



HAL
open science

Ecrire pour favoriser l'émergence du sujet lecteur

Cynthia Saby

► **To cite this version:**

| Cynthia Saby. Ecrire pour favoriser l'émergence du sujet lecteur. Education. 2023. dumas-04335572

HAL Id: dumas-04335572

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04335572>

Submitted on 11 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

Ecrire pour favoriser l'émergence du sujet lecteur

Présenté par : Cynthia Saby

Mémoire de M2 encadré par Marie-Sylvie Claude

Table des matières

INTRODUCTION :	3
REVUE DE LA LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE.....	4
1. <i>La lecture méthodique, un modèle tenace.....</i>	4
2. <i>Un enjeu didactique : la distance participative.....</i>	6
2.1 Les voies pour favoriser la subjectivité du lecteur	7
2.2 Une subjectivité accrue ?	9
2.3 Entre distance et participation : un équilibre difficile à trouver	9
3. <i>L'écriture : une voie permettant l'émergence du sujet lecteur</i>	13
3.1 Activité fictionnalisante et écrits d'invention.....	13
3.2 Les limites de certains sujets d'invention.....	17
PROBLEMATIQUE.....	18
METHODE :	20
1. <i>Participants.....</i>	20
2. <i>Justification du choix de l'extrait et enjeux du texte :.....</i>	20
3. <i>Explicitation des choix de didactisation, matériel et procédure</i>	21
RESULTATS.....	24
1. <i>Groupe 1</i>	24
1.1 Analyse de la didactisation et de la créativité	24
1.2 Analyses des résultats : Compréhension du texte, intérêt(s) et enjeu(x).....	26
4. <i>Groupe 2</i>	29
2.1 Analyse de la didactisation et de la créativité	29
2.2 Analyses des résultats : compréhension du texte, intérêt(s), enjeu(x) et frein.....	30
DISCUSSION	32
1. <i>Recontextualisation :</i>	32
2. <i>Bilan des deux didactisations.....</i>	32
3. <i>Analyse des résultats et discussion</i>	32
4. <i>Limites et perspectives.....</i>	35
CONCLUSION	37
BIBLIOGRAPHIE.....	38
SITOGRAPHIE	38

INTRODUCTION :

Parce qu'il est à la fois porteur d'un savoir et d'une mémoire, le texte, et en particulier le texte littéraire a longtemps été perçu comme un objet sacré et immuable, détenteur d'un sens unique qu'il ne s'agissait pas de discuter. Le lecteur, relégué au statut de simple récepteur, semblait alors privé de tout acte créatif. Or, comme l'ont notamment montré les théoriciens de la réception à la suite des structuralistes, sans la rencontre avec une subjectivité, l'œuvre ne serait guère plus qu'une mosaïque de signes, un objet inerte en attente de son accomplissement.

Au sein de l'espace classe pourtant, par son caractère inattendu, parfois déconcertant, cette subjectivité fait peur. Elle interroge, bouscule des représentations préconstruites et amène le professeur à modifier le rythme de sa progression, le pousse à accepter le caractère mouvant de son enseignement. Inconfortable donc, car foncièrement imprévisible, l'émergence de la sensibilité du lecteur fait de la classe un espace toujours en mouvement, où la linéarité d'une lecture se voit traversée çà et là par une pluralité de rebonds subjectifs. Mais « qu'est-ce que ce tremblement perpétuel fait ? que construisent ces rafales ? que bâtissent ces secousses ? » (Victor Hugo, *Les Travailleurs de la mer*, 1866, p. 492) si ce n'est du sens, de la créativité, et des savoirs. Accepter les interprétations plurielles des élèves, c'est encourager la création fictionnelle, sans écraser leurs intuitions, leurs ressentis, leurs sensations. C'est finalement redonner pleinement sens à la littérature qui sans le concours du lecteur, « un concours actif, conscient, créateur » se figerait à terme dans « un monde achevé, plein, clos sur lui-même » (Alain Robbe Grillet, dans Vassevière et Toursel, 2015, p. 273). Mais comment trouver l'équilibre sans diluer le savoir ? Comment faire du texte un espace à la fois interactif et formatif ? Des questions au cœur de la recherche en didactique, et auxquelles nous avons timidement tenté d'apporter une réponse en imaginant deux séances articulées autour du lire et de l'écrire.

Revue de la littérature scientifique

1. La lecture méthodique, un modèle tenace

Avec l'arrivée du structuralisme dans les années soixante, les rapports que le lecteur et le critique entretiennent avec l'œuvre évoluent. L'autorité écrasante du texte de même que celle de son auteur se voit en effet diminuée. L'œuvre est envisagée comme un objet indépendant du sujet qui l'a produite. Il ne s'agit plus de commenter un texte monument, ou d'actualiser un sens déterminé et invariable comme ce fut le cas depuis *la Poétique* d'Aristote, mais d'appréhender le vaste réseau de signes qui le compose. Dans son article intitulé « Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels », (2004), Langlade souligne cependant que la transposition du structuralisme dans l'enseignement consistait principalement dans les années soixante à faire de l'histoire des formes littéraires une priorité, dont « l'objet historique » ne serait plus l'œuvre mais l'ensemble « des éléments transcendants aux œuvres et constitutifs du jeu littéraire que l'on appellera [...] les formes : par exemple : les codes rhétoriques, les techniques narratives, les structures poétiques » (G. Genette, 1972, cité par Langlade, 2004, p. 86). Bien qu'une construction des interprétations soit envisagée, la dimension empirique de la lecture est ainsi mise en marge. Ainsi, se développe une « science de la littérature » qui allie théorie et méthodes d'analyse, rejetant alors naturellement les constructions interprétatives individuelles et subjectives. Par conséquent, force est de constater que la notion d'objectivité occupe une place très importante dans les programmes, que l'on parle de « lecture méthodique » dans les années 1980 ou de « lecture analytique » dans les années 2000, elles héritent toutes deux de cette approche formaliste du texte. Ainsi, à la volonté d'encadrer l'interprétation du lecteur propre au formalisme, s'ajoute et perdure une approche méthodique dans laquelle les outils d'analyse deviennent une fin en soi et où « très souvent la construction du sens par les élèves relève[rait] de l'insensé » (R. Michel, 1998 cité par G. Langlade, 2004, p. 87). Dans son article, Langlade souligne le caractère autoréférencé de la littérature telle qu'elle est abordée à l'école, au collège et au lycée. Le chercheur évoque en effet le principe d'intertextualité enseigné dès l'école primaire qui viserait à construire une culture littéraire commune. Ainsi, pour citer Langlade : telle qu'elle est présentée aux élèves, « la littérature parle en priorité de la littérature et lire une œuvre consiste à percevoir un réseau de références intertextuelles. L'intérêt d'un texte ne peut donc apparaître que dans la référence de celui-ci à d'autres textes » (Langlade, 2004, p. 88). Or,

comme le souligne l'auteur, les élèves, encore très jeunes, ne peuvent avoir en mémoire toutes les références requises et attendues par le système scolaire. L'apprentissage de la littérature, encore trop centré sur les relations intertextuelles, devrait au contraire viser selon l'auteur à « interroge[r] [...] les histoires personnelles, les sensibilités, [...] et les expériences des lecteurs » (Descroix, MEN, CNDP, 2002 cité par Langlade, 2004, p. 88). Ce faisant, les interprétations des élèves ne se trouveraient plus garrotées par le tissage intertextuel auquel ils sont soumis. Ainsi, loin d'être une simple « dérive accidentelle », cette transposition didactique liée dans les années quatre-vingt à l'enseignement du texte littéraire comme discours d'une part, et la vision de la littérature comme jeu de références intertextuelles d'autre part, se retrouvent au sein même de la reconfiguration disciplinaire du français entamée au milieu des années quatre-vingt-dix. En effet, alors que l'on distingue au sein de la discipline « français » différentes composantes (l'orthographe, la grammaire, la lecture, et l'écriture) le souci d'homogénéisation apparaît dans les programmes de 1995 et se polarisera autour de la notion de « discours ». La littérature appréhendée ainsi est alors soumise, de même que toutes les autres formes de discours, à une lecture méthodique du texte « littéraire » de même nature que celle du texte « non littéraire ». Langlade souligne dès lors que l'intégration de cette notion générique ne sera pas sans conséquence : « la littérature apparaîtrait alors comme un support indifférencié de la maîtrise des discours et non comme des espaces discursifs particuliers où les lecteurs entretiennent des rapports originaux entre le monde réel et le monde construit par la littérature » (Langlade, 2004, p. 90). La distance entre le texte et le lecteur est alors inévitable, si bien qu'il ne semble demeurer qu'un rapport au texte purement analytique, lié seulement à l'acquisition de compétences de lecture et d'écriture. Le texte à l'école s'apparente dès lors à un objet surplombant le lecteur, composé de signes à décoder, de structures à identifier, et de figures de rhétorique à reconnaître et à nommer. Cette approche distanciée semble être au cœur de toutes les démarches de lecture scolaire jusqu'au début du XXI^e siècle, et creuse indéniablement un fossé entre le lecteur et le texte. De là naît une distinction entre un sens littéral qui mobiliserait des connaissances linguistiques et un sens plus obscur, qui nécessiterait des outils et des compétences particulières. Cette distinction rejoint l'opposition de lectures dites « naïves » et de lectures dites « expertes », la première étant écartée au profit de la seconde, car elle est considérée bien souvent dans le cadre scolaire comme une simple paraphrase, une explication maladroite sinon une redite du texte littéraire. Langlade rappelle alors que cette conception n'est pas

sans rapport avec les travaux d'Umberto Eco et Riffaterre, cependant, dans cette didactisation particulière, nul dialogue ne semble pouvoir émerger entre le texte et son lecteur, alors que pour Eco la co-construction du sens par le lecteur était fondamentale. En effet, dans une perspective voisine de Wolfgang Iser, dans les années quatre-vingt, Eco a participé à libérer le texte de son autorité écrasante, pour le faire devenir un « tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir » (Umberto Eco, dans Vassevière et Toursel, 2015, p. 169), nécessitant des « mouvements coopératifs actifs et conscients de la part du lecteur ». Or, dans l'enseignement, comme le soulignent Langlade et Rouxel : « On s'intéresse davantage au lecteur en tant qu'instance textuelle qu'aux réactions et aux inférences interprétatives des lecteurs empiriques, jugées trop aléatoires, trop contingentes » (Rouxel et Langlade, 2004, p. 11). En effet, cette pratique visant à faire du texte soit un objet autonome détaché de sa réception, soit un objet pluriel et ouvert mais néanmoins méfiant de la subjectivité du lecteur, a mis pendant de très nombreuses années « hors-jeu [...] le lecteur en tant que sujet » (Rouxel, 2007, p. 65). En outre, si à partir des années 90, les rapports que le lecteur entretient avec l'œuvre et l'auteur évoluent, il s'agit toujours de faire valoir ses droits au texte dans une approche essentiellement formaliste. Aussi est-il nécessaire selon Langlade de sortir de cette perspective analytique dans la pratique scolaire afin d'accueillir le lecteur au sein du texte, et d'intégrer concrètement les théories de la réception au cœur de la l'enseignement. En effet « Afin de donner plus de sens et de portée à l'enseignement de la littérature, il serait certainement salutaire d'accorder une importance plus grande à la diversité des expériences affectives, sémiotiques, esthétiques et éthiques que les élèves - considérés comme des individus lecteurs - sont susceptibles de réaliser » (Langlade, 2004, p. 92).

