



HAL
open science

Interpréter et comprendre un poème en favorisant l'expression de la subjectivité du lecteur : un détour par la peinture ou l'écriture dans les marges

Manon Centofante

► To cite this version:

Manon Centofante. Interpréter et comprendre un poème en favorisant l'expression de la subjectivité du lecteur : un détour par la peinture ou l'écriture dans les marges. Education. 2024. dumas-04818080

HAL Id: dumas-04818080

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04818080v1>

Submitted on 4 Dec 2024

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 2023-2024

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

Mention *Second degré*

Interpréter et comprendre un poème en
favorisant l'expression de la subjectivité du
lecteur :

un détour par la peinture

ou

l'écriture dans les marges ?

Présenté par Manon Centofante.

Mémoire de M2 encadré par Marie-Sylvie Claude.

Remerciements

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Madame Marie-Sylvie Claude pour ses précieux conseils lors de la mise en œuvre des différentes didactisations ainsi que pour l'élaboration de ce mémoire.

Je remercie également Monsieur Chevassu pour m'avoir accompagné avec bienveillance lors des séances que j'ai prises en charge, au sein de sa classe, pour cette recherche ; ainsi que ses élèves de quatrième pour leurs engagements lors différentes activités que je leurs ai proposées en classe.

Table des matières

Etat de l'art	1
Du respect des intentions de l'auteur aux « droits du texte ».....	1
Lecture objective et consensuelle : les œuvres perdent-elles leur sens ?.....	1
Décrire le « sujet-lecteur ».....	2
Quelle définition de la « lecture littéraire » ?.....	3
Un chemin vers plus de liberté laissée à l'expression du sujet sensible dans l'enseignement.....	4
Le « texte du lecteur » : une œuvre incomplète sans acte de lecture ?.....	5
Vers une « activité fictionnalisante », l'imagination au service de la compréhension.....	5
Activer l'imaginaire au sein de l'enseignement de la littérature.....	6
Vers un subjectivisme débridé, dénué d'enseignements ?.....	6
Des élèves plus proches des attendus scolaires lorsqu'il s'agit d'analyse picturale.....	7
La posture des élèves dans l'analyse littéraire : chercher la réponse qu'attend l'enseignant.....	8
Un texte perçu comme sclérosé de sens à cause de la nature de l'objet littéraire.....	8
Passer par l'analyse de la peinture pour mener les élèves aux bonnes postures face au texte littéraire.....	9
La lecture de poèmes : un effort pour les élèves.....	9
Le réflexe d'une posture scolaire des élèves face au poème.....	10
Révéler le « texte du lecteur » grâce à l'écriture et au dialogue dans les marges du poème.....	11
Problématique	12
Protocole de recherche	13
Participants.....	13
Comparer deux didactisations d'un même poème.....	13
Didactisation n°1 : un investissement subjectif grâce à une mise en relation de la poésie et de la peinture.....	14
Didactisation n°2 : l'investissement subjectif recherché par l'annotation dans les marges du poème des images et sensations produites à sa lecture.....	15
Résultats	16
Protocole d'analyse des données.....	16
Résultats de la didactisation n°1 : mise en relation de la poésie et de la peinture.....	17
Analyse de l'implication subjective visible dans les bilans des élèves du groupe 1.....	17
Analyse de la compréhension/interprétation du poème par les élèves du groupe 1.....	19
Résultats de la didactisation n°2 : écritures dans les marges du poème.....	21
Analyse de l'implication subjective visible dans les bilans des élèves du groupe 2.....	21

Analyse de la compréhension/interprétation du poème par les élèves du groupe 2.....	22
Comparaison des analyses des bilans des deux didactisations	23
Analyse des entretiens avec un échantillon d'élèves des deux groupes	25
Compléments d'analyse	27
Observations des productions des élèves lors des différentes didactisations	27
Retour réflexif des élèves sur les différentes activités	27
Discussion	32
Bibliographie :	35
Annexes	36

Etat de l'art

Du respect des intentions de l'auteur aux « droits du texte »

