



**HAL**  
open science

# L'implication du sujet-lecteur : l'écriture dans les traces de l'auteur ou l'échange entre pairs

Louise Collobert

► **To cite this version:**

Louise Collobert. L'implication du sujet-lecteur : l'écriture dans les traces de l'auteur ou l'échange entre pairs. Education. 2023. dumas-04327436

**HAL Id: dumas-04327436**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04327436>**

Submitted on 6 Dec 2023

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

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



**Année universitaire 2022-2023**

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

***Mention Second degré***

**L'implication du sujet-lecteur :  
L'écriture dans les traces de l'auteur**

**OU**

**L'échange entre pairs**

**Présenté par Louise Collobert.**

**Mémoire de M2 encadré par Marie-Sylvie Claude.**

## *Remerciements*

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Madame Marie-Sylvie Claude ainsi que Madame Pauline Moret-Jankus pour leurs conseils, leur précieuse aide et leur disponibilité tout au long de l'élaboration et de l'écriture de ce travail.

Je remercie aussi Madame Nathalie Guilhou-Coulon ainsi que ses élèves, pour leur accueil pendant plusieurs semaines, qui m'ont permis de réaliser ce mémoire.

Enfin, j'ai une pensée pour mes proches, qui sont dans chaque projet entrepris, d'un indéfectible soutien.

## TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION .....	4
I. ETAT DE L'ART .....	6
1. La lecture littéraire : un concept qui ne fait pas consensus en didactique .....	6
2. Favoriser ce va-et-vient didactique dans la lecture .....	12
2.1 L'écriture pour une implication active du sujet .....	13
2.2 La lecture collaborative pour engager l'élève dans l'énigme textuelle .....	20
II. PROBLEMATIQUE .....	24
III. METHODOLOGIE .....	26
1. Cadre pratique de l'expérience .....	26
2. Portrait des classes de l'expérience .....	26
3. Objectifs de la séance .....	27
4. Mise en œuvre de l'expérience .....	29
4.1 Groupe 1 (4 <sup>ème</sup> B) .....	29
4.2 Groupe 2 (4 <sup>ème</sup> E) .....	35
IV. RESULTATS .....	37
1. Le groupe 1 (4 <sup>ème</sup> B) .....	37
1.1 Les élèves qui n'ont pas compris le texte étudié : Niveau 1 .....	37
1.2 Les élèves qui ont rendu compte d'une lecture linéaire : Niveau 2 .....	38
1.3 Les élèves qui ont compris l'essentiel du texte : Niveau 3 .....	40
1.4 Les élèves qui ont compris le texte et qui ont un regard réflexif sur le rôle actif du lecteur face au texte (va et vient didactique) : Niveau 4 .....	41
2. Le groupe 2 (4 <sup>ème</sup> E) .....	46
2.1 Les élèves qui n'ont pas compris le texte : Niveau 1 .....	46
2.2 Les élèves qui ont compris l'essentiel du texte : Niveau 3 .....	46
2.3 Les élèves qui ont compris le texte et qui ont un regard réflexif sur le rôle actif du lecteur face au texte (va et vient didactique) : Niveau 4 .....	47
V. DISCUSSION .....	51
VI. BIBLIOGRAPHIE .....	54
VII. ANNEXE .....	56

# INTRODUCTION

Dans une conférence donnée en 2016, Anne Vibert, Inspectrice générale de Lettres évoquait les difficultés auxquelles les enseignants sont confrontés pour l'enseignement de la lecture. Elle rappelait, en s'appuyant sur les évaluations nationales et internationales, l'augmentation importante depuis le début des années 2000 du nombre d'élèves rencontrant des difficultés pour la compréhension de l'écrit ainsi que le déclin de la lecture dans les pratiques culturelles, en particulier chez les adolescents. Ses propos faisaient notamment référence aux travaux du sociologue Olivier Donnat dans son enquête datant de 2008 pour le ministère de la culture, qui évoquait la baisse de la lecture dans les pratiques culturelles juvéniles. Cette observation était corroborée par une enquête PISA menée sur l'attitude des élèves face à la lecture dans les pays membres de l'OCDE. À ce titre en France, 39% des élèves exprimaient leur désintérêt pour la lecture, vécue comme une activité subie où le plaisir était absent.

Cette représentation négative de la lecture chez les élèves continue d'interroger aujourd'hui les pratiques d'enseignement de la lecture. En effet, les performances en lecture (aptitude à lire, à comprendre, à interpréter un texte) étant étroitement liées aux conceptions et représentations de l'acte de lire chez l'élève, il apparaît crucial de rétablir voire de coconstruire avec l'élève : le plaisir de lire. Cela doit en premier lieu se faire par la reconsidération au sein des programmes de l'acte de lire afin de favoriser une attitude active, enthousiaste, entreprenante de l'élève face aux textes.

En 2008, dans le bulletin officiel des programmes de l'enseignement de français, le professeur devait chercher à « susciter le goût et le plaisir de lire ». Cette même préoccupation se retrouve dans les programmes actuels qui encouragent « les lectures personnelles ou lectures de plaisir (...) sur le temps scolaire ». Ce leitmotiv du « plaisir de lire » a donné lieu à un renouveau des recommandations concernant les approches didactiques de la lecture en français,

s'appuyant notamment sur les théories de la réception littéraire afin d'impliquer davantage l'élève-lecteur dans sa découverte des textes. D'après les chercheurs en didactique de la littérature, c'est la prise en compte de la subjectivité de l'élève dans l'enseignement de la lecture qui peut permettre de rétablir le lien entre l'élève et le texte.

L'enseignement de la lecture doit ainsi s'efforcer de conserver et de renforcer la relation entre l'élève et le texte. Toutefois, si l'excès de technicisme et de formalisme a évincé pendant longtemps l'élève de la sphère interprétative des textes, la revalorisation de sa subjectivité ne doit pas pour autant renoncer à l'enseignement d'une posture de lecteur distanciée, nécessaire à la formation d'un lecteur autonome. À cette fin, l'enseignant de français doit interroger sa pratique pour susciter l'engagement actif de l'élève dans sa lecture via sa réception propre, tout en ménageant les droits du texte, deux éléments qui conditionnent la lecture littéraire.

Partant de ce questionnement, ce mémoire s'intéressera en premier lieu à présenter le cadre théorique et l'état actuel de la recherche concernant l'enseignement de la lecture littéraire.

La deuxième partie de ce travail consistera à présenter à partir d'une problématique deux didactisations menées dans deux classes différentes sur la découverte d'un même texte. Ainsi, après avoir décrit les objectifs poursuivis, la méthodologie lors de ces deux expérimentations, j'analyserai les résultats de deux groupes-classes.

Enfin dans une dernière partie, je dresserai un bilan en évoquant les avantages, inconvénients et les limites de l'une et l'autre des deux didactisations mises en place au cours de l'expérience.

# I. ETAT DE L'ART

## 1. La lecture littéraire : un concept qui ne fait pas consensus en didactique

Au début des années 2000, le concept de « lecture littéraire » migre des recherches sur la lecture (notamment Jouve ou Gervais) à la didactique et devient l'objet de nombreuses recherches, notamment à partir du colloque « La lecture littéraire en classe de français, quelle didactique pour quels apprentissages » (1995, Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne, Dominique Ledur, Louvain-la-Neuve, Belgique). Elle permet de repenser les pratiques de la lecture scolaire et fait émerger chez les chercheurs en didactique différentes conceptions de la notion.

En effet, de manière schématique on peut distinguer deux grands modèles qui tout en réhabilitant l'activité du lecteur au sein de l'enseignement de la littérature se distinguent : si l'un place son curseur vers plus de subjectivation l'autre au contraire opte pour plus d'objectivation, même si dans les deux cas on doit apprendre à l'élève lecteur à co-construire du sens.

### 1.1 La place du sujet lecteur au centre de la lecture littéraire

Les théories de la réception ont réintégré le lecteur dans la manifestation du sens et des valeurs du texte littéraire. Toutefois, l'influence de ces théories dans l'enseignement littéraire doit être nuancé. En effet selon Annie Rouxel dans la pratique scolaire cette migration des théories de la réception dans le champ disciplinaire a surtout « contribué à définir la norme de réception à partir du “lecteur Modèle” ou “implicite ” » (Rouxel, 2007, p.65). L'élève n'étant pas réellement considéré comme un sujet-lecteur, on l'invite surtout à « se défier de la lecture naïve, à se défaire des conduites spontanées et subjectives pour respecter les “droits du texte” » (2007, p.65).

De la même manière, Gérard Langlade évoque lui aussi la « permanence du modèle “lansonien” qui recommande une analyse objective des textes littéraires à l'abri de l'implication des lecteurs réels » (Langlade, 2004, p.85). Ces deux auteurs dénoncent ainsi la survivance de

la valorisation d'une approche savante sans projection de soi voire de son imprégnation dans l'esprit même du champ disciplinaire et dans son enseignement. À ce titre ils s'appuient notamment sur l'usage systématique de la lecture analytique, notamment depuis les années 70 et 80, comme moyen d'approcher le texte littéraire avec les élèves. Pour Annie Rouxel l'exercice de la lecture analytique « convoque un sujet scolaire à qui l'on enseigne des modèles et compétence de lecture » (Rouxel, 2007, p.67) et qui doit « répondre aux injonctions du texte » ce qui entraîne un désengagement de la part de l'élève dont la propre lecture est niée et qui par conséquent « ne s'affirme pas face au texte » (2007, p.67).

Cette critique se retrouve chez Gérard Langlade qui insiste sur la distance préjudiciable au texte qu'une telle pratique de lecture engendre pour l'élève. La lecture d'un texte littéraire s'apparente alors à « un bric-à-brac de notions venues d'horizons divers » (Langlade, 2004, p.87). Ainsi les textes sont avant tout « abordés en eux-mêmes et pour eux-mêmes, et l'on privilégie pour leur étude des problématiques strictement textualistes : étude des formes, des types de textes, des modes de fonctionnement narratif » (Langlade, 2004, p.87). L'auteur précise que cette approche se retrouve aussi dans les manuels scolaires qui se centrent sur « l'analyse du "fonctionnement textuel" » (Langlade, 2004, p.87). Cette réduction de l'enseignable à l'unique maîtrise d'outils d'analyse pour identifier dans le texte des faits littéraires sans prendre en considération le ressenti personnel de l'élève, pourtant porteur de sens, est remis en question par l'auteur. En effet, une telle approche produit des « effets de grilles de lecture formelles » (Langlade, 2004, p.87) qu'on retrouve en pratique dans l'exercice de lecture analytique où l'élève s'appuyant de manière éparse sur des faits narratologiques, stylistiques, linguistiques ne parvient pas à construire du sens.

L'auteur met en garde contre « la distance analytique [qui] se retrouve dans toutes les démarches de lecture scolaire » (Langlade, 2004, p. 90). Il rappelle que cette approche institue une distance avec les textes, qui apparaissent aux élèves « énigmatiques et surplombants » (Langlade, 2004, p.91). De même, il rend compte d'une « hiérarchisation des activités : tout ce qui renvoie à la compréhension du sens littéral d'un texte mobilise des savoirs linguistiques de base- et ce qui relève de la compréhension -, l'interprétation suppose de son côté des savoirs plus complexes » (Langlade, 2004, p.91). Cet échelonnement est issu d'une « théorie de la lecture littéraire qui distingue lecture naïve et lecture experte » (Langlade, 2004, p.91). Il y a alors un système de valeurs qui est posé entre la lecture dite naïve qui prend appui « sur la "simple" compréhension d'un texte » par rapport à la lecture analytique, qui semble alors seule digne d'intérêt. Ainsi l'approche du texte littéraire est « bornée par l'acquisition d'objets d'enseignements présentée comme l'objectif fondamental de la lecture des œuvres » (Langlade,



2004, p.91) et les lectures plus subjectives (“découverte”, “naïve”) des élèves ne sont pas réellement exploitées.

Dans la même veine, en centrant son analyse sur les pratiques de lecture scolaire au lycée, Annie Rouxel dresse un constat similaire quant à la pertinence de la lecture analytique pour l’enseignement de la littérature, du moins dans le secondaire. En effet, l’exercice scolaire qui vise principalement la description objective des phénomènes textuels conduit à « évincer toute expression singulière de la subjectivité » (Rouxel, 2007, p.68). Le texte devenant dans la pratique scolaire « un prétexte à l’acquisition de savoirs » ce qui entraîne une confusion entre les outils et leurs finalités (Rouxel, 2007). L’auteure rend aussi compte dans son article d’autres pratiques qui provoquent « l’absence d’investissement subjectif, intellectuel et émotif des élèves » (Rouxel, 2007, p.66). En effet, elle fait référence aux travaux de deux didacticiens (A. Le Fustec et P. Sivan) qui listent des stratégies mises en place dans l’enseignement pour ne pas traiter de textes forts, susceptibles de provoquer « des émotions ou des réactions affirmées » (Rouxel, 2007, p.66), pour contourner des possibles « affrontements idéologiques et des réalités sociales » (2007, p.65) et qui ont pour conséquence d’affadir et de dénaturer l’enseignement de la littérature. Ces différentes stratégies dites d’évitement sur les questions vives que les textes portent et abordent ne permettent pas au sujet-lecteur d’advenir et de s’impliquer face aux textes.

De même, le recours à des méthodes d’analyse centrées sur l’observation des formes restreint la portée de la littérature qui fait alors l’objet d’une approche essentiellement esthétique (Rouxel, 2007, p.66). L’auteure évoque toutefois l’introduction en 2001 dans les programmes de lycée de la lecture cursive et de l’écriture d’invention qui favorisent un autre rapport aux textes et marque une « volonté de prise en compte des lecteurs réels » (Rouxel, 2007, p.67).

Gérard Langlade et Annie Rouxel dressent ainsi le même constat alarmiste de l’éviction du sujet-lecteur dans l’enseignement de la littérature. En montrant la focalisation sur la lecture analytique au détriment de lectures plus personnelles, ils observent que cette approche du texte est strictement réservée au lecteur déjà formé, capable de faire fonctionner l’instance du lecteur modèle (Eco) ou implicite (Iser), et que le sujet-lecteur dans la sphère scolaire doit encore trouver sa place (Langlade, 2004, p. 92). Annie Rouxel comme Gérard Langlade rappellent ainsi l’intérêt pour la didactique d’un « renouvellement des pratiques scolaires de la littérature, de la prise en compte du discours singulier que chaque lecteur, élève, enseignant, élabore lorsqu’il s’implique en tant que sujet dans la lecture d’une œuvre » (Langlade, 2004, p.85).

S'ils s'accordent tous les deux pour favoriser l'expression du sujet-lecteur dans l'enseignement de la littérature en faisant notamment référence à la notion du « texte du lecteur » développée par Pierre Bayard, on note toutefois une légère différence de leur proposition.

En effet Gérard Langlade considère que l'implication du sujet lecteur est « une nécessité fonctionnelle de la lecture littéraire » (2004, p.95). Il parle à ce titre de *lecture participative* qui permet une « indispensable appropriation d'une œuvre par son lecteur dans un double mouvement d'implication et de distance. Cet investissement « émotionnel, psychologique et moral inscrit l'œuvre dans une expérience de lecture singulière » (Langlade, 2004, p.93). Les réactions personnelles des élèves à l'égard des textes qu'ils lisent témoignent de leur implication et de leur investissement dans le processus de lecture. Mais l'auteur rappelle que s'il faut davantage accorder une place effective dans le milieu scolaire au sujet-lecteur, il ne s'agit pas pour autant de « tourner le dos à la dimension analytique des études littéraires et à la construction de concepts opératoires » (Langlade, 2004, p.95).

Sur ce sujet, la position d'Annie Rouxel apparaît un peu plus radicale. En effet l'auteure indique que pour former des lecteurs en littérature au lycée, il faut s'émanciper de l'approche formaliste des textes et restaurer la subjectivité du lecteur (Rouxel, 2007, p.69). Ainsi pour l'auteure « l'investissement subjectif du lecteur est une nécessité fonctionnelle de la lecture littéraire ; c'est le lecteur qui achève le texte et lui imprime sa forme singulière » (2007, p.69).

À l'instar de Gérard Langlade, Annie Rouxel convoque la notion de « texte du lecteur » empruntée à Pierre Bayard. Le texte du lecteur renvoie à la fois à l'action du lecteur qui le façonne, le complète mais aussi à la façon dont le lecteur se projette à l'intérieur du texte qu'il produit (Rouxel, 2007). Pour l'auteure, il est essentiel que cette reconfiguration du texte par le lecteur ne soit pas réfrénée. En effet, elle préconise de jeter « un regard positif sur ce qui apparaît comme la marque d'un investissement personnel : identification et illusion référentielle appartiennent à "l'expérience littéraire" et sont grandement préférables à la posture d'extériorité » (Rouxel, 2007, p.71). S'il est important de développer chez l'élève un recul et une réflexivité par rapport à sa lecture, Annie Rouxel insiste sur le fait que les « débordements interprétatifs » doivent être avant tout compris comme des « indices d'une relation vivante au texte qui peut nourrir le processus d'élaboration sémantique et orienter la démarche interprétative » (Rouxel, 2007, p.71).