2. Un enjeu didactique : la distance participative

Ainsi, complémentarément à la distance critique propre à la lecture analytique, le chercheur évoque un autre type de distance intimement liée à l'expérience du lecteur : la distance participative. Celle-ci repose sur une tension féconde entre participation et distance, qui permet au sujet lecteur de s'impliquer émotionnellement tout en ayant conscience du caractère fictionnel de ce qu'il lit. La problématique serait alors de savoir si cette participation alors nourrie par les attentes et l'imagination du lecteur ne brouillerait pas les frontières entre le monde réel et la fiction littéraire, si elle ne nierait pas le texte lui-même en le faisant devenir autre. Or, comme le souligne Langlade, aussi forte que soit l'implication émotionnelle, la

littérature ne s'affaiblit pas dans un réseau d'interprétations personnelles, mais est contenue dans ce double mouvement de distance et d'implication, qui permet l'émergence des réactions subjectives alors vécues et verbalisées. Ce va-et-vient – qui sera véritablement conceptualisé par Jean-Louis Dufays comme nous allons le voir - empêche alors de transformer cette lecture participative en une lecture naïve et serait au contraire « au fondement même de la lecture littéraire » (Langlade, 2004, p. 93). Dans cet horizon didactique, le lecteur occuperait une place à part entière au sein de la lecture littéraire, et permettrait au texte de se réaliser pleinement parce qu'il serait libéré de l'univocité interprétative. Pour Langlade, le texte littéraire n'existe que dans la mesure où il est « produit » par le lecteur, il rejoint à cet égard les réflexions de Michel de Certeau sur l'activité liseuse, et de l'espace textuel soumis au braconnage dans lequel « un monde différent (celui du lecteur) s'introduit dans la place de l'auteur » (M. de Certeau, 1990, cité par dans Langlade, 2004, p. 94). En outre, comme le conclut l'auteur, il paraît primordial de mettre au cœur de l'enseignement de la littérature la participation affective de l'élève, d'appréhender l'œuvre non plus comme un pur objet de description mais comme le lieu possible d'une profonde interaction entre le monde du lecteur et celui de la fiction. Ainsi, sans rejeter complètement l'importance d'une démarche objective au sein des études littéraires, la réflexion de l'auteur vise à fonder une didactique de la littérature capable d'articuler « l'expérience subjective des œuvres des sujets empiriques et la maîtrise progressive des formes, des codes et des rituels qui constituent la littérature. » (Langlade, 2004, p. 96)

2.1 Les voies pour favoriser la subjectivité du lecteur

Ces réflexions rejoignent celles d'Annie Rouxel dans son article intitulé « Pratique de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur » (2007). Tout comme Langlade, celle-ci constate que la démarche analytique restreint la liberté du lecteur, « soumis au texte » (Rouxel, 2007, p. 66), sa lecture serait réduite à n'être plus qu'un prétexte nécessaire à l'acquisition d'apprentissages et de compétences. La chercheuse souligne de plus que cette approche conduit les enseignants à éviter certains textes qui provoqueraient des émotions et des réactions affirmées. En outre, de même que Langlade, Rouxel dénonce une telle scolarisation de la lecture en interrogeant la responsabilité de chacun, afin de palier ce que Langlade appelle « dérive » (Langlade, 2004, p. 85), et ce qu'elle-même nomme

« impasse » (Rouxel, 2007, p. 66). En outre, le désintérêt de l'élève pour la littérature au lycée serait fortement lié à cette appréhension techniciste du texte, à cette autorité rhétorique et normée qui conduit à son désengagement car elle l'empêche de se réaliser comme sujet lecteur : « L'expérience pédagogique permet de constater que pour bon nombre d'élèves et d'étudiants, une dénégation craintive leur interdit d'envisager qu'un texte puisse déterminer autre chose qu'un décodage rationalisant plus ou moins compliqué » (Michel Picard, cité par Rouxel et Langlade, 2004, p. 13). Ainsi, comme le souligne la chercheuse, les lectures cursives et l'écrit d'invention, ajoutés dans les programmes en 2001, apparaissent comme un premier pas tourné vers la participation du lecteur. En effet, parce qu'elle est une lecture libre qui est moins soumise aux approches rhétoriques que la lecture méthodique ou analytique, la lecture cursive offre au lecteur le droit d'identification et d'appropriation. Par ailleurs, si les écrits d'invention offrent la possibilité à l'élève d'exprimer sa subjectivité sur un élément du texte, l'écriture se rigidifie parfois dans un espace codifié, matérialisé par une consigne encore trop fermée, c'est notamment ce que constate Le Goff avec les écrits « à la manière de » comme nous le verrons par la suite. Aussi, si comme nous pouvons le constater les réflexions que proposent Rouxel et Langlade sont très proches, la chercheuse s'attache plus particulièrement à observer la place laissée aux lecteurs au fil du temps, les tentatives et les moyens qui ont émergé, leurs limites et leur succès. Aussi, si Langlade abordait principalement la lecture au sein du cadre scolaire, l'évocation des lectures cursives et des écrits d'inventions conduisent Rouxel à décrire la lecture au sein du cadre privé. Celles-ci deviennent ainsi le lieu privilégié d'expression du lecteur, s'apparentant alors à « une expérience humaine aux forts enjeux symboliques » (Rouxel, 2007, p. 69). Ainsi, de même que Langlade, Rouxel conclut qu'il est nécessaire de placer le sujet lecteur au cœur de l'enseignement de la littérature, de ne pas brider les réactions subjectives qui influencent les interprétations, et de considérer « le détour par l'écriture [comme] une réponse à la fois pudique et créative » (Rouxel, 2007, p. 68). Une réflexion qui peut alors nous rappeler celle d'Iser lorsqu'il affirmait : « la lecture ne devient un plaisir que si la créativité entre en jeu, que si le texte nous offre une chance de mettre nos aptitudes à l'épreuve » (Iser, dans Vassevière et Toursel, 2015, p. 28). Mais cette chance ne doit pas seulement être allouée par le texte, elle doit avant tout être médiée par le professeur. Le dispositif didactique conçu par l'enseignant doit en effet viser à accueillir et valoriser la participation du lecteur. En outre, la subjectivité de l'élève ne doit plus être considérée comme une entrave à la compréhension et à l'apprentissage, ni être vue comme une transgression

par rapport à la norme ou encore assimilée à une « lecture naïve [qui] dilue[rait] l'œuvre dans de vagues références au vécu » (Langlade, 2004, p. 93). Il semble ainsi urgent de réhabiliter la participation affective du lecteur en se dégageant « des traditions scolaires anciennes mais toujours actives » (Rouxel et Langlade, 2004, p. 14), afin de « redonner du sens à un enseignement de la littérature qui se limite trop souvent à l'acquisition d'objets de savoir et de compétences formelles ou modélisables » (Rouxel et Langlade, 2004, p. 13). La lecture ne peut plus être réduite à une pure activité cognitive, ni le lecteur être réduit à la fonction d'actualiseur des virtualités contenues dans le texte. En effet, plus encore que de donner sa forme définitive à un texte devenu mobile, le lecteur habite les lignes, épouse sa structure, jusqu'à devenir « présent dans le texte qu'il produit » (Rouxel, 2007, p. 70).

2.2 Une subjectivité accrue ?

On pourrait alors légitimement se demander, de même que Rouxel, jusqu'à quel point le lecteur modifie le texte en se projetant dans l'espace fictionnel, jusqu'à quel point « cette activité fictionnalisante » (Langlade, 2004) métamorphoserait le texte. Aussi, la chercheuse s'interroge sur les limites de cette reconfiguration opérée par la subjectivité du lecteur, notamment dans le cadre scolaire dans lequel « les droits du texte » demeurent et où il semble nécessaire de développer chez les élèves une réflexivité et un recul critique. Or loin d'être un obstacle, Rouxel nous invite à voir dans la projection subjective la preuve d'un rapport vivant à la lecture et d'un investissement sincère. Aussi note-t-elle : « identification et illusion référentielle appartiennent à "l'expérience littéraire" et sont grandement préférables à la posture d'extériorité » (Rouxel, 2007, p. 71). La chercheuse appelle alors à développer une « didactique de l'implication » (p. 72) qui privilégierait le rapport subjectif en encourageant la participation affective des élèves. Toutefois, comme le soulignent Rouxel et Langlade, il ne s'agit pas de renoncer complètement à une approche objective et formelle, néanmoins, celle-ci ne peut prévaloir, puisqu'elle écraserait à terme l'expression de la subjectivité du lecteur. Cette recherche d'équilibre nous fait alors nous demander au même titre que la chercheuse : « Comment préserver et construire la liberté du lecteur dans la conscience même des limites de cette liberté ? » (Rouxel et Langlade, 2004 p. 13).

2.3 Entre distance et participation : un équilibre difficile à trouver

Daunay, dans son article intitulé « Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ? » (2007) s'empare également de la question et note que toute réflexion autour

du sujet lecteur ne peut qu'aboutir à un dilemme : d'un côté le constat d'un excès de formalisme, ses conséquences sur le sujet lecteur et de l'autre la méfiance d'une subjectivité écrasante dans le cadre scolaire. A partir de ces deux écueils *a priori* impossibles à résoudre ensemble, Daunay va tenter de mettre en avant les avantages et les inconvénients « de la restriction scolaire de la subjectivité » (Daunay, 2007, p. 46). Ainsi, sa démarche, plus soucieuse de la spécificité du contexte scolaire, se distingue légèrement de celle de Langlade ou de Rouxel pour lesquels l'implication émotionnelle du sujet lecteur devait prévaloir. Daunay, quant à lui, décrit l'élève en situation scolaire en s'intéressant aussi bien à la dimension épistémique (l'élève en condition d'apprentissage) qu'aux dimensions sociales, affectives et psychologique. En outre, de même que Langlade ou Rouxel, le chercheur constate la tendance à un formalisme accru, et présente deux textes situés à un siècle d'intervalle : l'un écrit par Lanson en 1850, l'autre par Veck en 1988. Cette confrontation permet de montrer que l'intention de l'enseignement de la littérature qui se voulait plus « philosophique et plus humain[e] » (p. 44) au XIX^{ème} siècle se voit un siècle plus tard complètement niée. A la volonté de Lanson de faire rentrer dans le cadre de la lecture la vie intime du lecteur et le monde qui l'entoure s'oppose la volonté de Veck de différencier la lecture extrascolaire et la lecture scolaire (entendons objective et distante) qui serait l'aboutissement des connaissances disciplinaires. Daunay introduit alors la notion de didactique « par le haut », inspirée des pratiques universitaires, à laquelle il propose de préférer celle de didactique « par le bas » (Daunay, 2007, p. 45) qui, interrogeant aussi bien les pratiques scolaires qu'extrascolaires, prendrait en considération l'élève en tant que sujet social et pas seulement sujet cognitif. Aussi, après avoir évoqué la distinction qu'établissait Fournier à la suite de Veck entre « savoir disciplinaire » et « savoir non disciplinaire » (p. 45), le chercheur conclut : « On peut toujours mener les croisades que l'on veut contre la lecture référentielle (cf. Picard, 1986), il est difficile de nier qu'elle est nécessaire, en partie, à l'acte de lecture, quel qu'il soit ». (Daunay, 2007, p. 46). Une évidence qui le conduit à s'interroger au même titre que Rouxel ou Langlade, sur les dérives d'une lecture uniquement objective. Pour autant, le chercheur invite à nuancer et interroge la dichotomie trompeuse entre distance et participation, subjectivité et objectivité en évoquant notamment la nécessité du métalangage. En effet, tout en dénonçant les failles du formalisme, il appelle à ne pas tomber dans l'autre pendant, en mettant notamment en exergue les limites d'un subjectivisme radical qui négligerait certains outils pourtant essentiels à la didactique et à l'appréhension du texte littéraire. Il souligne en

effet qu'« il ne faut pas oublier que la mise à distance des faits langagiers est une nécessité scolaire, de même qu'il faut 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) Mais cette distance ne doit cependant pas exclure le sujet lecteur en lui imposant une censure, « la subjectivité [étant] un aspect inhérent à l'apprentissage » (Daunay, 2007, p. 48). La tension entre objectivité et subjectivité est ainsi au cœur des réflexions impliquant le sujet lecteur, mais il s'agit moins de trancher cette dichotomie qui semble traverser les siècles, que de parvenir à construire un équilibre capable d'embrasser toutes les dimensions du sujet lecteur, aussi bien cognitives, émotionnelles que sociales. Ainsi, comme le résume très bien Daunay : « La question est de savoir comment didactiser la question de la subjectivité, autrement dit comment faire avec la subjectivité de l'apprenant » (p. 48). Si la problématique rejoint celle de Rouxel et de Langlade, le chercheur nuance davantage en évoquant les limites de conceptions « romantiques » qui en voulant redonner une place au sujet lecteur nieraient l'importance du savoir et des savoir-faire et deviendraient par conséquent antididactiques, bousculant de nouveau le fragile équilibre entre deux modèles qui ne devraient pourtant pas s'opposer.