Dans l'enseignement de la littérature, le rôle de la lecture ainsi que du lecteur en tant que sujet sensible a été évincé pendant longtemps. Ce fut d'abord en recherchant les intentions de l'auteur qu'une œuvre littéraire était analysée, en se penchant sur le contexte culturel et historique dans lequel a émergé celle-ci. Puis, le regard sur ces textes a tendu à de plus en plus d'objectivité dans le but de l'appréhender selon des outils d'analyse enseignables. En effet, dans les années 70 à 80, au sein des recherches littéraires, les courants structuralistes et formalistes, emmenés par Barthes ou encore Genette, ont donné la primauté aux éléments transcendants d'une œuvre plus qu'à leur auteur. Langlade cite Genette à ce propos : « en littérature, l'objet historique, c'est-à-dire à la fois durable et variable, ce n'est pas l'œuvre : ce sont ces 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, etc. » (Langlade, 2004, p.85) Langlade constate que cette vision de l'œuvre littéraire a profondément marqué l'enseignement de la littérature. (Langlade, 2004) Une telle conception de l'enseignement de la littérature a exclu le processus de lecture ainsi que le lecteur en tant que sujet. Puis, dans les années 90, les théories de la réception ont investi le cadre scolaire. Mais elles n'ont pas apporté plus de liberté au lecteur et sa subjectivité puisqu'elles se sont élaborées à partir d'un « lecteur modèle » et en prônant toujours une primauté aux « droits du texte ». (Rouxel, 2007, p.65) Le constat est que, dans l'enseignement de la littérature, l'approche formaliste perdure alors même que ses fondements scientifiques sont contestés depuis un certain temps. (Langlade, 2004)

Lecture objective et consensuelle : les œuvres perdent-elles leur sens ?

Force est de constater que la lecture analytique et les dérives technicistes qui lui sont associées ont mené à une perte de sens du texte. En contexte scolaire, cette lecture formelle peut parfois « se rédui[re] à une collection de faits, linguistiques, stylistiques ou narratologiques » et mettre à mal la compréhension véritable du texte par le lecteur, lors de transpositions didactiques maladroites. (Langlade, 2004, p.87) En effet, la lecture d'œuvres littéraires est devenue prétexte à l'acquisition de savoirs, en oubliant que la finalité d'une lecture est autre. Cette approche scientifique du texte a mené à en oublier son sens ainsi que

les émotions et les questionnements sur des réalités sociales qu'il engage chez le lecteur. Le texte est devenu un inventaire d'effets stylistiques, de jeu de formes qu'il faudrait savoir repérer. (Rouxel, 2007) Ainsi comme l'évoque Rouxel : « le geste de lire disparaît sous l'acte d'apprendre. » (Rouxel, 2007, p.66) Ces analyses visent l'objectivité et mènent à des lectures du textes qui font consensus. Par conséquent, l'enseignement de ces stratégies d'analyse de texte est devenu une codification de la manière de lire les œuvres. (Rouxel, 2007)

Daunay questionne l'opposition souvent faite en contexte scolaire entre deux sortes de lecture. La lecture extrascolaire qui serait une lecture « non disciplinaire » et la lecture scolaire qui serait une lecture distanciée et objective du texte permettant l'acquisition de connaissances. (Daunay, 2007) Cette différenciation des lectures, montre que l'enseignement de la littérature tend vers « une conception de la discipline vers le haut ». (Daunay, 2007, p. 44) Dans le sens où ce qui modèle la manière d'appréhender une œuvre, ce sont les pratiques universitaires. Cette conception de l'enseignement a mené à discréditer les pratiques extrascolaires. Seulement, ce qu'explique Daunay, c'est que dans ce cadre les élèves ont tendance à se censurer et ne plus mettre en lien leur lecture avec les objets du monde alors que ces références sont nécessaires à l'acte de lecture. A cet effet, c'est « le sujet cognitif qui est mis à mal. » (Daunay, 2007, p.46) Les pratiques formalistes vues comme modèle de lecture ont fait que l'acte même de lecture a été oubliée. En effet, la lecture dite « non disciplinaire » ou taxée de naïve est justement celle qui va permettre au lecteur de dégager du sens. Selon Langlade, les deux modes de lectures sont complémentaires. Mais, il remarque que cette lecture naïve, pouvant être seulement considérée comme une simple « lecture découverte », est secondaire voire absente dans l'approche scolaire de la lecture. (Langlade, 2004, p.92)