Annie Rouxel prône le développement d'une « didactique de l'implication du sujet lecteur dans l'œuvre » (2007, p.72) en favorisant l'expression du jugement esthétique, en invitant l'élève à exprimer son ressenti, en accueillant ses affects sans chercher à les censurer. Il s'agit

de faire prendre conscience à l'élève que le texte s'adresse à lui et qu'il peut donc y découvrir des enjeux personnels (2007, p.72).

## 1.2 La lecture littéraire : un juste équilibre à définir

Les positions de Bertrand Daunay et de Jean-Louis Dufays, tout en rejoignant les critiques faites de l'approche formaliste de textes littéraires dans le milieu scolaire, se distinguent cependant de la place centrale accordée au subjectivisme du sujet-lecteur par certains chercheurs en didactique.

En effet ils évoquent tous deux ce dilemme dans lequel se trouve la didactique du sujet-lecteur tiraillée entre un excès de formalisme qui aboutit à son exclusion et de l'autre une importance trop grande accordée à ce même sujet qui contribue à « une posture idéologique vis-à-vis du texte littéraire » (Daunay, 2007, p.43). Cette posture aurait pour effet de réserver la littérature aux élèves dont le cadre familial prépare et favorise la réception de textes littéraires, en annihilant *in fine* l'enseignement des façons plus savantes de lire qui démocratise l'accès aux textes littéraires. Toutefois si la réponse se trouve pour ces deux chercheurs dans l'équilibre entre ces deux polarités, ils se différencient quant à leur définition et conception de la lecture littéraire.

Ainsi, Bertrand Daunay en dénonçant les effets pervers de l'excès de formalisme dans l'enseignement de la littérature, rappelle que celui-ci aboutit à l'exclusion du sujet-lecteur et à une « censure (...) du sujet cognitif en lecture » (Daunay, 2007, p.46). À ce titre, il illustre ses propos en faisant référence à la position de Bernard Veck (1988) qui différenciait la lecture extrascolaire de la lecture scolaire. En assimilant à chaque type de lecture une finalité différente, Bernard Veck concluait en excluant du champ de la discipline toute lecture qui n'établissait pas une distance avec le texte. À cette conception par le haut de la discipline scolaire où les pratiques universitaires modèlent la discipline de façon descendante, l'auteur oppose une conception par le bas. Celle-ci ne serait pas qu'une transposition des savoirs universitaires sur la littérature et la lecture mais prendrait en compte les pratiques effectives des élèves (Daunay, 2007).

Par conséquent, pour l'auteur l'équilibre résiderait dans la prise en compte du cadre spécifique dans lequel s'inscrit ce sujet-lecteur. En effet il rappelle que ce dernier, concernant la sphère scolaire, doit donc être pensé à partir d'une approche didactique. Partant des propos de Reuter qui décrit le sujet didactique comme un sujet qui s'inscrit « dans une relation explicite, formelle, institutionnelle, à des savoirs disciplinairement médiés par le maître » (Reuter, cité par Daunay, 2007, p.43), Daunay précise qu'il faut aussi prendre en considération

toutes les dimensions qui le constituent « sociales, affectives, psychologiques, cognitives » (2007, p.43). Ainsi le sujet didactique ne doit pas être réduit à sa seule relation au savoir mais au contraire être pensé dans sa globalité. C'est donc dans le cadre « de la description d'un sujet didactique que peut prendre sens la notion de sujet lecteur en didactique » (Daunay, 2007, p.43). C'est donc pour cela qu'il lui apparaît nécessaire de ne pas reléguer au second plan « la construction d'outils conceptuels pour la lecture » (Daunay, 2007, p.47). La lecture littéraire doit encourager le sujet-lecteur dans un rapport personnel, subjectif, immédiat au texte mais doit aussi permettre « la mise à distance des faits langagiers [qui] est une nécessité scolaire » et « rappeler la place centrale dans la classe de français des métalangages et des formes les plus élaborées de lecture des textes » (Daunay, 2007, p.48).

L'auteur s'oppose donc à toute approche distanciée de la lecture littéraire qui aboutirait à une censure du sujet-lecteur et rappelle que « la subjectivité est un aspect inhérent à l'apprentissage » (Daunay, 2007, p.48). Mais ne voulant pas verser dans « un subjectivisme débridé » (2007, p.48) il insiste sur la nécessité de concevoir le sujet-lecteur comme un sujet avant tout didactique. L'approche didactique permet ainsi un équilibre puisque « d'un point de vue didactique, la littérature est affaire de savoirs et de savoir-faire objectivement descriptibles et enseignables » (Daunay, 2007, p.48). S'il est crucial de prendre en considération le sujet-lecteur dans l'enseignement de la littérature, l'auteur contrebalance en rappelant que celui-ci est une facette du « sujet didactique, une sorte de spécification de ce dernier dans une approche théorique centrée sur l'activité de lecture : rien ne saurait justifier, d'un point de vue didactique, de la supposer autonome au point de le construire théoriquement en dehors des contraintes liées au système didactique » (Daunay, 2007, p.50).

Face aux deux conceptions (participation ou distanciation) qui ne trouvent pas de point d'équilibre entre les droits du lecteur et ceux du texte, Jean-Louis Dufays propose une approche qui réunirait ces deux modes de lecture. L'auteur, qui s'appuie sur les travaux de Picard (le lecteur perçu comme une entité triple : le liseur, le lu, le lectant), définit la lecture littéraire comme un « va-et-vient dialectique ».

La lecture littéraire permet ainsi de lier deux modes de lecture qui au lieu d'être présentés comme antagonistes, deviennent dans la conception de Dufays complémentaires : une lecture distanciée (« savante ») et une lecture participative, subjective. L'auteur décrit ainsi un modèle stratégique qui évite la rupture entre la lecture « ordinaire » et la lecture « savante » puisqu'il propose de les intégrer « dans une même activité sans pour autant ignorer les tensions qui s'y jouent entre les deux polarités » (Dufays, 2002, p.6). Cette approche dialectique se

différence des autres conceptions, qui tout en « privilégiant un seul des deux pôles, font de la lecture littéraire le lieu d'une hiérarchisation » (Dufays, 2002, p.6).

Au contraire pour Jean-Louis Dufays il s'agit de faire de la lecture littéraire un espace de reliance entre les différentes tensions qui peuvent exister entre des attitudes, des valeurs, des distances différentes, qu'il emprunte à Picard, qui appartiennent au "lu" qui correspond à « la dimension psychoaffective » du lecteur et au "lectant" « la dimension intellectuelle » (Dufays, 2016, p.1). Ainsi cette conception doit se concrétiser par « une pratique d'enseignement elle-même dialectique, axée sur différentes activités complémentaires, les unes relevant de la participation, les autres privilégiant la distanciation (Dufays, 2002, p.8). Ainsi pour Jean-Louis Dufays, la lecture littéraire doit donc être entendue comme une « activité qui intègre et accentue une tension inhérente à toute lecture » (Dufays, 2002, p.8). La lecture littéraire trouve ici un équilibre en étant dans ce mouvement dialectique entre la subjectivisation et l'objectivation. L'une ne devant pas prendre le pas sur l'autre, mais devant être pensée comme complémentaire afin d'amener l'élève à être constamment dans ce va-et-vient entre ses réactions effectives et le texte.

## **2. Favoriser ce va-et-vient didactique dans la lecture**

Les pratiques scolaires relatives à la lecture de textes littéraires ont majoritairement, comme nous l'avons rappelé, « laissé dans les faits peu de place à la subjectivité du lecteur » (Rouxel, 2007, p. 65) voire, comme l'avance Bertrand Daunay, ont pu par un excès de formalisme l'exclure totalement de la sphère didactique (Daunay, 2007, p.44). Or l'enseignement de la lecture littéraire, entendue comme un lieu de *reliance* entre la subjectivité du lecteur et la réalité objective, formelle du texte ne peut être effective que par l'émergence du sujet-lecteur. En effet, ce n'est qu'en suscitant une véritable rencontre entre le texte et l'élève que celui-ci retrouvera du plaisir, de la motivation et s'investira face au texte. À ce propos, Annie Rouxel précise que « l'investissement subjectif du lecteur est une nécessité fonctionnelle de la lecture littéraire » (Rouxel, 2007, p.69). Dans cette perspective elle nous invite à « repenser le mode de fonctionnement de la lecture scolaire » en privilégiant « une didactique de l'implication du sujet lecteur dans l'œuvre » (Rouxel, 2007, p.71).

Ainsi, pour pouvoir mettre en pratique ce va-et-vient didactique théorisé par Dufays, il apparaît primordial d'avoir recours à des dispositifs qui permettent une réelle participation et implication des élèves dans la lecture des textes.

Différents dispositifs didactiques vont dans ce sens et valorisent la subjectivité des élèves en les rendant actifs dans leur lecture. Celle-ci n'étant plus cantonnée à une simple « observation passive d'un donné ou comme le décodage fidèle d'un prétendu programme textuel » mais devient un moyen de « s'intéresser à son fonctionnement réel » (Dufays, Gemenne & Ledur, 2005, p. 211). L'enjeu de ces enseignements est d'amener les élèves à prendre conscience « qu'en lisant, ils effectuent des hypothèses, recourent à certains types de codes et ont la possibilité, ce faisant, de privilégier différents modes de lecture » (Dufays et al. p.211).

Dans notre mémoire, nous avons décidé de nous intéresser à deux approches, l'une qui use de l'écriture et l'autre de la lecture collaborative comme moyens pour une implication active et effective du sujet lecteur. Ces deux démarches didactiques favorisent une lecture immersive, l'engagement subjectif du sujet dans sa lecture, pour ensuite permettre dans un second temps d'engager au sein de la communauté interprétative des activités orales qui laisseront place au développement d'une réflexivité, à un recul critique, au commentaire plus distancié sur les textes.

## **2.1 L'écriture pour une implication active du sujet**

### **a. L'évolution de la conception du lien « écrire-lire » dans l'enseignement**

Pendant longtemps, dans le système scolaire, la relation entre la lecture et l'écriture a surtout été pensée comme une relation univoque. En effet, les liens entre ces deux pratiques étaient conditionnés dans un seul et même sens : lire pour mieux écrire. Dans son article « Les relations lecture-écriture dans le champ didactique », Yves Reuter parle de *tradition culturelle-scolaire* qui reposerait sur un a priori partagé tant par l'institution que par les parents, les élèves mais aussi les écrivains et qui postule « des effets positifs de la lecture sur l'écriture » (1995, p.5). Toutefois, comme le précise l'auteur, le postulat inverse est « en revanche, beaucoup moins net en ce qui concerne les effets de l'écriture sur la lecture » (Reuter, 1995, p.5).

Ainsi afin de rendre compte des interactions dans l'enseignement de ces deux pratiques, Reuter s'appuie sur les catégories définies par Ghislain Bourque (1992, p.23-27) qui dissocie « 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 recoupement » ;
- « 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” : lire pour écrire, écrire pour lire ».

On remarque ainsi que dans les trois premiers *réglages* la lecture et l'écriture agissent de manière quasi indépendante l'une par rapport à l'autre, les interactions sont quasi inexistantes ou si elles existent, ce n'est que dans un rapport de subordination. Il n'y a pas de mutualisation des bénéfices des deux compétences. En revanche, le dernier *réglage* renvoie à une réelle collaboration entre l'écriture et la lecture, dans un sens comme dans l'autre. Mais Bourque affirme que cette pratique est très peu usitée dans les faits. Ce constat est confirmé par Reuter qui précise que dans le système éducatif français « la lecture “domine” encore l'écriture et se situe au début des séquences liant les deux pratiques » (1995, p.6). Ainsi jusqu'aux années 1990, la lecture et l'écriture sont enseignées comme deux compétences disjointes, sans interactions l'une avec l'autre. Reuter cite à cet égard B. Delforce qui montre bien la vision très cloisonnée qu'ont pu avoir les enseignants à cette époque, pour qui « la relation entre lecture et écriture, dont on attend des bénéfices substantiels, est pensée, en règle générale, sur le monde de la coexistence féconde plutôt que sur celui de l'articulation et de l'interaction active » (1995, p.6). Toutefois, Reuter montre que peu à peu cet état de fait a été remis en question par l'évolution de l'enseignement-apprentissage de la discipline du français (décloisonnement des activités, volonté de privilégier des relations informelles à l'œuvre) et « la mise en œuvre d'innovations [...] par une “avant-garde” pédagogico-didactique » (1995, p.7).

En effet, la recherche sur ces questions a mis en évidence, via les jeux d'écriture, les ateliers, les projets, les expériences de réécriture, « qu'écrire aidait à lire tout autant que lire aidait à écrire » (1995, p.7). Si dans la théorie l'utilité de l'interaction entre l'écriture pour la lecture a été affirmée, en pratique Reuter montre que celle-ci est peu répandue. La lecture se trouve bien impliquée dans l'écriture et elle l'influence de diverses façons notamment « par le stock de lectures antérieures mémorisées (dans lesquelles le scripteur peut puiser thèmes et/ ou techniques) ; par les relectures en cours de travail ou à son issue ; par la lecture projetée sur le lecteur visé ; par les lectures complémentaires à effectuer pour mener à bien la tâche » (1995, p.16).

À l'inverse dans la lecture, l'écriture n'est pas utilisée comme « nécessité interne » (1995, p.16) même si elle peut trouver à s'intégrer et la modifier. Le « jeu des influences » (1995, p.16) est ainsi déséquilibré : s'il apparaît « essentiel en ce qui concerne la lecture dans l'écriture » il est beaucoup moins prégnant et plus « différé en ce qui concerne l'écriture par rapport à la lecture » (1995, p.16). Bien qu'à la fin de son article, Reuter dresse un bilan fortement contrasté

des interactions lecture-écriture, il précise que sur le plan didactique ce domaine reste encore peu exploré et demande à être investi par la recherche.

Depuis la parution de cet article, la recherche sur l'interaction entre l'écriture et la lecture a considérablement évolué. C'est notamment grâce à l'émergence du sujet-lecteur dans la sphère didactique via les théories littéraires de la réception, que l'écriture est devenue un moyen d'accéder à une lecture plus subjective, de rendre compte *du texte du lecteur*. Dans l'enseignement, la pratique de l'écriture en lien avec la lecture s'est beaucoup développée. On retrouve ainsi différents types d'écrits à différents moments de la lecture, qui répondent à différents objectifs. Ces écrits peuvent servir à la formulation de premières impressions, de premières hypothèses de lecture, comme à la synthèse partielle ou totale de la lecture d'un texte.

Les écritures *interventionnistes*, qui s'appuient sur les bifurcations, les non-dits, les interstices du texte, permettent de développer une posture d'auteur en amenant l'élève à prendre conscience de son rôle actif mais aussi créatif dans la construction de sens. L'écriture devient comme le dit Annie Rouxel concernant l'écriture d'invention « la réactivité scripturale de la lecture littéraire et doit être ainsi appréhendée dans ce qu'elle révèle de la réception d'un texte » (Rouxel, 2007, p.68).

En 2002 l'instauration du sujet d'écriture d'invention dans les épreuves anticipées de français du baccalauréat a trouvé sa justification dans ce rapport qu'elle entretient avec la lecture et devait ainsi contribuer à « tester l'aptitude du candidat à lire et comprendre un texte, à en saisir les enjeux, à percevoir les caractères singuliers de son écriture » (Reuter, 2005, p.10). Si la dernière réforme du lycée supprime l'exercice, il reste tout de même préconisé dans les programmes du lycée via les *écrits d'appropriation*. Ils jouent alors un rôle stratégique pour la lecture littéraire puisqu'ils doivent « faciliter la compréhension approfondie » des lectures (Ministère de l'Éducation Nationale, 2019) et « favoriser l'implication dans la lecture tout en permettant également de garder une trace de cette lecture » (Jacques, Raulet-Marcel & Tailhandier, 2022, p. 6).