Cet équilibre complexe et constamment réinterrogé va être au cœur de la démarche de Dufays, dont le concept de « va-et-vient dialectique » apparaîtra comme une réponse didactique, capable de réconcilier objectivité et subjectivité, autrement dit, de « concilier [...] la liberté nécessaire, [...] du lecteur empirique, [...] et le respect contraignant, mais tout aussi nécessaire, des codes herméneutiques fixés par les œuvres singulières et la littérature dans son ensemble » (Langlade et Rouxel, 2004, p. 13). Les fameux « droits du texte » évoqués par Eco et rappelés par Rouxel, ne seraient pas minés par un excès de subjectivisme empirique (Daunay, 2004), mais s'intégreraient alors dans une lecture qui accueillerait aussi bien la participation affective du sujet lecteur que l'analyse rationnelle et objective du texte. Pour aboutir à ce modèle de lecture, Dufays va modéliser la notion de « lecture littéraire », qui lui permettra d'aborder et de réinterroger, tout comme Langlade, Rouxel ou Daunay, les différentes méthodes pour enseigner aujourd'hui la littérature. Cependant, contrairement à Langlade ou Rouxel qui développaient surtout la dimension subjective, Dufays rejoindra Daunay dans une certaine mesure et conclura que ni la distanciation, ni la participation ne pourraient répondre à elles seules à l'appellation de lecture littéraire. En outre, il modélisera cet équilibre en convoquant la notion de « va-et-vient dialectique » entre la distanciation et

la participation « sans rien ôter de leur essence et de leur exigence » (Dufays, 2002, p. 5). Dans un premier temps, le chercheur distinguera la lecture littéraire de la seule lecture *des textes littéraires*, c'est-à-dire celle qui serait détachée du sujet, s'apparentant alors à un simple acte d'actualisation. Puis il envisagera le modèle de la lecture littéraire comprise comme distanciation, évoquée à maintes reprises par les autres chercheurs, centrée sur les propriétés du texte, qui serait plus ouverte à la polysémie. Or, si cette manière de lire « va de pair à la symbolisation » (Dufays, 2002, p. 4), elle repose souvent sur le principe d'intertextualité évoqué par Langlade, et nécessiterait le contrôle des émotions subjectives, comme le soulignait déjà Daunay : « Le risque est que la pratique de cet art de la distance instaure finalement, subrepticement, une censure d'une part du sujet cognitif en lecture » (Daunay, 2007, p. 46). A l'opposé de cette conception, Dufays s'intéresse dans un troisième temps, à la lecture comme participation. Cette dernière, comme nous l'évoquions en amont, valorise les réceptions spontanées et s'intéresse à des textes divers, qui peuvent être éloignés d'une littérature habituellement scolairement légitimée. Ainsi le sujet lecteur ne serait plus écrasé par des valeurs littéraires indépassables mais participerait pleinement à la construction du sens par son implication, son vécu et ses propres émotions. Dufays note cependant deux limites à cette conception de la lecture littéraire : d'une part elle serait davantage à qualifier d'ordinaire que de littéraire, d'autre part, celle qui privilégie avant tout l'éveil du goût du lire, elle n'est pas porteuse « d'apprentissages, ou du développement de compétences nouvelles » (Dufays, 2002, p. 5). Une limite également évoquée par Daunay, soulignant que la réintégration de la subjectivité du sujet lecteur ne doit pas être coupée de l'acte d'enseignement mais doit s'inscrire dans une situation didactique dans laquelle « la littérature est affaire de savoirs et de savoir-faire objectivement descriptibles et enseignables » (Daunay, 2007, p. 49). Ainsi, Dufays nous amène à appréhender une dernière démarche, capable selon lui de résoudre cette tension entre distance et participation : la lecture littéraire comme « va-et-vient dialectique ». Le chercheur retrace l'origine de cette définition en intégrant le concept de « lecteur triple » de Picard : la lecture est modélisée comme un jeu qui met en relation trois instances au sein du lecteur : le liseur (instance physique et sensorielle), le lu (instance psychoaffective) et le lectant (instance rationnelle et interprétative). Le modèle didactique de Dufays permettrait de réaliser le va-et-vient évoqué plus haut, entre ancrage et désenclavement, sens et signification, subjectivité et objectivité, intégrant alors « la lecture savante et la lecture ordinaire » dans une même activité sans pour autant ignorer les tensions qui s'y jouent entre

les deux polarités » (Dufays, 2002, p. 6). Ainsi, si de nombreux didacticiens contestent à l'époque de cet article, la pertinence du concept de « lecture littéraire », celle-ci permet d'une part de « penser la relation entre lecture ordinaire et lecture littéraire sur le mode du continuum plutôt que de la rupture » (Dufays, 2002, p. 8) mais aussi de réinterroger la place laissée au sujet lecteur dont la réhabilitation constitue, comme nous l'avons vu, un véritablement enjeu.

3. L'écriture : une voie permettant l'émergence du sujet lecteur

3.1 Activité fictionnalisante et écrits d'invention

Cet enjeu, est évidemment au cœur de l'enseignement de la littérature dont l'une des gageures principales consiste à allier l'implication subjective des élèves à la construction et au réinvestissement des savoirs et savoir-faire. Aussi, le passage à l'écrit pour aborder le texte littéraire pourrait être une approche féconde permettant d'instaurer cet équilibre à la fois essentiel et fragile. Ainsi, au cœur de la réflexion qui gravite autour du sujet lecteur, la place de la créativité a largement été interrogée par Langlade. En effet, comme il le note dans son article intitulé « activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire » (2008), l'imaginaire du lecteur ne peut plus être vu comme un obstacle à l'appréhension du texte littéraire. Pour lui au contraire, on ne pourrait à proprement parler de lecture littéraire sans considérer pleinement l'activité fictionnalisante, soit la saisie « imageante et imaginante » (Langlade, 2008, p. 46) du texte littéraire par le lecteur. L'œuvre se voit singularisée par la subjectivité créatrice du lecteur qui, projetant son propre rapport au monde, sa propre sensibilité et ses propres valeurs, « compléterait » volontairement et involontairement l'espace textuel, soit ce « tissu d'espace blanc » qu'évoquait déjà Eco. Or, si pour Eco il était question d'œuvres ouvertes en attente d'un lecteur Modèle, Langlade, prenant Michel Tremblay ou encore Goldschmidt comme exemple, montre que l'activité fictionnalisante « s'exerce [aussi] dans des espaces de fiction qui à l'évidence, n'ont pas été aménagés à cet effet. » (Langlade, 2008, p. 47). L'imagination du lecteur s'immisce en effet dans toute œuvre à condition qu'un espace suffisant lui soit laissé pour s'épanouir et s'émanciper en contexte scolaire. « Dans une telle perspective, dit-il, l'objet privilégié de l'étude littéraire est moins le texte [...] lui-même que le texte transformé en dispositif de l'imaginaire par l'activité du lecteur » (Langlade, 2008, p. 46). Dès lors, dans le cadre de l'enseignement, l'élève ne doit pas être enfermé par des critères formels, bridant son imaginaire et sa subjectivité. Il s'agit au

contraire de lui permettre de construire sa propre fiction, qui serait le signe d'un rapport authentique à l'œuvre. L'activité fictionnalisante permettrait en effet de mettre en réseau l'imaginaire du sujet lecteur et celui de l'œuvre dans une sorte de va-et-vient fécond, où le lecteur comme l'œuvre se nourriraient tour à tour des apports de l'un et de l'autre : « un dispositif de lecture apparaît ainsi comme l'hologramme qui naît de la superposition de la projection de l'imaginaire du lecteur sur l'œuvre et du reflet que l'imaginaire de l'œuvre renvoie sur le lecteur ». (Langlade, 2008, p. 50). Ce « dialogue des imaginaires » (p. 46) pour reprendre l'expression de Langlade, se voit malgré tout aujourd'hui encore dénigré par certains enseignants, ne voyant de la subjectivité du lecteur que le risque d'une interprétation faussée et incohérente du texte. Or, comme le souligne le chercheur, les compétences linguistiques et encyclopédiques attendues par le cadre scolaire, ne construiraient à terme qu'un lecteur sémiotique. Aussi déclare-t-il : « la formation des lecteurs devrait accorder moins d'importance à la maîtrise des savoirs nécessaires à la saisie des caractéristiques formelles d'un texte qu'à l'acquisition des compétences qui permettent l'élaboration, l'activation et l'analyse des dispositifs de lecture » (Langlade, 2008, p. 46). Toutefois, comme le note Langlade, d'un point de vue scientifique, il semble bien difficile de rendre compte de cette activité fictionnalisante réalisée par le lecteur. En effet : « qu'y a-t-il de plus fugace, de plus fantomatique, de plus évanescent que les volutes de fictionnalité et d'imaginaire qui accompagne une lecture ? » (Langlade, 2008, p. 55). Aussi, convoque-t-il la notion de dispositif comme espace de représentation où pourrait s'observer l'activité fictionnalisante des lecteurs, un espace nécessaire à l'analyse de la lecture littéraire, « c'est-à-dire la façon dont le lecteur dispose de ce que le texte met à sa disposition » (Langlade, 2008, p. 56). Après avoir répertorié des exemples littéraires et écrits critiques où la subjectivité du sujet s'immisce, le chercheur évoque la place nécessaire des dispositifs fictionnalisants au cœur de la didactique de la lecture littéraire, puisque permettant de rendre visible l'implication du lecteur et donc de placer « au centre de l'intervention didactique les modalités et les effets de la rencontre de l'imaginaire du lecteur et de celui du texte » (Langlade, 2008, p. 62). Dès lors, Langlade suggère d'appréhender cet engagement subjectif par le recours à un questionnement direct. Les questions posées, basées sur les affects des élèves, les engagent en effet à s'impliquer personnellement dans leur réponse, puisqu'ils doivent exprimer leurs ressentis, ce qui les touche, ce qu'ils aiment ou détestent. Pour autant, le chercheur précise qu'il s'agit moins de l'exhibition d'un « moi » privé et intime que de la mise en scène d'un

« moi » fictif répondant aux propositions fictionnelles de l'œuvre (Langlade, 2008, p. 64), autrement dit « un des *moi* possibles créé par la situation. » (Rouxel, 2007, p. 72). Dans l'enseignement, ces dispositifs de lecture permettent dès lors de révéler cette expérience que réalise le sujet lecteur et « constitu[ent] un cadre théorique pour penser la lecture littéraire comme un entre deux ou interagissent les propositions de l'œuvre et la réactivité du lecteur » (Langlade, 2008, p. 65). La réponse fictionnelle du lecteur n'est donc pas une entrave à la compréhension et l'interprétation du texte littéraire mais « le signe de l'enclenchement du processus de lecture littéraire » (p. 64). Cet enclenchement peut justement être opéré par la rencontre de la lecture et de l'écriture : traitée comme un dispositif de fictionnalisation, l'écriture permettrait ainsi de rendre compte aussi bien de la créativité de l'élève que de sa compréhension du texte. En outre, comme nous l'avons vu en amont avec Annie Rouxel, l'écriture d'invention peut être considérée « comme la réaction scripturale de la lecture littéraire et [peut] ainsi être appréhendée dans ce qu'elle révèle de la réception d'un texte. » (Rouxel, 2007, p. 68). Le Goff dans son article intitulé « Les malles du lecteur, ou le lecteur en écrivain » (2008) met justement en exergue l'implication importante d'un lecteur « faiseur de texte » (Le Goff, 2008, non paginé). Or rapidement, le chercheur relève un paradoxe en soulignant le fait que l'engagement subjectif de l'élève est à la fois souhaité par les professeurs et tenu à distance. Le Goff constate en effet une certaine marginalisation des écrits d'invention par rapport aux lectures analytiques au sein de la classe. Ce constat rejoint les observations d'autres chercheurs quant à la légitimation de la subjectivité de l'élève, considérée encore comme « une insuffisance » (Rouxel, 2007, p. 71), un « délire » (Langlade, 2008, p. 45) voire une « trahison du texte » (Le Goff, 2008) par les évaluations scolaires. Le Goff s'interroge alors sur le rôle de l'écriture dans la lecture du texte littéraire et fait le choix d'observer différents types d'écrits en fonction de la distance entretenue avec le texte source au sein desquels il distingue plusieurs catégories : « *écrire dans* », « *écrire à côté* », « *écrire sur* ». S'il aborde rapidement l'ensemble de ces catégories, le chercheur s'attache surtout à rendre compte de la première modalité (« *écrire dans* ») qui « rassemble les hypertextes fonctionn[ant] sur le mode de la greffe » (Le Goff, 2008). Afin d'illustrer son propos, Le Goff s'appuie sur la mise en situation d'un écrit d'invention en classe de seconde à partir d'une nouvelle de Dino Buzzati et d'un poème de Jules Supervielle. La consigne, qui consiste à imaginer le contenu de mystérieuses caisses évoquées dans nouvelle, ne réclame pas des élèves la rédaction d'une suite comme le propose nombre d'intitulés mais vise à faire « de la

