactisation du sujet-lecteur	p.6
<u>1.2 L'importance de l'écriture et d'une articulation entre les deux pratiques</u>	p.8
1.2.1. Les relations entre lecture et écriture : une relation à sens unique ?	p.8
1.2.2 Une volonté de lutter contre le cloisonnement	p.9
<u>1.3 L'écriture scolaire et littéraire : un moyen efficace de préparer ou d'accompagner la lecture littéraire.</u>	p.11
1.3.1 L'écriture pour exprimer sa subjectivité de lecteur	p.11
1.3.2 Viser une lecture « experte » : favoriser une lecture distanciée	p.12
1.3.3 Tendre vers le va-et vient dialectique	p. 13
1.3.4 Des bénéfices remarqués	p.15
1.4 <u>Des écueils à éviter pour la mise en place concrète de cette articulation</u>	p.17

<u>2. Problématique</u>	p.17
<u>3. Hypothèses</u>	p.17
<u>4. Méthode</u>	p.18
4.1 Participants	p. 18
4.2 Procédure	p.19
<u>5. Résultats</u>	p.26
5.1 Sentiment de compétence face à des textes littéraires	p.26
5.2 Conscience des liens existants entre lecture et écriture	p.28
5.3 Préparation à l'entrée dans l'œuvre (retenir les personnages)	p.30
<u>6. Discussion</u>	p.32
6.1 Une aide pour le futur	p.32
6.2 Mise en lien avec les recherches antérieures	p.33
6.3 Limites et perspectives	p.34
6.3.1 Des hypothèses à vérifier	p.34
6.3.2 Une aide pour le futur	p.35
Conclusion	p.35
Bibliographie	p.36
Annexes	p.37

Introduction

Dans son ouvrage *En lisant en écrivant* Julien Gracq met en lumière un lien intéressant entre lecture et écriture, il apparaît ainsi qu'« on lit d'abord parce que d'autres avant nous ont écrit", plus encore il n' y a « pas d'écrivains sans insertion dans une chaîne d'écrivains ininterrompue » (Gracq, 1981). La lecture semble donc indissociable de l'écriture.

Dans le champ de la recherche actuelle, la lecture et l'écriture semblent entretenir des liens très étroits et qu'il semble impossible de nier tant les deux pratiques semblent se nourrir l'une de l'autre. C'est une idée que l'on retrouve aussi bien dans la recherche en didactique que dans la recherche en littérature. Les auteurs de littérature eux-mêmes ne peuvent oublier ce lien dans leurs pratiques d'écriture. Inspirés de ces recherches, les programmes scolaires programmes de 2008 présentent cette phrase : « Le plaisir d'écrire vient naturellement prolonger celui de lire », la recommandation est alors d'articuler les deux pratiques afin de les rendre féconde l'une pour l'autre.

On peut néanmoins s'interroger sur la nature de ce lien. D'ordinaire, on tend à penser que la lecture vient en premier et aide à écrire. C'est en lisant, notamment de grands auteurs qu'on apprend à écrire, la matière littéraire fournissant un modèle et un réservoir de pratiques stylistiques mais aussi une source d'inspiration.

Pour autant, ne pourrait-on pas penser la relation dans l'autre sens ? Ecrire pour mieux lire ? Quoi de mieux que de se mettre soi-même dans la peau d'un auteur pour envisager les spécificités d'un texte ?

Afin de répondre à cette question il faudra d'abord s'intéresser à ce que dit la recherche de ce sujet à propos des liens possible entre lecture et écriture. Nous verrons ensuite quelle problématique et quel protocole nous pouvons imaginer mettre en place à partir de ces apports théoriques. Les résultats obtenus nous permettrons d'amener à une discussion plus précise.

1. Etat de l'art

Définition et place de l'écriture dans la société

Notre période est à l'écrit, ceci s'expliquant peut-être par « la mutation radicale de la société qui a rendu l'écriture socialement et scolairement indispensable » (Reuter, 1996, p.11). Notre société est devenue une société de l'écrit avec la généralisation des communications écrites là où tout passait par l'oral, notamment dans les classes populaires, jusqu'au début du XXème siècle et où l'écriture était destinée à une élite. L'écriture a par conséquent pris une place encore plus importante à l'école.

Dans *Enseigner et apprendre à écrire (1996)*, Yves Reuter propose de formaliser cette pratique qu'est l'écriture : « L'écriture est une pratique sociale ; historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations ; par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structurée, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné » (1996, p.58). Cette définition s'inscrit principalement dans le champ de la didactique de l'écriture et est donc principalement applicable à l'écriture scolaire, domaine qui nous intéresse ici. L'écriture apparaissant comme une compétence large, il convient également de restreindre notre réflexion à l'écriture littéraire qui reste une pratique particulière dans l'enseignement de la littérature.

Il faudra alors interroger l'enseignement/apprentissage de cette écriture littéraire, qui est lié tout autant à l'enseignement de la lecture littéraire (I) qu'à la pratique de l'écriture littéraire dans le cadre scolaire (II). Dans ce cadre scolaire, les deux pratiques sont souvent mises en lien. L'écriture permettant d'accompagner une lecture littéraire, il conviendra alors de s'interroger sur ces liens (III). Nous présenterons ici ce que disent les chercheurs de ces liens et quels écueils ils pointent dans certaines pratiques de classe (IV).

1.1 L'apprentissage de la lecture littéraire en classe de français : la nécessité de moyens didactiques appropriés

1.1.1 Lecture littéraire

Définition générale

D'un point de vue didactique, la lecture littéraire apparaît comme une notion complexe et dont les définitions sont multiples et mouvantes. Ainsi pour Annie Rouxel : « la lecture littéraire est [...] un objet à la fois banal et complexe - banal car il appartient à l'expérience de chacun, complexe car il se dérobe aux définitions et qu'il est aujourd'hui sujet de débats et de polémiques » (2002, p.12). Une fois cette mise en garde en tête, nous pouvons néanmoins nous appuyer sur des grands principes qui reviennent chez plusieurs auteurs.

1.1.2 Des textes réticents : la lecture distanciée

On peut tout d'abord évoquer la nécessité d'une difficulté. En effet, l'un des principes qui revient le plus chez les auteurs est cette idée d'une difficulté du texte littéraire, une difficulté assumée et qui, loin d'être un frein, doit apparaître comme une source de motivation. Catherine Tauveron définit volontiers la littérature comme « le lieu textuel d'une "incompréhensibilité programmée" (le terme vient de Iser en 1985). Là me semble être sa spécificité par rapport à toutes les autres formes de discours écrits, qui peuvent être incompréhensibles à l'occasion, mais n'ont pas le projet conscient de l'être » (2001, p.13). Cette « incompréhensibilité programmée » semble être une notion renvoyant aux enjeux mêmes de la lecture littéraire. C'est cette difficulté de compréhension immédiate qui pousse le lecteur à faire un travail de compréhension sur le texte. Cette incompréhensibilité génère en effet un questionnement et plus encore, une quête de sens. Il faut alors considérer la littérature ainsi : « lire de la littérature, c'est produire du sens (et non, seulement le recueillir) en collaboration avec le texte, c'est à dire dialoguer avec lui, en tenant compte de ce qu'il est » (Tauveron, 2001, p.11).

On réserve alors ce type de lecture à des textes que l'on classe comme *littéraires* dans le sens où leur finalité est artistique (et pas simplement utilitaire ou /et communicationnelle).

Toujours d'après Tauveron ce sont des textes « réticents », volontairement difficiles (2001, p.15) qu'il faut offrir aux élèves. Il faut rajouter que ces obstacles sont mis en place délibérément par l'auteur, car si « tout texte a ses zones d'ombres, le code pénal comme la notice de montage [...] la littérature "résistante" que nous choisissons a ceci de particulier que la confusion y est délibérément orchestrée, que l'opacité, le double sens y sont la marque d'un projet » (Tauveron, 2001, p.15).

Cette « difficulté », contrairement à ce qu'on pourrait penser, apparaît comme un moteur pour les élèves. D'après Tauveron, il faut leur proposer des textes difficiles et ardu, les œuvres classiques (comme *Le Cid*) apparaissent alors comme de bons projets de lecture. En effet, « à n'offrir en pâture que des textes "lisibles", on ne prépare pas les élèves à s'attendre à l'obstacle, à anticiper les moyens de le franchir et, après l'avoir franchi, à se retourner pour goûter la finesse de son dispositif » (Tauveron, 2001, p.13). Le défi engendre une motivation et permet à l'élève d'accueillir pleinement l'œuvre littéraire comme le fruit d'un travail. Pour des didacticiens comme Tauveron, la lecture littéraire est une modalité particulière de lecture qui fait appel à la capacité interprétative du lecteur. Il convient alors d'adopter des stratégies pour surmonter ces obstacles, l'une d'entre elles, nous le verrons plus tard, est l'écriture. L'une des spécificités du texte lu comme littéraire est donc cet ensemble de questions qu'il pose au lecteur, questions qui l'obligent à chercher, et trouver du sens, plutôt qu'à simplement recevoir le sens. La participation du lecteur doit être active et interprétative. Il ne se contente pas de déchiffrer et de comprendre. D'un point de vue intellectuel d'abord, le texte littéraire peut offrir une résistance, une réticence pour Tauveron. C'est cette résistance qui impulse ce mouvement d'interprétation qui n'est pas du seul fait de la volonté de l'auteur. Ces textes réticents permettent une lecture littéraire et posent les jalons d'un mode de lecture qui pourra être remobilisée plus tard pour d'autres textes dits littéraires. La lecture littéraire est alors abordée sous l'angle de la distanciation, c'est l'analyse intellectuelle qui prime. Les mécanismes du texte sont analysés.

1.1.3 Un appui possible sur une lecture subjective

La notion de sujet-lecteur est une notion relativement récente dans le cadre scolaire. En effet, pendant des années, c'était le texte qui était mis au centre des apprentissages et non pas le ressenti du lecteur. Rouxel rappelle ainsi que les programmes officiels ont laissé très peu de

place à la subjectivité du lecteur (2007, p.65). Les programmes prônaient le lecteur tel que le définit Tauveron. En effet, jusque-là, on observe une « formation conçue comme soumission au texte ». Le lecteur doit laisser ses impressions personnelles et « naïves » (Rouxel, 2007, p.65) pour respecter « les droits du texte » qui lui semblent supérieurs. Mais pour d'autres auteurs, cette lecture littéraire ne saurait se cantonner à cet aspect distancié et froid. Ces auteurs préconisent de ne pas négliger l'aspect émotionnel. Ainsi comme le fait remarquer Annie Rouxel lorsqu'elle s'interroge sur les pratiques de lecture et sur les voies pour favoriser le sujet lecteur, l'individualité du lecteur est essentielle : « la littérature est un lieu d'interrogation et l'intérêt des textes complexes est précisément d'impulser des démarches interprétatives » (2007, p.17) et plus encore : « le texte littéraire est le lieu d'indéterminations qui vont stimuler l'activité interprétative du lecteur » (2007, p.17). On pourrait donc penser que l'on retrouve la vision de Tauveron, mais c'est dans la manière d'aborder cette démarche interprétative que les deux auteurs diffèrent.

Pour Rouxel, il faudra alors laisser une vraie place à la subjectivité de l'élève et l'encourager à se projeter émotionnellement dans le texte, à interagir avec lui afin de favoriser son investissement personnel. Elle regrette alors que cette place laissée à la subjectivité soit parfois vécue comme « écart ou transgression à la norme », notamment lorsque sa subjectivité de lecteur le conduit à interpréter le texte différemment de ses camarades et à ainsi s'éloigner du « consensus interprétatif » (2007, p.69). Ces propos visent essentiellement la lecture dite « privée », mais elle vient préciser juste après qu'il vaut pour toute lecture, y compris scolaire, en reprenant une citation de Pierre Bayard : « Ainsi, P. Bayard, déclare-t-il dans son célèbre essai *Qui a tué Roger Acroyd ?* : « Il n'existe pas de texte littéraire indépendant de la subjectivité de celui qui le lit. Il est utopique de penser qu'il existerait un texte objectivable, sur lequel les différents lecteurs viendraient se projeter. Et si ce texte existait, il serait malheureusement impossible d'y accéder sans en passer par le prisme d'une subjectivité. C'est le lecteur qui vient achever l'œuvre et refermer le monde qu'elle ouvre, et il le fait à chaque fois de façon différente. » (2007, p.69). Le texte littéraire apparaît alors incomplet sans l'intervention subjective du lecteur.