Au lycée, en fonction des différents objets d'étude, les textes institutionnels dressent une liste générale des différentes formes que ces écrits peuvent prendre :



« restitution des impressions de lecture (préparatoire ou postérieure aux commentaires) ; jugement personnel sur un texte ou une œuvre : écriture d'invention (pastiche, réécritures, changements de cadre spatiotemporel, changements de point de vue, etc.) ; écriture d'intervention (changement d'un possible narratif, insertion d'éléments complémentaires dans le texte, etc.) ; association au texte, justifiée par l'élève, d'une œuvre iconographique, d'une séquence filmique ou vidéo ; construction de l'édition numérique enrichie d'un texte (notes, illustrations, images fixes ou animées, éléments d'interactivité, etc.) ; élaboration d'un essai sur une question éthique et/ou esthétique soulevée par une œuvre lue ; rédaction d'une note d'intention de mise en scène, d'un synopsis, d'un extrait de scénario, composition d'une brève anthologie personnelle et commentaire personnel sur les textes retenus, etc ».

Cette classification des écrits d'appropriation en fonction des objets d'étude, qui sont organisés au lycée par genres littéraires, montre que les programmes diversifient les régimes d'appropriation et par conséquent que ces écrits prennent « plusieurs formes selon que l'on demande à l'élève de devenir auteur, critique, éditeur ou metteur en scène pour mieux comprendre et interpréter ce qu'il lit » (Jacques, Raulet-Marcel & Tailhandier, 2022, p. 6).

La pluralité et la richesse des écrits en lien avec la lecture mettent ainsi en évidence la reconnaissance par l'institution du rôle de l'écriture pour la lecture. Cela est aussi confirmé au collège où l'écriture d'invention figure toujours dans les programmes et notamment par la mise en place de cahiers ou carnets de lecture, d'anthologies personnelles, de portfolios qui permettent aux élèves de verbaliser à l'écrit leurs ressentis face au texte.

Ainsi, en quelques années nous sommes passés d'un enseignement où l'écriture et la lecture étaient conçues et pensées comme deux activités disjointes, à une influence déséquilibrée où la lecture prédominait pour préconiser aujourd'hui une interaction active entre les deux pratiques. L'écrit pouvant ainsi être un moyen d'accéder à une lecture plus personnelle, plus subjective, et permettant *in fine* une meilleure implication de l'élève dans sa compréhension du texte. De nombreux travaux de recherche ont ainsi démontré les bienfaits pour les élèves de les *faire lire la plume à la main*, pour emprunter une expression de Jean Verrier (cité par Georges Legros, *Didactique du français*, 2014, p.37).

## **b. L'écriture mise au service de la lecture littéraire**

Dans l'introduction au volume 1 de l'ouvrage collaboratif *Les formes plurielles des écritures de la réception*, François Le Goff rappelle que la recherche en didactique a montré « combien la dimension scripturale constitue un paradigme clé dans les apprentissages de la lecture littéraire » (2017, p.5). Il en donne une définition assez large où elle est « l'expression d'une lecture, la traduction volontaire ou prescrite, métatextuelle ou hypertextuelle, synchrone ou différée, d'une rencontre avec un texte et, de façon extensive, avec toute création artistique, indifféremment du support » (Le Goff, p.6). Ces écrits protéiformes apparaissent ainsi comme le passage de la « trace d'une rencontre avec le texte littéraire inscrit dans une théorie du texte, à une compréhension de la lecture comme activité de reconfiguration du texte par le lecteur empirique » (Le Goff, p.6). En ce sens, l'écriture permet un rapport plus personnel au texte car l'élève coopère à la création du sens par sa scription. Ainsi à côté de la figure du sujet lecteur s'est peu à peu développée celle du sujet scripteur.

Dans son article sur « Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur » (2007) Catherine Tauveron énumère les différents bienfaits pour la lecture de conférer à l'élève la posture d'auteur. Ce rôle d'auteur permet ainsi une réflexivité sur l'acte même de lire. En effet, l'élève ne peut endosser cette posture que si « on lui a appris à analyser son expérience de lecture de littérature pour nourrir son expérience d'écriture » (Tauveron, 2007, p. 79). En premier lieu, l'élève est amené à projeter dans son écrit la figure de son *lecteur modèle*. Il s'interrogera sur la manière dont il va dans son écriture solliciter l'aide d'une personne pour « fonctionner ». En second lieu, Catherine Tauveron rend compte de l'existence d'une *intention artistique* chez l'élève-auteur conditionnée à « une attention esthétique chez l'enseignant et chez les pairs » (2007, p.79). En effet, l'élève qui sait que son texte sera lu et évalué avec les mêmes critères d'évaluation que pour un texte littéraire, sera d'autant plus attentif aux choix d'écriture qu'il opérera quant à la construction de son texte, à l'emploi de certains mots, à l'organisation, à la mise en page de son écrit, aux émotions suscitées, aux valeurs transmises, aux comportements des personnages...

Ainsi, en produisant un texte, l'élève-auteur est plus à même de comprendre la manière dont le lecteur s'inscrit « au cœur de la stratégie textuelle » (2007, p.79). Mais cette réelle réflexivité sur l'écriture et corollairement sur la lecture n'est possible que si le sujet-scripteur « est inscrit avec ses pairs dans une communauté d'auteurs » qui prend alors la forme d'un « forum » où chacun est amené à exprimer et à confronter son projet d'écriture (2007, p.79). Le

texte apparaît alors aux élèves moins distant et énigmatique et plus concret, il devient « un travail d'artisan supposant des choix tactiques [...] et susceptible de procurer des bonheurs personnels ».

Cette même approche de la lecture littéraire via un travail d'écriture se retrouve dans les travaux de François Le Goff. En effet, l'auteur s'interroge sur « les rôles que peuvent jouer les écrits d'invention en situation de lecture du texte littéraire » (Mazauriac, Fourtanier, Langlade (dir.), 2011, p.220). Il part alors d'une classification de ces différents types d'écrits afin d'examiner l'impact que ceux-ci peuvent avoir sur la lecture littéraire des élèves. Il retient alors une classification « en fonction de la distance qu'ils entretiennent avec le texte source » (Mazauriac et al., 2011, p.220). À ce titre il distingue « trois catégories présentant des options énonciatives différentes » : une catégorie « écrire dans », une autre « écrire à côté » et enfin une troisième « écrire sur ».

La première catégorie qui consiste à « écrire dans » rassemble « les hypertextes qui fonctionnent sur le mode de la greffe » (2011, p.220). Le texte littéraire sert d'hypotexte à l'écrit de l'élève (hypertexte) qui doit s'adapter à cet univers fictionnel étranger en conservant une « homologie tant énonciative que générique » (2011, p.221) entre les deux textes. Ces écrits prennent alors la forme d'*expansions fictionnelles* par rapport au texte source.

Dans une communication à la suite d'un colloque à Genève en 2010, François Le Goff met en lumière l'importance pour la réussite de ce type d'exercice de couper le texte à un moment de grande tension narrative qui tout en créant une rupture avec ce qui précède ne peut se construire qu'en réaction à ce qui a été énoncé. Cela permet ainsi d'aiguiser la vigilance et l'attention au cours de la lecture. L'auteur privilégie ainsi pour ce type d'écriture les moments de basculement du texte qui sont des « carrefours mais dont certaines voies d'explorations, certains cheminements pourront être validés par ce que le texte aura précédemment construit » (Le Goff, 2011, p.201). Ces écritures dans le texte apparaissent alors comme des passerelles tendues vers le texte dont elles réclament une lecture active de la part du lecteur afin de ne pas entrer en trop « grande contradiction avec le programme fictionnel mis en place par le texte » (Le Goff, 2011, p.201).

La seconde catégorie ne réclame plus une continuité énonciative et générique entre l'hypotexte de l'auteur et l'hypertexte de l'élève, mais on se situe toujours dans la fiction. L'élève doit ici encore être particulièrement attentif dans sa lecture puisque son écriture doit prendre appui sur des éléments du texte et ne peut pas être complètement déconnecté de la trame narrative. Ces deux types d'écrits laissent pleinement apparaître le texte du lecteur qui résulte du métissage entre le texte de l'auteur et l'imaginaire du lecteur. Ces écritures de la réception

favorisent une lecture active chez le lecteur où celui-ci devient presque, par ses choix d'écriture cet être qui braconne le texte comme le dit Certeau, ou encore ce vampire qui assimile son objet en lui suçant le sens (Le Goff fait référence au livre de Bellemin Noël, *Plaisirs de vampire*).

Enfin la troisième catégorie se démarque des deux précédentes en ce qu'elle « introduit une rupture discursive nette entre le texte lu et le texte écrit par l'élève » (Le Goff, 2011, p. 221). L'élève n'est plus en immersion dans le texte de l'auteur, mais adopte une position de surplomb via des « écrits métatextuels » (Le Goff, 2011, p. 221) comme le journal du lecteur ou le commentaire de texte.

Dans son article, Le Goff détaille plus particulièrement la première : « l'écrire dans ». Il montre ainsi qu'il est essentiel que la consigne d'écriture « autorise l'implication effective de lecteur-scripteur » et permette à l'élève de « justifier des choix d'écriture en relation avec le texte » (Le Goff, 2011, p. 222). En devant s'immiscer dans le texte, l'élève est amené à faire des hypothèses de lecture pour pouvoir « intégrer une cohérence, la sienne, à l'intérieur de la parole de l'autre » (Le Goff, 2011, p. 224). Ainsi « écrire dans » le texte contribue à développer chez l'élève une lecture autonome où il est amené à faire varier les échelles de compréhensions globale et locale. *In fine*, le texte produit par l'élève-scripteur devient « le résultat d'un dialogue avec le texte » (Le Goff, 2011, p. 224). Cette approche artisanale du texte littéraire permet de construire chez l'élève la notion de texte comme « tissu, tissage, pliage et dépliage qui déploie le sens » (François Mouttapa et al. 2018, p.22).

On retrouve à la fois chez Catherine Tauveron et chez François Le Goff la nécessité d'amener les élèves, à la suite de ces écritures de la réception, à procéder à des échanges. En effet, Le Goff rappelle que pour qu'une production écrite prenne totalement sa valeur en termes d'apprentissages lectoraux et scripturaux, elle doit être « inscrite dans un dispositif plus large d'échange et de mise en discussion de ces mêmes productions » (Le Goff, 2011, p. 221). Cet échange au sein de la communauté interprétative qu'est la classe permet ainsi de confronter les différents choix d'écriture opérés par les élèves. L'auteur souligne à cet égard que ce partage de textes peut ouvrir des controverses. Celles-ci sont bénéfiques puisqu'elles nourrissent l'interprétation de la communauté (la classe) qui devient ainsi un « architecteur » (Rouxel, 2007, p.69). Elle joue alors un rôle de garant face aux possibles dérives subjectives, aux contresens qui pourraient aller à l'encontre des droits du texte et ainsi de la lecture littéraire.

## **2.2 La lecture collaborative pour engager l'élève dans l'énigme textuelle**

### **a. La lecture coopérative entre pairs**

La prise en compte du sujet-lecteur se traduit par l'écoute apportée à sa sensibilité, à son ressenti, à son rapport personnel quand il livre son expérience de lecture. Ainsi cet accueil des affects des élèves est bénéfique pour une meilleure implication dans les textes car il favorise « chez eux la découverte d'enjeux personnels à la lecture » (Rouxel, 2007, p. 72). Comme le souligne Annie Rouxel « cet avènement du lecteur en tant que sujet peut subvenir d'autant mieux que la classe est pensée comme lieu d'émergence et de confrontation de lectures subjectives » (Rouxel, 2007, p. 72). L'intersubjectivité permise par le partage et la confrontation d'expériences singulières de lecture et d'interprétations plurielles rend compte du rôle actif du lecteur dans la construction de sens du texte (Rouxel, 2007, p.72). Par là même ces parcours de lectures variés apparaissent dès lors comme une première étape pour amener les élèves vers une lecture littéraire.

Marion Sauvaire dans son article « Le rôle des pairs dans l'interprétation du texte littéraire » rend compte de l'intérêt de ce dispositif pour développer chez les élèves de véritables compétences en lecture littéraire. Comme nous l'avons formulé en amont, l'auteur insiste sur la nécessité de prendre en compte toutes les propositions des élèves. Celles-ci seront indubitablement variées puisque chacun interprète « en fonction de sa subjectivité : ses connaissances, ses stratégies, ses expériences, ses valeurs, les représentations qu'il partage au sein d'une communauté » (Sauvaire, 2015, p.2). Ainsi nomme-t-elle diversité interprétative « l'ensemble des interprétations produites concomitamment par différents lecteurs en interaction et successivement par un même lecteur » (Sauvaire, 2015, p.2). En s'appuyant sur son expérience menée avec deux enseignants de littérature au lycée, elle développe les différentes étapes de ce dispositif collaboratif qui entrecroise des activités dialogiques et intersubjectives.

En effet, elle rappelle que pour qu'il y ait une interprétation du texte, les élèves doivent « établir des liens explicites entre le texte lu, leur propre subjectivité et les discours de leur enseignant et de leurs pairs » (Sauvaire, 2015, p. 2). Afin que les élèves soient amenés à approfondir, justifier, diversifier leurs points de vue sur le texte et établir une réelle avancée et progression dans les interprétations, ils passent par différentes activités de lecture, d'écriture, d'oral qui sont menées tantôt de manière individuelle et tantôt collaborativement.

En premier lieu les élèves découvrent le texte individuellement par une lecture silencieuse, à la suite de laquelle ils vont produire un compte-rendu de lecture dans lequel ils reviennent sur des passages du texte qui leur semblent complexes et importants. Après quoi, ils sont regroupés en petits groupes pour former des comités de lecture. Cette première mise en commun permet de mieux comprendre le texte en faisant part de leurs incompréhensions, des problèmes de lecture rencontrés. Lors du second comité de lecture, les élèves sont invités à partager, expliquer et justifier au moins deux interprétations sur le texte. Ce travail de groupe est à chaque fois suivi d'un moment d'écriture individuelle où l'élève peut « se conformer à l'interprétation dominante dans son comité ou s'en distancier » (Sauvaire, 2015, p.4).

La seconde étape réside dans la mise en place d'un débat interprétatif, celui-ci devant permettre de déterminer au sein de la classe si les hypothèses de lecture formulées sont « recevables pour les membres de la communauté interprétative » (Fish, 2009, cité par Sauvaire, 2015, p.4). Lors de la mise en commun des propositions d'interprétation du texte, l'enseignant devient un modérateur pour que toutes les interprétations puissent être entendues. À la suite de cet échange avec la classe, les élèves rédigent individuellement un texte réflexif dans lequel ils rendent compte des interprétations retenues, de la progression de leurs parcours interprétatifs, des apprentissages réalisés.

De cette expérience, l'auteure met en évidence le rôle des activités collaboratives pour rompre avec l'attitude passive de l'élève face au texte et l'amener à une véritable participation dans l'interprétation des textes littéraires. Les comités de lecture permettent à la fois de remédier aux éventuels problèmes de compréhension mais surtout à faire « prendre conscience à chacun de la singularité de son interprétation » (Sauvaire, 2015, p.5).

Marion Sauvaire montre que ces comités de lecture permettent de reconfigurer les interprétations « en établissant des liens nouveaux entre les éléments empruntés et les passages du texte » (Sauvaire, 2015, p.5). Les élèves qui proposent des interprétations recevables mais plus complexes sont ceux qui ont véritablement mis à profit ce temps d'échange en « empruntant des éléments interprétatifs à leurs pairs pour reconfigurer leur interprétation » (Sauvaire, 2015, p.5). À l'inverse, elle signale que les élèves dont l'interprétation est peu recevable, inaboutie, sont ceux qui n'ont pas établi de connexion, de comparaison entre leur interprétation et celles des autres. Ainsi cette colecture et cette cocompréhension des élèves favorisent une confrontation des démarches interprétatives qui permet à certains de réguler leur interprétation voire de sortir d'une impasse.

La mise en relation des différentes interprétations via les comités de lecture et le débat interprétatif incitent les élèves à relire le texte et les engagent dans une activité réflexive face

au texte. En effet ces moments de partage favorisent une certaine émulation chez les élèves qui relisent le texte pour « évaluer la pertinence des interprétations proposées par leurs pairs » ou comme défi personnel afin d'« élucider un passage » (Sauvaire, 2015, p.6). De plus comme le souligne l'auteure, les hypothèses divergentes, contradictoires poussent les élèves à avoir un regard critique sur leur propre interprétation et favorisent ainsi « une mise à distance par l'élève de son propre parcours interprétatif » (Sauvaire, 2015, p.6). Les nombreuses relectures aident ainsi la communauté interprétative qu'est la classe à jalonner une interprétation recevable et partagée par tous ou dans le cadre d'un texte ouvert et polysémique à écarter celles qui apparaîtraient en totale contradiction avec le texte.

Dans ces conditions, le rôle de pairs participe grandement à l'enseignement de la lecture littéraire. En effet les activités collaboratives amènent les élèves à prendre conscience de manière progressive et réflexive de leur posture de lecteur et de leur rôle dans l'interprétation des textes. Cela permet ainsi de développer une réelle compétence interprétative des élèves où le sens d'un texte n'apparaît pas en prélevant des éléments épars du texte ou en répondant uniquement à des questions fermées.