curiosité du personnage une curiosité partagée par le lecteur, en retardant [...] l'information » (Le Goff, 2008). En effet, dans la nouvelle de Dino Buzzati, la tension narrative s'articule autour de ces caisses énigmatiques, toujours désignées par des indéfinis ; bien qu'au cœur de l'intrigue, elles ne sont pourtant jamais décrites explicitement. L'enjeu de cette « greffe » textuelle consiste alors à sélectionner un élément qui autorise et favorise l'implication subjective de l'élève dans l'écriture et la lecture (ici il s'agit par exemple d'imaginer le contenu des caisses), tout en lui offrant « la possibilité de justifier des choix d'écriture en relation avec le texte » (Le Goff, 2008). Cette justification doit alors s'inscrire dans un dispositif d'échanges et de discussions, qui est révélateur aussi bien de la liberté d'invention laissée à l'élève que des orientations suggérées par le texte. En effet, comme le souligne le chercheur : « la lecture/écriture place l'élève dans une position de justification déstabilisante par rapport à une pratique conventionnelle de questionnement des textes » (Le Goff, 2008). L'élève tout en faisant des choix d'écriture dans sa formulation d'hypothèses est contraint de revenir au texte source afin d'expliquer ses décisions fictionnelles. Comme l'indique le chercheur, ce qui est interrogé à partir des productions des élèves : « ce n'est ni le degré de réussite, ni la mesure de leur échec, mais la relation que chacun a pu établir avec le texte » (Le Goff, 2008). Outre cette première modalité, où l'écriture s'apparente à une « greffe » comme nous venons de le voir, cette dernière peut également s'inscrire dans une catégorie que le chercheur nomme « *écrire à côté* ». Dans celle-ci, bien que l'écrit reste également dans le champ de la fiction, « il n'y a plus nécessairement de parenté énonciative ou générique avec le texte source » (Le Goff, 2008), l'élève à partir d'un élément du texte est amené à composer un autre texte de fiction en lien avec le texte étudié. Ainsi, dans ces deux dispositifs, l'écriture en devenant l'expression d'une lecture n'a pas été soumise à la « tyrannie du sens », elle n'est pas le résultat d'un questionnement orienté vers l'identification de procédés rhétoriques ou de critères formels mais le fruit d'un dialogue avec le texte. Toutefois, si la subjectivité du lecteur n'est pas garrotée par une démarche analytique, cette liberté nouvelle peut paraître déstabilisante pour l'élève et même « paralysante » nous dit Le Goff, en effet : « l'expérience montre que l'auteur du texte examiné peut se montrer empêché d'exprimer quoi que ce soit sur ce qu'il vient de réaliser » (Le Goff, 2008). Dans son article intitulé « La construction de la posture d'auteur dans les projets littéraires : écrire de la littérature pour apprendre la littérature » (2009) Ana Maria Margollo Gonzalès s'interroge également sur les effets de la relation entre lecture et écriture et observe en effet que faire endosser aux élèves une posture d'auteur leur

permettrait de mieux s'appropriier l'exercice, tout en se sentant davantage en confiance face aux textes préalablement lus et aux connaissances qu'ils doivent en avoir tirées : « pour que les lectures influent sur l'écriture, les élèves doivent lire comme des écrivains attentifs aux ressources des lectures qu'ils pourront utiliser dans l'écriture » (Margallo Gonzalès, 2009, p. 210). Si l'autrice n'aborde pas clairement les différentes modalités comme le propose Le Goff, elle s'attache à rendre compte elle aussi de l'importance de l'écrit pour la compréhension du texte littéraire, et notamment de l'importance accordée au brouillon, du dialogue permis par les réflexions antérieures et postérieures à celui-ci. Ainsi, les deux chercheurs ont montré à leur façon, sous des angles et des approches didactiques différentes, que le passage par l'écrit sollicite incontestablement l'initiative créative de chaque élève et permet par conséquent de rendre visible la part de fiction qui s'immisce dans la lecture, de l'accepter, et plus encore, de la recueillir, de la considérer.

3.2 Les limites de certains sujets d'invention

Si le passage par l'écrit créatif permet, comme nous venons de le voir, d'accueillir la subjectivité du lecteur et, d'entraîner son implication, dans un autre article intitulé « Réécriture et écriture d'invention : l'exemple de la fable » (2005), Le Goff, souligne les limites que peuvent présenter certains types d'écrits d'invention, notamment ceux dont la rédaction se construit à partir d'un ou de plusieurs textes sources en adoptant une modalité d'écriture particulière comme les écrits d'imitation (« *écrire à la manière de...* »). En effet, bien qu'il ne s'agisse pas d'un exercice « dissertatif », et qu'il paraisse laisser davantage de liberté créative à l'élève, le chercheur s'interroge sur la place réelle que ces écrits accordent au sujet-scripteur : « Le texte littéraire observé impose un cadrage fort de l'écriture dès son lancement » (Le Goff, 2005, p. 185), soumettant ainsi inévitablement l'élève-scripteur à la « connaissance et à la maîtrise de codes langagiers » (p. 185). Ainsi, dans ce même article, Le Goff souligne le paradoxe d'une approche qui se voudrait d'un côté tournée vers une « lecture particularisante qui accueille le texte dans sa complexité, sa singularité [et de l'autre] une lecture généralisante qui voit dans le texte un modèle exemplaire d'une forme, d'un genre » (p. 186). De fait, on attend de l'élève l'application de procédés littéraires observés au préalable. Autrement dit, le sujet scripteur adopte davantage une posture d'exécutant qu'une posture d'auteur ou d'artisan. Des limites que notait déjà Rouxel à sa façon, lorsqu'elle observait la facilité avec laquelle l'écrit d'invention, qui idéalement « représente une voie

indirecte et créative pour exprimer un regard personnel [...], se fig[e] au fil du temps dans son statut de genre scolaire » (Rouxel, 2007, p.68). Cependant, même si Le Goff signale les écueils de ce type d'écrit d'invention, son intention n'est pas de dénigrer stérilement certaines approches scolaires mais d'interroger scientifiquement quel exercice est le plus susceptible de rendre compte du va-et-vient dialectique que nous évoquions en amont, soit l'équilibre entre subjectivité et objectivité. Un réel défi que ne semble donc pas pouvoir relever toutes les formes d'écrits d'invention. Comme le souligne en effet Margallo Gonzalès : « Si le professeur instrumentalise excessivement l'écriture et la réduit à un prétexte pour identifier les caractéristiques d'un genre, par exemple, il négligera probablement les interventions qui visent à améliorer la qualité des textes » (Margallo Gonzalès, 2009, p. 203). Constatant ces limites, Le Goff évoque l'approche de la réécriture en séquence(s). Dans celle-ci, la rédaction s'inscrit dans une temporalité spécifique : il ne s'agit plus de la limiter à une seule phase rédactionnelle mais de l'introduire dans des étapes de rédaction, réhabilitant dès lors le brouillon. Celle-ci parviendrait en effet à rendre compte de la créativité de l'élève dans sa forme pleine, c'est-à-dire sans avoir été préalablement formatée par la consigne ou la méthodologie de l'exercice, et laisserait libre court à son engagement subjectif, encourageant dès lors « l'activité fictionnalisante » telle que le décrivait Langlade. Ainsi comme le propose le chercheur : « A une approche cumulative des savoirs, la réécriture oppose une stratégie de mise en interaction, des savoirs et des savoir-faire, les anciens comme les nouveaux » (Le Goff, 2005, p. 191) et s'emploie à concilier la posture double de la lecture littéraire, dont la gageure principale consiste, comme nous l'avons vu, à trouver l'équilibre entre objectivisation et implication, la distance critique et l'investissement subjectif. Cette tension au cœur des recherches en didactique pousse les chercheurs à s'interroger sur les interactions lecture-écriture et sur les stratégies à mettre en place pour faire de l'écrit d'invention « autant un exercice de contrôle de connaissances qu'une pratique d'écriture intégrée à un processus général de construction de procédures et de savoirs scripturaux dans le champ de la littérature. » (Le Goff, 2005, p. 184)

Problématique

Ainsi, si la lecture analytique, appelée dans les années quatre-vingt-dix « lecture méthodique » rend compte d'un héritage formaliste encore fortement marqué, les chercheurs s'emploient aujourd'hui à considérer pleinement la subjectivité du sujet-lecteur

dont les interprétations ont trop longtemps été écartées. Les programmes, notamment depuis la réforme de 2019, encouragent en effet sensiblement l'interprétation subjective. Le bulletin officiel publié en 2020 sur Eduscol, insiste sur le fait que la construction de la culture doit faire « droit à la sensibilité et à la créativité des élèves dans l'approche des formes, des œuvres et des textes. » Il s'agit chez les élèves de « favoriser une appropriation personnelle des œuvres ». Le carnet de lecture mis en place au collège et encouragé au lycée est un exemple d'espace d'expression personnelle, à l'intersection entre l'univers scolaire et les intérêts intellectuelles et culturels de l'élève. En outre, il semble désormais essentiel aux chercheurs de placer au cœur de l'enseignement la subjectivité des élèves en faisant du texte un objet non plus détaché de son lecteur, mais ouvert à ses interprétations, soit un espace créatif et interactif. Ainsi, afin de parvenir à instaurer ce fragile équilibre entre distance et participation, nous nous demanderons à la suite de certains chercheurs, si le passage par l'écrit d'invention permettrait de faire émerger la subjectivité des élèves, d'encourager leur créativité tout en construisant un ensemble de savoirs et de savoir-faire littéraires. Ainsi, il s'agira de nous demander comment l'écriture permet de faire lire subjectivement les élèves. Pour ce faire, nous proposerons de comparer deux didactisations ayant chacune recours à l'écriture : l'une suivant la modalité « *écrire dans* » le texte, l'autre proposant aux élèves d'écrire « *à la manière de* ». Cette confrontation nous permettra, d'une part de percevoir la modalité d'écriture favorisant le plus l'émergence de la subjectivité du lecteur au sein de lecture, et d'autre part de nous interroger sur les éventuels obstacles à cette implication que perpétuent certaines consignes. Notre hypothèse sera la suivante : conformément à ce que propose Le Goff, les élèves écrivant à l'intérieur du texte construiront des compétences interprétatives de lecteurs. Plus créatifs, ils se sentiront plus libres de développer leurs hypothèses de lecture que ceux participant à notre deuxième didactisation exigeant une écriture « *à la manière de* ». En effet, si on leur permet d'imaginer ce que l'auteur aurait pu écrire entre les différentes phases de lecture et d'écriture, les élèves seront sans doute plus enclins à se projeter à l'intérieur du texte. Cette projection créative couplée à l'effet de surprise de la lecture en deux temps nourrira leurs interprétations personnelles : en comparant leur texte à celui de l'auteur, ils s'interrogeront et donc se projeteront subjectivement afin de combler « les blancs du texte ». Nous nous attendons de plus à ce qu'ils se sentent plus libres, car moins contraint par la consigne ou par la méthodologie de l'exercice. L'écrit permettra dès lors de

développer chez eux une aptitude à construire des hypothèses, c'est-à-dire des compétences de lecteur.

METHODE :

1. Participants

Ainsi, afin de répondre à notre problématique et nous permettre de valider ou non notre hypothèse, notre protocole de recherche a été expérimenté sur une classe de sixième divisée en deux groupes lors de séances d'Accompagnement Personnalisé. Le texte sélectionné s'inscrit dans l'objet d'étude « le monstre aux limites de l'humain ». La thématique ayant déjà été travaillée avec leur professeur, notre protocole se déploiera au sein de séances décrochées. La classe en question compte vingt-sept élèves. La première didactisation a été réalisée sur le groupe A dans lequel douze élèves étaient présents. La seconde didactisation a été réalisée la semaine suivante avec le groupe B dans lequel dix élèves étaient présents. Dans le groupe A, quatre élèves ont eu les félicitations au deuxième trimestre, et deux d'entre eux rencontrent des difficultés nécessitant un suivi régulier et des rendez-vous avec les parents. Dans le groupe B, deux élèves ont eu les félicitations au deuxième trimestre, trois ont reçu les encouragements et un élève est en difficulté avec un PAP récemment reconduit. Nous pouvons donc souligner que les deux groupes sont objectivement comparables puisqu'ils présentent des élèves à niveau plus ou moins équivalent.