Décrire le « sujet-lecteur »

En 2004, la notion de « sujet-lecteur » apparaît en didactique de la littérature. (Rouxel, 2007) Afin d'aller vers un enseignement de la littérature plus adapté aux élèves, et prendre en compte les pratiques de ceux-ci, Daunay considère qu'il faut porter plus d'intérêt à décrire ces sujets. (Daunay, 2007) Une conception de la discipline est possible « par le bas [...] en interrogeant les pratiques effectives des élèves. » Cette didactique « par le bas » n'est pas un calque des pratiques universitaires car elle « s'informe des savoirs et des conceptions de l'usage ordinaire ». (Daunay, 2007, p.45) De plus, elle crée des liens entre les pratiques sociales et les pratiques scolaires. Même s'il peut partir des pratiques effectives de ses élèves, l'enseignant a à faire avec le « sujet didactique », « soit l'élève en tant qu'il s'inscrit dans le

système didactique, c'est-à-dire dans une relation explicite, formelle, institutionnelle, à des savoirs disciplinairement médiés par le maître ». Et pour ne pas en faire un « simple calque du sujet épistémique » intégrer les « dimensions, sociales, affectives, psychologiques, cognitives » (Daunay, 2007, p.43). Pour Daunay, l'objectif de l'enseignement est de pouvoir « objectiver le sujet didactique pour ne pas le laisser dans l'imprescriptible ou le silence, mais en faire un sujet d'apprentissage ». (Daunay, 2007, p.49)

Quelle définition de la « lecture littéraire » ?

La notion de « lecture littéraire » n'a pas la même acceptation pour tous les théoriciens et l'usage de cette notion dans la recherche en didactique de la littérature ne fait pas consensus (Dufays, 2002, §8). Dufays trouve en effet, quatre conceptions de cette notion. La première conception de « lecture littéraire » est une lecture très formelle. Celle qui, comme nous l'avons vu, ne prend pas en compte l'acte effectif de la lecture. C'est une approche structuraliste, revendiquant que « le texte prévaut indépendamment de sa réception », qu'il serait déjà « saturé de sens et de valeur » et qu'il faut « célébrer [sa] virtualité » signifiante. (Dufays, 2002, §11) Pour Dufays, c'est donc cette définition de la « lecture littéraire » qui était la plus répandue dans l'enseignement en 2002.

Une seconde conception de « lecture littéraire » privilégie la distanciation. Elle s'éloigne de la première conception car elle admet qu'il puisse y avoir une pluralité de sens possible dans un texte littéraire et prend donc en compte le lecteur. (Dufays, 2002, §14) Mais les droits du texte contraignent fortement ceux du lecteur, ce qui met encore le lecteur en posture d'analyste savant.

La troisième acceptation de la notion de « lecture littéraire », dont fait part Dufays, est une lecture qui laisse libre cours à « l'illusion référentielle » et donc à l'investissement psychoaffectif du lecteur dans le texte. (Dufays, 2002, §17) Elle se traduit en didactique par la valorisation de la réception spontanée, laissant libre cours à l'émotion et l'imagination, en somme l'investissement de la lecture des textes par le prisme de la subjectivité. Cette conception se rapproche grandement de celles de Langlade et Rouxel que nous verrons par la suite. De son côté, Daunay voit tout l'intérêt de réhabiliter l'investissement subjectif des lecteurs face aux textes mais nuance tout de même en alertant sur les dérives possibles de cette subjectivité qui pourraient entraver « la nécessité didactique de la construction d'outils conceptuels pour la lecture ». (Daunay, 2007, p. 47) En effet, Dufays confirme qu'il pourrait y avoir une mise en doute du fait que cette lecture puisse permettre aux élèves de développer

des compétences ou acquérir des savoirs. De plus, si la « lecture littéraire » est exclusivement perçue selon le prisme de la subjectivité, ceci pourrait paraître contradictoire car cette lecture pourrait sembler non-littéraire, ordinaire. (Dufays, 2002)