Bien au contraire cette approche montre aux élèves qu'interpréter un texte est un processus où le lecteur émet des hypothèses, tâtonne, révisé son interprétation, s'interroge, construit peu à peu un sens. De plus on sort aussi d'une lecture individuelle et solitaire qui peut pour certains élèves en difficulté être complètement inefficace pour privilégier la collaboration entre lecture individuelle et coopérative produite dans l'échange entre les élèves.

### **b. Un dispositif particulier : « l'initiation au jeu des hypothèses »**

Dans la quatrième section de l'ouvrage collaboratif *Pour une lecture littéraire* (Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne, Dominique Ledur, 2005) où les auteurs après avoir donné une approche théorique de la lecture littéraire, avec ses enjeux et ses objectifs, détaillent plusieurs propositions didactiques pour l'enseigner aux élèves. Jean-Louis Dufays propose un dispositif qu'il intitule « Initier au jeu des hypothèses ».

Cette proposition didactique s'appuie sur une observation que l'auteur tire de la pratique qui est que l'un des objectifs de l'enseignement du français est d'amener l'élève vers une lecture autonome des textes, la maîtrise de cette compétence est bien souvent supposée acquise et pas suffisamment explicitée auprès des élèves. Ce constat l'amène ainsi à vouloir rendre plus palpable, plus concret à l'élève son rôle dans la construction du texte et les moyens qu'il peut mettre en place pour forger son interprétation.

Ainsi au lieu de considérer le texte comme un objet fermé avec un sens préétabli et qui réclame « un décodage fidèle d'un prétendu programme textuel » (Dufays, 2005), l'auteur affirme « le caractère énigmatique de tout texte au regard de la lecture » (Dufays, 2005). La lecture prend dans ce contexte l'apparence d'une enquête où l'élève est encouragé à rechercher des indices, des preuves pour résoudre l'énigme textuelle (Jean-Louis Dufays, 2005). L'objectif est donc d'amener les élèves à réaliser qu'en lisant, ils vont mettre en place des hypothèses de lecture en s'appuyant sur « certains types de *codes* » et peuvent alors « privilégier différents modes de lecture » (Dufays, 2005). Dufays montre qu'en acquérant cette lucidité ils seront en mesure de mettre en place des stratégies de lecteur, de manipuler les codes et les stéréotypes d'oeuvres littéraires. Émettre des hypothèses sur le texte permet à la fois de solliciter la subjectivité des élèves par leur imaginaire mais aussi de faire preuve de recul et de rigueur en étant attentif à la construction, aux codes, aux procédés du texte.

Dans ce cadre, Jean-Louis Dufays développe notamment une lecture de *textes pièges* combinée à la technique du dévoilement progressif. En effet certains types de textes (fantastique, d'énigme, avec une chute) sont plus propices à ce dispositif et permettent ainsi de mettre en place « une réelle démarche de lecture fondée sur la construction d'hypothèses » (Dufays, 2005). Il convient donc de construire un corpus qui renvoie, comme l'indique l'auteur à ce que Polsaniec nomme « l'éveil suspensif », c'est-à-dire à « une attention aux informations pouvant combler l'attente du lecteur » (Dufays, 2005). Ce type de textes-pièges n'est pas entièrement donné aux élèves, ces derniers les découvrent de manière progressive au fil des hypothèses émises.

En effet cette technique du dévoilement progressif du texte permet aux élèves de progresser pas à pas dans le texte, d'avoir une lecture intensive qui se fait non pas à un niveau global mais local du texte. Les élèves sont alors invités à formuler à partir des extraits, des hypothèses et de proposer une première compréhension « provisoire mais non saturée » du texte (Dufays, 2005). Celles-ci sont ensuite débattues avec l'ensemble de la classe, aucune ne pouvant être exclue de la discussion tant qu'elles se fondent sur des éléments textuels précis. L'auteur ajoute que si cette phase de mise en commun des hypothèses doit être conduite par les élèves, il n'est pas exclu que l'enseignant puisse la stimuler en formulant des questions plus ou moins précises ou en invitant les élèves à poser eux-mêmes des questions à la classe sur un endroit du texte.

Ce dispositif didactique a le mérite d'amener les élèves à être actifs dans leur lecture pour pouvoir résoudre l'énigme introduite par le texte. Elle les contraint à être plus vigilants et attentifs aux détails du texte pour proposer des hypothèses de lecture recevables qui s'appuient



sur ce qu'ils ont lu et compris du texte. Les textes-pièges permettent, une fois que les élèves ont accès à la totalité du texte, de les amener à réinterroger leur parcours de lecture. Ce retour rétrospectif amène les élèves à relire le texte avec un regard nouveau en recherchant ce qui aurait pu les amener à cette fin. Cette approche didactique des textes permet ainsi de rendre plus effectif chez les élèves leur rôle de lecteur. Ils sont ainsi amenés à :

- « Se représenter mentalement l'univers du récit »
- « Repérer les indices et les lier afin de construire le(s) sens du texte, pointer les éléments qui résisteraient à l'intégration dans un tout cohérent »
- « Circuler dans un texte et effectuer des retours en arrière, notamment pour mettre un nouvel indice à l'épreuve du contexte »
- « Inférer (rendre explicite ce qui est implicite) »
- « Émettre des hypothèses sur la suite ou le genre d'un récit ».

De plus l'accent est aussi mis sur l'intérêt du travail collaboratif où tous les élèves sont mis en position de recherche et doivent ensuite présenter à la communauté interprétative leur hypothèse de lecture. La compréhension du texte s'appuie ainsi sur les propositions personnelles des élèves (le pôle subjectif) auxquelles l'ensemble du groupe-classe répond au regard du texte (le pôle objectif) et à partir desquelles ils vont pouvoir construire une interprétation commune ou des interprétations recevables.

## **II. PROBLEMATIQUE**

Au regard des différents questionnements et des apports de la recherche en didactique concernant la lecture littéraire, j'ai décidé de centrer mon projet de recherche sur le rôle actif du sujet lecteur. En effet comme je l'ai exposé dans l'état de l'art, depuis quelques années s'opère une réelle remise en question de l'enseignement de la littérature, et partant, de l'approche des textes en classe. L'enjeu actuel étant de remotiver les élèves dans leur découverte et dans leur compréhension des textes mais aussi de leur permettre de s'émouvoir, réfléchir, réagir face aux textes. Pour ce faire, il apparaît primordial d'autoriser la subjectivité du lecteur afin qu'il se sente pleinement intégré dans le processus de construction de sens, d'interprétation et d'éveiller le plaisir du texte.

Comment établir une réelle rencontre entre l'élève et le texte ? Comment l'amener à s'impliquer dans sa lecture, à devenir un lecteur attentif, autonome qui se projette et se

questionne ? Comment faire émerger la subjectivité de l'élève qui apparaît aujourd'hui comme une part essentielle de la lecture littéraire ?

Pour répondre à ces questions, j'ai choisi de mettre en œuvre deux didactisations, qui placent au centre de leur dispositif l'investissement actif de l'élève-lecteur pour la compréhension/interprétation du texte en faisant appel à sa subjectivité, son ressenti, sa sensibilité, son imaginaire. L'enjeu étant de valoriser le parcours de l'élève-lecteur en lui faisant prendre conscience du rôle qu'il détient face au texte et en confrontant ce parcours singulier à ceux des autres élèves au sein de la classe.

En premier lieu, j'ai décidé de m'appuyer sur les travaux de Marion Sauvaire qui rend compte du rôle essentiel des pairs dans la compréhension de textes littéraires via des activités collaboratives où les élèves confrontent leur lecture. Cette première approche a été combinée au dispositif particulier mis en place par Jean-Louis Dufays autour d'une « initiation au jeu des hypothèses » et au dévoilement progressif du texte. La découverte individuelle du texte par l'élève donnait ensuite lieu à un échange en petits comités des ressentis et des interprétations qui nourrissait une mise en commun au sein de la classe.

En second lieu, j'ai voulu expérimenter l'« écriture dans » le texte mise en avant par François Le Goff comme mode d'approche et de compréhension du texte littéraire. L'hypothèse reposait sur les bienfaits du va-et-vient du sujet lecteur au sujet scripteur pour une meilleure implication et compréhension du texte. En s'appropriant la posture d'auteur, l'élève confronté à des choix esthétiques, formels, de cohérence, de créativité, de sens devient alors plus attentif et réceptif pendant la lecture du texte.

Ces deux dispositifs didactiques bien que très différents dans la pratique se fondaient sur la même hypothèse : impliquer subjectivement les élèves - via la collaboration avec les pairs ou l'écriture créative- afin de mettre en place un réel va-et-vient entre subjectivité et objectivité du texte, susceptible d'une meilleure compréhension du texte par l'élève.

L'implication de l'élève dans la lecture était aussi assurée par le choix du texte construit sur une chute, par l'approche de ce dernier qui se faisait par dévoilement progressif et par la dynamique sur laquelle reposaient ces deux séances : la résolution de l'énigme textuelle par les élèves.

L'enjeu était de comparer les effets de ces deux didactisations sur un texte commun pour vérifier la démarche la plus efficace pour la lecture littéraire des élèves ainsi que les apports et limites que chacune d'elles pouvaient présenter.

### **III. METHODOLOGIE**

#### **1. Cadre pratique de l'expérience**

J'ai effectué mon stage d'observation et de pratique au collège Jean Mermoz à Barby en Savoie. Il s'agit d'une petite commune située au sud-est de l'agglomération chambérienne. Étant donné sa situation géographique, l'établissement est relié à sept écoles du secteur de recrutement, ce qui lui assure une liaison active avec le cycle 3. Le collège accueille une population scolaire hétérogène (567 élèves) où l'on compte 13% de boursiers et des catégories socio-professionnelles plutôt favorisées. Le climat social y est paisible et propice au bon fonctionnement de l'établissement et à la scolarité sereine des élèves.

#### **2. Portrait des classes de l'expérience**

Au cours de la deuxième partie de mon stage qui s'est déroulée du 21 mars au 15 avril 2022, j'ai souhaité mener mon étude comparée dans les deux classes de 4<sup>ème</sup> de ma tutrice, les deux classes de 3<sup>ème</sup> étant durant cette période déjà très sollicitées (voyage scolaire en Espagne et brevet blanc).

Toutefois une première difficulté quant à l'exploitation des résultats de ces deux expériences est apparue rapidement : la différence de niveau entre ces deux classes. Ce biais dans ma recherche n'a pas pu être résolu puisque les classes de 4<sup>ème</sup> ne bénéficiant pas de l'Accompagnement Personnalisé, la division d'une des classes en deux groupes était impossible (pas de créneau horaire et pas de salle disponibles). J'ai donc décidé de compenser ce déséquilibre en m'appuyant sur les points forts des deux groupes afin de choisir la didactisation qui serait susceptible d'être la plus efficace dans chaque classe. J'ai ainsi privilégié mon approche par l'écriture créative dans la classe de 4<sup>ème</sup> E qui a plus d'aisance à l'écrit et à l'inverse celle basée sur l'échange avec les pairs dans la 4<sup>ème</sup> B plus à l'aise à l'oral. Enfin, pour que ce paramètre n'interfère pas de trop les conclusions de mon projet de recherche, j'ai décidé tout en dressant un bilan général dans les deux classes de nuancer à chaque fois mon analyse en comparant, dans les deux groupes, les résultats d'élèves ayant des profils « similaires ».

Le premier groupe (4<sup>ème</sup> B) est constitué de 27 élèves dont l'hétérogénéité de niveau est nettement marquée. En effet, à côté de très bons éléments investis dans leurs apprentissages, dont l'intérêt et la curiosité dynamisent le groupe-classe, certains élèves sont en grandes difficultés voire en échec scolaire. On observe ainsi des élèves qui accumulent parfois les difficultés liées à la dysorthographe, à la dysgraphie et à la dyspraxie. Ma tutrice m'a signalé

à cet égard que pour certains d'entre eux, dont elle soupçonne ces difficultés, aucun aménagement officiel n'a été mis en place ce qui ne fait que les accroître. Ces difficultés s'accompagnent pour certains d'entre eux de réels problèmes de compréhension. D'autres élèves issus de milieux défavorisés ou de contextes familiaux compliqués (familles monoparentales, élèves dont le français n'est pas la langue maternelle) manquent d'autonomie dans leur travail, ont des problèmes de concentration et de motivation. Toutefois cet écart de niveau n'affecte pas la dynamique de la classe où on note une réelle cohésion de groupe, particulièrement observable dans les échanges oraux, même si certains élèves restent totalement mutiques. Les points forts de cette classe étant : l'aisance à l'oral et l'esprit de solidarité entre les élèves, j'ai décidé de mettre en place la didactisation reposant à la fois sur le dispositif du "jeu des hypothèses" de Jean-Louis Dufays et sur les comités de lecture de Marion Sauvare.

Le deuxième groupe (4<sup>ème</sup> E) est constitué d'un effectif de 28 élèves dont la moitié a un bon voire très bon niveau tant sur les connaissances linguistiques que littéraires et culturelles. Les élèves ont pour la plupart une très bonne maîtrise de l'écrit, une analyse et une réflexion plus aboutie sur les textes (capacité à déceler l'implicite). On note un réel phénomène de groupe où certains d'élèves très impliqués dans leur travail entraînent le reste de la classe dans cette voie. Toutefois il est précisé qu'il existe aussi des profils plus complexes avec de lourdes difficultés : certains élèves ont une importante dyslexie, une dysphasie sévère, d'autres sont fragilisés par un fort absentéisme et deux élèves sont en voie de décrochage scolaire avec pour l'un d'entre eux un projet de classe-relai.

Au vu du très bon niveau de cette classe, j'ai donc souhaité m'appuyer sur leurs aptitudes de scripteur via "l'écriture dans le texte" de François Le Goff et leur compétence de lecteur autonome face au texte.

### **3. Objectifs de la séance**

Dans les deux classes les objectifs étaient les mêmes : comprendre la mécanique d'un texte de Boris Vian, *Les Lésions dangereuses*, amener les élèves à réfléchir sur la notion « d'horizon d'attente » du lecteur, leur faire prendre conscience du rôle actif qu'ils détiennent dans la lecture d'un texte, mettre en évidence la chute et la polysémie entretenue tout au long du poème. La dynamique de ces deux approches du texte nous a permis à la fin de la séance de revenir avec les élèves sur ce que signifiait « lire un texte » et ce que cela engendre chez le lecteur : la représentation mentale des scènes, l'anticipation de la fin du texte, la fabrication d'hypothèses de lecture.

Il s'agissait d'une séance détachée, mais qui permettait de faire le lien entre ce qu'ils étaient en train d'étudier (« La ville : lieu de tous les possibles » à travers le roman policier et le roman noir) et ce qu'ils allaient étudier après les vacances (« Dire l'amour » par l'étude intégrale de la pièce de théâtre *Roméo et Juliette*).

En effet, le texte choisi, *Les Lésions dangereuses* de Boris Vian, étant une parodie de la forme poétique du « blason » cela permettait d'introduire le portrait de l'être aimé en poésie tout en gardant un lien avec l'enquête policière via le suspens, la polysémie (le poète nous oriente vers l'hypothèse tragique d'un drame amoureux, d'un fait divers) ainsi que la tension ménagée tout au long du poème qui est aussi l'un des marqueurs du roman policier.

Pour répondre aux objectifs fixés, en 4<sup>ème</sup> B nous avons suivi la méthode de Jean-Louis Dufays qui propose un dévoilement progressif du texte sous forme d'une enquête avec les élèves. Le texte a donc été distribué au fur et à mesure aux élèves. Ils ont été regroupés, comme le préconise Marion Sauvare, en « comité de lecture » (4 à 5 élèves par groupe) pour répondre à des questions (qui seront précisées dans la partie suivante) afin de créer une confrontation et une interaction entre les lectures des élèves. Il y avait ensuite une mise en commun des réponses des différents comités. La dernière étape de ce travail était la découverte de la chute. Après avoir procédé à une mise en commun des différentes hypothèses et justifications des groupes à l'oral, la chute était distribuée afin que tout le monde la découvre en même temps. Une fois la fin dévoilée, les élèves ont pu l'explicitier et partager leur ressenti à l'oral.

En 4<sup>ème</sup> E les élèves sont passés par l'écriture dans le texte. Nous nous sommes référés aux travaux de François Le Goff, en enlevant la fin du texte pour demander aux élèves de l'imaginer. Le dernier vers a donc été supprimé puisqu'il comporte la chute du texte. En effet, il révèle tout l'implicite du texte et la polysémie entretenue par l'auteur. Ce découpage permettait de favoriser une interprétation subjective de l'élève (la fin étant ouverte) et de vérifier la lecture attentive et minutieuse de l'élève sur les éléments donnés en amont.