Si chacune des auteurs présente des manières différentes d'aborder le texte littéraire, on peut se demander si ce ne sont pas ces deux aspects qui, combinés, permettent de préparer l'élève à la lecture littéraire.

1.1.4 Une position intermédiaire : la didactisation du sujet-lecteur

Afin d'éviter les malentendus liés à la lecture littéraire, selon Daunay il est important de penser une didactisation du sujet-lecteur : « Eviter les effets de censure que peut engendrer une certaine conception distanciée de la lecture littéraire, ce n'est pas nier la distance que crée toute approche scolaire de la lecture. Mais le sujet-lecteur qu'il s'agit de réintégrer, c'est le sujet didactique – dont la subjectivité est un aspect inhérent à l'apprentissage » (Daunay, 2007, p. 48). On part alors de la lecture subjective préconisée par Rouxel et on apprend à aller vers une lecture plus distanciée à partir d'elle.

La réception personnelle et sensible des textes lus est donc nécessaire. Il s'agit là d'une des conditions pour une implication réelle et avoir une vraie prise sur le texte. Pour autant, on ne s'arrête pas là. Si la « réintégration » du sujet est nécessaire, les impressions subjectives doivent être un point de départ vers une interprétation critique du texte.

Pour recouvrir les différents aspects de cette lecture littéraire et mettre en perspective les différentes notions qu'elle mobilise, nous pouvons citer Louis Dufays qui envisage la lecture littéraire sous trois orientations différentes. D'un premier point de vue didactique : il convient d'enseigner une lecture littéraire distanciée, analytique rendue possible et nécessaire par cet aspect exigeant de la lecture, évoqué plus haut chez Tauveron, pour qui « la lecture littéraire est conçue comme l'activité d'un lecteur exigeant, désireux de vivre une expérience esthétique ouverte sur l'écart, le symbole, la polysémie, respectueuse des « droits du texte » et de certaines règles interprétatives communes » (2013, p78). D'un second point de vue didactique, la lecture littéraire mobilise également les affects du lecteur, il s'agit de la deuxième approche évoquée par Dufays qui présente une lecture qui met l'accent sur « la participation psychoaffective, la lecture libre, l'appropriation personnelle, c'est-à-dire l'activité du lecteur « ordinaire », qui donne la priorité aux émotions, aux processus d'identification et de reconfiguration subjective ». La réception subjective devient alors l'interprétation.

Pour autant, ces deux approches ne sont pas obligatoirement opposées puisque la troisième théorie, celle que promeut Dufays, réunit les deux approches dans un « va-et-vient » (2013, p.79) et voit le lecteur comme étant « complet », c'est-à-dire qui réfléchit et comprend autant qu'il ressent. L'activité du lecteur apparaît alors au centre du processus.

La lecture littéraire n'est pas seulement une consommation passive, c'est une activité du lecteur qu'il est possible d'apprendre et qu'il faut donc enseigner. C'est pourquoi il apparaît essentiel de réfléchir à la place à lui accorder. En effet, l'une des missions du professeur de français est de former un lecteur capable de donner du sens à ce qu'il lit. Pour autant, il ne doit pas lui offrir une lecture programmée. Il doit s'agir de son sens à lui. Il doit participer à la construction du sens de l'œuvre. On peut alors se demander comment favoriser cette expression d'affects personnels dans le champ de lecture littéraire en classe. Le recours à des écrits inventifs au collège, puis d'appropriation au lycée, semble être une des solutions proposées. Ainsi, « l'écriture d'invention, quant à elle, peut être considérée comme la réactivité scripturale de la lecture littéraire et ainsi être appréhendée dans ce qu'elle révèle de la réception d'un texte. Elle représente alors une voie indirecte et créative pour exprimer un regard personnel sur un personnage, une situation, un style » (Rouxel, 2007, p.68). Ici, l'écriture intervient en réaction au texte. On peut aussi se demander comme on pourrait mobiliser cette écriture subjective et la mettre au service de la compréhension d'un texte réticent. Car quelle que soit la définition que l'on retient de la lecture littéraire ; la résolution de l'énigme d'un texte réticent (le second point de vue sur la lecture littéraire) et donc, un engagement authentique et subjectif face au texte, ou alors ce fameux « va-et-vient dialectique » qui mêle la distanciation de Tauveron et l'engagement de Rouxel, on se rend compte que ce mouvement d'engagement subjectif n'est pas inné. Il convient alors de mettre en place des stratégies didactiques pour le déclencher et l'accompagner. En tant que professeur, il convient alors de didactiser cette pratique au mieux et de penser à l'écriture pour didactiser la lecture littéraire. Une fois cette posture de sujet-lecteur construite, on peut alors imaginer partir de la réception première et des impressions spontanées des élèves pour aller vers une lecture plus experte, plus distanciée, ces impressions premières pouvant s'exprimer par le biais de l'écriture de forme littéraire. Si la place à accorder à ce sujet-lecteur dans le « va-et-vient dialectique entre des postures de lecture complémentaires » (2013, p. 77) diffère en fonction des chercheurs, elle n'en demeure pas moins un élément important du processus. Réfléchir à cette place à lui accorder apparaît comme essentiel pour penser les moyens didactiques à mettre en œuvre pour l'enseigner dans le cadre du cours de français.

1.2 L'importance de l'écriture et d'une articulation entre les deux pratiques

1.2.1. Les relations entre lecture et écriture : une relation à sens unique ?

Lorsque Jacques Crinon évoque les liens entre lecture et écriture il évoque un principe simple reposant sur une croyance traditionnelle : les processus de lecture et d'écriture seraient étroitement liés. Cette croyance, que l'on peut qualifier de partagée par le plus grand nombre, met en avant que « pour écrire, il faut beaucoup lire afin de s'imprégner de modèles de bons auteurs » (2006, p. 33). Ce sont les bons lecteurs qui deviennent de bons auteurs, cela se retrouve dans bon nombre d'autobiographies d'auteurs : tous ont commencé par la lecture. Néanmoins, si lecture et écriture ont un lien indiscutable dans l'enseignement du français, c'est sur la manière dont se construit ce lien que se posent des questions majeures. L'un des principaux préjugés étant que si la lecture aide à l'écriture, l'inverse n'est pas forcément vrai dans l'esprit de beaucoup. Cette idée est développée par Yves Reuter, notamment dans son article de 1995 qui porte sur « les relations entre lecture et écriture dans le champ didactique ». Il parle alors d'un « a priori, central dans la tradition culturelle-scolaire, partagé par école, parents, enfants et même écrivains, qui consiste à postuler des effets positifs de la lecture sur l'écriture (c'est, en revanche, beaucoup moins net en ce qui concerne les effets de l'écriture sur la lecture) » (p. 5). La lecture apparaîtrait alors comme un réservoir de connaissances, photographies de mots pour améliorer l'orthographe ou « imprégnation-imitation pour le style et les textes » (1995, p.6). Il est intéressant de noter que cette « ingurgitation serait inconsciente et nullement le résultat d'une action ou d'une volonté de l'élève ». La lecture aurait des effets bénéfiques en elle-même. Ce postulat va à l'encontre de la définition même de la lecture littéraire qui la présente comme un processus actif d'interprétation et de recherche du sens et non pas comme une simple influence intangible. Pour l'auteur, il s'agit là d'une tradition qui pose problème puisqu'elle entraîne de la part des professeurs une attente implicite de résultats *naturels* de la lecture : « il faudrait ainsi s'imprégner pour reproduire des textes qui, dans le cas des modèles littéraires, sont posés comme non-reproductibles « par essence » ; il faudrait aussi s'imprégner pour reproduire, tout en manifestant son originalité, alors que la possibilité de cet écart est rarement construite » (1995, p.6). De même, cette attente implicite est source de confusion chez les élèves lecteurs qui ne comprennent pas leurs difficultés à écrire, après tout si lire aide à écrire et qu'ils lisent, pourquoi ne parviennent-ils pas à répondre aux exigences d'écriture de leurs professeurs ?

Afin de comprendre ces pratiques, Yves Reuter cite les catégories construites par Ghislain Bourque (1992.p. 23-27) qui distingue « quatre types de réglages entre la lecture et l'écriture dans les activités scolaires » :

— « un réglage différencié qui consiste à exhiber les caractéristiques de chacune des deux pratiques sans qu'il y ait forcément de mise-en-relation, de recouplement » ;

— « un réglage hiérarchisé qui instaure une sorte de collaboration : une pratique est au service de l'autre (la lecture de la règle pour l'écriture de l'exemple ou l'inverse) » ;

— « un réglage associé pour lequel on fait servir les deux pratiques aux mêmes fins (sans interaction nécessaire) : étude d'un thème, d'un genre, d'un problème linguistique » ;

— « un réglage articulé au sein duquel on « croise » les apprentissages : lire pour écrire, écrire pour lire ».

Les deux premières pratiques semblent mettre à distance la lecture et l'écriture, il n'y a pas de vraie collaboration entre les deux pratiques. Dans l'enseignement actuel du français, c'est la dernière catégorie qui est la moins répandue. C'est pourtant celle-ci qui serait la plus productive et féconde pour les élèves. Pour Reuter, la lecture « domine » encore l'écriture et se situe au début des séquences liant les deux pratiques. Si, trop souvent, il n'y a pas d'articulation entre les deux pratiques, l'on voit néanmoins une volonté de changement qui découle de cette réalisation. En cela, l'écriture peut vraiment aider à lire. Il s'agit d'une mission que l'on retrouve dans les programmes officiels qui peuvent parfois s'appuyer sur les résultats de la recherche. Didactiser la lecture littéraire passerait alors par la pratique de l'écriture plutôt que l'inverse, C'est cette optique d'articulation qui intéressera mon mémoire.

1.2.2 Une volonté de lutter contre le cloisonnement

Si cette forte conscience de l'importance des apprentissages en lecture/écriture est ancienne, l'état de la recherche montre une évolution progressive dans la manière de voir les liens entre les deux pratiques. Jusque dans les années 1960, on voit que les deux finalités sont séparées, il s'agit de deux compétences à travailler, mais il n'y a que peu de mises en lien entre les deux. La prise de conscience ne se fait que progressivement et les enseignants ne mettent

pas encore les deux pratiques au même niveau. Ainsi jusqu'aux années 1990, Reuter valide une théorie émise par B. Delforce qu'il cite : « Bref, chez les enseignants, la relation entre lecture et écriture, dont on attend des bénéfices substantiels, est pensée, en règle générale, sur le mode de la coexistence féconde plutôt que sur celui de l'articulation et de l'interaction active » (1995, p.6). En effet, les deux pratiques ont toutes deux une place importante dans le cursus des élèves, mais elles ne sont pas présentées comme complémentaires aux élèves. Le mode de présentation qui sépare les activités ne semble pourtant pas souhaitable. Yves Reuter (1995) constate que la question des relations entre lecture-écriture est venue au premier plan ces dernières années. Il explique cet engouement par la compréhension progressive que les deux pratiques étaient au centre des apprentissages et que la manière de les mettre en lien par les professeurs était à remettre en question. Parmi les causes éventuelles de cette mise en relation nouvelle, il cite notamment « la prise de conscience scolaire que lecture et écriture sont fondamentales de la primaire à l'université, et cela dans toutes les matières » (p.7), l'accès au savoir scolaire passant massivement par le biais de l'écrit. Plus encore, il fallait qu'une mise en lien claire et explicite pour les élèves soit faite. Les signes de cet intérêt accru ont été multiples et au centre des préoccupations didactiques et politiques après un constat d'échec en lecture-écriture expliqué schématiquement par un manque de compréhension des attendus par les élèves. Le lien entre la lecture et l'écriture n'était alors pas fait facilement par les élèves.

On constate néanmoins une volonté de changement dans les pratiques motivées par une réalisation majeure, celle « qu'écrire aidait à lire tout autant que lire aidait à écrire » (1995, p.6). Il semble alors apparaître une volonté de lutter contre le cloisonnement des activités « (lecture-écriture-grammaire-orthographe...), désir de formaliser les relations informelles à l'œuvre, recherche de nouvelles voies ».