La dernière acceptation de la notion de « lecture littéraire » est celle que privilégie Dufays. Il explique qu'elle trouve ses origines dans les travaux de Picard qui définit le lecteur comme triple. Picard différencie le « liseur (instance physique, sensorielle) » du « lu (instance psychoaffective, émotionnelle) » et du « lectant (instance intellectuelle, rationnelle, interprétative) ». (Dufays, 2002, §22) Selon Picard, la lecture peut être qualifiée de littéraire lorsque le « lu » et le « lectant » sont en jeu, donc lorsqu'il y a une « tension des valeurs opposées [...] : sens vs transgression, conformité vs subversion, réalité vs fiction ». (Dufays, 2002, §22) Pour Dufays, l'intérêt de s'inspirer des travaux de Picard est d'offrir à la didactique la possibilité de ne plus dissocier « l'ancrage et le désencrage du sens, la fonction référentielle et la fonction poétique, les rapports passionnel et rationnel, la subjectivité et l'intersubjectivité, la centration sur un corpus restreint et l'accueil d'un corpus ouvert, le privilège accordé aux valeurs "modernes" et celui accordé aux valeurs "classiques" » pour la lecture d'une œuvre. (Dufays, 2002, §24) En somme, Dufays favorise ce qu'il appelle le « va-et-vient dialectique ».

Nous voyons que les avis des chercheurs divergent sur la place laissée à l'investissement subjectif du lecteur dans l'œuvre. Mais, il y a tout de même un consensus sur le fait que la subjectivité du lecteur a à faire avec l'acte de lecture et que celle-ci est nécessaire sous peine d'une lecture incomplète, voire dénuée de sens pour les lecteurs. Ainsi, il faut s'éloigner des analyses trop technicistes et formalistes à l'égard des textes et s'intéresser à didactiser et enseigner de nouvelles manières de lire les œuvres littéraires.

Un chemin vers plus de liberté laissée à l'expression du sujet sensible dans l'enseignement

Une brèche s'est ouverte dans l'enseignement de la littérature afin que le sujet sensible puisse s'exprimer. En 2003, la lecture cursive et l'écriture d'invention ont fait leur entrée dans les programmes scolaires. L'écriture d'invention a disparu des épreuves au baccalauréat depuis 2019 mais les programmes intègrent toujours en filigrane la lecture subjective sans qu'elle soit citée comme telle. Pourtant, la lecture analytique reste fréquente dans les pratiques d'enseignement. Dans cette pratique de la lecture qui n'est plus prescrite explicitement dans les programmes, ce sont des commentaires objectifs sur l'œuvre qui sont

visés alors qu'il serait nécessaire que la lecture subjective des jeunes lecteurs soit davantage prise en considération. Il serait préférable d'oublier les analyses purement technicistes afin de recontextualiser l'écriture des œuvres et retrouver leurs dimensions éthique et anthropologique « car c'est à cette condition que la lecture devient une expérience humaine aux forts enjeux symboliques. » Il faut « rétablir le sujet au cœur de la lecture, et accueillir en classe ses réactions qui vont infléchir les cheminements interprétatifs ». (Rouxel, 2007, p.69) En effet, comme le souligne Rouxel, la lecture n'est pas seulement une activité cognitive car la production de sens par le lecteur est en lien avec l'expérience personnelle de celui-ci. (Rouxel, 2007)

Le « texte du lecteur » : une œuvre incomplète sans acte de lecture ?