Cet exercice d'écriture créative reposait sur leur créativité mais aussi sur une lecture minutieuse du texte. En effet ils devaient proposer des hypothèses cohérentes en s'appuyant sur des indices textuels pour pouvoir ensuite justifier la fin inventée. Il y avait ainsi une première partie d'écriture où ils étaient seuls face au texte et une seconde partie où ils ont pu partager leur production. Les différentes hypothèses de lecture ont été écrites au tableau et les élèves-auteurs ont justifié de celles-ci en se référant au texte. Nous avons ensuite découvert la chute du texte ensemble. Celle-ci a été suivie d'un moment d'échange avec la classe pour l'élucider et recueillir leur ressenti et leurs impressions de lecture.

## 4. Mise en œuvre de l'expérience

### 4.1 Groupe 1 (4<sup>ème</sup> B)

#### a. Mise en œuvre matérielle

Afin de mener à bien cette séance, j'avais au préalable réfléchi aux différents moyens pour que celle-ci soit efficace et qu'elle se déroule dans les meilleures conditions. Nous avons ainsi repéré avec ma tutrice le vocabulaire susceptible de poser des difficultés de compréhension aux élèves. Une définition simple desdits termes (« lésions », « pinson », « égayer », « glas ») a été ajoutée au texte distribué aux élèves. Nous avons ensuite procédé comme le préconise Jean-Louis Dufays, au découpage du texte *Les Lésions dangereuses*, de la manière suivante :

- une première partie constituée de la strophe 1 et 2.
- une seconde partie constituée de la strophe 3.
- une troisième partie constituée de la strophe 4.
- une dernière partie qui comprenait le dernier vers du poème (la chute).

### ***Les lésions dangereuses, Boris Vian***

#### **[Strophe 1]**

Tu l'as donc rencontré  
Dans un pauvre bistrot  
Où tu vas le matin très tôt  
Prendre un petit café  
Il venait tous les jours  
Et toi tu as fini  
Le voyant si triste toujours  
Par le trouver gentil  
Et hier soir dans ta maison  
Tu étais gaie comme un pinson

**Lésion**, nom féminin : changement grave produit dans un organe par une maladie, un accident.  
Synonyme : blessure.

**Pinson**, nom masculin : petit oiseau dont le plumage est de diverses couleurs et qui est connu pour son chant.

**[Strophe 2]**

Ses yeux  
Qui te plaisaient tant  
T'avaient caressé  
D'un regard si tendre  
Sa bouche  
Qui te plaisait tant  
T'avait dit des mots  
Pleins de sentiments  
Son coeur  
Qui te plaisait tant  
Battait doucement  
Au rythme des rêves  
Ses mains  
Qui te plaisaient tant  
Étreignaient tes mains  
D'un geste enivrant

**[Strophe 3]**

Il avait des beaux yeux  
Il avait des mains fines  
Une bouche bien dessinée  
Il était seul et digne  
Tu pensais à son coeur  
Tu voulais l'éveiller  
Imaginant sa pauvre vie  
Tu voulais l'égayer  
Mais hier soir dans sa maison  
Il était gai comme un pinson

**Egayer :**

1. Divertir, amuser quelqu'un.
2. Rendre plus attrayant, plus agréable.

**[Strophe 4]**

Ses yeux  
Qui te plaisaient tant  
Regardaient le sang  
Couler sur la table  
Son coeur  
Qui te plaisait tant  
Sonnait à coups sourds  
Le glas des amants  
Sa bouche  
Qui te plaisait tant  
Murmurait des mots  
Qui te rendaient folle  
Ses mains  
Qui te plaisaient tant  
Poussaient un couteau  
Dans un ventre blanc

**Glas**, nom masculin : tintement des cloches pour une personne qui vient de mourir ou lors de ses funérailles.

---

Il préparait des merlans.

Dans un souci de gain de temps ayant pu observer l'aspect chronophage de chaque tâche donnée aux élèves, j'ai créé un document (annexe 1) pour chaque "comité de lecture" qui reprenait sous la forme d'un tableau le découpage du texte avec en face de chaque partie une case pour qu'ils puissent noter leurs réponses, observations et ressentis. Chaque élève disposait ainsi de son propre texte et d'une seule fiche pour le comité de lecture auquel il appartenait.



Enfin j'ai imprimé une image (annexe 2) de merlan car la chute du poème reposait sur la connaissance de ce poisson et que ma tutrice redoutait que certains ne le connaissent pas.

### **b. Déroulement de la séance**

J'ai commencé cette séance en énonçant aux élèves l'enjeu de celle-ci et son but final. En effet, comme c'était la première fois que je prenais en charge la classe, je leur ai expliqué de manière succincte que nous allions découvrir un texte ensemble de manière différente de ce qu'ils avaient l'habitude de faire avec leur professeure. Je leur ai précisé qu'à la fin de cette séance j'allais leur poser différentes questions :

- Qu'avez-vous compris du texte que nous venons de découvrir ?
- Quel est votre ressenti par rapport au texte ?

Je leur ai spécifié que ce bilan sur le texte n'était absolument pas noté mais qu'il était important pour mes recherches dans le cadre de mon mémoire. Cette précision était pour moi très importante afin qu'ils ne soient pas stressés par l'idée d'être évalués et qu'ils se concentrent uniquement sur le texte.

Je leur ai ensuite expliqué étape par étape le déroulement de la séance : la constitution des comités de lecture, la découverte progressive du texte, la lecture individuelle du texte, la confrontation des impressions et des interprétations des membres du groupe en répondant aux questions écrites au tableau, la mise en commun des pistes et des analyses des comités de lecture.

Ainsi, en premier lieu je leur ai demandé de constituer des comités de lecture (groupe de 4 à 5 élèves au maximum) dont la mission était d'enquêter sur le texte en répondant à quelques questions que je notais au fur et à mesure au tableau. J'ai pu à cette occasion préciser la signification de « comité de lecture » et le rôle qu'ils jouent notamment dans les maisons d'édition. Cela m'a paru important puisque l'un des enjeux de ma séance était de revaloriser leur lecture individuelle et collective du texte. Chaque comité de lecture devait désigner un élève-secrétaire qui avait la tâche de retranscrire les réponses de son groupe sur le document destiné à cette fin et un porte-parole qui devait ensuite partager les hypothèses, les pistes de réponse de son comité à l'ensemble de la classe lors des différentes mises en commun.

Ensuite j'ai distribué à chaque élève les deux premières strophes du poème *Les lésions dangereuses* de Boris Vian. Ils devaient lire de manière individuelle le passage distribué. Pendant ce moment, j'ai écrit au tableau quatre questions :

- **Qui sont les personnages ?**
- **Quelle relation semblent-ils avoir ?**

- **Où sont-ils ?**
- **Vers quel type de récit s'orientent-ils ?**

Les questions posées sont celles proposées par Jean-Louis Dufays. Elles n'invitent pas à un questionnement interprétatif mais s'apparentent plus ici à un questionnaire classique. Il s'agissait de favoriser l'échange entre pairs en croisant les lectures des élèves afin de s'assurer de la bonne compréhension du texte.

Ils se sont ensuite regroupés avec leur comité de lecture pour répondre aux questions sur la fiche commune que je leur avais distribuée. Je leur ai précisé qu'ils devaient justifier leur réponse en s'appuyant sur les indices dans le texte. La lecture individuelle des deux strophes puis le travail du comité de lecture a duré une dizaine de minutes au cours desquelles j'ai sillonné entre les rangs pour m'assurer de l'implication de chaque élève. Après quoi nous avons procédé à une mise en commun d'une dizaine de minutes de leurs réponses. J'ai ainsi noté leurs propositions sous la forme de mots clefs au tableau. Nous avons procédé de cette façon pour les trois autres questions : chaque porte-parole rendait compte des observations de son comité de lecture et venait compléter les propositions des autres groupes. Cette confrontation des différentes lectures nous a permis d'être plus attentifs au texte pour être tous d'accord sur les réponses aux questions.

À ce stade de notre enquête, nous avons pu mettre en évidence la forme poétique du texte, la situation initiale et la tonalité romantique, amoureuse, sentimentale du poème.

J'ai ensuite distribué la troisième strophe aux élèves qui l'ont découverte en autonomie. Pendant leur lecture silencieuse, j'ai noté au tableau les deux questions relatives à cette strophe :

- **Qu'est-ce qui évolue ici ?**
- **Le genre du récit attendu se confirme-t-il ?**

Pour cette seconde étape, les élèves ont eu moins de temps de travail puisque la strophe était plus courte et qu'ils avaient moins de questions. Ils ont comme précédemment procédé à une confrontation de leur lecture individuelle puis ont répondu aux questions en groupe. Nous avons ensuite mis en commun leurs réponses. Les différents comités de lecture se sont tous accordés sur le fait que le genre du récit se confirmait puisque dans cette strophe on avait un portrait détaillé et mélioratif (forme de « blason ») de différents aspects physiques de l'être aimé (les yeux, les mains, la bouche). J'ai encore une fois noté leurs réponses au tableau.

J'ai ensuite distribué la dernière strophe aux élèves. Chacun l'a lue individuellement. J'ai noté au tableau une unique question :

- **À votre avis, comment l'histoire va-t-elle se terminer ?**

Cette ultime question à l'inverse des autres n'attendait pas une unique réponse, mais avait pour objectif de susciter un réel débat interprétatif entre les élèves. Chacun pouvant justifier son point de vue en s'appuyant sur les éléments textuels mais aussi et surtout sur sa propre interprétation et expérience de lecture. Il s'agissait d'amener les élèves à partager leur *activité fictionnalisante* de lecteur, à évoquer les images mentales suscitées et générées par la lecture du texte.

J'ai laissé une dizaine de minutes pour cette ultime concertation des comités de lecture afin qu'ils imaginent de manière la plus précise possible une fin au poème. Nous avons ensuite écouté les différentes propositions des comités de lecture que j'ai retranscrites au tableau. Tous se sont accordés sur une fin tragique entre les deux amants en justifiant leur hypothèse par le champ lexical de la violence (« le sang », « le glas », « couler », « folle », « pousser un couteau », « ventre blanc »).

J'ai enfin distribué aux élèves le dernier vers du poème. Sans avoir découvert ce qui était écrit, ils étaient tous surpris par la taille du papier distribué, bien plus petit par rapport aux autres strophes. Cela les a beaucoup intrigués. Une fois que tout le monde avait la chute du texte, chaque élève a pu découvrir la fin du poème. J'ai ensuite cédé la parole à différents élèves qui voulaient s'exprimer sur cette découverte. Nous avons pu avec les élèves revenir sur cette fin et l'explicitier. Certains élèves ne savaient pas ce qu'était un « merlan », j'ai alors demandé à ceux qui le connaissaient de donner sa signification à leurs camarades. Après quoi, j'ai montré à l'ensemble de la classe l'image du merlan.

Pendant moins d'une dizaine de minutes nous avons pu échanger sur la mécanique du texte et nous avons réfléchi ensemble à ce que signifiait « lire un texte ». Je suis partie d'une des impressions d'une élève qui évoquait sa déception pour montrer aux élèves comment le poète avait fausement fabriqué l'« horizon d'attente du lecteur » pour mieux le trahir. D'autres élèves ont exposé le fait qu'ils avaient imaginé dans leur tête un scénario, qu'ils s'étaient représenté la scène et qu'ils ne comprenaient pas pourquoi l'auteur avait choisi de finir son poème de cette manière. Nous avons ainsi pu rendre effectif l'anticipation, la représentation mentale du texte par le lecteur et par conséquent son rôle actif dans la découverte et la lecture du texte.

Enfin comme je leur avais expliqué au début de la séance, je leur ai demandé de prendre une feuille simple, d'écrire leur nom et prénom et de répondre avec un minimum d'une dizaine de lignes aux questions suivantes :

- **Que pouvez-vous dire du texte que nous venons de découvrir ?**
- **Quel est votre ressenti par rapport au texte ?**

Les élèves ont disposé pour écrire leur bilan d'une quinzaine de minutes.

## **4.2 Groupe 2 (4<sup>ème</sup> E)**

### **a. Mise en œuvre matérielle**

J'ai de la même manière que pour le premier groupe ajouté dans des encadrés sur le texte distribué aux élèves une définition des mots susceptibles de les mettre en difficulté (« lésions », « pinson », « égayer », « glas »). J'avais cette fois-ci partagé le texte en deux parties :

- une première qui reprenait toutes les strophes (1, 2, 3 et 4) hormis le dernier vers
- une seconde où apparaissait uniquement le dernier vers du poème (la chute)

Comme pour le premier groupe, j'avais aussi pris le soin d'imprimer une image de merlan pour pouvoir la montrer aux élèves qui ne connaîtraient pas ce poisson à la fin de la séance.

### **b. Déroulement de la séance**

J'ai comme pour le premier groupe expliqué aux élèves les enjeux et le but final de la séance que je prenais en charge pour la première fois. Je leur ai précisé que cette séance s'intégrait dans le cadre de mes recherches pour mon mémoire et qu'à la fin de celle-ci ils devraient écrire un bilan de ce qu'ils avaient compris du texte que nous allions découvrir ensemble. De même, j'ai signalé à la classe que cet exercice ne serait pas évalué afin d'éliminer toute pression. Je leur ai expliqué qu'ils allaient l'espace de cette séance de français devenir « auteur » puisqu'ils auraient pour mission d'imaginer la fin du texte, d'*usurper* la place de l'auteur, car j'avais volontairement enlevé la fin du texte.

Après ce temps d'écriture, je leur ai précisé qu'ils devraient partager avec l'ensemble de la classe leur proposition et qu'ils devraient justifier leurs choix d'écriture. J'ai insisté sur le fait qu'il était important que la fin imaginée soit cohérente, plausible avec la première partie du texte distribué. Pour ce faire ils devaient procéder à une lecture minutieuse du texte et s'appuyer sur différents éléments textuels pour construire, fabriquer, concevoir, créer une fin au "texte source". Je leur ai demandé ce que signifiait « écrire la fin d'un texte » pour être sûre qu'ils répondent bien à la consigne d'exercice et qu'ils ne se perdent pas dans un prolongement infini du poème. En m'appuyant sur les réponses de certains élèves à l'oral nous avons donc précisé que la « fin » d'un texte devait clore le poème.

Après ces différentes explications, j'ai pris en charge la lecture du texte. En effet comme les élèves devaient ensuite travailler en totale autonomie, je voulais éviter de mettre en difficulté les « faibles » lecteurs et proposer un réel moment d'écoute du texte. Je leur ai expliqué qu'ils

pouvaient s'ils le souhaitent suivre le texte des yeux, surligner certains mots ou alors fermer leurs yeux pour être pleinement concentrés sur ma voix. Afin que cette lecture soit bénéfique à tous, j'ai décidé de me déplacer dans la classe. J'avais au préalable préparé ma diction du texte pour qu'elle soit la plus limpide possible.

J'ai ensuite lancé l'activité d'écriture créative en leur conseillant de relire plusieurs fois le texte, de relever des indices qui pourraient les aider, d'énumérer sur un brouillon leurs différentes idées, de faire des schémas ou des dessins si cela pouvait les aider. J'ai précisé aux élèves que s'ils en ressentaient l'utilité ils étaient libres d'utiliser les dictionnaires présents dans la classe. Une élève m'a demandé s'ils devaient suivre la forme du texte, c'est-à-dire reprendre la versification. Je me suis adressée à l'ensemble de la classe en reprenant sa question pour leur dire qu'ils devaient justement se poser ce type de questions mais qu'ils devaient y répondre seul, comme un auteur le ferait, leurs choix d'écriture leur appartenaient. Cet atelier d'écriture en totale autonomie s'est déroulé pendant une trentaine de minutes. J'avais écrit l'avant-dernier vers du poème qui précède la chute de manière à ce qu'il occupe tout le tableau :

**« Dans un ventre blanc ... »**

Une fois que tous les élèves ont achevé leur production, nous avons procédé à l'écoute de différents textes. L'élève-auteur devait relire le vers noté au tableau (« Dans un ventre blanc ») et nous faire découvrir sa fin imaginée. Cette lecture entraînait ensuite un échange entre la classe et l'élève qui devait expliquer quels éléments du "texte source" l'avaient amené à imaginer ce dénouement. À la fin de chaque lecture, j'écrivais au tableau avec des mots clés l'hypothèse de lecture faite par l'élève. Ce moment d'écoute des productions des élèves, nous a permis de dresser différents scénarios, sur lesquels je reviendrai dans ma partie discussion.