Progressivement, cette liaison des deux pratiques est apparue nécessaire et source de nombreux bénéfices notamment dans le cadre d'une pédagogie de projet pour laquelle Reuter émet une mise en garde sur les limites si elle n'est pas accompagnée d'un projet didactique solidement construit. Nous y reviendrons.

1.3 L'écriture scolaire et littéraire : un moyen efficace de préparer ou d'accompagner la lecture littéraire.

1.3.1 L'écriture pour exprimer sa subjectivité de lecteur

Premièrement, on peut penser l'écriture comme un moyen d'accéder à une lecture subjective comme évoquée par Rouxel. Ainsi, si l'on pense que l'écriture scolaire peut s'inscrire dans un cadre littéraire, il convient de laisser une place d'auteur à l'élève. On peut alors encourager l'élève à s'engager dans une lecture subjective en l'ayant préparé par certains travaux d'écriture pensés pour cela. L'une des notions-clefs dans la conception de l'écriture est celle du « sujet-scripteur » (Tauveron, 2007 p.75). Ce terme désigne celui qui écrit, ici l'élève comme un individu particulier, avec son bagage culturel et scolaire et son rapport propre à l'écriture. On peut voir que la notion de sujet-scripteur est souvent liée à la nécessité revendiquée de considérer la singularité du sujet, son investissement dans l'écriture, le sens qu'il donne à l'activité, sa « parole ». Il s'agit néanmoins, selon Delcambre, d'une notion bien moins développée que celle de sujet-lecteur. Pourtant, ne pourrait-on pas penser que la construction de l'élève en tant que sujet scripteur pourrait l'aider à adopter la posture d'un sujet-lecteur ?

En amont de la lecture, des écrits inventifs en rapport avec les thématiques évoquées par l'œuvre étudiée ou reprenant des éléments de l'œuvre qui sera étudiée ensuite peuvent permettre à l'élève de manifester sa subjectivité. On favorise alors la posture d'une réception sensible et personnelle, puisqu'il y aura une réelle implication de l'élève qui aura fréquenté les personnages par exemple et les aura incarnés. On peut prendre l'exemple des écrits réactifs, avant toute explication ou discussion. Les élèves rédigent une réponse à des questions très ouvertes, du type « Quelles questions te poses-tu sur ce texte ? », s'il ne s'agit pas ici d'une écriture littéraire elle a néanmoins l'avantage de mobiliser la subjectivité du lecteur. Pour Sorin, cela permet un premier rapport au texte généralement très productif. Tandis que des écrits après la lecture peuvent permettre à l'élève d'exprimer son ressenti face à une lecture, il peut réécrire l'histoire à son goût, la transposer, y réagir. Le rapport à la littérature prend alors une dimension affective qui permet à l'élève de voir « le lien étroit qu'il existe entre la langue écrite, la créativité et l'imaginaire » (2004, p.17). Chaque récit de réaction à un texte littéraire étant unique, il convient de l'accueillir dans sa singularité.

Pour encourager cette appropriation subjective par l'écriture, il convient de valoriser cette manifestation de la subjectivité et de reconnaître à l'élève une posture d'auteur ce qui n'est pas encore très appliqué. Trop souvent, on le cantonne à l'espace de la « scription », quand ce n'est pas du « scribouillage » (Tauveron, p.76). Aux yeux de l'enseignant, l'élève manque de « style ». Il se cherche en tant que scripteur, il ne sait pas où est sa place et « tâtonne ». Ce refus d'inscrire l'élève comme producteur potentiel de littérature est illustré par un exemple fort. Dans notre société, dans notre école, un homme (un enfant) qui prend des pinceaux et trace un visage sur une toile fait de la peinture, un homme (un enfant) qui prend sa flute et compose un morceau fait de la musique, et ce, quelles que soient sa maîtrise de l'art et la qualité finale du produit. Mais un homme (un enfant) qui prend la plume pour écrire une histoire ne fait pas de la littérature. Elle appelle alors à changer d'appellation le titre d'« auteur », l'élève qui produit un texte avec une intention artistique (ce qu'est par définition une fiction narrative) et le distinguons de l'« écrivain » qui est un auteur dont l'intention et la valeur ou « mérite » esthétiques ont été reconnus dans un contexte social et historique donné, et le statut officialisé (par exemple dans un catalogue d'éditeur) (Tauveron, p.77). Il convient alors de le laisser s'exprimer en tant qu'auteur de littérature à son tour, puis en tant que lecteur de littérature afin de pouvoir s'appuyer sur tous les bénéfices que peut engendrer une articulation intelligente des deux matières. Dans une communication lors d'un colloque de 2003, Tauveron propose ainsi : « Il est un dernier cas que je voudrais envisager pour finir : celui où l'écriture est utilisée comme moyen transitoire pour accéder au sens, comme « procédure d'accompagnement de l'acquisition d'une capacité de lecteur » (2003, p.5). Elle propose ainsi des exemples d'articulations applicables principalement au cycle 3, mais transposables aisément au cycle 4. « La reformulation de l'histoire lue (qui peut passer par le dessin au cycle 2) après une première lecture, en cours de lecture ou après le débat collectif, la formulation par les élèves des questions qu'ils se posent sur le texte ou que le texte leur pose et dont la réponse n'est pas dans le texte : les questions soulevées servent ensuite de guide pour la relecture collective, la rédaction de journaux de bord au début d'une lecture longue (ce que j'ai cru comprendre, ce que je ne comprends pas, les questions que je me pose, ce qui m'étonne, ce qui me plaît...) (Tauveron, 2003,p.6).

1.3.2 Viser une lecture « experte » : favoriser une lecture distanciée

La lecture distanciée définie par Tauveron semble a priori peu motivante pour l'élève (qui est peu investi subjectivement) et donc difficile à mettre en place, car on l'a vu, l'élève ne dispose pas encore de tous les outils d'analyse littéraire qui pourrait l'aider à mettre en

place cette opération. Ce n'est pas pour autant qu'il faut renoncer à introduire cette approche auprès de l'élève. En effet, une fois cette lecture subjective mise en place grâce à des exercices d'écriture, on peut espérer partir de la réception première et des impressions spontanées des élèves exprimées par l'écriture pour aller vers une lecture plus experte, plus distanciée. Cette opération d'écriture permet autant de développer leur culture littéraire que leur capacité d'interprétation des textes. En devenant à leur tour auteurs, ils deviennent capables d'appréhender toutes les subtilités de l'écriture et donc des textes littéraires puisque « c'est au moment où il écrit que l'enfant peut comprendre comment fonctionnent les systèmes énonciatifs des œuvres qu'il a lues : Quelle est la place du narrateur ? Quels sont les points de vue défendus dans le texte, dans l'image, et dans leurs relations ? Il peut ainsi choisir consciemment entre les diverses positions possibles du narrateur qu'il aura rencontrées dans ses lectures : narrateur omniscient, récit à focalisation interne, récit à focalisation externe » (Polsianec, 2003. p56).

Dans le cadre scolaire, la capacité interprétative du lecteur peut être encouragée et améliorée grâce à des dispositifs didactiques, notamment par des activités de transposition, changer la nature du texte, le point de vue employé ou encore le contexte moderniser l'histoire par exemple). « L'avantage pédagogique de ce type d'activité, c'est que la transposition n'est possible que si l'on maîtrise la structure de la forme initiale et celle de la forme finale. [...] Quand on propose aux élèves de transposer un texte, ils le conçoivent comme un jeu et c'en est un ! Mais pour réaliser cette activité, ils doivent réellement approfondir la composition de l'œuvre source, et s'informer sur la structure de la forme qu'ils vont construire » (Polsianec, 2003, p.15).

1.3.3 Tendre vers le va-et vient dialectique

Pour Sorin (qui s'appuie sur les travaux de Tauveron et Reuter), « sans être le pendant exact de la lecture littéraire, l'écriture littéraire aurait pour spécificité les effets esthétiques créés par l'élève scripteur. Elle serait orientée par les plaisirs de la lecture dont le texte est la condition. Ce mode d'écriture implique la conscience des enjeux de la relation entre le sujet producteur animé par une intention artistique et le sujet récepteur appliquant une attention esthétique. » (Sorin, 2004, p.5). Pour Sorin, l'écriture littéraire semble être un espace privilégié pour mêler ces deux dispositifs de la lecture littéraire. En effet, l'espace de l'écriture suppose une distanciation du scripteur « qui aménage des espaces de non-dit favorisant l'interprétation,

des espaces de « plaisir du texte » liés principalement au travail sur la langue. L'écriture littéraire aurait donc une dimension interprétative. En relation privilégiée avec la lecture littéraire, l'écriture littéraire engendrerait également des jeux intertextuels, des jeux de langage, des jeux narratifs. Elle aurait alors une dimension culturelle » (Sorin, 2004, p.5).

Elle comporte également « des enjeux passionnels ». Il faut alors que l'élève se sente en confiance pour oser s'impliquer subjectivement. L'écriture peut permettre cela. Si les élèves comprennent qu'en tant qu'auteurs, ils travaillent avec leurs émotions et leurs points de vue sur le monde (même si c'est aussi en cherchant comment l'écrire), ils peuvent peut-être comprendre qu'en tant que lecteurs, ils peuvent aussi travailler à partir de leurs émotions et leurs points de vue sur le monde. « Dans ses écrits de fiction, il réinvestit certaines expériences esthétiques, il témoigne de l'influence de ses lectures et crée des liens intertextuels » (Sorin, 2004, p.5). L'élève écrit alors subjectivement, mais en se nourrissant de la culture qu'apporte l'enseignant. Le texte littéraire proposé par l'enseignant apparaît alors comme un modèle, modèle critiquable et plus encore un Jacques Crinon expose dans *L'écriture littéraire et les genres* : « Quoi qu'il en soit, écrire oblige à se situer, explicitement ou implicitement, par rapport à des genres de référence, pour s'y couler, les refuser ou les subvertir. L'écriture scolaire, historiquement, n'a pas échappé à cette nécessité. » (Crinon, 2006, p.18). La fréquentation de ces genres ne pouvant se faire que par la lecture on voit donc que la littérature offre un modèle à l'écriture. De même, il est important d'offrir à l'élève qui écrit un modèle, « des textes ressources » (Crinon, 2006, p.21) qui constitueront un réservoir dans lequel piocher et desquels s'inspirer ». Pour cela, il évoque les genres littéraires qui par leurs ressemblances ont permis de créer des catégories et des « modèles » sur lesquels s'appuyer sans pour autant imiter mécaniquement un texte que l'on érigerait en modèle intouchable. Il est nécessaire que ce modèle soit critiquable et perfectible.

Une étape peut alors être « l'écriture plagiat » (Reuter, 1996, p.71) qui peut être utilisée comme une étape avant l'écriture personnelle. Cependant, l'élève peut ne pas réussir à écrire autrement qu'en plagiant, ce qui annule l'effet bénéfique qu'aurait eu l'inspiration sur lui. Il convient alors de s'assurer que ces lectures ne nuisent pas à l'énergie créatrice du scripteur. A terme, il doit s'affranchir de ces lectures. De même, l'écriture peut bloquer la lecture ou la modifier et lui faire perdre son caractère divertissant, la lecture ne devenant alors qu'un simple prétexte à trouver l'inspiration. Sorin présente cette rencontre avec le texte littéraire comme essentielle dans l'écriture, car celui-ci « sert non seulement de modèle esthétique, de nourriture à l'imaginaire, mais aussi de référence permettant une certaine intertextualité. En effet, en

fréquentant la littérature, l'élève s'inspire de ses lectures pour alimenter ses projets d'écriture. » Il se construit un « référentiel personnel » qui se présente comme un réservoir d'inspiration.