En reprenant les travaux de P. Bayard et de J. Bellemin-Noël , Rouxel rappelle que c'est le lecteur qui complète une œuvre. Le texte ne serait pas « fini, stable, ou objectivable » mais « singulier et mobile » car « créé par le lecteur à partir des signes. » (Rouxel, 2007, p.70) Le texte aurait la faculté d'être « un miroir identitaire où se reflètent les intérêts conscients ou inconscients du sujet lecteur ». (Rouxel, 2007, p.70) En somme, le sujet va investir sa lecture d'éléments subjectifs, personnels et par conséquent faire du texte son propre objet. Langlade appelle cet objet créé « texte du lecteur » en reprenant l'expression de P. Bayard. (Langlade, 2008, p.46) Rouxel cite Bellemin-Noël qui compare la lecture à « une activité vampirique par laquelle un sujet assimile son objet [...] en lui suçant le sens. » Et réciproquement, l'univers du lecteur va être absorbé à son tour dans le texte. (Rouxel, 2007, p.70) Langlade définit ce processus « d'activité fictionnalisante du lecteur ». (Langlade, 2008, p.46)

Vers une « activité fictionnalisante », l'imagination au service de la compréhension

Pour Langlade, il faut observer les processus imaginatifs chez l'élève afin de favoriser des transpositions didactiques permettant d'autoriser et d'encourager cette « activité fictionnalisante ». (Langlade, 2008, p.46) Ses observations montrent que l'imaginaire des lecteurs puise dans leur propres références culturelles et iconographiques issues de l'expérience qu'ils ont du monde. (Langlade, 2008) « 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) C'est d'une part le jugement moral qu'émet le lecteur à l'égard du contenu d'une œuvre

qui va favoriser « l'activité fictionnalisante » de celui-ci et construire ainsi son propre imaginaire de lecture. Cet imaginaire va de plus être construit grâce aux relations de causalité que le lecteur constituera, selon ses propres références, « entre les divers événements et les actions des personnages. », ce que Langlade nomme cohérence mimétique. (Langlade, 2008, p.53) C'est également par l'activation de l'imaginaire « fantasmatique » du lecteur que vont se créer des relations entre le texte et celui-ci. Le dialogue instauré entre l'imaginaire du lecteur et l'œuvre permettant l'élaboration du texte du lecteur prend donc sa source dans « l'association d'images », « la production fantasmatique », la « réaction esthétique », le « jugement moral » ou encore la « cohérence mimétique ». (Langlade, 2008, p.54)

Activer l'imaginaire au sein de l'enseignement de la littérature

Afin de permettre chez les élèves l'émergence de cet imaginaire prolifique et nécessaire à la lecture, il convient de mettre en place dans l'enseignement de la littérature des activités favorisant cette posture. Cette posture ne va en effet pas de soi chez un jeune lecteur qui a été construit dans le cadre d'enseignements visant des postures formalistes éloignant tout investissement imaginaire dans l'œuvre. Langlade nomme « dispositif » le produit des activités et postures favorisant « l'activité fictionnalisante » dans l'enseignement. « Un dispositif constitue donc la stabilisation, certes souvent provisoire et incertaine, des déclenchements d'imaginaires produits par la rencontre d'une œuvre et d'un lecteur ». (Langlade, 2008, p.55) Il propose pour encourager la production de ces dispositifs de demander aux élèves les images qu'ils peuvent associer à des éléments d'une œuvre ou encore de les interroger sur ce qu'ils aiment ou détestent afin de les amener à un jugement moral sur des attitudes ou actions de certains personnages d'une œuvre. (Langlade, 2008) Demander aux lecteurs de compléter l'œuvre favoriserait également l'imaginaire de ceux-ci. Cela permet de renvoyer « les œuvres à la complexité de leurs imaginaires et à la profondeur de leurs interrogations axiologiques et métaphysiques ». (Langlade, 2008, p.61) On peut aussi leur demander ce qui les révolte, les séduit dans l'œuvre, afin d'activer une activité « fantasmatique » en eux. (Langlade, 2008, p.62)

Vers un subjectivisme débridé, dénué d'enseignements ?