2. Justification du choix de l'extrait et enjeux du texte :

Cet extrait des *Travailleurs de la mer*, composé de la fin du chapitre 1 (livre IV) et du début du chapitre suivant, nous a semblé tout à fait pertinents pour observer l'implication des élèves dans la lecture par le biais de l'écriture. En effet, la rencontre de Gilliatt et de la pieuvre est annoncée à la fin du chapitre 1 (livre IV) et ne se réalisera qu'au chapitre III, laissant à l'auteur tout un chapitre pour esquisser la description de son monstre. En retardant l'affrontement, Hugo suspend l'action principale pour placer son lecteur dans une position d'attente, attisant ainsi sa curiosité. A la fin du premier chapitre (extrait 1, voir annexe), le monstre n'est désigné que par des indéfinis que ce soit sous la forme pronominale « Quelque chose », ou nominale « une large viscosité ronde ». En outre, la focalisation interne ne nous permet pas d'appréhender le monstre dans sa totalité, de même que le personnage, nous n'avons accès qu'à une description morcelée, qui aboutit à une construction impersonnelle :

« il y avait deux yeux ». Le chapitre se clôt finalement par un chiasme de construction qui permet d'accroître la tension en mettant notamment en exergue le face à face du héros et du monstre. Le chapitre suivant (extrait 2, voir annexe) s'ouvre par un syntagme qui accentue le mystère et donne envie au lecteur de découvrir le monstre. L'énoncé sous-entend en effet l'insuffisance des mots pour décrire la réalité de la pieuvre (« Pour croire à la pieuvre, il faut l'avoir vue »). Cette formule proche de la prétérition annonce le projet de l'auteur : parvenir à nous faire voir un être *a priori* inimaginable. Pour ce faire, Hugo renverse le principe de l'hypotypose en nous donnant à imaginer *quelque chose* qu'il n'approche que par des formulations négatives. Cette structure particulière permet au lecteur de laisser libre court à « son activité fictionnalisante » (Langlade, 2008). En effet, notre imagination n'est pas contrainte par un ensemble d'expansions du nom. Au contraire, nous construisons notre représentation en comblant les « blancs » du texte, c'est-à-dire en imaginant ce que la pieuvre pourrait avoir qui compenserait justement tout ce qu'on ignore. Ainsi, concernant la lecture, un des enjeux sera de faire comprendre, plus encore, de faire ressentir aux élèves la dangerosité de la pieuvre soulignée par les nombreuses structures négatives qui scandent le texte et qui pourraient les surprendre. Un autre enjeu majeur sera de susciter l'implication subjective de ces derniers en observant notamment leur créativité avant de comparer la capacité des deux didactisations à produire cela. On peut en effet supposer que les élèves soient surpris par la description que propose Hugo : en délaissant les procédés d'emphase, l'auteur articule nombre de formules restrictives et choisit d'énumérer de nombreuses espèces animales, en concluant pourtant que « la pieuvre est de toutes les bêtes la plus formidablement armée. » (Extrait 2, voir annexe)

3. Explicitation des choix de didactisation, matériel et procédure

a. Première didactisation :

Pour la première didactisation, comme nous l'avons vu et conformément à ce que suggère Le Goff, le choix de l'extrait offre suffisamment de souplesse et de liberté d'invention pour permettre une écriture à l'intérieur du texte tout en étant motivée par la fin du chapitre qui précède la description du monstre sur laquelle nous voulons interpeller les élèves. La tension est notamment créée par la narration et la focalisation interne : le lecteur n'a en effet accès qu'aux sensations de Gilliatt qui ne voit pas ce qu'il touche. Cette restriction est accentuée par le sème du doute et de l'incertitude qu'expriment l'adverbe « probablement »,

le verbe « tâtonner » et le groupe nominal « trou de ténèbres ». Ce groupe nominal est particulièrement intéressant pour susciter la curiosité des élèves et faire émerger au travers de leur écriture créative leurs hypothèses sur le contenu de la cavité en question. Le premier extrait distribué est donc propice à solliciter leur créativité et leur imagination. Pour citer Le Goff : « dans le même temps ce contenu est suffisamment programmé par ce qui précède pour qu'un équilibre soit trouvé entre l'initiative du scripteur-lecteur et les orientations suggérées par le texte » (Le Goff, 2008).

Ainsi, pour le groupe A et la première didactisation, deux textes ont été distribués à deux moments distincts. Dans un premier temps nous distribuons l'extrait 1 correspondant au premier contact de Gilliatt avec la pieuvre (voir annexe). Malgré les volontaires, nous prenons en charge la lecture afin de faciliter la compréhension du texte. Après celle-ci, nous faisons un retour sur le texte afin de lever toutes les difficultés de compréhension. Les élèves nous interrogent sur « âpre » et « viscosité ». Après ce retour sur le vocabulaire, nous lisons ensemble la consigne d'écriture inscrite à la suite de l'extrait : « Proposez une description de la pieuvre en quelques lignes. Imaginez par exemple comment l'auteur pourrait la décrire ». Le texte est également projeté au tableau. Les élèves écrivent sur une feuille à carreau présente dans leur classeur. Pendant le temps d'écriture, nous naviguons entre les îlots afin d'être plus à l'écoute de leurs remarques, nous consignons leurs commentaires dans un carnet. Après vingt-cinq minutes de rédaction, certains élèves se portent volontaires pour lire à la classe leurs écrits sans que nous en formulions la demande. Nous distribuons et lisons par la suite le second extrait leur permettant de découvrir la description que fait Victor Hugo (extrait 2, voir annexe). Après la découverte de ce nouveau texte, nous faisons un retour sur le vocabulaire puis nous invitons les élèves à verbaliser leurs remarques et à nous faire part de leurs éventuelles surprises. Les élèves sont notamment interpellés par la dernière phrase de l'extrait. Une consigne au tableau les incite à nous dire ce qu'ils retiennent du texte. Cette dernière est formulée ainsi : « Que retenez-vous du texte ? Qu'avez-vous compris ? certains éléments vous ont-ils surpris ? intéressés ? ». A la fin de la séance nous ramassons leurs productions écrites, aussi bien l'exercice d'écriture que les remarques copiées au dos. Pour des raisons techniques nous n'avons pas pu enregistrer cette première séance, mais le groupe étant petit, nous avons pu facilement recueillir leurs remarques sur un carnet.

b. Deuxième didactisation

Nous avons mis en place la seconde didactisation avec le groupe B lors de la deuxième séance d'Accompagnement Personnalisé. Cette séance consistait à observer et à mesurer l'implication des élèves dans le texte littéraire en passant de nouveau par l'écrit. Cependant, contrairement à la première didactisation qui invitait les élèves à écrire à l'intérieur du texte, le groupe B devait écrire non plus *dans* le texte littéraire mais à *partir* de ce dernier. Un exercice que nous avons apparenté à la modalité « écrire à côté » évoquée par Le Goff. Nous conservons cependant le genre du texte (ce qui n'est pas forcément le cas avec ce type d'écrit d'invention) et proposons aux élèves d'« écrire à la manière de », un exercice notamment commenté par Le Goff dans un article de 2005 (cf. état de l'art).

Ainsi, dans un premier temps nous distribuons aux élèves l'extrait sélectionné pour cette seconde didactisation. Contrairement au premier dispositif que nous avons mis en place, le texte littéraire est ici donné en un seul temps, disposé sur une seule et même photocopie (voir annexe). Nous prenons en charge la lecture. A la suite de celle-ci nous interrogeons les élèves sur les éventuelles incompréhensions liées au vocabulaire. Les élèves nous interrogent principalement sur les espèces animales citées par l'auteur. Une fois les difficultés levées, nous leur demandons de faire un retour oral sur le texte en nous intéressant à ce qui a pu les surprendre, et ce qu'ils ont pu remarquer. L'extrait étant projeté, nous soulignons certains éléments du texte et notons leurs remarques au tableau. Après ce premier temps, nous lisons la consigne d'écriture présente en bas de l'extrait : « Choisissez un monstre que vous décrirez à la manière de Victor Hugo ». Nous laissons les élèves écrire pendant vingt-cinq minutes, au cours desquelles nous passons dans les rangs afin d'enregistrer leurs discussions et leurs remarques. Après ce premier temps d'écriture, certains élèves se portent volontaires pour lire à la classe leur rédaction sans que nous en formulions la demande. Enfin, nous notons au tableau une dernière consigne les invitant à nous indiquer au dos de leur production ce qu'ils retiennent du texte. De même que pour la première didactisation, la consigne notée au tableau est formulée ainsi : « Que retenez-vous du texte ? Qu'avez-vous compris ? certains éléments vous ont-ils surpris ? intéressés ? ». Au bout d'une dizaine de minutes, nous ramassons leurs écrits d'invention ainsi que leurs remarques inscrites au dos. Pour cette seconde didactisation, nous avons pu enregistrer l'ensemble de la séance.

Résultats

Les résultats sont exposés de manière comparative en traitant d'un côté, le groupe 1 et de l'autre, le groupe 2. Les résultats obtenus seront interprétés dans la « discussion ».

1. Groupe 1

1.1 Analyse de la didactisation et de la créativité

Comme nous avons pu l'évoquer dans la partie précédente, la première didactisation a été réalisée sur le groupe 1 qui était composé de douze élèves. Or une élève présentant des difficultés, aussi bien sur le plan comportemental que scolaire, a jeté son travail. Un fait qui interroge notre pratique d'enseignement et qui souligne certaines limites de notre didactisation. Malgré l'attention portée à son égard, l'élève ne semblait pas comprendre ce qui lui était demandé nous déclarant à plusieurs reprises qu'elle ne savait pas quoi écrire. Aussi, nous aurions dû nous appuyer sur ses propres remarques (qu'elle n'a sans doute pas osé formuler à l'oral) afin de l'aiguiller dans la rédaction. Nous aurions pu par exemple insister sur le contenu de la cavité évoquée par l'auteur et sur l'atmosphère construit par le premier extrait. De même, nous aurions pu lui demander ce que le groupe nominal « trou de ténèbres » lui faisait ressentir et lui laisser imaginer. Cela nous aurait ainsi donné un aperçu de son interprétation personnelle, facilitant l'étayage pour la phase de rédaction.

L'analyse des résultats s'est donc concentré sur 11 élèves.

Tableau 1, réponse à la première consigne : « Proposez une description de la pieuvre en quelques lignes. Imaginez par exemple comment l'auteur pourrait la décrire ».

Elèves	Analyse de la didactisation				Créativité/ initiative
	Description physique classique	Description et apports fictionnels autres	Description non aboutie (succession d'adjectifs sans phrase)	Reprise d'éléments descriptifs du premier extrait	Dessins
Wendy	x				x
Quentin		x			x
Lana	x		x		x
Morgan		x		x	x
François	x				x
Anthony		x			x
Bastien	x				

Mathéo		x		x	
Katy		x		x	
Nolwenn		x		x	x
Noura		x			x

Tableau 1 groupe 1, première consigne

Comme le montre le tableau 1, quatre élèves ont répondu à la consigne en proposant une description classique portant sur l'aspect physique uniquement.

Ce que nous avons répertorié dans la catégorie « apport fictionnel » correspond aux écrits qui ont dépassé le statut d'une simple description physique pour s'attacher à des éléments biographiques, moraux ou directement attachés à leur univers personnel témoignant dès lors d'une nouvelle relation qui s'est établie entre l'œuvre et eux-mêmes. On retrouve par exemple l'univers des animés japonais chez Quentin : « elle pouvait se transformer en super saiyan gogeta » ou Morgan « elle pouvait tirer des lasers avec ses yeux et se transformer en super sayen 67 et 68 » ; Katy s'émancipe quant à elle de la description pour ajouter des ingrédients fictionnels adoucissant le caractère du monstre, ou, pour reprendre ses mots pouvant « expliquer sa méchanceté » : « la créature marine cherche encore l'amour. Elle n'a pas d'amie, elle est toujours restée dans la solitude ». Des éléments fictionnels que nous pouvons rapprocher de ce que nous lisons chez Nolwenn : « ses parents ont été tués lors d'une chasse. Elle a une amie c'est une méduse. »

Une seule élève a rendu un travail qui semble *a priori* non abouti, où l'on trouve des adjectifs qualificatifs à la suite sans véritables phrases. (« mouillé, froid, du, mou, vantouse, immense. Il est petit, mou, content, méchant et tue les gens et parle beaucoup » Lana). Par ailleurs, comme nous le verrons par la suite, celle-ci a poursuivi sa description pendant la phase de rédaction de la deuxième consigne en associant sa représentation de la pieuvre à ses hypothèses de lecture et à ce qu'elle a retenu du texte.

Nous avons également pu constater que quatre élèves ont réutilisé une des énumérations du premier extrait lu ensemble qui concernait l'aspect de la pieuvre. Nous retrouvons en effet les caractéristiques de « mince, âpre, plat, glacé, gluant » dans les descriptions de Morgan, Mathéo, Katy et Nolwenn. Plus encore que d'y voir une simple paraphrase, nous pouvons en conclure que le premier extrait n'a pas été un prétexte servant à lancer la consigne d'écriture mais qu'il a été relu et considéré par les élèves. Nous pouvons supposer que l'énumération d'adjectifs leur a été une aide pour se lancer dans la rédaction et orienter leur description. Mais surtout qu'ils ont compris que ce « quelque chose » de « mince,

âpre, glacé, gluant » se réfère bien à la pieuvre et qu'il constitue par conséquent un élément important du premier extrait. Ainsi en réponse à ma consigne « imaginez par exemple comment l'auteur pourrait la décrire » les élèves ont su identifier le seul élément descriptif de l'extrait qui se référait à la pieuvre afin d'étayer leur propre description et moduler leurs interprétations.