1.3.4 Des bénéfiques remarqués

Les pratiques pédagogiques actuelles ont pris en compte cette relation forte entre « écrire la littérature » et « lire la littérature » (Ana María Margallo González, 2009, p.201). C'est d'autant plus le cas lorsque cette relation s'inscrit dans une pédagogie de projet. En effet, la mise en lien s'effectue d'autant plus facilement si on la pense dans une continuité et dans la réalisation d'une production concrète. Néanmoins pour Reuter (1996) il demeure important de bien accompagner le projet de façon à ne pas négliger les apprentissages. Il ne faut pas que la volonté d'une belle production prenne le dessus. C'est dans cette optique qu'Ana María Margallo González a cherché à déterminer quels effets la relation entre lecture et écriture peut avoir sur l'apprentissage littéraire. Le projet qu'elle rapporte met bien en lien cette idée d'articulation des deux compétences évoquées ci-dessus. Les élèves ont commencé par un apprentissage purement littéraire, en étudiant les genres et les éléments constitutifs du roman de chevalerie.

Jacques Crinon considère néanmoins que la notion de genre dans l'enseignement de la littérature de type littéraire a parfois des dérives : « Soit que l'absence de référence à la diversité des écrits et aux intentions du scripteur conduise à faire produire aux élèves des écrits incohérents ou guidés par la pure rhétorique de la rédaction scolaire. Soit qu'un enseignement des genres ou des types de textes conçus comme des formes et ramenés à quelques stéréotypes pousse à la production de scénarios assez pauvres plus qu'à de véritables textes » (Jacques Crinon, 2006, p.17).

On observe que cette dérive est ici évitée par la pédagogie de projet qui permet, dans un travail sur la durée, de créer des textes riches et donc les auteurs ont conscience des règles de genre et des procédés d'écriture. Pour cela, on leur présente des textes « modèles » qui fondent un genre littéraire, ici celui de la chevalerie. L'intérêt de ce projet était principalement d'élargir le champ des apprentissages en mélangeant à cette matière littéraire des connaissances procédurales leur permettant à terme de rédiger collectivement un roman de chevalerie. On s'inspire alors des lectures et des analyses littéraires qui en découlent pour pouvoir à son tour

écrire de la littérature. Ici, les lectures nourrissent l'écriture. Se pose alors une question fondamentale qui est de savoir ce que les élèves apprennent. L'écriture permet-elle vraiment de fixer des connaissances littéraires et d'améliorer ses compétences d'écriture ?

Pour l'auteure, les bénéfices de cette pédagogie sont réels. « L'écriture (ou « que feront-ils ? ») constitue un stimulus pour la connaissance littéraire (ou « qu'apprendront-ils ? ») » (Ana María Margallo González, 2009, p.203). Le recours à un projet plus ambitieux que la simple étude littéraire de textes singulier permet de créer une tension entre savoirs (essentiels dans le cadre scolaire) et savoir-faire, ce dernier pourra être réappliqué plus largement par la suite. L'élève est alors pleinement acteur de son apprentissage puisque c'est à lui d'adapter ces connaissances afin de réaliser cette tâche finale d'écriture. La lecture servant ce projet, les deux pratiques ne font donc pas que coexister, mais permettent la formation d'un savoir plus large. L'écriture apparaît donc comme complémentaire de la lecture et non pas comme une simple activité périphérique. On peut noter que cette manière d'agir semble relativement nouvelle puisqu' Ana María Margallo González semble l'opposer à une approche qu'elle qualifie de plus « traditionnelle » qui serait basée sur une simple transmission des contenus là où les projets cherchent à éveiller l'intérêt de l'étudiant pour l'apprentissage littéraire en articulant l'acquisition de contenus littéraires avec les pratiques de lecture et d'écriture (2009, p.203).

Nous pouvons également citer d'autres bénéfices évoqués par Reuter pour qui l'interaction de la lecture et de l'écriture littéraire « permet d'affiner des pratiques scolaires classiques en clarifiant avec et pour les élèves les ressemblances / dissemblances, convergences / divergences de la lecture et de l'écriture et les effets postulés de l'une sur l'autre dans telle ou telle activité mise en place. Elle permet encore d'élargir la palette d'exercices ou d'actions possibles dans l'enseignement-apprentissage. » D'un point de vue didactique, lier ces deux pratiques permet donc encore d'ouvrir le champ des possibles. On peut par exemple penser faire écrire des scènes en amont, « avant toute lecture, cette lecture ultérieure étant construite en fonction des difficultés rencontrées dans l'écriture » (Reuter, 1995, p.18). L'activité de création littéraire permet donc de mesurer les difficultés qui seront rencontrées dans la lecture littéraire, une lecture par essence difficile et « résistante ».

1.4 Des écueils à éviter pour la mise en place concrète de cette articulation

Ainsi, si cette articulation entre lecture et écriture apparaît comme féconde, il existe néanmoins des tensions entre ces deux pôles. On peut noter que les liens entre lecture et écriture ne sont pas vus comme toujours bénéfiques par certains chercheurs. Pour Yves Reuter (1996, p.71), la lecture peut amener le sujet-scripteur à se forger des idées si hautes des auteurs, des textes et de l'écriture qu'elle va bloquer sa pratique de l'écriture. Ce préconçu des élèves doit alors être travaillé et il convient de mettre les choses au clair au sujet de ses attentes en tant qu'enseignant. On voit donc que cette mise en relation peut provoquer des dysfonctionnements et avoir des effets contre-productifs. . Il questionne alors l'ordre dans lequel réaliser chaque activité, ainsi la lecture peut se faire avant, pendant ou après le travail d'écriture, en fonction du résultat que l'on souhaite avoir, mais elle doit toujours avoir des objectifs définis et clairs pour les élèves en lien avec l'écriture. Il conviendra d'avoir ces dérives en tête lors de la conception et l'application du protocole.

2. Problématique

L'écriture et la lecture sont donc des dispositifs qui ont des liens forts. A partir de là, on peut se demander comment articuler ces dispositifs de manière à ce qu'ils soient le plus bénéfiques possibles pour les élèves. La littérature scientifique semble montrer que la lecture prépare l'écriture, mais ne peut-on aussi penser cette relation dans l'autre sens ? Des exercices d'écriture en amont et tout au long de l'étude d'œuvre littéraire peuvent-ils aider à mieux comprendre cette œuvre et ses enjeux et à avoir un regard interprétatif sur une œuvre littéraire ?

Pour résumer écrire peut-il aider à mieux lire les œuvres littéraires, et si oui, à quelles conditions de didactisation ?

3. Hypothèses

L'idée de la thématique de ce mémoire m'est venue lorsque j'ai voulu étudier *Le Cid* de Pierre Corneille avec mes deux classes de quatrième. On pourrait penser que cette œuvre est trop exigeante pour des élèves de ce niveau. S'agissant d'une œuvre qui répond aux exigences du programme de quatrième et qui est même citée dans les programmes, je me suis dit que cette

œuvre pourrait pourtant être profitable à mes élèves qui, à de rares exceptions, ont un bon niveau. Je me suis alors demandée comment je pourrais aborder cette œuvre de manière accessible et profitable pour tous les élèves.

La recherche que j'ai présentée dans mon état de l'art a montré que la lecture pouvait aider l'écriture. En général, l'écriture intervient à la fin d'une étude littéraire et sert à vérifier les acquis. De même, elle fournit une source d'inspiration et un réservoir stylistique et générique pour l'écriture. Néanmoins, le rapport d'inspiration peut également marcher dans l'autre sens, et si le plaisir d'écrire vient naturellement prolonger celui de lire comme le disent les programmes, je me suis demandée si l'inverse ne pouvait pas être applicable.

Mon hypothèse est qu'il est possible de présenter des textes littéraires « résistants » afin d'offrir aux élèves un défi et qu'écrire en parallèle de cette lecture peut aider à mieux comprendre et interpréter ces textes, notamment en préparant un investissement subjectif. Je pense que cette supposée difficulté à saisir ces textes complexes ne vient pas forcément du niveau des élèves, mais plutôt d'un manque de projection dans les œuvres. Les élèves se sentent déconnectés des histoires qui leur sont racontées. Ils ont alors du mal à s'intéresser, puis à comprendre et interpréter ces œuvres. Je pense qu'il est alors important de les aider à se construire en tant que sujet-lecteur et que des exercices d'écriture en lien avec l'œuvre et ses thématiques pourraient aider à cette construction nécessaire. L'écriture doit alors avoir sa place tout au long de la lecture et pas seulement à la fin pour valider un acquis.

4. Méthode

4.1 Participants

Je suis en charge de deux classes de quatrième dans un collège d'une petite ville de Savoie. Il s'agit d'un collège plutôt rural et très hétérogène tant sur le plan des catégories socio-professionnelles des parents que des niveaux et aspirations des élèves. Certains élèves étant très impliqués dans leur scolarité et d'autres visant une voie professionnelle ce qui affecte leur motivation dans des matières qu'ils jugent inutiles pour leur avenir. Il s'agit néanmoins, dans la majorité, d'élèves qui travaillent et font ce qu'ils pensent qu'on attend d'eux, sans forcément

chercher à approfondir le travail. Ils sont, de plus, peu confiants en leurs capacités et estiment que la littérature n'est pas pour eux (c'est une remarque que j'ai aussi pu retrouver chez certains parents).

Afin de tester la validité de mon hypothèse, j'ai décidé de faire une étude comparée entre mes deux classes de quatrième, qui sont très comparables dans leur composition. En effet, ces deux classes comportent le même nombre d'élèves : vingt-quatre. Il n'y a pas de gros écarts de niveaux bien qu'une des classes (4A) comporte trois élèves très en difficulté. C'est pourquoi j'ai décidé que cette classe étudierait *Le Cid* en parallèle d'exercices d'écriture visant à les aider à mieux lire cette œuvre, tandis que les autres étudieraient cette même œuvre sans les exercices d'écriture afin que je puisse comparer les résultats d'une lecture littéraire avec et sans écriture. J'ai remarqué que mes élèves écrivaient très volontiers tandis que la lecture en général semblait poser problème, notamment au niveau de la motivation ce qui entraînait un manque d'implication à la compréhension. L'écriture semble donc être un levier possible pour travailler sur cette implication.

Je pense que si les élèves ne comprennent pas ce qu'ils lisent, c'est parce qu'ils ne s'investissent pas intellectuellement dans leur lecture. Ils auraient alors besoin d'un stimulus extérieur et ce stimulus pourrait être l'écriture. On peut en effet se dire qu'ils trouvent peut-être dans l'écriture un vecteur d'expressivité personnelle qu'ils ne trouvent pas dans la lecture (telle du moins qu'ils la comprennent et qu'on la leur a sans doute souvent enseignée...) d'où l'intérêt de les aider à apprivoiser une position de sujet lecteur en se constituant comme sujet-scripteur.

4.2 Procédure

Introduction de l'expérience

Au début de l'année j'ai distribué un questionnaire à mes élèves afin de cerner leurs goûts et leurs conceptions de la discipline qu'est le français. Cela dans le but de faire un état des lieux au début de l'année puis de l'expérience à la fin.

Question 1 : Qu'est-ce que la littérature pour toi ?

Question 2 : Penses-tu que la littérature t'est accessible ? Pourquoi ?

Question 3 : En classe de français, préfères-tu la lecture ou l'écriture ? Justifie ta réponse.

Question 4 : Penses-tu qu'il y ait un lien entre lecture et écriture ?

Question 5 : Penses-tu que lire peut aider à écrire ?

Question 6 : Penses-tu qu'écrire peut aider à lire ?

Ce questionnaire devait être également distribué à la fin de l'année afin de voir si leurs conceptions avaient évolué au cours de l'année. Les résultats de ces questionnaires m'ont aidée à imaginer un protocole de manière à rendre ces textes littéraires le plus accessibles possibles par le biais d'un dispositif qu'ils apprécient et dans lequel ils se sentent capables et compétents : l'écriture.

Afin que cette lecture soit accessible aux deux classes, j'ai décidé que l'œuvre (*Le Cid*) serait étudiée intégralement en classe et qu'il n'y aurait pas de lecture à la maison. J'ai imaginé un protocole en plusieurs étapes tout au long de la lecture avec une réécriture finale pour les deux classes.