Nous comprenons ici tout l'enjeu à repenser « le rapport au texte construit dans la lecture scolaire en développant une "didactique de l'implication" du sujet lecteur dans

l'œuvre ». (Rouxel, 2007, p.72) Le but étant de lier les pratiques formelles de lecture à des pratiques de lecture subjective afin que les élèves aient la possibilité de se découvrir par les œuvres qu'ils lisent. Ainsi, il ne faut plus « éluder le contenu existentiel et idéologique des textes mais [leur permettre] de s'engager dans la réflexion qu'il suscite ». (Rouxel, 2007, p.72) Grâce à la participation du lecteur qui fait dialoguer son imaginaire avec le texte, le sujet se trouve enrichi par l'expérience de l'œuvre dans « une forme supérieure de conscience de soi ». (Langlade, 2008, p.64) L'acte de lecture prend tout son sens si l'on s'attache au fait qu'il aide les élèves à penser et à vivre en offrant « des modèles de socialisation des affects et donne du sens aux lectures individuelles ». (Langlade, 2008, p.64) L'enseignement de la littérature gagne beaucoup à s'intéresser à l'investissement subjectif des élèves dans les textes car, au lieu d'adopter une posture d'extériorité que prévaut la lecture techniciste, ils se trouvent investis et sont amenés « à comprendre que l'œuvre s'adresse à eux. » (Rouxel, 2007, p.72)

Des élèves plus proches des attendus scolaires lorsqu'il s'agit d'analyse picturale

Les enseignants attendent des élèves, lorsqu'ils analysent une œuvre littéraire ou picturale, une activité équivalente à ce que Dufays nomme le « va-et-vient dialectique », qui requiert une participation d'un lecteur empirique et d'une lecture plus distanciée. Seulement, les élèves n'ont pas la même manière d'analyser la peinture et la littérature puisqu'ils sont plus proches des attendus scolaires lorsqu'ils analysent la peinture comme le montre Marie-Sylvie Claude (2015, citée par Claude, 2020). Plusieurs explications concourent à comprendre les différences d'analyse de ces deux arts. On pourrait croire que les élèves seraient plus accoutumés à l'image qu'au texte dans leur culture personnelle. Mais ce n'est pas le cas de la peinture, M-S. Claude explique que les enquêtes de Donnat (2011) « montrent que la peinture reste peu présente dans les pratiques culturelles des classes populaires ». (Claude, 2020, p. 85) Les élèves ont peu de connaissances culturelles en ce qui concerne la peinture malgré leurs habitudes à côtoyer les objets visuels. La différence de médium, des matériaux utilisés pour les deux arts semble être une autre piste pour expliquer ces analyses plus proches des attendus sur la peinture. En effet, l'encodage linguistique d'un texte poserait plus de difficultés aux élèves pour percevoir les caractéristiques du signifiant des mots du texte et ainsi ne pas en rester à leur signifié. « La nature du langage verbal peut masquer aux élèves [la] source possible de donation de sens ». Au contraire, la double nature des signes picturaux, iconique (au sens qu'ils représentent) et picturale (au sens qu'ils ont une certaine nature

plastique, teinte, forme) facilite la prise en compte des élèves « de la forme de la figuration en même temps que de ce qu'elle figure ». (Claude, 2020, p.87) Marie-Sylvie Claude note également la différence de temporalité de l'appréhension entre les deux arts. Le texte impose une première lecture linéaire, alors que la peinture laisse à priori plus de liberté au parcours du regard de son spectateur. « Le tableau n'offre pas une lecture, mais un système de lectures ». (Marin (1971) cité par Claude, 2020, p.87) Pour ces raisons, l'engagement du registre cognitif de l'élève dans son activité scolaire pourrait être plus évident lorsqu'il analyse de la peinture.

La posture des élèves dans l'analyse littéraire : chercher la réponse qu'attend l'enseignant