Concernant la catégorie « créativité/ initiative » nous avons été surpris de constater que huit élèves sur douze ont fait le choix de compléter leur description par un dessin sans que nous en formulions la demande. Ce qui n'a pas été le cas comme nous allons le voir pour la seconde didactisation.

1.2 Analyses des résultats : Compréhension du texte, intérêt(s) et enjeu(x).

Tableau 2, réponse à la seconde consigne : « Que retenez-vous du texte ? Qu'avez-vous compris ? certains éléments vous ont-ils surpris ? intéressés ? »

Elèves	Compréhension du texte source			Éléments retenus, objet de la surprise			
	L'élève comprend que les formulations négatives accentuent le côté redoutable de la pieuvre	Contresens : les élèves font de la pieuvre un être inoffensif et pensent que la négation sert à « désarmer » le monstre sans étayer ni expliquer leurs interprétations	Tentative de combler les « blancs » du texte : Projection : l'élève essaye d'expliquer la dernière phrase de l'extrait. Formulation d'hypothèses	La surprise porte sur l'intrigue	La surprise porte sur la construction du texte	L'effet de surprise porte sur l'écart entre leur texte et le texte de l'auteur	Ne se prononce pas
Wendy	X		X		X		
Quentin						X	
Lana	X		X				X
Morgan					X		
Julien		X		X			
Anthony						X	
Bastien	X		X				X
Mathéo	X			X			
Katy		X		X			
Nolwenn	X				X	X	
Noura	X		X				X

Tableau 2, groupe 1

Concernant la lecture, comme le montre le deuxième tableau, cinq élèves ont compris la crainte qu'Hugo voulait inspirer au lecteur. Nous avons rangé les réponses des élèves dans

« contresens » lorsque ces derniers pensaient que le but de l'auteur était de présenter une pieuvre inoffensive sans pour autant expliquer leur interprétation. Nous pouvons en effet lire chez Katy : « la description de Victor Hugo m'a beaucoup surprise, je pensait que la créature allait être méchante mais c'est tous l'inverse... », ou chez Julien : « J'ai été surpris par la description de la pieuvre. Je croyais que la pieuvre était méchante mais non pas du tout elle est gentille ». Trois élèves ne se sont toutefois pas exprimés quant à la compréhension du texte. Quatre élèves ont proposé des hypothèses de lecture sur ce qui pouvait rendre la pieuvre dangereuse. Des hypothèses qui se sont traduites par écrits mais aussi à l'oral par un échange qui a pris peu à peu la forme d'un débat. D'un côté certains défendaient l'idée que la pieuvre était dangereuse, d'autres avançaient au contraire qu'elle était inoffensive, mais un élève a su être convaincre ses camarades en proposant ses propres hypothèses de lecture. Bastien a en effet souligné que ce qui fait la force de la pieuvre réside justement dans le fait qu'elle soit dépourvue d'attribut dangereux. Sa « discrétion » pour reprendre ses termes fait qu'on ne se méfie pas d'elle alors que sa composition (tentacules, intelligence) la rend au contraire redoutable. A l'oral, celui-ci a pris l'exemple de méchants de fiction, insoupçonnables au premier abord mais qui se révèlent être « maléfiques ». Ce débat s'étant traduit à l'oral uniquement, il ne peut constituer en tant que tel de véritables données de recherche dans la mesure où nous n'avons pas pu l'enregistrer, mais les échanges étant riches, nous avons fait le choix de retranscrire les notes consignées dans notre carnet de suivi.

Concernant l'intérêt que le texte a suscité chez eux, huit élèves ont explicitement manifesté leur surprise et en ont expliqué la cause. Nous avons distingué trois aspects sur lesquels les élèves déclarent avoir été surpris. La surprise portait parfois sur l'intrigue, on peut lire en effet chez Katy : « La description de Victor Hugo m'a beaucoup surprise, je pensait que la créature allait être méchante mais c'est tous l'inverse. Par exemple je pensait que la pieuvre (créature) avait des dents, mais elle n'en a pas. », ou encore chez Mathéo : « J'ai été très surpris quand Gilliatt à dit quelle était toute petite et aussi quand il a dit qu'elle avait pas de dent » et nous pouvons en effet lire chez Hugo « le crocodile à une gueule, la pieuvre n'a pas de dent ». Quatre élèves ont été surpris par la construction particulière du texte, nous pouvons par exemple relever la remarque de Morgan « C'était marrant. Le texte était bizarre et en même temps normal. » L'adjectif « bizarre » peut témoigner de sa surprise après avoir découvert le texte, mais témoigne aussi peut-être de l'écart manifeste entre ce qu'il a produit et ce qu'il a lu par la suite. D'autre part, ce sentiment d'étrangeté et de « normalité » pourrait

être rapproché de ce que tout lecteur, expert ou non, peut ressentir en lisant des textes d'Hugo dans lesquels les opposés se côtoient (oxymores, antithèses, images fortes), où se déploie une sorte de « manichéisme » stylistique qui confère au texte une puissance suggestive à la fois simple et complexe, « bizarre » et « normal ». L'élève a ainsi pu être interpellé par la construction du texte, qui, bien que résistant à la première lecture, devient au fil de la didactisation accessible, car soumis à la construction d'hypothèses et à la projection qu'aura permis l'écriture à l'intérieur du texte et la comparaison qui en découle. Chez Nolwenn on peut lire : « J'étais surprise car toute la classe la décrivait avec pleins de caractères et son physique. Mais Victor Hugo là pas décrit il la compare à d'autres animaux armés (ex : griffes, pas d'épée...) et il ne faut pas trop exagérer au niveau de la description car en fait elle est simple. Victor Hugo ne la décrit pas, il est plus dans la négation ». Enfin, certains ont été interpellés par l'écart entre leur texte (ou ceux de leurs camarades) et le texte de l'auteur. Nous pouvons en effet lire : « j'ai mis tout l'inverse qui a dans le texte et moi j'ai mis qu'elle a des dents pointues etc » (Anthony), ou encore : « J'étais surpris car la pieuvre n'a rien du texte et de mon texte, elle est juste discrète. » (Quentin). Pour la majorité, la négation les a en effet amenés à conclure que si la pieuvre est démunie de toutes les défenses que possèdent les autres animaux décrits par Hugo, alors elle ne peut être que "discrète". Dans le premier groupe, cette discrétion s'est par ailleurs transformée en force et donc en arme. En effet, selon les élèves, comme l'on ne se méfie pas, elle s'avère être plus dangereuse que les autres espèces dont les atouts sont pourtant nettement visibles. A la différence, dans le second groupe beaucoup ont considéré la négation comme un désarmement total et n'en font pas une force à part entière. La discrétion convertie en force a été notamment possible par la discussion entre les élèves et les hypothèses qui ont émergé après la comparaison de leur texte et celui d'Hugo. Cette comparaison a donc été féconde puisqu'elle leur a permis de développer des compétences de lecteur.

Trois élèves n'ont pas évoqué avoir été surpris. Parmi ces derniers, une élève a choisi de faire un résumé pour expliquer ce qu'elle avait compris du texte et ce qui lui a fait imaginer (Noura), les deux autres ont choisi de développer leur idée sur ce qui rend la pieuvre la bête « la plus formidablement armée ». Dans ces deux cas, comme nous le verrons dans la partie discussion, l'élève se projette dans le texte en formulant des hypothèses de lecture.

4. Groupe 2

2.1 Analyse de la didactisation et de la créativité

Tableau 3, groupe 2 : réponse à la première consigne : « Choisissez un monstre que vous décrirez à la manière de Victor Hugo »

Analyse de la didactisation					
Elèves	L'élève exprime la négation de différentes façons (lexique, syntaxe) : il dépasse la simple transposition	Transposition intermédiaire.	Transposition mécanique du texte → reprise d'un procédé et reproduction à l'identique	Compréhension partielle du travail demandé	Expression d'une contrainte, frein à la créativité
Nana		x			
Lilou		x			
Tao		x			
Noam	x				
Thom				x	
Henri		x			
Meline			X		
Sammy			X		x
André			X		
Dounia	x				x

Tableau 3, groupe 2

Comme le montre le tableau 3, à la différence de beaucoup, Noam et Dounia ne se sont pas contentés de répéter la structure adverbiale *ne/pas*, la négation se décline aussi bien d'un point de vue lexical par jeu d'antithèses, que syntaxique avec le système corrélatif *ne/pas* cela révèle qu'ils ont identifié et observé le phénomène dans le texte d'Hugo et qu'ils l'ont ensuite reproduit en l'adaptant à leur représentation du monstre choisi.

Ce que nous avons appelé « transposition intermédiaire » concerne les productions qui tout en ayant recourt aux adverbes de négation, ont essayé de varier leur construction en proposant une ou deux oppositions lexicales.

Ce que nous avons répertorié dans « transposition mécanique du texte » correspond aux copies dans lesquels figure seulement la structure adverbiale *ne/pas*. Meline par exemple, a simplement recopié au mot près le texte de Victor Hugo en n'effectuant qu'un seul changement : le substantif « pieuvre » par celui de « requin ».

La majorité des élèves se sont attachés à imiter le texte d'Hugo sans vraiment essayer de s'interroger sur la dernière phrase du texte qui était censée les interpeler et qui a clairement interpellé le premier groupe. Seulement trois élèves ont dépassé le cadre de la simple transposition, en recherchant des oppositions lexicales comme le propose l'auteur lui-même (par exemple : « la jararaca a un sifflement, la pieuvre est muette »)

2.2 Analyses des résultats : compréhension du texte, intérêt(s), enjeu(x) et frein

Tableau 4, groupe 2 : réponse à la seconde consigne : « Que retenir-vous du texte ? Qu'avez-vous compris ? certains éléments vous ont-ils surpris ? intéressés ? ».

Elèves	Compréhension du texte source			Engagement subjectif	Éléments retenus	Frein à la créativité
	L'élève comprend que les formulations négatives accentuent le côté redoutable de la pieuvre	Contresens : les élèves font de la pieuvre un être inoffensif et pensent que la négation sert à « désarmer » le monstre, sans étayer ou expliquer leurs interprétations	Ne se prononce pas			
Nana		x		/	x	
Lilou	x				x	
Tao			x		x	
Noam			x		x	
Tom			x			
Henri	x				x	
Meline		x				
Sammy			x		x	
André			x		x	x
Dounia	x					x

Tableau 4, groupe 2

Concernant la compréhension du texte, comme le montre le tableau 4, trois élèves ont compris que les formulations négatives accentuent le côté redoutable de la pieuvre : « Victor Hugo a voulu montrer les capacités de la pieuvre et les choses qu'elle est capable de faire. Elle inspire du « sans défense. Il y a beaucoup de répétition dans le texte. Elle est « sans défense » mais à la fin, il y a marqué « la pieuvre est de toutes les bêtes la plus formidablement armée ». (Lilou) ; « ce n'est pas parce que la phrase est négative que le monstre

n'a pas ses qualités » (Dounia) ; « (...) en faisant les comparaisons on se dit que la pieuvre est pas dangereuse alors qu'elle a plein d'attribut que d'autres animaux n'ont pas » (Henri).

Cinq élèves ne se prononcent pas quant à leur impression de lecture ou la compréhension du texte. Ils notent par ailleurs le fait qu'il y a dans le texte des répétitions ou des comparaisons. Sept élèves sur dix évoquent en effet les procédés d'écritures. A la question « Qu'avez-vous compris du texte, des éléments vous ont-ils surpris, intéressés ? » On lit par exemple simplement chez Noam « Les répétition, j'ai bien aimé sa connaissance des animaux » ; chez Tao « Le texte de Victor Hugo a beaucoup de répétition, il y a aussi beaucoup de comparaisons d'animaux », chez André « il fait beaucoup de répétitions, il fait beaucoup de comparaison, elle a des ventouse » ou encore chez Sammy « il y a beaucoup de répétition, il y fait plein de comparaison ». Ainsi, comme nous l'analyserons plus en détail dans la partie « discussion », à part chez Noam où l'on décèle l'expression d'une appréciation « j'ai bien aimé », les élèves ne s'impliquent pas vraiment dans leur réponse, aucun n'ont formulé d'hypothèses de lecture, ce qui prouve que l'écriture dans ce cas précis n'a pas permis l'implication subjective des élèves dans le texte à la différence de notre première didactisation. La transcription de l'enregistrement nous montre de plus qu'un élève en difficulté fait des propositions à son camarade mais est rattrapé par le cadrage de la consigne « à la manière de » que lui rappelle à plusieurs reprises son binôme, bridant alors sa créativité. En outre, à la réponse à notre seconde consigne, Dounia note : « il fallait avoir beaucoup de vocabulaire. J'aurai préféré qu'on le fasse en dessin ». Cette dernière remarque nous amène à relever qu'aucun élève de notre second groupe n'a fait le choix de dessiner et si une élève en a manifesté l'envie, elle ne s'est apparemment pas sentie assez libre pour le faire. La consigne n'a donc sans doute pas laissé assez de place à l'élève alors contrainte de rédiger « à la manière de ». Le fait de dessiner lui a sans doute paru hors à propos. Comme le déclare Le Goff : « Le matériau préparatoire à l'écriture (textes sources, consigne) définit une conduite de production contrainte. Les marges d'initiative sont réduites ; la proposition d'écriture n'a pas vocation à être transgressée alors que dans bien des protocoles innovants ou présents dans des ateliers d'écriture, cette potentialité de transgression est inscrite implicitement dans le processus de création » (Le Goff, 2005, p.186).