Etape 1 (vendredi 6 mars)

La première étape visait à aider les élèves à entrer dans l'œuvre. Avant toute évocation de l'œuvre, j'ai commencé par distribuer la liste des personnages (annexe I) et nous avons fait, ensemble à l'oral, des hypothèses de lecture à partir de la liste des personnages et de leurs fonctions ou liens dans la pièce présente au début de l'œuvre ainsi que des captures d'images extraites d'enregistrements vidéos de représentations qui montraient un duel entre deux personnages, le but étant de faire ressortir très vite l'idée d'un conflit en lien avec la thématique de la séquence « confrontation de valeurs ». Je souhaitais dès le départ circonscrire la thématique générale afin que les hypothèses ne s'éloignent pas trop du sujet qui nous intéressait.

Nous avons alors pu tirer de grandes lignes d'après les mises en scènes présentées. Les images montraient pour la plupart un duel à l'épée entre deux hommes en costume d'époque. Nous en avons alors déduit que la pièce n'était pas contemporaine, mais plutôt ancienne et que les personnages étaient des nobles, avec ce que cela implique aux yeux des élèves (de l'argent, des rivalités...). Les élèves étant imprégnés de culture populaire, il est très vite apparu qu'une

femme devait être impliquée dans ce conflit. L'hypothèse a été renforcée avec la liste des personnages : « Don Rodrigue, amant de Chimène » et « Don Sanche, amoureux de Chimène ».

Avec la deuxième classe les 4B, nous avons lu la liste des personnages ensemble, éclairci le vocabulaire qui pouvait poser problème et créé un schéma des liens entre les personnages.

Avec les 4A, nous avons suivi le même processus en rajoutant en plus un temps d'écriture avec cette consigne : « A partir de cette liste de personnages, imaginez l'histoire en tenant compte de ce que nous avons déjà établi concernant l'époque et le conflit ».

Pour le lundi suivant, les élèves devaient apprendre cette liste de personnages avec un contrôle pour vérifier leurs connaissances. Le but étant de faciliter la lecture future en ne revenant pas sans cesse sur « qui est qui ? ». A la fin du contrôle, quelques questions étaient posées sur comment le contrôle avait été ressenti. Voici les intitulés des questions : « Pensez-vous avoir réussi ce contrôle ? Avez-vous révisé votre leçon ? Comment avez-vous appris cette leçon ? ». Et pour ceux qui avaient réalisé l'activité d'écriture : « Sur une échelle de 1 à 5, à combien jugez-vous l'utilité de l'exercice d'écriture réalisé vendredi pour l'apprentissage de cette leçon ? ». Les indicateurs de réussite du test portaient principalement sur la reconnaissance des personnages et de leurs liens. « A partir des noms de ces personnages, construis un arbre généalogique présentant leurs diverses relations (amour, parenté, gouvernante, roi...) : Chimène, Don Rodrigue, Don Diègue, Don Gomès, Don Fernand, Donna Urrique, Don Sanche, Elvire ».

Nous avons également créé un recueil des idées des élèves qui expliqueraient les raisons de la dispute entre le Comte et Rodrigue à partir de leurs fonctions. J'ai ensuite demandé d'indiquer quelles propositions leur semblent peu probables et d'expliquer pourquoi (rappel du contexte historique). Ils inventaient ensuite par deux les divers déroulements possibles de la dispute et de ses conséquences

Etape 2 : Une entrée dans l'intrigue (lundi 9 et jeudi 12 mars)

Avec les 4 A, nous avons commencé à entrer dans l'œuvre en nous intéressant à l'intrigue et le but de cette séance était de réaliser ce qu'est un dilemme : pas seulement une décision difficile, mais un choix déchirant et qui ne peut satisfaire celui qui le prend.

Premier exercice d'écriture pour les deux classes : « En 5 lignes, vous devez faire un choix entre la personne que vous aimez et votre famille, qui choisissez-vous ? ».

La consigne était trop large (et peut être trop personnelle) et les élèves ne sont pas vraiment entrés dans l'exercice. J'ai alors modifié la consigne à l'oral en reprenant des éléments de fiction que tout le monde ou presque connaît et en enlevant le caractère « possible et réaliste » du choix :

« Vous êtes sur le Titanic, le bateau coule, il ne reste qu'une place sur le radeau, vous devez laisser cette place à un membre de votre famille ou à la personne que vous aimez, qui choisissez-vous ? ».

J'explique aux élèves qu'il s'agit là seulement d'une hypothèse, nous savons tous que ce n'est absolument pas possible (raison pour laquelle j'ai choisi le Titanic et non pas un bateau lambda). Nous sommes dans la fiction. On passe par la fable car on ne peut plus prendre le Titanic « en vrai », ce qui est subjectivement impliquant, mais protecteur.

Là, il y a plus de réactions et les élèves écrivent en justifiant leur choix. Je demande de commenter ce choix, toujours à l'écrit. « Êtes-vous satisfaits de ce choix ? ». Cette question mobilise leur subjectivité et leurs affects. Cette consigne permet surtout d'introduire l'idée du dilemme, un choix impossible et dont les issues sont nécessairement insatisfaisantes. Cette écriture avait pour but de pousser les élèves à réfléchir pour trouver la définition du dilemme et d'expérimenter personnellement la situation d'un choix impossible. On travaille ici la subjectivité du scripteur pour développer plus tard celle du lecteur.

Pour aller plus loin dans l'implication, je demande un exercice d'écriture supplémentaire, une consigne qui, à mon avis, se rapproche plus de la situation qu'ils auront à étudier dans le Cid. Il s'agit d'une consigne inspirée de divers exercices d'écriture présentés dans des manuels car j'ai souhaité qu'elle reprenne tous les éléments qui m'intéressent : l'aspect choix entre parent et amant, l'idée d'honneur (le père n'a pas pu se défendre) et surtout, la réaction et les sentiments de celui qui est pris au milieu de tout ça. Au choix les élèves peuvent choisir d'incarner Chimène ou Rodrigue sans distinction de genre mais en fonction de la position qui les inspire le plus afin de motiver l'écriture et de leur laisser une liberté.

« Sujet 1 : Rodrigue. Votre père s'est disputé avec le père de votre petit(e) ami(e). Le père de votre petit(e) ami(e) a frappé votre père, qui n'a pas pu se défendre. Comment réagissez-vous ? En un court paragraphe d'environ dix lignes, expliquez les sentiments que vous ressentez, et ce que vous feriez dans cette situation.

Sujet 2 : Chimène. Lors d'une dispute, votre père a frappé le père de votre petit(e) ami(e), qui n'a pas pu se défendre. Votre petit(e) ami(e) veut venger son père. Comment réagissez-vous ? En un court paragraphe d'environ dix lignes, expliquez les sentiments que vous ressentez, et ce que vous feriez dans cette situation.

Vous ne devez pas raconter la dispute elle-même, mais votre réaction à cette situation. ».

Avec les 4B, nous réfléchissons ensemble à l'oral à la définition de ce qu'est un dilemme, grâce à leurs connaissances. Nous trouvons une définition et un exemple. Pour eux, Roméo et Juliette ont été confrontés à un dilemme « car quoi qu'il arrive, ils auraient été malheureux ». Je laisse un peu de temps pour finir ce dernier exercice d'écriture à la maison. Il ne sera pas évalué, mais je prévois qu'il sera peut-être amené à être modifié au fil de notre lecture.

Interruption du protocole

Nous aurions dû commencer à étudier l'œuvre à partir du vendredi 13 mars, mais cette séance a été consacrée à une organisation du travail à distance, suite à l'annonce de l'interruption des cours en présentiel. J'ai donc dû adapter mes cours. J'ai choisi, en accord avec ma tutrice, d'interrompre cette séquence sur *Le Cid*, car je ne pensais pas être capable de la mener à distance et de conserver l'intérêt de mes élèves dans cette situation. Certains élèves auraient certainement réussi à étudier cette œuvre dans une logique d'autonomie, mais d'autres non et je n'ai pas voulu créer des inégalités. De plus, mon protocole se basait sur des allers-retours assez fréquents entre écriture et lecture. Je ne savais pas comment articuler cette interaction sans être avec les élèves pour gérer. De plus, je ne voulais pas que le vocabulaire soit un frein à leur compréhension. L'étude en classe ensemble de la première scène a montré que, contrairement à mes craintes, le vocabulaire ne posait pas tant de soucis que ça. J'ai donc mis cette séquence en pause en espérant y revenir ensuite, mais la situation ne l'a pas permis. Voici la suite du protocole tel que j'aurais aimé le mettre en place.

Etape 3 : Analyse de la scène 6 de l'acte 4 : comprendre une douloureuse délibération (non réalisé)

L'étude de l'œuvre devait s'effectuer uniquement en classe, un extrait à chaque séance avec une analyse commune basée sur les réactions des élèves. Afin de tester l'efficacité de mon protocole, je souhaitais travailler la compréhension individuelle des élèves sur un extrait en particulier.

L'un des extraits les plus emblématiques de la pièce reste le dilemme de Rodrigue, Acte I scène 6, (voir annexe II). C'est cet extrait que j'ai voulu mettre en parallèle de leur exercice d'écriture. Après une étude en classe pour éclaircir le vocabulaire, je leur aurais posé des questions de compréhension, le but n'étant pas une « dissection » du texte, mais la compréhension et l'interprétation d'un texte par un lecteur (peut-être) investi subjectivement par son travail d'écriture préalable.

Exemples de consignes qui auraient pu être proposées (ces consignes laissant place à une lecture plus distanciée) :

- Cherchez les indices du texte sur les deux choix qui s'offrent à Rodrigue (voir premiers vers). Retrouvez le vers qui montre qu'aucun choix n'est meilleur que l'autre.
- A votre avis, comment cette scène exprime-t-elle le dilemme intérieur de Rodrigue ?
- Reprenez dans un tableau les arguments en faveur de la vengeance et ceux en défaveur d'une vengeance. Reformulez-les avec vos propres mots. Avec quels arguments êtes-vous d'accord ? Quelle mise en lien pouvez-vous faire avec votre écrit inventif ?
- Qu'est-ce qui fait la force du monologue selon toi ?

Etape 4 : Réécriture moderne (non réalisée)

Afin de vérifier la compréhension globale de la pièce et de ses enjeux, la séquence se serait terminée par un travail d'écriture à partir de la consigne suivante :

« Vous êtes dramaturge et vous voulez réinventer *Le Cid* aujourd'hui. A vous de vous demander quelles pourraient être les causes d'un duel entre deux pères de nos jours. A quoi ressembleraient Chimène et Rodrigue aujourd'hui ? Comment les imaginez-vous ? Proposez

un synopsis de l'histoire que vous aimeriez raconter. Celle-ci doit reprendre les éléments marquants de la pièce d'origine et être cohérente avec notre étude du texte. »

Les indicateurs de réussite de l'appropriation de la pièce auraient alors été les établis avec les élèves à partir d'un premier jet mais on peut imaginer ce type d'indicateurs :

- **Présence d'un dilemme qui reprend les enjeux vus en classe (choix impossible, insatisfaisant)**

(Cela dans le but de vérifier la bonne compréhension de ce terme et une appropriation personnelle. Qu'est-ce qu'un dilemme pour cet élève en particulier ?).

- **Présence d'un déchirement entre amour et honneur**

(Cela permet de vérifier également la bonne appréhension de la notion d'honneur pour les élèves, terme qui n'a plus vraiment la même portée aujourd'hui.)

- **Présence d'un acte final de bravoure permettant un final heureux**

(Cela aurait permis de vérifier la bonne compréhension de la fin de la pièce lue intégralement en classe. Malgré tous ces drames, la fin est heureuse selon les standards de l'époque classique, avec un mariage. Il s'agit d'une notion que les élèves avaient déjà, pour la plupart, schématiquement dans leur esprit et leurs connaissances de la classe de cinquième : « comédie = mariage à la fin, et tragédie = des morts, du sang et des larmes).

Etape 6 : Questionnaire sur les représentations des élèves

Afin de voir si ces travaux d'écriture avaient eu aussi un effet sur les représentations qu'avaient les élèves sur la littérature et les liens entre lecture et écriture, j'aurais aimé distribuer ce nouveau questionnaire. J'étais surtout intéressée de voir si les résultats concernant la question 6 : « Penses-tu qu'écrire aide à lire ? » allaient évoluer chez les 4A, la classe qui avait expérimenté l'écriture pendant l'étude de l'œuvre. Poser la question aux quatrièmes B aurait également permis une comparaison afin de voir si c'était l'évolution naturelle et des cours de

français qui avaient modifié leurs perceptions ou si vraiment les élèves avaient ressenti un bénéfice de cette écriture.