Une autre explication, retenue largement par M-S. Claude permettrait d'expliquer la différence de réussite des élèves dans leurs analyses de la peinture et d'un texte littéraire. Ceux-ci semblent se conditionner à ce qu'ils identifient comme des attendus scolaires lorsqu'il s'agit de leur approche analytique de la littérature. Même si les enseignants souhaiteraient que les élèves interprètent personnellement un texte, ces derniers pensent au contraire qu'ils ne sont pas autorisés à investir leur subjectivité dans la lecture de celui-ci. En ce qui concerne la peinture, les élèves se disent en droit de l'interpréter alors que pour le texte, tout dépendrait de ce que l'auteur veut dire. « Les élèves se réfèrent souvent, pour le texte et jamais pour le tableau, à l'intention du créateur, qui limiterait leur initiative de récepteur. » (Claude, 2020, p.88) Au-delà, de l'intention de l'auteur, l'interprétation du professeur sur un texte littéraire est pour eux légitime et ils cherchent à donner la « bonne réponse », celle qu'ils pensent attendue par leur enseignant. La faible présence de la peinture dans les épreuves scolaires, ne faisant pas de son analyse « l'objet d'exercices strictement normés » permet aux élèves de se sentir plus libres de l'interpréter, d'investir des valeurs axiologiques lorsqu'ils sont spectateurs d'une œuvre picturale. (Claude, 2020, p.88)

Un texte perçu comme sclérosé de sens à cause de la nature de l'objet littéraire

D'autre part, la nature de l'objet semble aussi déterminante du point de vue des élèves puisqu'un tableau n'utilise pas de langage verbal, ce serait à eux de le faire parler, contrairement au texte dans lequel il n'y aurait plus de place pour le texte du lecteur. Puisque tout serait déjà écrit, il n'y aurait qu'à comprendre les mots, selon les élèves. Il faudrait donc « faire réfléchir les élèves sur les relations entre le langage de l'objet à analyser et le métalangage de l'analyse

qui, même s'ils ont en commun, pour le texte, leur nature linguistique, sont hétérogènes. » (Claude, 2020, p.89) Par ailleurs, les élèves ont tendance à penser qu'un texte ne peut avoir plusieurs sens alors qu'ils « s'autoriserai[ent] davantage à concevoir une interprétation plurielle lors d'analyse picturale ». (Claude, 2020, p.87) . Cette idée proviendrait à nouveau de la nature textuelle de l'œuvre littéraire. Marie-Sylvie Claude remarque également lors d'entretiens avec des élèves de lycée que ceux-ci refusent de s'émouvoir d'une œuvre littéraire, qu'ils se sentent coupés de leur imagination et de leurs impressions alors que ce n'est pas le cas lorsqu'ils sont face à une œuvre picturale. (Claude, 2020, p. 90).

Passer par l'analyse de la peinture pour mener les élèves aux bonnes postures face au texte littéraire

Pour l'approche analytique de la littérature, il est donc nécessaire de didactiser « la conception des objets et [le] rôle du récepteur ». La peinture peut être un tremplin pour aider les élèves à comprendre ce qui est attendu d'eux et à appréhender la littérature de manière similaire à ce qu'ils font avec la peinture, afin de les amener à percevoir la même nature polysémique des deux arts, en s'attachant à leurs « forme[s] signifiante[s] et ouverte[s] à l'interprétation ». « L'autorisation à l'appropriation et à l'expressivité va davantage de soi, pour les élèves, quand ils sont récepteurs de la peinture [...] : c'est un levier pour les aider à construire un tel rapport à la littérature » pour que leur approche analytique du texte littéraire soit conforme aux attendus scolaires. (Claude, 2020, p.91) Cette prise de conscience par les élèves des procédures équivalentes, mais de nature différente, nécessaires pour l'analyse des deux arts, demande « un retour métacognitif sur [leurs travaux] » permettant de mettre en évidence « l'engagement subjectif qu'elle suppose, et des conceptions de l'objet qui la sous-tendent ». (Claude, 2020, p.91)

La lecture de poèmes : un effort pour les élèves

Si les élèves ont des difficultés à satisfaire aux attendus scolaires lorsqu'il s'agit d'analyse littéraire et bien moins lorsqu'il s'agit d'analyse picturale, ces difficultés sont d'autant plus prégnantes pour le genre poétique. Dans son enquête, Brillant-Rannou a recueilli des écrits de lycéens sur la perception qu'ils avaient de la lecture d'un recueil de poèmes en comparaison à celle d'un roman. Ce qui ressort de ce questionnement est le rapport au temps de lecture qui est plus dense et moins long pour la poésie mais qui est un temps fractionné, ce qui est une gêne pour les élèves. « Cette fragmentation vécue comme un obstacle est mal