Discussion

1. Recontextualisation :

L'objectif était de comparer deux didactisations différentes proposant chacune des exercices d'écriture afin de prouver que l'écriture « *dans le texte* » permettait aux élèves de construire des hypothèses, de s'impliquer davantage dans la lecture par rapport aux écrits « à la manière de ». Le premier groupe a donc travaillé le texte en deux temps en écrivant « à l'intérieur du texte ». Le deuxième groupe a travaillé le texte en suivant la consigne d'écrire à la manière d'Hugo. A l'issue de ces deux séances, les élèves ont rédigé individuellement quelques lignes pour expliquer ce qu'ils avaient compris du texte, ce qui les avait surpris et intéressés. Le recueil de données a été récupéré à la fin de l'expérience. La deuxième séance (groupe 2) a pu être enregistrée, ce qui n'a pas pu être le cas pour la première.

2. Bilan des deux didactisations

Notre recherche confirme notre hypothèse de départ. Concernant la compréhension du texte, six élèves de notre premier groupe ont compris que la pieuvre était mise en scène comme un être redoutable contre trois pour la seconde didactisation et quatre élèves ont proposé des hypothèses de lecture manifestant leur projection à l'intérieur du texte, ce qui n'a concerné aucun élève du second groupe. Une différence majeure qui permet de souligner que l'écriture à l'intérieur du texte permet à l'élève de s'interroger sur sa lecture en faisant notamment des aller-retours entre son texte et celui de l'auteur. Les surprises et éventuelles incompréhensions rendues palpables par la comparaison de leur production et du texte de l'auteur engagent l'élève à se projeter et à développer des interprétations afin de combler ce que le texte laisse en suspens. Dans les écrits « à la manière de », si les élèves ont également recours à l'écriture, la transposition du texte source ne leur a pas permis de s'interroger sur leur lecture du texte. Tous se sont concentrés sur le choix du monstre sans interroger la signification de la structure particulière qu'ils reproduisaient.

3. Analyse des résultats et discussion

Pour la première didactisation nous nous attendions à ce que les élèves proposent une description hyperbolique, faite d'emphases et d'exagérations ce qui a été le cas dans la plupart des propositions. Nous espérions en outre à ce que la différence entre leur texte et le texte source accentue leur surprise et les frappe davantage. Les remarques d'Anthony et Quentin

confirment cette hypothèse. En effet, ces derniers font directement une comparaison entre leur production et le texte d'Hugo (cf. résultats 3.1.2). Après la découverte du second extrait, un élève a manifesté oralement son incompréhension quant à la dernière phrase. Une intervention, qui a permis aux autres de s'engager dans la discussion et de proposer leurs propres hypothèses de lecture.

La comparaison entre les deux dispositifs tend par ailleurs à soulever la difficulté des élèves à se lancer dans une rédaction sans canevas de départ. La consigne d'imitation leur a en effet permis d'avoir un modèle sur lequel ils pouvaient s'appuyer. D'un point de vue quantitatif, on constate en effet que les élèves de notre second groupe ont été plus prolifique (117 lignes contre 77 pour les élèves de notre premier groupe.) Toutefois, il est important de constater que pour répondre à la seconde consigne qui portait sur leur ressenti et leur compréhension du texte, les élèves de notre premier groupe ont été à l'inverse plus prolifiques que les élèves écrivant « à la manière de ». En effet, nombreux sont ceux n'ayant répondu que par une ou deux lignes. Rares sont les écrits qui dépassent les trois lignes, et sept élèves sur dix notent simplement le fait qu'il y a des répétitions et des comparaisons. Dans le groupe 1 au contraire, neuf élèves sur onze ont explicitement évoqué ce qui les avait surpris et quatre ont proposé une interprétation personnelle de la dernière phrase du texte : « On peut être formidablement armée mais en étant voyant. La pieuvre, elle, n'est potentiellement pas armée, alors on ne se méfie pas d'elle. Mais elle a une ou deux armes : son intelligence incroyable pour un animal et ses tentacules qui lui permette de faire des actions bien plus complexes que d'autres animaux » (Bastien, bon élève) L'intelligence de la pieuvre soulignée par l'élève n'est pas mentionnée chez Hugo, mais l'élève ayant ressenti l'écart entre la structure du texte (l'abondance des négations) et la dernière phrase « la pieuvre est de toute les bête la plus formidablement armé » a proposé une interprétation permettant de combler ce manque. Une interprétation qui est à corréliser à sa première écriture : en effet, ce dernier avait proposé une description hyperbolique de l'animal, on lit par exemple : « Elle est pleine de tentacules minces et gluants de 2 mètre 10 de longues et dépliable sur 3m et elle est garnie de 1237 dents recourbées en forme des harpons ». En découvrant qu'Hugo ne mentionnait aucun attribut redoutable telle que lui l'avait proposé, l'élève a réfléchi à d'autres caractéristiques qui pourraient rendre la pieuvre malgré tout redoutable. Cette projection poursuit donc ce qui a été initié par la phase initiale de rédaction : En effet, avec la lecture en deux temps, le dispositif permet aux élèves tout d'abord de se projeter dans le texte en

imaginant comment l'auteur aurait pu la décrire. Puis dans un second temps, la révélation de la description par l'auteur agit comme un stimulus et les pousse à réagir. Ayant fait d'autres choix scripturaux, ils s'interrogent, manifestent leur(s) surprise(s) et leur(s) incompréhension(s) et tentent alors de trouver une interprétation à ce qui sémantiquement résiste. Le fait de ne pas avoir eu recours aux mêmes procédés que l'auteur (la majorité ont choisi l'hyperbole, l'inverse donc de ce qu'a choisi Hugo) favorise le questionnement et la construction d'hypothèses. Les élèves, en se demandant ce qu'apporte la négation au texte, se projettent dans une lecture subjective, leur interprétation se nourrit ainsi par contraste : un va et vient entre leur texte et le texte de l'auteur s'opère. Aussi peut-on lire chez Lana qui n'avait pourtant rédigé que quelques mots lors de la première phase d'écriture « La pieuvre est petite et mignone et elle tue tout les gens qu'elle croise, elle les amadoue avec sa tête mignonne, elle commence à les amadouer et une fois qu'ils sont proches elle dit « I am démoniaque » and « l'm devil » et elle tue les gens. Avec rien on a tout. » Lors de notre première consigne, celle-ci avait dessiné une pieuvre souriante avec deux nœuds papillons, une pieuvre donc *a priori* inoffensive. Après la découverte de la description d'Hugo, son dessin a été un pont lui permettant d'interpréter le texte et donc de construire des compétences de lecteur : l'atout majeur de la pieuvre réside dans cette prétendue douceur qui étant un leurre devient une arme, et qui explique le fait qu'elle soit considérée comme la bête « la plus formidablement armée ». Wendy nous dit quant à elle : « La pieuvre n'a peut-être pas d'épine, elle a tout autre chose, la sagesse. Victor Hugo dis tout ce qu'elle n'avait pas mais il n'a pas dit ce qu'elle a » (Wendy, niveau intermédiaire). Ces différentes propositions confortent notre hypothèse de départ. Nous pouvons en effet penser à l'article de Langlade sur l'activité fictionnalisante (2008) mais aussi à celui de Goff (2005) sur l'implication subjective des élèves : face à un énoncé obscur et problématique, les élèves tentent ici de combler « les blancs du texte » en imaginant ce que la pieuvre pourrait avoir qui justifierait le fait qu'Hugo la considère comme la un être redoutable. Trois élèves de niveau différent ont ainsi formulé des hypothèses de lecture ce qui n'a pas été le cas avec notre seconde didactisation. Nous pouvons en conclure que notre première didactisation a été un dispositif de lecture permettant aux élèves de se projeter dans le texte. Pour le professeur, ce dispositif est de plus à même de stimuler la subjectivité des élèves. Pour reprendre les mots de Le Goff, la démarche semble « résolument impulsée et motivée par l'expression d'hypothèses de lecteurs singuliers

qui opèrent des choix, et qui ouvre ensuite la voie à une lecture collective susceptible de promouvoir une négociation du sens » (Le Goff, 2005, non paginé).

Conformément à notre hypothèse de départ, les résultats montrent ainsi que la première didactisation tend davantage à impliquer subjectivement les élèves car si pour les deux groupes la question qui portait sur la compréhension et la surprise a été posée en fin de séance, très peu d'élèves de notre seconde didactisation ont employé la P1 ou ont évoqué le fait d'avoir été surpris : tous ont d'ailleurs utilisé la forme impersonnelle : « Ils font beaucoup de comparaison à la pieuvre, **il y a** beaucoup d'animal peu connu » (Henri), « **il fallait** avoir beaucoup de vocabulaire (...) **ce n'est** pas parce que la phrase est négatif que le monstre n'a pas ses qualités » Dounia ; « **Il y a** beaucoup de répétitions dans le texte » Lilou ; « Le texte de Victor Hugo a beaucoup de répétitions, **il a** aussi beaucoup de comparaisons d'animaux. **Le fait d'avoir** des répétitions **ça** change d'un texte normal » Tao ; « **Il y a** beaucoup de répétition » Sammy ; « **Il y a** beaucoup de répétition, beaucoup d'animaux, beaucoup de comparaison ». Tom. Sur l'ensemble du groupe 2, seulement trois élèves ont employé la P1 : Noam : « j'ai bien aimer sa connaissance des animaux », Nana « j'ai compris que la pieuvre n'est pas l'animal le plus dangereux [...] j'ai bien n'aimer les comparaison qu'il fait. ». Meline : « j'ai compris que chaque animaux possède son propre moyen de déffense ». A l'inverse, dans le premier groupe seulement deux élèves délaissent la P1 au profit de la P3 pour désigner la pieuvre, et une seule élève utilise l'impersonnel.

D'autre part, nous pouvons supposer que l'effet de surprise provoqué par la construction du texte, mis en évidence par la lecture et la découverte du texte en deux temps, a amené les élèves à s'interroger sur les choix d'écriture de l'auteur tout en initiant l'échange de points de vue au sein du groupe. En somme, nous dépassons ici les compétences de compréhension de lecture pour discuter les intentions du texte et de l'auteur. En effet, comme nous l'avons démontré plus haut, les élèves s'étant eux-mêmes prêtés à l'exercice d'écriture s'interrogent sur les différences qu'ils décèlent et donc sur le sens qu'apporte la négation dans la description de la pieuvre.

4. Limites et perspectives

Comme nous l'évoquions plus haut, pour notre seconde didactisation, les élèves n'ont pas exprimé de difficulté particulière lors de la rédaction. Après l'identification des procédés, la structure du texte a été pour eux un canevas sur lequel ils pouvaient s'appuyer. Cependant,

nous avons pu constater que l'exercice d'écriture n'a pas favorisé une meilleure compréhension/interprétation du texte. Autrement dit, l'écrire n'a pas forcément été au service du lire, ce qui était notre objectif. De même, si dans l'ensemble, les élèves ont repris les mêmes structures (notamment la négation et la comparaison), aucun n'a pris conscience que ces structures restrictives faisaient sens et qu'elles orientaient considérablement le sémantisme du texte. Ainsi, leurs productions démontrent que très peu ont pris conscience de l'importance de ces différences structures pour créer du sens chez Hugo. L'énumération semble gratuite, seule une élève a repris la dernière phrase, pourtant essentielle à l'enjeu du texte et sept élèves sur dix ont seulement noté le fait qu'il y avait des répétitions et des comparaisons. L'élève ayant reproduit le texte d'Hugo de façon presque mécanique en ne changeant qu'un seul élément (cf. résultats) rend manifeste le cadrage fort qu'impose l'exercice évoqué par Le Goff. De même que le chercheur, nous pouvons en effet nous interroger « sur la marge d'initiative du sujet-scripteur et sur la possibilité qui lui est offerte d'être réellement partie prenante d'un projet d'écriture susceptible de le faire progresser dans son rapport à l'écriture » (Le Goff, 2005, p.186). L'exercice pour les élèves reste ambigu et la liberté créatrice semble en effet incontestablement réduite. Les élèves focalisés sur les procédés d'écritures, ne construisent avec l'œuvre qu'une relation minime, celle attendue par la consigne.