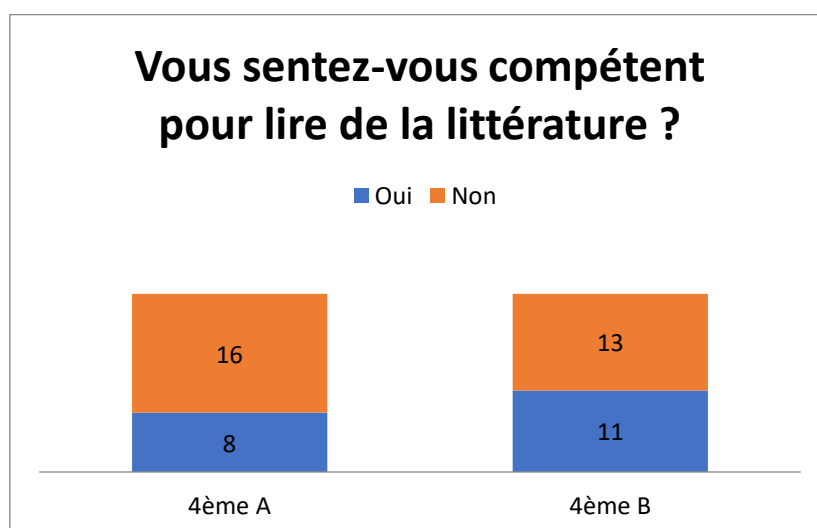
5 . Résultats

Ces résultats ne reflètent pas l'entièreté de l'expérience puisque celle-ci n'a pas pu être conduite jusqu'au bout en raison de la fermeture des établissements scolaires. Ils permettent néanmoins de faire quelques constatations.

Questionnaire sur les représentations des élèves

5.1 Sentiment de compétence face à des textes littéraires

Tous les élèves ont répondu à ce questionnaire en début d'année. Cette première question visait à voir quel était le sentiment de compétence des élèves face à la littérature. Je n'ai pas donné de définition de littérature, ni précisé ce que j'entendais par-là. Néanmoins, d'instinct, les élèves semblent avoir adhérer à des définitions proches de celle de Tauveron, puisque ce qui revient comme justification à ce sentiment de non-compétence est la difficulté de cette littérature. A la demande des élèves, j'ai précisé ce que j'entendais par « compétence » : « Vous sentez-vous capables de lire de la littérature et de comprendre ce que vous lisez par vous-même ? »



On remarque nettement que le sentiment des élèves est plutôt négatif. Les justifications données ensuite nous éclairent sur leurs représentations de la littérature. Parmi les 4A, qui est la classe qui compte le plus d'élèves en difficulté, il y a néanmoins plus d'élèves qui remettent en cause leur capacité à lire de la littérature. S'agissant de la classe qui va expérimenter l'aide à la lecture par l'écriture, il aurait été intéressant de voir si leurs représentations avaient plus évolué que celles des 4B à la fin de l'expérience. J'ai sélectionné quelques explications données par les élèves pour préciser leur point de vue sur ce sujet. La plupart d'entre eux se sont éloignés du sujet initial : la compétence ou non à lire de la littérature pour développer sur l'accessibilité ou le caractère trop scolaire et difficile de celle-ci. Ainsi :

Flora 4B : « Je me sens capable de lire de la littérature et de comprendre l'histoire mais je n'aime pas ça, je préfère lire des livres faits pour les ados parce que les histoires sont plus intéressantes. »

Michael 4B : « J'ai de bonnes notes aux contrôles sur des livres comme Molière ou les romans de chevalerie l'année dernière donc oui je suis capable. » On peut voir qu'ici le sentiment de compétence est corrélé à la note, l'élève ne se sent pas vraiment lui-même compétent c'est l'approbation de la note, et donc de l'enseignant qui lui donne ce sentiment.

Noé : « Je lis seulement les livres de l'école et je comprends mais je sais que pour certains livres genre les pièces de théâtre que je dois lire tout seul à la maison je préfère regarder le film parce qu'on comprend mieux avec les objets et les gens qui se parlent. Et au final on a le même résultat et on peut répondre aux questions. L'important c'est de savoir en gros ce qui s'est passé ». Aux yeux de Noé la littérature semble avoir simplement une visée utilitaire, on lit pour répondre aux questions du professeur, peut-être pour avoir des bonnes notes (et donc faire plaisir à ses parents ?) mais pas pour le plaisir de la lecture, l'intérêt pour l'intrigue semble absent, « l'important est de savoir en gros ce qu'il s'est passé.)

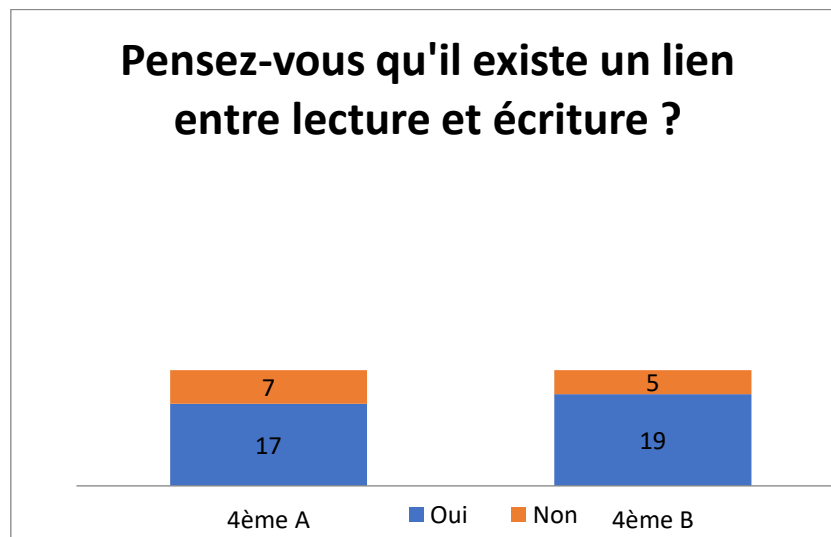
Margot 4A : « Je n'aime pas la littérature classique, on ne comprend pas la moitié des mots et il faut faire de la traduction ». Ici, on voit que la littérature apparaît comme une langue étrangère, des textes qui ne sont donc pas destinés aux élèves.

L'un des ressentis qui revient et qui m'a frappée est l'idée que la littérature n'est pas pour eux, qu'elle est peut-être même volontairement mise hors de leurs portées « on n'y comprend rien, il faut traduire... ». L'une des remarques qui est souvent revenue pour justifier ce

sentiment de non- compétence est le fait qu'ils n'aiment pas lire. On peut alors se demander s'ils n'aiment pas ça parce qu'ils n'y arrivent pas ou s'ils n'y arrivent pas parce qu'ils n'aiment pas ça. On peut aussi considérer le fait que certains genres littéraires ne leur conviennent pas, bien sûr, mais il est intéressant de voir qu'ils semblent en majorité ne pas se sentir capables face à ce gros bloc que semble représenter la littérature à leurs yeux. Certains élèves aiment lire. Ils sont même bons lecteurs, mais pas pour la littérature qui représente à leurs yeux quelque chose de nécessairement scolaire et difficile à appréhender seul. Sur 48 copies 30 comprenaient un terme relatif à l'école et à la lecture en classe. Mickael parle par exemple des « notes » qui semblent valider sa compétence à ses yeux. L'un des termes les plus récurrents est le mot contrôle ou son équivalent « interro » qui apparaissent sur 35 copies, on peut donc supposer que la vision de Mickael est partagée par d'autres élèves.

5.2 Conscience des liens existants entre lecture et écriture

Le questionnaire a montré qu'un lien clair existe entre lecture et littérature. En 4A, 17 élèves sur 24 pensent qu'il existe des liens entre lecture et écriture. En 4B, on retrouve également une majorité d'élèves allant dans ce sens, 19 sur 24.



Parmi les justifications des élèves qui pensent qu'il n'y a pas de liens, on retrouve :

- L'idée qu'écrire, c'est plus facile que lire (3 élèves).
- L'idée qu'on peut ne pas aimer lire et aimer écrire. Loris : « J'aime pas lire, c'est trop long et ça prend du temps, alors que j'aime bien écrire, c'est rapide et on a moins à réfléchir, par contre

j'aime pas l'orthographe et qu'on m'oblige à écrire sur un sujet. La lecture aussi c'est sur un seul sujet et si on n'aime pas on est quand même obligés d'aller au bout ».

(Ainsi s'ils aiment l'écriture cette dernière ne peut pas avoir de liens avec une pratique qui leur semble pénible et ne leur procure aucun plaisir.)

- Trois élèves n'ont pas donné de justifications.

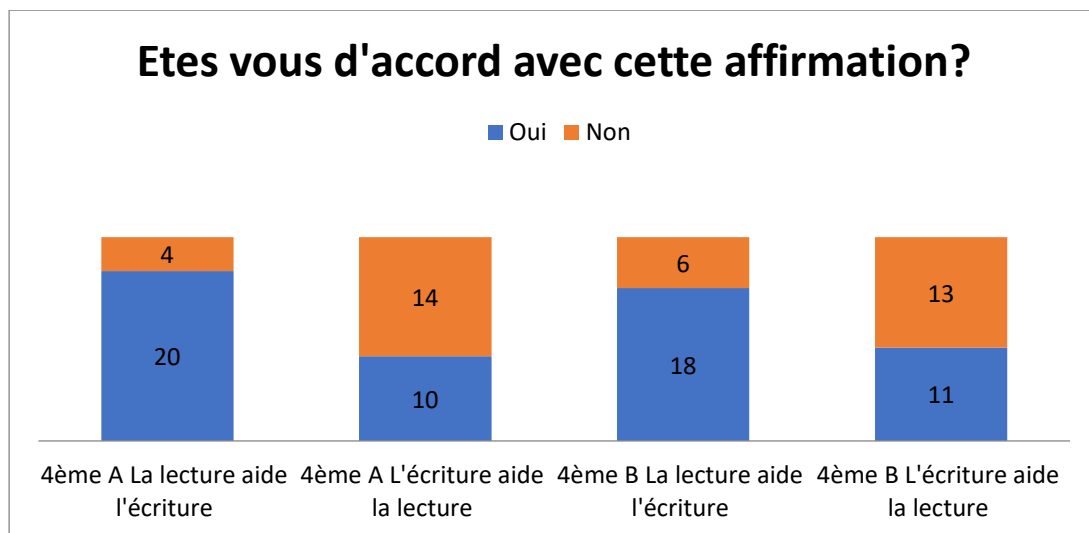
Au contraire parmi les justifications en faveur de ce lien, on retrouve :

- Les œuvres littéraires comme source d'inspiration. Nolan : « Je n'écris jamais à partir de rien, mes idées elles viennent de trucs que j'ai lu avant, on reprend les mêmes histoires en gros, il n'y a jamais rien de nouveau »

- L'idée que quelqu'un qui écrit bien, c'est parce qu'il a lu avant. Luna : « Tous les profs me disent que si j'écris bien c'est parce que j'aime bien lire. Grâce à la lecture j'ai plus de vocabulaire et en général quand j'utilise du vocabulaire un peu soutenu que j'ai vu dans un livre, il y a un « TB » dans la marge en face parce que les profs sont impressionnés. » Ici l'approbation du professeur semble très importante et peut gêner mon projet puisque mon but est de les investir subjectivement dans leur lecture et que cette mentalité très « scolaire » peut être un frein à cela.

- L'idée d'un auteur derrière le texte lu : sept élèves sur 48 ont mentionné l'idée d'un auteur derrière le texte. Manon note par exemple : « quand on lit un livre il y a quelqu'un qui l'a écrit avant donc les deux ont un rapport, et même lui sûrement qu'il s'est relu donc les gens qui écrivent, ils se lisent après et nous aussi on les lit. » On voit donc que certains élèves sont prêts à penser que lorsqu'ils écrivent ils sont dans le même rôle que les auteurs qu'ils lisent, cela peut être un point d'appui très intéressant car cela va dans le sens de mon projet de faire des mes élèves des lecteurs subjectivement investis par leur projet d'écriture.