Ils ont enfin pris connaissance de la chute du texte que j'avais distribuée pour que tout le monde la découvre en même temps. J'ai procédé cette fois-ci à la lecture intégrale du texte. Nous avons ensuite pu avoir un moment d'échange pour expliciter cette fin et qu'ils puissent livrer leur réaction, leur ressenti, la différence entre la fin de Boris Vian et celle qu'ils avaient écrite. Cette mise en commun des ressentis et des impressions de lecture, nous a permis comme pour le groupe 1 d'avoir une réflexion sur la mécanique du texte et sur la notion « d'horizon d'attente du lecteur ». Les élèves se sont rendu compte du rôle actif qu'ils avaient eu pendant

cette lecture en se représentant mentalement les scènes, en anticipant, en prévoyant la fin du texte ce qui entraînaient chez la plupart d'entre eux un sentiment de déception.

Enfin, je leur ai demandé sur une feuille de répondre avec un minimum d'une dizaine de lignes aux questions suivantes :

- **Que pouvez-vous dire du texte que nous venons de découvrir ?**
- **Quel est votre ressenti par rapport au texte ?**

Les élèves ont disposé pour écrire leur bilan d'une quinzaine de minutes.

## **IV. RESULTATS**

La partie résultats nous permet de confronter les différents apports des didactisations mises en place dans les deux classes. Pour ce faire nous avons confronté les bilans rédigés par les élèves dans les deux groupes afin de déterminer la didactisation la plus efficace. Dans chaque classe les écrits des élèves ont été classés en différents groupes. Pour procéder à ce classement, nous avons dégagé quatre critères qui donnaient lieu à quatre niveaux de réussite :

- **Niveau 1** : *l'élève n'a pas accédé à la compréhension littérale du texte.*
- **Niveau 2** : *l'élève a accédé à la compréhension littérale du texte.*
- **Niveau 3** : *l'élève a accédé à la compréhension littérale du texte et à la compréhension inférentielle. Il rend compte de sa compréhension de l'implicite du texte et a perçu l'inscription de la « lecture programmatique » de l'auteur dans le texte préparant ainsi la chute.*
- **Niveau 4** : *l'élève fait une analyse réflexive de sa propre lecture avant la divulgation de la chute (compréhension du rôle actif du lecteur). Il a une compréhension critique du texte. Il rend compte d'une « expérience totale » de lecture (compréhension et interprétation), du va-et-vient dialectique entre le texte et sa réception personnelle.*

### **1. Le groupe 1 (4ème B)**

Nous analysons dans cette partie les bilans des élèves qui sont passés par la collaboration des pairs (comités de lecture) et le dévoilement progressif du texte permettant le jeu des hypothèses.

#### **1.1 Les élèves qui n'ont pas compris le texte étudié : Niveau 1**

Au regard de cette grille, un premier groupe de trois élèves n'a pas validé le premier critère. En effet ces élèves n'ont pas pu rendre compte d'une compréhension qu'on peut considérer

comme consensuelle du texte. Deux de ces élèves ont fait un retour trop lapidaire, incomplet ne permettant pas de s'assurer de leur bonne compréhension du poème. Le troisième bilan a ajouté certaines informations au texte et a recopié des extraits du texte sans expliciter clairement la chute du poème.

<b>Bilan trop succinct et pas abouti pour pouvoir juger d'une compréhension du texte</b>	<b>Bilan qui révèle un contre-sens, une compréhension incomplète du texte et d'un ajout de l'élève.</b>
2	1

Le bilan d'Isis témoigne d'une grande difficulté à rendre compte de sa lecture. Elle ne dresse pas de bilan mais énumère certaines informations du texte qu'elle reformule ou qu'elle recopie mais qui ne sont pas véritablement liées entre elles :

- « Le monsieur a rencontré dans un bistrot le matin très tôt devant un café ».
- « et hier soir chez lui il était gaie. Ces yeux, sa bouche, son cœur, ses mains était très jolie ».

On remarque que dans sa restitution, elle fait certains écarts par rapport à la lettre du texte : « Il découpa son cœur qui lui plaisait tant. Il planta un couteau sur ces jolie et fine main puis il le planta dans son ventre blanc ». Or dans le poème si l'auteur joue avec la juxtaposition de certains vers dans la troisième strophe pour brouiller les pistes, il ne mentionne jamais le fait que le couteau découpe un cœur ou qu'il le plante dans le corps (les mains) de la femme. Si l'activité fictionnalisante du lecteur peut mener l'élève à une meilleure compréhension du texte, encore faut-il que celle-ci s'appuie sur la compréhension de base du texte, sur les informations données précisément par le texte. Dans le cas d'Isis, élève en grandes difficultés scolaires, ce n'est pas le cas, elle réécrit certains passages.

Ces bilans montrent que les élèves n'ont pas eu accès à une lecture littérale du poème.

## **1.2 Les élèves qui ont rendu compte d'une lecture linéaire : Niveau 2**

Dans ce second groupe, les élèves (4) ont accédé à une lecture littérale du texte. Ils ont dans leur bilan retranscrit les données, les informations précises du texte. Toutefois, le poème de

Boris Vian étant construit sur l'implicite, le lecteur doit faire des liens entre les différentes parties du texte, l'approche littérale du texte n'est pas suffisante pour accéder à sa pleine compréhension. Le lecteur doit combler les blancs du texte. Ces bilans témoignent d'un véritable contre-sens sur le texte et d'une discordance entre l'enjeu de celui-ci et ce qu'ils en ont retenu et perçu.

Bilan

le narrateur parle à la 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> personne du singulier aux personnages. Les personnages sont une femme et un voyant. Les deux personnages se voyaient toujours dans un bar, et en rentrant chez lui, le voyant et toujours gai, ils s'aimaient. Il avait des attitudes qui plaisaient à la femme comme ses mots pleins de sentiments son cœur qui battait doucement, il avait un physique et un mental plaisant et avantageux. Ils étaient fou amoureux l'un de l'autre. Mais un jour, dans sa maison, il lui murmura des mots doux, en faisant à manger un beau poisson.

Dans le bilan de Lucie, on peut notamment constater qu'il y a un contre-sens par rapport à la lecture du participe présent du verbe « voir » (voyant) qui a été confondu avec le nom commun : « un voyeur ». Même si cela ne fausse pas totalement la compréhension du texte, l'élève ajoute un élément inexistant.

À la fin du bilan l'utilisation de la conjonction de coordination « mais » n'explicite pas l'opposition entre l'implicite du texte qui suggère une scène de crime entre les deux amants et la chute du texte qui annonce la simple préparation d'un poisson par l'homme.

On peut toutefois noter que l'élève a su distinguer la voix du narrateur de celle des deux personnages (l'homme et la femme) dont il raconte l'histoire. En effet, l'énonciation du poème a pu poser de nombreuses difficultés aux élèves.

Après une soirée entre amoureux, le garçon se recroqueville de bonheur pour aller prendre un café.  
Elle aimait tellement ses yeux sa bouche et ses mains et elle aimait le ballement de son cœur.  
L'homme avait de beaux yeux, des mains fines, une bouche bien dessinée et calibataine saine.  
Elle voulait que son cœur batte pour elle.  
L'homme cuisinait du merlan.

Ce second bilan (celui de Sarah) fait état de la compréhension littérale du poème.

On note toutefois certains ajouts de la part de l'élève, elle situe en effet la scène de la rencontre dans le « bistrot », après « une soirée entre amoureux », or cette soirée n'apparaît qu'après la rencontre entre l'homme et la femme au vers 9 : « Et hier soir dans ta maison ».

On retrouve ainsi les différentes étapes de la narration du poème : la rencontre, le portrait mélioratif de la femme (qui presque à une parodie du *blason*), l'évocation des sentiments réciproques des deux personnages et le moment où l'homme prépare le repas (les merlans).

Mais l'élève n'a pas comblé les blancs du texte. Elle n'explicite pas en quoi cette fin s'apparente à une chute, ce que l'auteur laissait présager dans la dernière strophe avant la découverte du dernier vers.



Dans les bilans de Bazile et de Viken, on fait le même constat. Les deux élèves sont aussi capables de restituer la chronologie des événements mais lorsqu'ils évoquent la fin du poème, celle-ci apparaît comme une suite logique. Ils ne rendent pas compte d'une discordance entre ce qui précède la chute et la chute du poème. Leur restitution ne montre pas les liens que le lecteur doit faire entre les différentes parties du poème. Viken conclut son bilan par : « Puis ils finissent de manger se petit poisson à deux » et Bazile reprend les mots de l'auteur tels quels : « Il préparait des merlans ». L'implicite du texte n'a pas été décrypté par ces élèves. Ils n'ont pas perçu les différents indices textuels qui ménageaient un changement de registre et qui préparaient la chute du poème. Cette dernière n'a d'ailleurs pas été perçue comme une « chute », du moins ils ne l'ont pas formulée ainsi dans leur bilan, évoquant uniquement la fin du texte, sans notifier son caractère surprenant et inattendu.

### **1.3 Les élèves qui ont compris l'essentiel du texte : Niveau 3**

Ce groupe d'élèves est au nombre de quatre. Ils ont tous pu aller au-delà de la simple lecture littérale du texte en rendant compte de leur compréhension inférentielle. En faisant ainsi des liens entre les différentes strophes, ils ont pu percevoir la lecture programmatique inscrite dans le texte par l'auteur. Les élèves de ce groupe sont allés au-delà de ce qui est explicitement dit, ils ont dialogué avec le texte et ont perçu ce qui est sous-entendu mais pas énoncé par l'auteur.

Dans les différents bilans, on remarque que ces quatre élèves utilisent un lexique précis et/ou des organisateurs de texte qui soulignent qu'il y a une discordance entre ce que le lecteur imagine dans la dernière strophe et ce qui est annoncé par le dernier vers. En effet, Sybille écrit : « Cependant, lorsqu'elle va chez lui, elle le découvre avec un couteau enfoncé dans un ventre et du sang gisant sur la table pour finalement découvrir qu'il découpe des merlans ». L'emploi des adverbes « cependant » et « finalement » montre que l'élève a perçu l'implicite du texte. Elle rappelle les indices de la dernière strophe qui annoncent une tension, une scène de violence (« le couteau », « enfoncé », « sang », « gisant ») pour ensuite faire le lien avec le dernier vers, où par l'utilisation du terme « finalement » elle témoigne que l'action arrive à son terme et qu'elle diffère de ce que la strophe laissait présager. L'usage de l'infinitif « découvrir » fait aussi état de la surprise organisée par le texte. La fin apparaît comme une découverte pour l'élève.

Timéo conclut son bilan en écrivant : « Enfaite l'homme était juste en train de préparer un poison qui était un merlan ». L'emploi de la locution adverbiale « En fait » renforcée par l'adjectif « juste » montre que l'élève fait état d'une fin qui n'était pas attendue, qu'elle ne

corroboire pas avec ce qui avait pu être imaginé en amont. L'adjectif « juste » souligne cette discordance entre une fin morbide, tragique imaginée à partir des indices dans la strophe 4 et celle révélée par le dernier vers.

De même Evelyne dans la conclusion de son bilan montre qu'elle a réussi à faire des inférences entre les différentes parties du texte : « C'est une histoire romantique jusqu'à ce que on a l'impression que c'est un meurtrier, un psychopate, car il y a une description assez étrange mais en réalité il préparait des merlans pour leur repas ». Dans cette restitution, l'élève en employant l'expression « avoir l'impression » met en avant le rôle actif du lecteur dans la construction et dans le plaisir du texte. Il y a un réel dialogue entre le texte et le lecteur : le premier sème des informations, des indices et le second imagine, dresse un horizon d'attente à partir des éléments textuels. Elle souligne que c'est la « description assez étrange » qui donne à l'homme un nouveau visage, celui d'un possible « meurtrier » ou « psychopathe ».

Enfin, le dernier élève, Maurice, fait lui aussi état de l'activité d'inférence dans sa lecture : « Mais à un certain moment le narrateur disait des phrases violentes comme « poussaient un couteau dans un ventre blanc » car la chute de la poésie était qu'il était entrain de préparer du merlan en pensant à elle ». L'utilisation du terme « chute » montre que l'élève a compris que le texte avait été construit d'une certaine façon pour que la fin puisse surprendre le lecteur.

Ce troisième groupe d'élèves a donc validé les trois premiers critères mais pas le quatrième. Ils ont en effet compris le texte et la manière dont l'auteur avait tout au long du poème ménagé la chute de l'histoire. Toutefois, ils n'ont fait aucune allusion dans leur bilan au rôle actif du lecteur (l'horizon d'attente, l'implicite) sur lequel l'auteur échafaude tout l'enjeu du texte et le plaisir de sa chute. Les cinq bilans résument sans contre-sens ce qui se passe dans le poème tout en expliquant clairement ce sur quoi repose la chute : la contradiction entre ce que laisse présager la dernière strophe avec le recours au champ lexical du « crime » et le dernier vers qui contredit cette hypothèse en révélant que l'homme cuisine des merlans.

#### **1.4 Les élèves qui ont compris le texte et qui ont un regard réflexif sur le rôle actif du lecteur face au texte (va-et-vient didactique) : Niveau 4**

Le dernier groupe est le plus important puisqu'il comprend seize élèves. Ainsi plus de la moitié de l'effectif du groupe-classe se retrouve dans cette dernière catégorie. Tous ont à la fois rendu compte de leur compréhension du texte, des différents procédés d'écriture permettant de ménager la chute du texte mais ont aussi évoqué de manière succincte ou détaillée leur expérience de lecture.

En effet, il ressort de ces différents bilans les prémices voire pour certains d'une réelle analyse réflexive sur leur rôle actif de lecteur faisant état de son ressenti face au texte.

Nous avons décidé de classer les différentes remarques des élèves en trois catégories :

- Les commentaires qui rendent compte d'un ressenti en tant que lecteur (A)
- Les commentaires qui insistent sur la manière dont le texte est construit (B)
- Un commentaire qui réinvestit les procédés d'écriture du texte (C)

#### A. Les commentaires qui montrent un investissement subjectif du lecteur

La plupart des élèves de ce groupe ont livré leur ressenti de lecteur sur le poème. Certains ont fait part de leur déception face à cette fin, d'autres ont évoqué leur surprise ou leur soulagement.

Paula « (...) je suis comme même déçue parce que je penser qu'il y avait un meurtre mais au final il nous raconte qui préparait des merlans et c'est un peu dommage, mais pas trop parce que au final sa se passe bien à la fin ».

Nesrine : « j'ai étais déçu car je ne m'y attendais pas je penser il y aller avoir un meurtre avec sont amant mais pas du tout, c'était juste des merlans qu'il préparé pour sont repas. »

Eve : « J'ai bien aimé comment le poète nous tient dans le suspens, jusqu'ç la chute de la fin. Mais j'ai été un peu déçu de la chute, j'aurais préférée qu'il y ait un meurtre ».

Nathanaël : « J'ai trouvé ce texte très bien en plus nous l'avons vu en groupe sous forme de jeux. Cette histoire faisais un peu peur sur la fin donc cella ma plus. »

Stéphane : « (...) Ils dînent chez l'homme et la description fait penser à un crime avec du sang et un couteau planté dans un ventre blanc. Mais au final l'homme préparait pour le dîner des merlans. C'est une chute, et pour moi je suis déçu et surpris ».

Léane : « (...) je suis un peu déçue de cette fin car je pensais vraiment que c'était un crime ».

Margot : « (...) ça m'a un peu désu mais ce texte est quand même bien ».

Ces différents jugements montrent l'implication des élèves dans leur lecture. En effet, c'est parce qu'ils ont tous échafaudé dans leur imaginaire une suite en s'appuyant sur les indices délivrés par le texte qu'ils peuvent témoigner d'un ressenti positif comme négatif. De plus, tous ces commentaires montrent que les élèves se sont réellement appuyés sur le texte pour imaginer

la fin de l'histoire puisque tous évoquent « un meurtre » ou « un crime ». On peut donc en conclure qu'il y a bien eu un va et vient entre la subjectivité de l'élève et l'objectivité du texte.

B. Les commentaires qui rendent compte d'une analyse précise sur la construction du texte

Beaucoup d'élèves ont mis en avant la manière dont l'auteur avait procédé pour mener le lecteur sur une fausse piste et l'induire en erreur. À cet égard, on recense dans les bilans différentes expressions qui évoquent la stratégie auctoriale de Boris Vian qui joue sur l'implicite, l'horizon d'attente du lecteur en s'appuyant sur la polysémie du texte.

Maxence relève à cet égard la discordance entre le champ lexical qui crée une tension dramatique et la fin du texte qui écarte le scénario tragique envisagé : « Ensuite il explique avec des mots beaucoup plus bizarres comme sang, couteau, cœur et glas, mais cependant tout se finit bien avec une fin comique. Il cuisinait tout simplement des merlans. Ce texte a fait fonctionner notre imagination. Malheureusement se n'ai pas la fin espéré par tous. Mon esprit pensait que sa ce terminerait mal avec un meurtre, un suicide. ».