Concernant notre première didactisation, si celle-ci a laissé plus de liberté aux élèves tout en favorisant une meilleure compréhension des enjeux du texte, nous pourrions dégager quelques limites quant à sa réalisation. Tout d'abord, si nous avions eu plus de temps, il aurait pu être intéressant d'alimenter davantage le mystère autour de la cavité présente dans notre premier extrait. Avant de lancer la consigne de rédaction, une première étape aurait pu consister à s'interroger simplement sur le contenu de « ce trou de ténèbres ». De même que Le Goff qui questionnait les élèves sur le contenu des caisses présentes dans la nouvelle de Dino Buzzati (Le Goff, 2005), nous aurions pu interroger les élèves de cette manière : « que contient la grotte ? Qu'est-ce que Gilliat touche ? » Cette approche introductive aurait été un premier pas vers l'œuvre et aurait fait naître de premières hypothèses de lecture que nous aurions *a posteriori* discutées. Nous aurions ensuite dévoilé la dernière phrase du chapitre, à savoir « Gilliat reconnut la pieuvre » puis à partir de ce temps-là seulement, l'exercice de description aurait pu être lancé. Toujours dans la perspective où nous aurions eu plus d'une séance, nous aurions nous appuyer sur leur second écrits afin de leur faire identifier ce qui

relève de leur interprétation personnelle. Aussi, tel que nous avons conçu la séance, nous n'avons pas permis à tous les élèves de s'exprimer ou de dégager leurs hypothèses puisque le débat a dû en quelque sorte être interrompu par manque de temps. Pourtant, comme le note Le Goff : « une production écrite aussi minimale soit-elle ne prend pleinement sa valeur que lorsqu'elle est inscrite dans un dispositif plus large d'échange et de mise en discussion de ces mêmes productions ». (Le Goff, 2005, non paginé)

Conclusion

Ainsi, bien qu'il soit parfois difficile de trouver le bon équilibre entre distance et participation, il semble aujourd'hui nécessaire de s'interroger sur la place qu'en tant qu'enseignant nous voulons laisser aux élèves. Leur subjectivité ne peut plus être considérée comme une entrave à la compréhension du texte littéraire. Aussi, notre expérience nous a montré que si le choix du texte est essentiel, le dispositif que nous choisissons de mettre en place pour l'aborder l'est plus encore. La richesse du texte littéraire nous offre en effet la possibilité de varier les approches, de mêler le lire et l'écrire, de faire en sorte que le français ne soit plus un objet d'enseignement cloisonné mais un espace d'expression et de créativité où se mêlent et s'entrecroisent des faisceaux d'hypothèses et de lectures à la fois une et plurielles. Quel(s) lien(s) voulons-nous créer ? Quelle littérature voulons-nous enseigner ? Et comment accueillir le lecteur ou le scripteur en tant que sujet ? Autant de questions qui se doivent d'être posées ; élémentaires, elle sont pourtant essentielles et encore pleinement d'actualité.

Bibliographie

Daunay, B. (2007). « Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français ». *Le Français aujourd'hui*, 157, 43-51. <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0043>,

Dufays, J.L. (2002). « Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept », *Tréma*, mis en ligne le 01 octobre 2002, consulté le 15 avril 2022.

González, A. M. M. (2009). « La construction de la posture d'auteur dans les projets littéraires ». mis en ligne le 01 décembre 2011, consulté le 22 juin 2022 sur <https://doi.org/10.4000/reperes.350>.

Hugo V. (1866). *Les Travailleurs de la mer : Vol. Volume 80 : version 1.01* [Ebook]. La Bibliothèque électronique du Québec. <https://beq.ebooksgratuits.com/vents/Hugo-travailleurs.pdf>

Langlade, G. (2008). « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire ». Dans *Formation des lecteurs : Formation de l'imaginaire*. Article d'un cahier Figura. En ligne sur le site de l'Observatoire de l'imaginaire contemporain. Consulté le 11 avril 2022 sur <http://oic.uqam.ca/fr/articles/activite-fictionnalisante-du-lecteur-et-dispositif-de-limaginaire>.

Le Goff, F. (2005). « Réécriture et écriture d'invention : l'exemple de la fable ». *Pratiques*, 127/128, 183-208.

Le Goff, F. (2008). « Les malles du lecteur, ou le lecteur en écrivant » in *Textes de lecteurs en formation*, Catherine Mazauric, Marie-José Fourtanier, Gérard Langlade (dir) 2011.

Rouxel, A. (2007). « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? ». *Le Français aujourd'hui*, 157, 65-73. <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0065>.

Vassevière, J. et Toursel, N. (2015). *Littérature : 150 textes théoriques et critiques* (4e éd.). Armand Colin

Sitographie

Eduscol. (2020, 8 octobre). Programme de français de seconde générale et technologique.

Consulté le 14 septembre 2022 sur

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/20/8/PRGM2020_Francais_2eGT_modifie_1339208.pdf

ANNEXE

Groupe1

EXTRAIT 1

Plus près encore que cet enfoncement, il remarqua, au-dessus du niveau de l'eau, à portée de sa main, une fissure horizontale dans le granit. Le crabe était probablement là. Il y plongea le poing le plus avant qu'il pût, et se mit à tâtonner dans ce trou de ténèbres. Tout à coup il se sentit saisir le bras. Ce qu'il éprouva en ce moment, c'est l'horreur indescriptible. Quelque chose qui était mince, âpre, plat, glacé, gluant et vivant venait de se tordre dans l'ombre autour de son bras nu. [...] Brusquement une large viscosité ronde et plate sortit de dessous la crevasse. [...] Au milieu de cette viscosité il y avait deux yeux qui regardaient. Ces yeux voyaient Gilliatt. Gilliatt reconnut la pieuvre.

Pour croire à la pieuvre il faut l'avoir vue.

Victor HUGO, *Les Travailleurs de la mer*, Livre IV, chapitre I et II, Extrait

Consigne

Proposez une description de la pieuvre en quelques lignes. Imaginez par exemple comment l'auteur pourrait la décrire.

EXTRAIT 2

La baleine a l'énormité, la pieuvre est petite ; l'hippopotame a une cuirasse, la pieuvre est nue ; la jararaca a un sifflement, la pieuvre est muette ; le rhinocéros a une corne, la pieuvre n'a pas de corne ; le scorpion a un dard, la pieuvre n'a pas de dard ; le buthus a des pinces, la pieuvre n'a pas de pinces ; l'alouate a une queue prenante, la pieuvre n'a pas de queue ; le requin a des nageoires tranchantes, la pieuvre n'a pas de nageoires ; le vespertilio vampire a des ailes onglées, la pieuvre n'a pas d'ailes ; le hérisson a des épines, la pieuvre n'a pas d'épines ; l'espadon a un glaive, la pieuvre n'a pas de glaive ; la torpille a une foudre, la pieuvre n'a pas d'effluve ; le crapaud a un virus, la pieuvre n'a pas de virus ; la vipère a un venin, la pieuvre n'a pas de venin ; le lion a des griffes, la pieuvre n'a pas de griffes ; le gypaète a un bec, la pieuvre n'a pas de bec ; le crocodile a une gueule, la pieuvre n'a pas de dents. La pieuvre n'a pas de masse musculaire, pas de cri menaçant, pas de cuirasse, pas de corne, pas de dard, pas de pince, pas de queue prenante ou contondante, pas d'ailerons tranchants, pas d'ailerons onglés, pas d'épines, pas d'épée, pas de décharge électrique, pas de virus, pas de venin, pas de griffes, pas de bec, pas de dents. La pieuvre est de toutes les bêtes la plus formidablement armée.

Groupe 2

Plus près encore que cet enfoncement, il remarqua, au-dessus du niveau de l'eau, à portée de sa main, une fissure horizontale dans le granit. Le crabe était probablement là. Il y plongea le poing le plus avant qu'il pût, et se mit à tâtonner dans ce trou de ténèbres. Tout à coup il se sentit saisir le bras. Ce qu'il éprouva en ce moment, c'est l'horreur indescriptible. Quelque chose qui était mince, âpre, plat, glacé, gluant et vivant venait de se tordre dans l'ombre autour de son bras nu. [...] Brusquement une large viscosité ronde et plate sortit de dessous la crevasse. [...] Au milieu de cette viscosité il y avait deux yeux qui regardaient. Ces yeux voyaient Gilliatt. Gilliatt reconnut la pieuvre.

Pour croire à la pieuvre il faut l'avoir vue.

[...] La baleine a l'énormité, la pieuvre est petite ; l'hippopotame a une cuirasse, la pieuvre est nue ; la jararaca a un sifflement, la pieuvre est muette ; le rhinocéros a une corne, la pieuvre n'a pas de corne ; le scorpion a un dard, la pieuvre n'a pas de dard ; le buthus a des pinces, la pieuvre n'a pas de pinces ; l'alouate a une queue prenante, la pieuvre n'a pas de queue ; le requin a des nageoires tranchantes, la pieuvre n'a pas de nageoires ; le vespertilio vampire a des ailes onglées, la pieuvre n'a pas d'ailes ; le hérisson a des épines, la pieuvre n'a pas d'épines ; l'espadon a un glaive, la pieuvre n'a pas de glaive ; la torpille a une foudre, la pieuvre n'a pas d'effluve ; le crapaud a un virus, la pieuvre n'a pas de virus ; la vipère a un venin, la pieuvre n'a pas de venin ; le lion a des griffes, la pieuvre n'a pas de griffes ; le gypaète a un bec, la pieuvre n'a pas de bec ; le crocodile a une gueule, la pieuvre n'a pas de dents. La pieuvre n'a pas de masse musculaire, pas de cri menaçant, pas de cuirasse, pas de corne, pas de dard, pas de pince, pas de queue prenante ou contondante, pas d'ailerons tranchants, pas d'ailerons onglés, pas d'épines, pas d'épée, pas de décharge électrique, pas de virus, pas de venin, pas de griffes, pas de bec, pas de dents. La pieuvre est de toutes les bêtes la plus formidablement armée.

Victor HUGO, *Les Travailleurs de la mer*, Livre IV, chapitre I et II, Extrait

Consigne :

« Choisissez un monstre que vous décrierez à la manière de Victor Hugo ».

Année universitaire 2022-2023

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

Titre du mémoire : Ecrire pour favoriser l'émergence du sujet lecteur

Auteur : Cynthia Saby

Résumé : Ce mémoire se situe dans le prolongement des recherches en didactique qui ont pour but de mettre en lumière la nécessité de prendre en compte la subjectivité des élèves. L'enjeu de ce mémoire porte sur l'enseignement du français et plus particulièrement sur la relation entre le lire et l'écrire. Notre recherche permet d'observer l'engagement subjectif des élèves dans leur lecture au moyen de l'écriture et vise notamment à comparer deux types d'écrits d'invention : l'écriture au sein du texte littéraire et l'écriture dite « à la manière de ». Deux didactisations différentes ont ainsi été mises en place au sein d'une classe de 6^e divisée en deux groupes à partir d'un extrait des *Travailleurs de la mer* de Victor Hugo. L'objectif principal était de percevoir quelle modalité d'écriture favorisait le plus l'implication subjective des élèves au sein de leur lecture. L'étude a notamment permis de montrer que tout en stimulant la créativité des élèves, l'écriture « à l'intérieur du texte » favorise davantage une lecture subjective du texte littéraire par rapport aux écrits dits « à la manière de ».

Mots-clés : Enseignement du français, 6^{ème}, implication subjective, écrits d'invention

Abstract: This thesis is an extension of research in didactics which aims to highlight the need to take into account the subjectivity of students. The stake of this thesis relates to the teaching of French and more particularly the relationship between reading and writing. Our research observes students' subjective engagement in their reading through writing and aims in particular to compare two types of invention writing: writing within the literary text and writing called "in the manner of". Two different didactisations were thus set up with a 6th grade class divided in two group on an extract from Victor Hugo's novel *Toilers of the Sea*. The main objective was to perceive which modality of writing favored the most the subjective involvement of students' in their reading. In particular, the study showed that while stimulating students' creativity, writing "inside the text" favors a more subjective reading of the literary text compared to writing "in the style of".

Keywords : teaching of French, 6th grade, subjective involvement, invention writing