- L'écriture comme une activité qui suit la lecture. Pierre : « En classe on commence tout le temps par lire et à la fin en contrôle on doit réécrire une scène ou écrire une lettre à l'auteur, mais on finit toujours par écrire ». L'ordre dans lequel s'effectuent ces activités semblent avoir du poids dans les conceptions des élèves car c'est cette idée qui justifie également l'existence de la lecture pour aider l'écriture. Là encore on retrouve une vision très « scolaire » qu'il faudra déconstruire afin de laisser place à la subjectivité de l'élève et non pas à une interprétation destinée à rentrer dans le cadre de ce qu'ils pensent être les attendus de l'enseignante.



Ici, on voit que si la majorité des élèves pensent que la lecture aide l'écriture (38 sur 48), l'inverse n'est pas vrai à leurs yeux (seuls 21 élèves sur 48 sont d'accord avec cette affirmation). Parmi les justifications données, on retrouve encore cette idée d'ordre scolaire. On lit d'abord, on écrit ensuite en rapport avec ce qu'on a lu. Pour les élèves, la lecture est une aide pour écrire, mais écrire n'aide pas à mieux lire. Si l'on se fie aux ressentis d'élèves comme Noé ou Luna on voit ici le poids de l'expérience scolaire, un poids qu'il faudra déconstruire pour aller dans l'autre sens (réfléchir avec eux sur le sens qu'il peut y avoir à lire avant d'écrire, sans quoi ils pourraient ne pas adhérer).

5.3 Préparation à l'entrée dans l'œuvre (retenir les personnages)

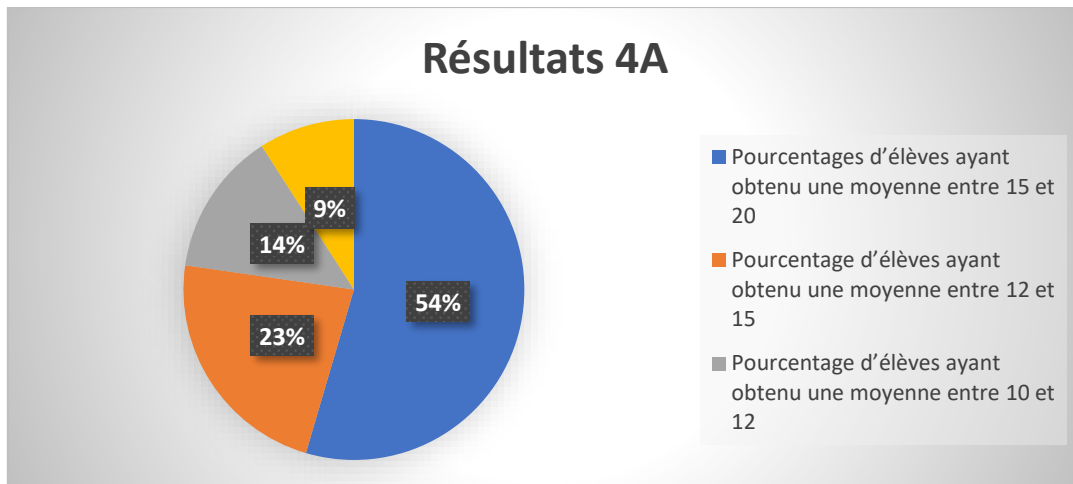
Afin de vérifier les effets de l'écrit inventif reprenant les différents personnages de la pièce, j'ai organisé une interrogation dans mes deux classes. Le but était de donner les noms des personnages et c'était à l'élève de décrire les liens qu'ils entretenaient les uns avec les autres.

Exemple : Don Sanche = amoureux de Chimène

Rodrigue= fils de Don Diègue mais aussi amant de Chimène.

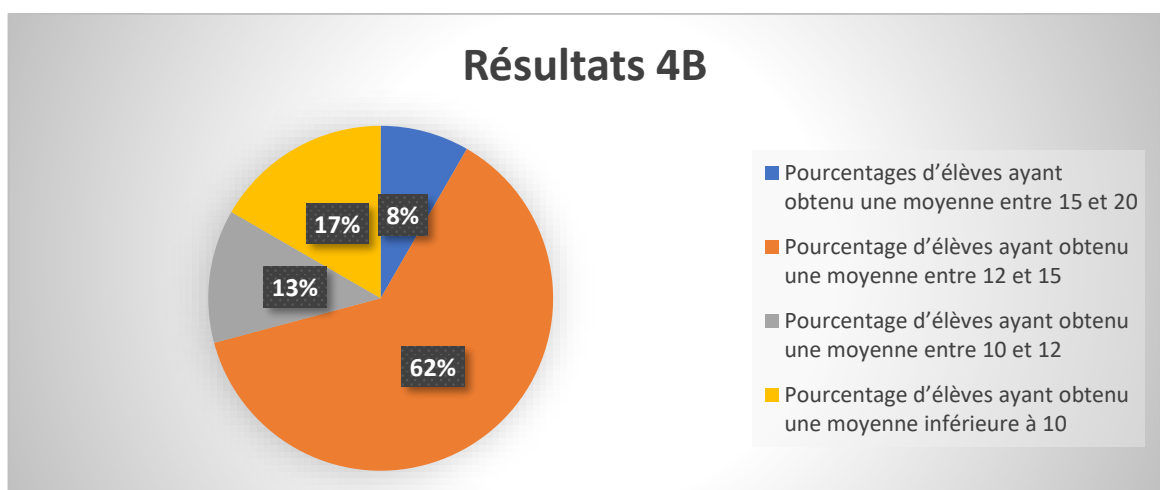
Les indicateurs de réussite portaient principalement sur la mémorisation de ces liens et j'ai souhaité garder autant que possible les mêmes critères pour les deux classes. L'interrogation était sur 20 à raison de deux points par lien exprimé correctement. Ainsi, les résultats des élèves

à ce contrôle semblent montrer qu'en demandant un écrit d'invention subjectif à partir de la liste des personnages de la pièce, une des deux classes (les 4A) était mieux préparée à la lecture de la pièce. Le lien entre les personnages était mieux compris et retenu et cela sans révision particulière. Voici les résultats obtenus à ce test :



Chez les 4A qui avaient accompli l'exercice d'écriture à partir de la liste des personnages, on observe que 83% des élèves ont obtenu une note égale ou supérieure à 10 sur 20. Ce test a donc globalement été réussi.

Chez les 4B, qui ont appris leur leçon sérieusement d'après leurs réponses sur la manière de travailler :



On observe très peu de très bonnes notes au-dessus de 15, néanmoins la grande majorité des élèves est entre 12 et 15 sur 20, ce qui montre du sérieux dans l'apprentissage, mais ce sont les

questions sur des personnages occupant des fonctions secondaires (gouvernante, intendant...) qui ont posé problèmes aux élèves.

En 4A, parmi les réponses concernant la manière dont les liens entre les personnages avaient été retenus, 16 élèves sur 24 ont dit que leurs écrits les avaient aidés, notamment à retenir les personnages dont ils s'étaient servis dans leur écriture. Cela est d'autant plus vrai pour des personnages en périphérie de l'histoire. Les deux seuls élèves qui ont retenu que Lenor était la gouvernante de Chimène sont celles qui avaient écrit un dialogue entre cette dernière et sa gouvernante qui lui donnait des conseils sur quel homme épouser.

En 4B, parmi les réponses concernant la manière de réviser les liens entre les personnages, la plupart a relu la liste plusieurs fois. 5 élèves ont demandé à leurs parents de les interroger sur les liens entre les personnages à l'oral afin de mieux les retenir.

On peut donc se dire qu'en demandant un écrit subjectif d'invention, la préparation à la future lecture a été plus efficace car les élèves se sont investis dans le travail et ont pu s'approprier les personnages. On peut donc considérer que l'hypothèse que l'écriture aide à la lecture est donc vérifiée au moins sur ce point. Ce n'est pas forcément le cas pour d'autres exercices, je n'ai en tous cas pas remarqué de différences nettes entre les deux classes.

6. Discussion

6.1 . Recontextualisation

Mon but initial était notamment l'appropriation de la notion de dilemme réapplicable plus largement qu'au seul cas du *Cid*, grâce à des écrits inventifs mobilisant la subjectivité des élèves tout au long de l'étude de l'œuvre. Cela aurait dû être vérifié grâce à l'écriture d'invention finale, mais cela n'a pas pu être le cas. J'ai néanmoins pu constater que l'écriture pouvait aider dans la préparation à la lecture. Ces résultats m'ont surpris moi-même puisque je me suis rendu compte que j'avais des préjugés sur cette classe. C'est avec les 4A que je redoutais le plus d'aborder cette œuvre considérée comme difficile et ce sont finalement eux qui s'en sont le mieux sortis. J'ai néanmoins pu observer que les 4B, classe plus scolaire, avait également réussi à mémoriser les liens entre les personnages grâce à leur travail d'apprentissage. Les notes sont bonnes dans l'ensemble, mais l'exercice d'écriture semble avoir aidé certains élèves à passer de bonnes notes à de très bonnes notes voire excellentes. Les notes en elles-mêmes ne

sont représentatives que d'un travail à un instant T, je m'en rends bien compte, mais elles me permettent de vérifier des acquis de manière chiffrée. Je ne sais néanmoins toujours pas si l'écriture aurait permis une meilleure lecture de l'œuvre. Je ne peux que le supposer grâce aux prémices de l'expérience.

6.2 Mise en lien avec les recherches antérieures

La recherche a clairement établi des liens à faire entre la lecture et l'écriture dans la discipline qu'est le français. J'ai pu constater que ces liens étaient également présents dans l'esprit des élèves qui sont déjà fortement influencés par leur expérience scolaire passée, du côté enseignants cela montre aussi que les pratiques pédagogiques ont tendance à toujours aller dans ce sens comme le constatait déjà Reuter il y a plus de vingt ans, cela va également à contre-courant de ce que j'essaie de mettre en place. En effet Reuter, (1996, p.71) s'interrogeait déjà sur les modalités à mettre en place afin que la lecture serve l'écriture (voir IV).

Les textes issus de la recherche m'ont fortement aidée à concevoir mon protocole. J'ai surtout essayé de mettre la subjectivité de l'élève au cœur de leur apprentissage de la lecture littéraire, en leur proposant des exercices d'écriture mobilisant leurs affects, mais sans pour autant aller dans la sphère de l'intime grâce à la fiction.

La lecture des articles de Catherine Tauveron m'a également aidée en tant qu'enseignante à mieux appréhender la notion de texte littéraire, même si j'ai pu me rendre compte au cours de mes lectures qu'il n'y avait pas qu'une définition. De même, c'est en m'appuyant sur ses recherches que j'ai pu confirmer la légitimité de ces textes « réticents » dans le programme scolaire et qu'il était possible, voire même nécessaire de les offrir aux élèves en mettant en place des moyens didactiques appropriés. Cela m'a fait comprendre l'importance de la didactisation du projet de lecture en classe et de l'importance de s'appuyer sur la recherche et ses résultats pour créer son propre protocole.

6.3 Limites et perspectives

6.3.1 Des hypothèses à vérifier

Je n'ai malheureusement pas pu aller au bout de mon projet du fait de la situation actuelle. Mon hypothèse reste donc en suspens, mais j'ai bon espoir de pouvoir réappliquer mon protocole dans le futur. Pour vraiment valider mon hypothèse, il aurait fallu, je pense, pouvoir aller jusqu'à l'écrit final qui permettait aux élèves de remobiliser cette notion de dilemme dans un contexte qu'ils auraient créé et de se rendre compte de l'universalité de cette notion, cela m'aurait permis de vérifier la bonne appropriation de cette notion. Le but était surtout que grâce à l'écriture ils comprennent ce qu'est un dilemme et puissent mieux lire. Il aurait alors fallu comparer les écrits pour voir si la notion de dilemme était mieux construite par ceux qui avaient écrit. Afin de vérifier si la notion avait été comprise on aurait pu imaginer un texte de retour réflexif sur leur écrit, « ce que j'ai représenté est bien un dilemme parce ... ». C'est ici que les indicateurs constitutifs de ce qu'est un dilemme aurait été utiles.