De la même manière Anna met en avant la construction du texte et le fonctionnement de la chute. Elle indique ainsi que : « (...) lors de la 4<sup>ème</sup> strophe on assiste à un meurtre sanglant « un couteau enfoncer dans un ventre ». La chute est très surprennante car il cuisinait seulement des merlans, le poème prend tout de suite une autre tournure ». C'est seulement à la fin du texte qu'on peut réellement le comprendre ». Ici, l'élève témoigne de l'activité fictionnalisante de la lecture, où un imaginaire se développe en s'appuyant sur des éléments textuels qui tracent un scénario écrit en filigrane par l'auteur. En effet l'emploi du verbe « assister » par l'élève, rend compte de sa forte implication dans la lecture. Ce crime devient pour elle réel, elle y « assiste » en tant que lectrice. Par l'usage de l'adverbe « réellement », elle explique que la compréhension totale du texte est entièrement détenue dans sa chute.

Lina dans son analyse rend compte du rythme particulier de la narration qui est un facteur important pour les textes-pièges comme celui-ci : « un peu avant la fin on parle, j'ai l'impression de meurtre, on parle de couteau, de glas, est à la toute fin on apprend que la personne ne fait que cuisiner des merlans, donc je trouve sa dommage que le début soit bien, puis des rebondissements dans l'histoire est une fin très courte ».

D'autres élèves témoignent dans leur compte-rendu du projet de Boris Vian qui voulait piéger son lecteur. À cet égard, Eve explique que : « Dans le texte le poète veut nous faire croire à une rencontre amoureuse, passionnelle entre deux personne qui se rencontre dans un vieu bistrot et qui finit mal. Quand on lit le dernier ver, on est étonné d'apprendre qu'en fait, il prépare

juste des merlans ». Joao qualifie le texte de « trahisseur » puisqu'il croyait que « c'était la fille qui était morte alors qu'en fait ce sont des merlans qui sont cuisinés ».

De même Boris explique que « ce texte est très piègeur car au début on nous présente une belle histoire d'amour qui se passe merveilleusement bien puis après cette histoire devient de plus en plus bizarre car le narrateur nous dit qu'il y a du sang qui coule, un mort et les cloches des funérailles. Cela fait que le texte n'est plus du tout gai alors qu'en fait le narrateur nous berne car tous se qu'il nous raconte est seulement la préparation d'un poisson et non la mort de quelqu'un ». Les verbes « présenter » et « berner » rendent compte de la compréhension par l'élève de la stratégie de l'auteur qui présente au lecteur le début d'une relation d'amour entre deux personnages pour ensuite introduire des éléments que l'élève qualifie lui-même de « bizarre » qui dénotent avec l'atmosphère idyllique créée. Ce bilan montre que l'élève a pu relire le texte au regard de cette fin : « tous se qu'il nous raconte est seulement la préparation d'un poisson et non la mort de quelqu'un ». Une fois la chute révélée, Boris a ainsi eu accès à une autre lecture du texte.

Le bilan de Roméo témoigne lui aussi d'une lecture réflexive sur l'écriture de l'auteur. En effet il précise les procédés littéraires sur lesquels l'auteur crée une attente chez son lecteur : « (...) Ces deux personnages s'aiment et le narrateur nous le montre tout au long de la première, deuxième et troisième strophe. Pour prouver cette amour le narrateur utilise des comparaisons et des répétitions pour accentuer le sentiment (...) ». Ici l'élève est plus précis dans son analyse puisqu'il repère ce qui dans le texte va créer chez le lecteur un horizon d'attente et susciter des images de cette passion naissante entre les deux personnages. L'élève ajoute : « Mais lors de la quatrième strophe il y a une histoire de « sang couler sur la table », « le glas des amants », « poussaient un couteau dans un ventre blanc ». Tout cela faisait penser à un meurtre. Mais à la fin du texte on apprend que ce n'était pas un meurtre, ni un suicide mais il préparait tout simplement des merlans pour le repas ». L'élève est donc capable de verbaliser le cheminement mis en place par l'auteur pour préparer la chute du texte. Il rend compte de son parcours interprétatif au fil des différentes strophes du poème.

Enfin, Assia rend compte quant à elle de la stratégie auctoriale de Boris Vian via les émotions contradictoires suscitées par la lecture du texte. En effet, elle évoque que dans « (...) une 3<sup>ème</sup> partie, on peut penser que l'homme tue la femme : « ses mains qui te plaisait tant poussaient un couteau dans un ventre blanc », donc on peut être déçu. Mais dans la toute dernière partie, la fin est résumée comme cela : « il préparait des merlans ». Et donc on est soulagés ». L'élève rend ainsi compte de sa compréhension par l'analyse de ses émotions de

lectrice : avant d'accéder à la chute, elle est « déçue » que cette histoire d'amour se termine tragiquement et ce ensuite le soulagement qui la gagne quand elle comprend la fin.

### C. Un bilan qui s'approprie les procédés d'écriture du texte

Le bilan de Joao a été traité à part, bien qu'on ait fait état de commentaire de l'élève précédemment.

Il nous a semblé intéressant de mettre en avant le ton utilisé par l'élève dans sa restitution qui semble emprunter quelques procédés d'écriture du poème. Certaines tournures de phrases créent une attente, semblent vouloir créer du suspense.

« C'était une histoire d'amour...ou peut-être pas, en fait ».

Dans cette phrase l'usage des points de suspension et l'emploi du modalisateur « peut-être » montrent que l'élève tente de recréer l'expérience qu'il vient de vivre en tant que lecteur dans son propre bilan.

« Elle était sur la table, allongée dans une flaque de sang. Elle est morte. Un couteau était planté dans son ventre, ce qui fait que du sang coulait sur la table...Sauf que non, il ne s'agissait pas d'elle, mais d'un poisson, et pour être plus précis, c'est un merlan. Il est en cuisine, il doit sûrement être un cuisinier.... ».

Cette restitution montre ainsi le réinvestissement direct de la lecture de l'élève qui semble vouloir à son tour permettre une expérience similaire à son propre lecteur. Du plaisir de l'expérience de lecture, l'élève en vient à s'approprier certains procédés utilisés par Boris Vian et troque sa posture d'élève pour celle d'un écrivain qui joue et se joue de son lecteur. Il y a dans ce cas une implication complète de l'élève dans la lecture du texte et un réinvestissement immédiat de celle-ci.

---

En conclusion, les bilans de ce dernier groupe s'appuient de manière précise sur le texte en le citant pour montrer comment l'auteur oriente le lecteur dans son interprétation. Certains bilans évoquent précisément le retournement produit de manière inattendue et rapide par le dernier vers qui détient toute l'énigme du texte. L'usage de terme comme « berner », « faire croire », « suspense » et d'expressions telles que « une autre tournure », « faire fonctionner notre imagination » montrent que les élèves ont compris le mécanisme mis en place par l'auteur. Ils témoignent ainsi de la collaboration entre le lecteur et le texte. Ils rendent compte du rôle actif et non passif du lecteur dans sa découverte du texte.

## 2. Le groupe 2 (4<sup>ème</sup> E)

Dans cette partie, nous analyserons les restitutions d'élèves qui sont passés par « l'écriture dans le texte » en vue d'un meilleur investissement dans la lecture et *in fine* d'une meilleure compréhension du texte.

### 2.1 Les élèves qui n'ont pas compris le texte : Niveau 1

Dans cette classe deux élèves très fragilisés dans leurs apprentissages n'ont pas pu expressément rendre compte de leur lecture. Dans le cas de Samy, le bilan n'a pas été fait et dans celui de Marina, l'élève résume sa lecture en disant : « J'ai compris dans le texte que le Mesieur préparait des merlans pour une personne. Mon ressenti du texte est : rien ». Bien qu'elle donne la chute du texte, il n'est pas possible de s'assurer qu'elle a compris le fonctionnement du texte. La verbalisation de son ressenti nous laisse aussi préjuger de cette non-compréhension du texte.

### 2.2 Les élèves qui ont compris l'essentiel du texte : Niveau 3

Dans ce groupe-classe, aucun élève n'a validé seulement le *niveau 2* en rendant seulement compte d'une lecture purement linéaire du texte. On retrouve ainsi deux élèves qui ont su à la fois :

- combler les blancs du texte.
- comprendre l'implicite en s'appuyant sur les inférences du texte.

Ils décrivent, chacun à leur manière, la stratégie auctoriale déployée dans le texte.

Le bilan d'Antonin reste très lacunaire. C'est uniquement la dernière phrase où l'élève use d'une négation restrictive : « Il ne faisait que la cuisine en préparant des merlans » qui permet de s'assurer de sa compréhension du texte. En effet, cette phrase souligne le contraste entre ce qui avait été imaginé par le lecteur et ce qui se passe réellement dans le texte et qui apparaît alors banal : « il ne faisait que la cuisine (...) »

Alexis rend aussi compte de sa compréhension de l'implicite, de la polysémie entretenue par le texte et de la lecture programmatique inscrite dans le texte : « Tout ce qu'on imagine n'est pas vrai, il faut arreter de croire que l'on sait tout en avance. Ce texte est assez triste au début et joyeux après ». Le fait qu'il décrive deux émotions différentes perçues au début du texte puis à la fin, montre qu'il est capable de sentir un basculement dans le texte. Son bilan très court nous empêche de valider le dernier critère, bien qu'il semble avoir un début de réflexivité sur le rôle du lecteur qu'il juge *trop* naïf : « Tout ce qu'on n'imagine n'est pas vrai,

il faut arrêter de croire que l'on sait tout en avance ». En effet, l'élève assimile presque le poème à une fable et il tire de sa lecture une leçon qui émanerait du texte et qui sonnerait comme un avertissement donné au lecteur.

### **2.3 Les élèves qui ont compris le texte et qui ont un regard réflexif sur le rôle actif du lecteur face au texte (va et vient didactique) : Niveau 4**

Un grand nombre d'élèves se retrouve dans le dernier niveau. En effet sur un effectif total de vingt-huit élèves, vingt-quatre intègrent cette catégorie. Ces élèves ont à la fois compris le sens littéral, l'implicite du texte et ont fait état d'un regard réflexif sur le rôle actif du lecteur, en évoquant leur ressenti face au texte et/ou en analysant de manière précise les procédés d'écriture de l'auteur.

On souligne la grande hétérogénéité de ces bilans tant dans le contenu que dans la qualité de l'expression écrite. Afin d'avoir une vision moins globalisante de ces bilans, nous avons décidé de subdiviser l'ensemble en fonction de la qualité d'analyse de l'élève. Nous présenterons pour chaque sous-groupe des extraits de bilan. Les bilans ont été classés selon un critère qualitatif sur l'analyse proposée par l'élève :

- analyse dite « novice ».
- analyse dite « intermédiaire ».
- analyse dite « experte ».

#### **A. Analyse novice**

Dans cette catégorie, certains termes utilisés par les élèves laissent entrevoir qu'ils ont senti qu'il y avait un jeu qui se mettait en place dans la lecture entre le texte et le lecteur. On recense six bilans dans ce groupe.

C'est notamment le cas de Clara, qui évoque de manière succincte l'implicite et la polysémie entretenue dans la dernière strophe : « le narrateur nous fait croire au début qu'il va y avoir un meurtre alors qu'au final il prépare juste des merlans ». L'expression « faire croire » sous-tend la notion d'horizon d'attente du lecteur qui est trahie par le dernier vers.

De même, Youssouf indique dans son bilan qu'il a retenu que « la fin n'était totalement pas à ceux que s'attendaient les lecteurs ». Il émet un avis sur le texte : « Je trouve que le texte est beau et bien travailler pour nous faire penser l'opposé de la réelle fin ». Ici encore, l'élève indique clairement que l'auteur avait préparé une lecture programmatique (« nous faire penser l'opposé »).



Après avoir explicité clairement le mécanisme sur lequel repose le texte, Amandine prend de la distance avec le texte et dresse un enseignement presque « moral » sur la lecture du texte et sur son apport : « ce qui était intéressant c'est de prouver que l'humain a toujours besoin d'intrigue, de drame alors que ce n'est pas une nécessité comme dans ce texte. En contrepartie nous avons cru à un drame car l'auteur nous faisait croire qu'il y en aurait un ».

## **B. Analyse intermédiaire**

On compte six bilans dans cette catégorie. Les élèves qui en font partie ont clairement énoncé le mécanisme de la chute et ont aussi fait état de leur expérience de lecteur. Leurs remarques rendent compte de leur engagement subjectif dans la lecture du texte. Ils évoquent leur ressenti à la découverte du dernier vers.

Marie nous fait part de sa déception en s'appuyant sur l'activité fictionnalisante du lecteur, notamment induite par l'exercice d'écriture créative : « (...) quand j'ai appris la fin j'ai été déçue car on s'attendait à une fin tragique mais on a eu une fin toute simple. J'ai réussi à imaginer l'histoire dans ma tête. Sa ma fait rire car on est partie dans plein d'idées et au final il préparait des merlans (...). J'ai retenu que l'on peut vite ce faire influencer par le début d'un texte ».

Au contraire, Adam évoque le plaisir d'avoir été surpris par la fin du poème : « J'ai bien aimé ce texte, surtout grâce à la surprise qu'il m'a fait à la fin en la découvrant ».

De la même façon Timothée est capable d'expliquer ce qui s'est passé dans son imaginaire et ce qui crée finalement un écart entre ce qu'il attendait et la fin du poème : « On pensaient à un meurtre, crime, un suicide, du cannibalisme. Mais ce n'était qu'autre une personne qui préparait un bon repas de poisson. Mon ressenti est que je ne m'attendais pas à cela mais à un drame, mais cela est plutôt drôle ! ».

D'autres bilans insistent sur la lecture programmatique mise en place dans le texte par l'auteur et les stratégies d'écriture qui permettent la chute du texte :

- Mario : « l'auteur essaye de nous mener sur une fausse piste en nous faisant croire à une fin tragique », « J'ai retenu que l'auteur essaye de nous induire en erreur en nous faisant croire à un meurtre ».
- Johan : « (...) les mots peuvent tromper selon la façon dont ils sont utilisés (sang, ventre blanc, couteau) ».
- Adam : « J'ai retenu du texte que si on n'a pas la fin, l'auteur peut s'amuser à nous faire penser à une fin différente ».
- Séverine : « J'ai compris avec ce texte qu'il faut bien chercher les indices qui peuvent ou non nous mener à la fin heureuse ou tragique. Le texte nous a mis à confusion avec ces quelques éléments légèrement flous. J'ai retenu que certains « indices » peuvent montrer plusieurs sens du texte (...). L'écrivain nous a donné ces infos pour que l'on joue avec notre imagination ».

### C. Analyse experte

Ce dernier groupe d'élèves fait état d'une analyse très précise et fine du rôle actif du lecteur. Ils mettent en évidence le va et vient dialectique entre leur pôle subjectif et le texte. Ils témoignent d'une réelle rencontre entre leur subjectivité de lecteur et les droits du texte. De même, certains élèves ont pu décrire, avec une grande justesse, le fonctionnement du texte et le mécanisme mis en place par l'auteur entre son texte et le lecteur. Au total, douze élèves se trouvent dans cette dernière catégorie.

Deux bilans réinvestissent le métalangage donné lors de la lecture des propositions de fin de texte des élèves. En effet, Élisabeth et Corentin réutilisent à bon escient l'expression « horizon d'attente » :

Corentin : « Dans ce texte, l'auteur met en scène un meurtre, jusqu'à la dernière phrase, nous, lecteurs pouvons imaginer tout et n'importe quoi pour trouver notre horizon d'attente. À plusieurs reprises, l'auteur écrit avec des termes forts tel que « poussaient un couteau dans un ventre blanc – Regardaient le sang couler sur la table », tout porte à croire qu'il a tué quelqu'un, que c'est un cannibal, psychopathe, fou, mais pour finir il faisait juste à manger. L'auteur nous a fait mettre en erreur grâce à son talent d'écriture (...). Je suis un peu déçu, car je pensais que ça se finirait comme nous l'avions prédit, c'est une grosse chute car personne ne s'attendait à cette fin. ».

Élisabeth : « Ce texte commence par nous conté la rencontre entre un homme et une femme vu par une personne extérieure (on imagine une amie de la femme). Le texte nous laisse imaginer plusieurs possibilité comme le suicide de l'homme, où un amour toxique nous racontant combien ils étaient épris l'un de l'autre. Ensuite l'histoire prend une tournure morbide selon les attentes du lecteur, puis la chute arrive, chute, que j'ai personnellement trouvé décevante, nous révélant que l'homme cuisinait juste à mangé. Le texte est extrêmement bien écrit et l'horizon d'attente très développée sur le potentiel du récit et la manière dont l'histoire est tournée, la chute est imprévisible mais en reste facile, sur le ton de l'humour. Finalement j'aurais retenu du texte qu'en tant que lecteur nous essayons de prévoir la fin, aussi sordide soit-elle mais que seul l'écrivain détient la vraie chute. Mais tous cela fait poser une question est-ce que seul la chute préparée par l'auteur est réelle ou celle des lecteurs peut-elle être aussi celle qui notera le point final ? ».