L'étude subjective d'une œuvre littéraire l'aurait-elle rendue plus accessible, moins effrayante ? Les élèves se seraient-ils rendus compte de leurs compétences à la fin du travail ? Mieux encore j'aurais aimé voir, dans le cas où l'hypothèse aurait été validée, si cet exercice avait pu changer les conceptions des élèves concernant l'écriture comme une aide à la lecture. Même si ce n'était pas le but premier de l'expérience, j'aurais également aimé voir si les représentations des élèves avaient évolué avec ce travail. En effet voir si ces représentations de la littérature avaient évolué aurait été un bon indicateurs de la réussite, ou non, de mon expérience.

Je pense que leur retour méta-discursif sur ce travail aurait vraiment pu m'éclairer sur la situation, peut-être même plus qu'une simple comparaison de notes obtenues à un contrôle, car, on le sait, il y a beaucoup d'autres facteurs que l'apprentissage et la compréhension qui rentrent en compte lors d'une évaluation. La réaction et l'enthousiasme des élèves face à la perspective d'étudier cette œuvre grâce à la manière dont nous avons préparé l'entrée dans l'œuvre semble néanmoins aller dans le sens d'une réussite du protocole au moins pour cela.

6.3.2 Une aide pour le futur

La conception de cette expérience a permis de dédramatiser l'étude de textes littéraires classiques, même avec des « petits niveaux », ce que je redoutais. En effet, j'ai pu me rendre compte que même s'ils n'avaient pas forcément le vocabulaire de l'œuvre, ils étaient capables de l'appréhender au moins grâce à leurs regards de lecteurs et de scripteurs subjectivement engagés. Pour peu que l'on réussisse à leur rendre l'œuvre attrayante à leurs yeux, ils sont capables de véritablement se projeter dedans et savent s'approprier ses personnages. Il s'agit d'une projection ici fortement aidée par l'écriture, domaine qu'ils affectionnent et dans lequel ils se sentent compétents et capables. Je me suis rendue compte aussi que la lecture n'a pas la même « aura » que l'écriture aux yeux des élèves. Cela a remis en cause un certain nombre de mes croyances, car j'avais tendance à calquer mon vécu personnel d'ancienne élève sur eux et de leur attribuer des réactions qu'ils n'ont finalement pas eues. Pour moi, l'écriture était un exercice bien plus intimidant que la lecture ce qui s'est finalement avéré complètement faux. Cette expérimentation m'a permis de prendre du recul sur mes pratiques et les a priori que je pouvais avoir.

La recherche actuelle, mais aussi plus ancienne peut permettre d'améliorer ses pratiques professionnelles. Lire ces articles m'a aussi permis de voir que rien n'était jamais figé dans les pratiques d'enseignement, les conceptions évoluent et il est important de se tenir informé de ces évolutions. En résumé, on n'arrête jamais d'apprendre même en tant qu'enseignant.

Conclusion

Ainsi on peut voir qu'il existe des leviers accessibles pour rendre cette lecture littéraire accessible et attrayante pour les élèves. Leur faire réaliser que les textes classiques et difficiles au premier abord appartiennent à tout le monde et qu'ils peuvent les faire leurs s'ils le souhaitent. J'espère que les prémices de l'application de mon projet ont permis aux élèves de réaliser ce fait. Les élèves ont participé activement à tout ce que je leur ai proposé et cet enthousiasme m'a permis de réaliser qu'il ne fallait pas redouter d'aborder des œuvres du patrimoine littéraire en classe même avec des « petits niveaux ». Le vocabulaire n'est pas tout. L'implication subjective des lecteurs que sont les élèves peut permettre de dépasser ces difficultés.

En tant qu'enseignante, mener cette expérience dans ce contexte particulier a aussi été l'occasion de constater qu'il pouvait parfois y avoir des ratés, que tout ne se passait pas forcément comme prévu, et de dédramatiser cette situation. Cela m'a néanmoins permis de découvrir des courants de pensées dans la recherche que je ne connaissais pas et de réaliser que cela pouvait être une vraie source d'inspiration. J'espère pouvoir continuer à tester des choses au cours de ma future carrière d'enseignante.

Bibliographie

CRINON , Jacques . « L'écriture littéraire et les genres », *Le français aujourd'hui*, vol. 153, no. 2, 2006, pp. 17-24.

DAUNAY Bertrand. Le lecteur distant. Positions du scripteur dans l'écriture du commentaire. In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°113-114, 2002. pp. 135-153.

DELCAMBRE, Isabelle « Du sujet scripteur au sujet didactique », *Le français aujourd'hui* 2007/2 (n° 157), p. 33-41.

DUFAYS, Jean-Louis , « Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? », *Recherches & Travaux*

GONZALEZ, Ana Maria Margallo . « La construction de la posture d'auteur dans les projets littéraires : écrire de la littérature pour apprendre la littérature », *Repères*, 40, 2009.

Le Manchec Claude. Annie Rouxel & Gérard Langlade : *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Actes du colloque *Sujets lecteurs et enseignement de la littérature*. Rennes, janvier 2004. Université Rennes 2 et IUFM de Bretagne, 2004. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°32, 2005. Les frontières de la littérature telle qu'elle s'enseigne. pp. 201-203.

Poslaniec C., *Pratique de la littérature de jeunesse à l'école*, Paris, Hachette éducation, 2009.

Reuter Yves. Les relations lecture-écriture dans le champ didactique. In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°86, 1995. pp. 5-23.

Reuter, Yves., « Eléments de réflexion sur la place et la fonction de la littérature dans la didactique du français à l'école », *Repères*, 13, Paris, INRP, 1996

Reuter Yves, Comprendre, interpréter en situation scolaire. Retour sur quelques problèmes, dans Tauveron C., (sd), Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au delà, Paris, INRP, 2001, 123p.

Rouxel Annie, « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? », *Le français aujourd'hui*, 2007/2 n° 157, p. 65-73.

Annie Rouxel et Gérard Langlade (dir.), *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2004.

SORIN, Noelle « L'interaction entre la lecture et l'écriture littéraire au primaire : leur dimension interprétative » Repéré à http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Dumortier/Sorin.pdf, aout 2004, consulté le 20 mars 2020 à 10h20.

Tauveron Catherine. Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°19, 1999. Comprendre et interpréter les textes à l'école, sous la direction de Francis Grossmann et Catherine Tauveron. pp. 9-38.

Tauveron , CATHERINE « Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur », *Le français aujourd'hui* 2007 (n° 157), p. 75-82

Ouvrages de littérature consultés

Gracq, Julien *En lisant en écrivant* . Éditeur : José Corti 1980.

Corneille, Pierre, *Le Cid* Belin/ Gallimard 2014.

Véropée (Scénario et dessin), Philippe Marlu (Couleurs) *Le Cid* en 4B Edition La boîte à bulles 2019

Annexe 1 : Liste des personnages distribuée aux élèves

PERSONNAGES

DON FERNAND, *premier roi de Castille.*
DOÑA URRAQUE, *infante de Castille.*
DON DIÈGUE, *père de don Rodrigue.*
DON GOMÈS, *comte de Gormas, père de Chimène.*
DON RODRIGUE, *amant de Chimène.*
DON SANCHE, *amoureux de Chimène.*
DON ARIAS } *gentilshommes castillans.*
DON ALONSE, }
CHIMÈNE, *filie de don Gomès.*
LÉONOR, *gouvernante de l'Infante.*
ELVIRE, *gouvernante de Chimène.*
UN PAGE *de l'Infante*

Annexe 2 : L'extrait du monologue de Rodrigue, le dilemme (aurait dû être distribué aux élèves).

ACTE I

Scène 6

Don Rodrigue

Percé jusques au fond du cœur
D'une atteinte imprévue aussi bien que mortelle,
Misérable vengeur d'une juste querelle,
Et malheureux objet d'une injuste rigueur,
Je demeure immobile, et mon âme abattue
Cède au coup qui me tue.
Si près de voir mon feu récompensé,
Ô Dieu, l'étrange peine !
En cet affront mon père est l'offensé,
Et l'offenseur le père de Chimène !

Que je sens de rudes combats !
Contre mon propre honneur mon amour s'intéresse :
Il faut venger un père, et perdre une maîtresse :
L'un m'anime le cœur, l'autre retient mon bras.
Réduit au triste choix ou de trahir ma flamme,
Ou de vivre en infâme,
Des deux côtés mon mal est infini.
Ô Dieu, l'étrange peine !
Faut-il laisser un affront impuni ?
Faut-il punir le père de Chimène ?

Père, maîtresse, honneur, amour,
Noble et dure contrainte, aimable tyrannie,
Tous mes plaisirs sont morts, ou ma gloire ternie.
L'un me rend malheureux, l'autre indigne du jour.
Cher et cruel espoir d'une âme généreuse,
Mais ensemble amoureuse,
Digne ennemi de mon plus grand bonheur,
Fer qui causes ma peine,
M'es-tu donné pour venger mon honneur ?
M'es-tu donné pour perdre ma Chimène ?

Il vaut mieux courir au trépas.
Je dois à ma maîtresse aussi bien qu'à mon père :
J'attire en me vengeant sa haine et sa colère ;
J'attire ses mépris en ne me vengeant pas.
À mon plus doux espoir l'un me rend infidèle,
Et l'autre indigne d'elle.
Mon mal augmente à le vouloir guérir ;
Tout redouble ma peine.
Allons, mon âme ; et puisqu'il faut mourir,
Mourons du moins sans offenser Chimène.
Mourir sans tirer ma raison !
Rechercher un trépas si mortel à ma gloire !
Endurer que l'Espagne impute à ma mémoire
D'avoir mal soutenu l'honneur de ma maison !
Respecter un amour dont mon âme égarée
Voit la perte assurée !
N'écoutons plus ce penser suborneur,
Qui ne sert qu'à ma peine.
Allons, mon bras, sauvons du moins l'honneur,
Puisqu'après tout il faut perdre Chimène.

Oui, mon esprit s'était déçu.
Je dois tout à mon père avant qu'à ma maîtresse :
Que je meure au combat, ou meure de tristesse,
Je rendrai mon sang pur comme je l'ai reçu.
Je m'accuse déjà de trop de négligence :
Courons à la vengeance ;
Et tout honteux d'avoir tant balancé,
Ne soyons plus en peine,
Puisqu'aujourd'hui mon père est l'offensé,
Si l'offenseur est père de Chimène.

Réduit au triste choix ou de trahir
ma flamme,

ou de
vivre en
infâme,



Des deux côtés
mon mal est
infini.



Année universitaire 2019-2020.

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Second degré
Parcours : Lettres Modernes

Titre du mémoire : « Ecrire de la littérature : une pratique pour mieux lire les textes littéraires ? »

Auteur : Pautet Mégane

Résumé Ce travail de mémoire s'appuie sur l'hypothèse qu'il est possible et nécessaire de proposer à tous les élèves des textes littéraires complexes et « réticents » à condition de mettre en place des outils didactiques adaptés. L'un de ces outils est l'écriture de forme littéraire qui permet d'investir subjectivement les élèves. En effet, on peut se dire que les élèves seront mieux préparés à entrer dans une lecture s'ils sont impliqués subjectivement dans ce qu'ils vont lire. Pour cela il a été nécessaire de comparer les effets de travaux d'écriture préalables sur deux classes de quatrième avant d'entrer dans un texte littéraire complexe : *Le Cid*. Ce travail permet notamment d'étudier les liens qu'il existe entre lecture et écriture d'abord dans la recherche mais aussi dans les représentations des élèves. On se demande alors comment articuler ces deux pratiques en classe afin qu'elles soient le plus féconde l'une pour l'autre.

Mots clés : classe de français, élèves de 4^{ème}, textes littéraires, écriture littéraire, investissement subjectif, sujet lecteur/sujet scripteur, lien lecture écriture.

Summary : This work is based on the idea that there is a strong link between reading and writing and that it is important to use this link in the french teaching especially in the litterature teaching. It is also important to let students, even the younger one, to discover « real litterature » even if it could seem difficult for them ; but for that it is important to adapt the way they enter in the literary artwork, here : *Le Cid*. Before any reading work students had to write about the plot and with the caracters to be subjectively involved and maybe more prepared to understand the book.

Key words : French teaching, links between reading and writing, subjectivity and literary reading, subjectivity and litterary writting