Dans ces deux bilans, les élèves ciblent le travail d'écriture de l'auteur, artisan des mots celui-ci a un *pouvoir* sur son lecteur, qu'il peut induire en erreur comme le souligne Corentin ou qui joue avec les attentes de son lecteur, comme l'évoque Élisabeth. Dans son bilan, Élisabeth explicite clairement en quoi consiste l'horizon d'attente du lecteur « nous essayons de prévoir la fin » et soulève une question très intéressante, qui serait plus adaptée aux textes avec une fin ouverte - qui de l'auteur ou du lecteur détient la réelle fin ? Peut-on parler de co-écriture entre l'auteur et son lecteur pour achever les non-dits de certains textes ?

D'autres bilans rendent aussi compte de leur expérience de lecture, de leurs ressentis face au texte et des stratégies d'écriture mise en œuvre par l'auteur pour échafauder la chute du texte.

Mélissa explique : « je pensais qu'il s'agissait d'un meurtre. Ce n'était en fait pas du tout le cas, le narrateur a essayé de nous induire en erreur en disposant dans le texte des mots qui nous font partir très loin dans notre imagination (...). Lorsqu'on voit la fin, on éprouve de l'étonnement et c'est assez sympa de voir à quel point on peut imaginer des choses avec simplement quelques mots, ou encore indices dans le texte ». C'est l'un des seuls bilans de notre expérience qui insiste sur le pouvoir d'évasion du texte qui avec « simplement quelques mots, ou encore indices » projette le lecteur dans un ailleurs.

Madison, évoque aussi dans son bilan l'effet recherché par l'auteur sur le lecteur : « L'écrivain a donc cherché à nous faire imaginer une fin qui est assez contraire à la vraie fin. Pour ceci il s'est aidé du champ lexical du meurtre ce qui nous provoque encore plus à imaginer une fin terrible. Personnellement je suis assez surprise, épatée de ce que peut faire un écrivain juste avec des mots. Il fait en quelque sorte une illusion sur notre cerveau ».

Dans son analyse, Zoya met aussi en avant la capacité de l'auteur à tisser différents scénarios chez son lecteur : « j'ai bien aimé la poésie et la méthode de nous faire douter dès le titre, les mots employés ont tout de suite changé de sens quand on a eu la fin. J'ai compris que le narrateur nous a manipulés mais de sorte à ce que l'on croit à une fin tragique et non à juste un repas de couple. Il a fait une sorte de manipulation mentale du début à la fin ».

Éline décrit dans son bilan le processus qui s'est mis en place lors de la lecture du texte avant la découverte du dernier vers : « (...) mais le texte commence à prendre une tournure où notre cerveau s'imaginer des choses terribles, le narrateur explique que la femme avait vu son copain poignardé quelque chose dont on ne connaissait pas le nom, et c'est là qu'on s'invente des choses alors qu'il a simplement préparé des merlans, merlans qui est tout simplement du poisson. La chute est incroyablement drôle car avec les éléments du texte, on s'imaginer des choses alors que la chute n'a rien à voir, même si comme certains on aurait préféré une fin tragique comme un psychopathe ambulante ou un cannibale en liberté mais rien de ça, c'était juste un mec qui préparait à manger à sa copine ».

De même, concernant la stratégie auctoriale mise en place dans le texte, Isis explique qu'à travers « ce poème, le poète veut en quelque sorte nous piéger. Car tout le long du poème, nous nous imaginons plusieurs scénarios différents. Mais à aucun moment on aurait pu imaginer la vraie fin. Ce n'est pas un poème comme les autres, il marche sous forme d'énigme. Pour moi il faut se méfier car même quand tous les éléments d'une histoire nous amènent sur une fin précise,

ce n'est pas forcément la vraie fin, pour exemple, dans ce poème on avait pleins d'éléments qui nous faisaient penser à un meurtre alors que le poème parlait juste de faire de la cuisine ».

Juliette dans son bilan a aussi insisté sur la visée poursuivie par l'auteur dans ce poème : « Boris Vian veut nous faire dériver dans notre imagination pour faire tomber cette chute totalement inattendu. On nous parle de sang, de folie, de ventre blanc, de couteau ce qui peut nous faire penser à un meurtre alors qu'il faisait juste de la cuisine. Une fois le chute tomber, on relis le texte et cela devient cohérent ».

Enfin, on peut regrouper deux restitutions d'élèves qui témoignent d'une lecture axiologique du texte. En effet Zoé écrit : « on peut mettre une morale à ça : de ne pas juger trop vite avant d'avoir le contexte ».

Sur ce point, Arthur va un peu plus loin dans son analyse : « J'ai compris de ce texte que l'imagination est propre à chaq'un est que celle de Boris Vian ets gais, je pense que dans la vie courante il arrive toujours à positiver et rire. Ce texte ma appris a positiver même dans les moments les plus tragiques. Moi, qui pensait que l'histoire parlait d'un meurtre et non de la préparation culinaire du merlan. J'y penserait la prochaine foit et je me ferait pas avoir par une tromperie de se genre. Mon ressenti est la traïson. Moral : se méfier ».

Ces deux derniers bilans montrent la part importante de l'investissement émotif de l'élève dans sa lecture. De la rencontre avec le texte découle pour l'élève sur une conduite à tenir, sur des valeurs : être plus vigilant, être plus positif et ne pas être dans le jugement hâtif.

## **V. DISCUSSION**

Au regard des résultats obtenus dans les deux classes, je peux conclure que les deux didactisations mises en place ont été positives. En effet, bien que le détour par « l'écriture dans le texte » ait permis, comme je le développerai par la suite, à un nombre plus important d'élèves d'avoir une posture de lecteur réflexif et critique et une compréhension plus fine du texte, ces divergences de résultats ne sont pas aussi importantes que la différence de niveaux entre les deux classes le laissait présager.

En effet, les deux méthodes s'appuyaient sur les points forts de chaque groupe-classe (la compétence orale et la bonne synergie du groupe pour la didactisation via l'échange avec les pairs / les compétences à l'écrit pour la didactisation par l'écriture dans le texte) ce qui a permis de réduire les écarts de niveau entre les deux groupes. Cela m'amène à une première observation quant à ma future posture enseignante : une didactisation aussi intéressante soit-elle ne sera

efficace que si elle correspond au profil d'une classe. Dans le cadre de l'école inclusive qui accueille tous types d'élèves, il est primordial de varier les approches des textes pour pouvoir répondre aux différents profils d'apprentissage des élèves. De même, en fonction du texte abordé, une didactisation sera plus efficiente qu'une autre. Pouvoir amener les élèves vers une lecture littéraire, c'est d'abord se questionner en tant qu'enseignant sur la didactisation la plus adéquate par rapport au profil d'une classe et en fonction d'un texte en particulier. Former et accompagner les élèves vers une plus grande autonomie, un réel investissement et une réflexivité face aux textes nécessitent des approches plurielles et non recyclables et réutilisables devant chaque classe et face à tout texte.

Toutefois après avoir posé ce premier constat, on peut observer que la didactisation par « l'écriture dans le texte » semble avoir été plus efficiente à certains égards.

En effet, en premier lieu, cette didactisation par l'écriture semble avoir été plus favorable à la construction d'une réelle posture interprétative chez les élèves. Mais cette différence est peut-être due à une limite du dispositif mis en place dans le groupe 1 (4<sup>ème</sup> B) où les premières questions soumises aux élèves étaient fermées et n'incitaient pas un véritable dialogue interprétatif dans les comités de lecture. En effet sur les sept questions proposées aux élèves, seule la dernière (« À votre avis, comment l'histoire va-t-elle se terminer ? ») leur permettait d'émettre des hypothèses, de débattre quant à la fin imaginée, de confronter leur vision et leur lecture personnelle. Cette question ouverte n'attendait aucune réponse en particulier. Au contraire les différentes propositions permettaient de faire émerger les différents parcours interprétatifs des sujets lecteurs. Il serait plus judicieux dans un objectif d'apprentissage de la lecture interprétative et non dans celui d'un enseignement explicite de la compréhension d'un texte de supprimer les questions fermées qui ont restreint ou en tout cas mis au second plan leurs habilités interprétatives.

En second lieu, j'ai pu remarquer que dans le groupe 2 (4<sup>ème</sup> E) certains élèves ayant de grandes difficultés (décrochage scolaire, taux d'absentéisme important, difficultés avérées dans les apprentissages) ont pu accéder au niveau 3 voir au niveau 4. En effet aucun élève n'a uniquement validé le niveau 2 dans ce groupe : soit il y avait une non-compréhension totale du texte (niveau 1) soit les élèves rendaient compte d'une lecture où ils avaient accédé à l'implicite en comblant les blancs du texte (niveau 3) voire à une réflexion sur l'acte de lecture (niveau 4). Ainsi à première vue, la didactisation par « l'écriture dans le texte » semble avoir davantage limité les difficultés des élèves habituellement les plus en difficultés dans la discipline. On peut émettre l'hypothèse que d'endosser la posture d'écrivain ait rendu pour les élèves très concret les choix, les intentions, les stratégies auctoriales qui préfigurent l'existence d'un texte. En

effet, ayant eux-mêmes écrit une fin au poème, ils ont dû consciemment comme inconsciemment faire des choix d'écriture. En proposant une fin au texte, ils se sont à la fois appuyés sur ce qui précédait (les droits du texte) et sur leur propre interprétation (leur subjectivité). L'élève devient par cet exercice dépositaire, au même titre que Boris Vian, d'un sens de l'oeuvre. Cela a certainement contribué à amener les élèves à avoir un regard critique et réflexif sur la chute du texte mais a aussi amené certains élèves à avoir une réflexion poussée sur les pouvoirs de l'écriture, sur le rôle du lecteur, sur la légitimité de sa propre interprétation face à celle du texte.

J'ai aussi pu remarquer que la lecture des productions des élèves et la justification de leurs choix d'écritures ont généré une réelle émulation et un dialogue très intéressant où certains élèves volontaires ont pris plaisir à expliquer leur propre fin à partir des éléments, de la forme du texte mais aussi des effets qu'ils voulaient susciter. Cette didactisation est d'autant plus intéressante que l'écriture seule n'est pas suffisante mais quelle nécessite un échange à l'oral. Cette discussion a certainement contribué à une meilleure compréhension et interprétation du texte par les élèves qui ont pu parfois ajuster, affiner, approfondir leur lecture du texte.

Enfin, j'ai pu observer que la didactisation par « l'écriture dans le texte » avait potentiellement généré chez les élèves une lecture plus axiologique que dans la didactisation via la collaboration avec les pairs. En effet plusieurs bilans d'élèves du groupe 2 (4<sup>ème</sup> E) formulaient des jugements moraux, déduisaient, inféraient de leur lecture un modèle de comportements à respecter, une morale à suivre. Il serait intéressant dans une autre recherche de vérifier cette possible corrélation entre la posture de scripteur de l'élève via « l'écriture dans le texte » et l'investissement de ses ressources psychoaffectives et axiologiques dans sa lecture.

Ainsi, cette expérience aura conforté l'idée que je me faisais de l'enseignement de la compréhension/interprétation des textes en classe notamment par la nécessité d'accueillir la lecture subjective afin d'alimenter le cheminement interprétatif de l'élève vers une dimension réflexive voire métacognitive, plus objectivante du texte. Il m'apparaît plus que nécessaire de favoriser au sein de ma pratique enseignante l'implication du sujet-lecteur et de réussir, par mes choix didactiques, à établir une rencontre entre le texte et l'élève.

## VI. BIBLIOGRAPHIE

- Bellemin-Noël, J. (2001). *Plaisirs de vampire*. Presses universitaires de France.
- Daunay, B. (2007). Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français. *Le français d'aujourd'hui*, 2(157), 43-51. DOI : 10.3917/lfa.157.0043.
- Dufays, J-L. (2016, 16 et 17 mars). Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire ? [Conférence de consensus]. CNESCO. Lire, comprendre, apprendre, ENS de Lyon.
- Dufays, J-L. (2002). Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept. *Tréma*, 19, 5-16. DOI : 10.4000/ trema.1579.
- Dufays, J-L., Gemenne, L & Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. De Boeck Université.
- Jacques, M., Raulet-Marcel, C., Tailhandier, S. (2022). Les écrits d'appropriation en question(s). *Le Français Aujourd'hui*, 216(1), 5-15. DOI : 10.3917/lfa.216.0005.
- Langlade, G. (2004). Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels. *Le français aujourd'hui*, 2(145,) 85-96. DOI 10.3917/lfa.145.0085.
- Le Goff, F., & Fourtanier, M-J (dir.) (2017). *Les formes plurielles des écritures de la réception. Volume I : Genres, espaces et formes*. Presses universitaires de Namur.

- Legros, G. (2014). « *Quelle place pour la didactique de la littérature ?* », 35-46. In Chiss, J-L., David, J., Reuter, Y. (dir.) (2014). *Didactique du français*. De Boeck Supérieur.
- Mazauric, C., Fourtanier, M-J & Langlade, G (dir.) (2011). *Textes de lecteurs en formation*, P.I.E Peter Lang.
- Mouttapa, F., & al. (2018). *La lecture littéraire au cycle 4*, Réseau Canope.
- Reuter, Y. (1995). Les relations lecture-écriture dans le champ didactique. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, (86), 5-23. DOI : 10.3406/prati.1995.1740
- Rouxel, A. (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? *Le français aujourd'hui*, 2 (157), 65-73. DOI : 10.3917/lfa.157.0065.
- Sauvaire, M. (2015). Le rôle des pairs dans l'interprétation du texte littéraire. *Correspondance*, 20 (2).
- Tauveron, S. (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le français aujourd'hui*, 2 (157), 75-82. DOI 10.3917/lfa.157.0075.
- Vian, B. (1954). *Les lésions dangereuses*.
- Vibert, A. (2011 mars). Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? [Séminaire national]. Ressources pour le collège et le lycée, Paris.



## VII. ANNEXE

### Annexe 1 : Fiche comité de lecture (groupe 1, 4<sup>ème</sup> B)

Noms et prénoms :

.....

.....

.....



#### **FICHE: Comité de lecture**

*Les lésions dangereuses, Boris Vian*



<b>Strophe 1</b> <b>Strophe 2</b>	
<b>Strophe 3</b>	
<b>Strophe 4</b>	
<b>Fin du texte</b>	

**Annexe 2 : Photographie de « Merlan »**



**MERLAN**

**Année universitaire 2022-2023**

**Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation**  
**Mention Second degré**

**Titre du mémoire :** L'implication du sujet-lecteur : l'écriture dans les traces de l'auteur ou l'échange entre pairs.

**Auteur :** Louise Collobert.

**Résumé :** Ce mémoire se centre sur la question de la lecture littéraire dans le cadre de l'enseignement du français. À ce titre, il s'appuie sur les travaux de la recherche en didactique de la lecture qui démontrent l'importance de l'implication du sujet-lecteur comme condition sine qua non à toute lecture littéraire en classe.

Ce constat invite à un renouvellement des approches de lecture avec les élèves en favorisant l'émergence de leur subjectivité dans la compréhension/interprétation des textes. À ce titre, une expérimentation a été menée dans deux classes de Quatrième, sur un même texte, afin de confronter deux approches didactiques, toutes deux valorisant la subjectivité de l'élève dans la lecture des textes : l'écriture et la coopération entre pairs. Cette expérience a permis de comparer les deux dispositifs didactiques en établissant leurs limites et leurs avantages respectifs.

**Mots clés :** lecture littéraire, sujet lecteur et sujet scripteur, coopération entre pairs, didactique de la lecture.

**Abstract:** This work focuses on the question of literary reading in the context of teaching French. As such, it draws on the work of research in the didactics of reading which demonstrates the importance of the involvement of the subject-reader as an essential for any literary reading in classrooms. This research invites a renewal of reading approaches with students by promoting the emergence of their subjectivity in the understanding/interpretation of texts. As such, an experiment was carried out in two classes in 8<sup>th</sup> grade, on the same text, in order to confront two didactic approaches, both valuing the subjectivity of the pupil in the reading of the text : writing and peer collaboration. This experiment made compared the two didactic devices by establishing the limits and the advantages of these two approaches to reading.

**Keywords :** literary reading, subjectivity and literary reading, subjectivity and literary writing, peer collaboration, reading didactics.