ressenti par les lycéens parce qu'elle leur semble subie. » (Brillant-Rannou, 2016, §3) Lorsqu'il s'agit d'un poème seul, l'expérience est quasi similaire puisque « la versification isole également des éléments : les strophes, les vers, les unités rythmiques ». La linéarité habituelle qu'ils connaissent dans les genres narratifs, auxquels ils sont plus habitués, se trouve dans la poésie remise en cause. « Le lecteur de poésie vit également le sens à partir de fragments qui se retrouvent isolés faute de combinaisons spontanées sur l'axe syntagmatique », en cela il perçoit le discours comme troué (Brillant-Rannou, 2016, §4). Au-delà de la forme poétique, non linéaire, les élèves interrogés relèvent une autre différence dans la lecture de ces deux genres, qui tient plus de l'évasion qu'ils permettent ou non. Dans les genres narratifs, « le système fictionnel et sa cohérence mimétique » permettent de générer un univers dans lequel « le destin des personnages [et] les intrigues » se déploient « au sein d'une chronologie et d'un espace déterminés ». Un autre monde dont le système est autonome est produit par la lecture de la fiction romanesque. Les élèves interrogés semblent se réjouir de cet autre monde où ils peuvent s'évader lorsqu'ils ne sont pas contraints à une lecture analytique. (Brillant-Rannou, 2016, §5) Mais, d'après l'enquête de Brillant-Rannou (2005), le poème provoque une autre évasion plus « spirituelle », onirique et « cet éloignement du réel et de son langage ordinaire n'aboutit pas à la constitution d'un autre monde » mais à quelque chose de plus abstrait. Ainsi, la lecture de la poésie est vécue comme un effort contrairement à celle du roman qui est plus « gratifiante ». « La poésie n'efface pas le réel, [alors que] la prose romanesque [est] une occasion privilégiée de l'oublier un instant ». (Brillant-Rannou, 2016, §5)

Le réflexe d'une posture scolaire des élèves face au poème

La démarche analytique et le regard métapoétique semble systématique pour les élèves lorsqu'ils sont face à un poème. « Le poème invite à la lecture approfondie, celle que l'on creuse, soucieuse de décoder les images, l'implicite, [...] et jusqu'aux intentions d'écriture de l'auteur ». (Brillant-Rannou, 2016, §6) La poésie, selon les conceptions des élèves, a besoin d'être décryptée et « impose des devoirs au lecteur » alors que le roman demande un décryptage plus modéré qui est mieux vécu par les élèves. Ils s'identifient plus lorsqu'ils se plongent dans la lecture d'un roman alors que la lecture du poème est plus distanciée. Pour Brillant-Rannou, la raison de cette lecture distanciée des lycéens ne s'autorisant pas « une réception flottante ou vagabonde » viendrait de la manière dont la poésie est abordée en classe à partir du collège. En effet, en 2015, les enquêtes qu'elle a menées en classes de maternelle

et primaire ont montré que les élèves étaient « réceptifs à la lecture offerte de poèmes livrés sans explication ». (Brillant-Rannou, 2016, §7) La réception des élèves de primaire est bien plus sensorielle et immédiate que pour des lycéens. Ainsi, la faible fréquentation du genre poétique en classe ou dans le cadre privé à partir du collège semble expliquer le réflexe d'une lecture analytique, métatextuelle des lycéens face au poème. (Brillant-Rannou, 2016, §7) Suite à ces observations, Rannou questionne la manière dont l'on pourrait « rééquilibrer ces représentations et [...] donner du sens à la lecture » de la poésie sans qu'elle apparaisse comme une épreuve. (Brillant-Rannou, 2016, §8)

Révéler le « texte du lecteur » grâce à l'écriture et au dialogue dans les marges du poème

L'écriture dans les marges d'un poème est un dispositif didactique visant « l'expérience sensorielle et subjective du récepteur ». (Brillant-Rannou, 2016, §21) Dans un premier temps, les élèves sont amenés à noter dans les marges du poème toutes leurs impressions, tout ce qu'ils imaginent lors de la lecture du poème. Ensuite, en échangeant leurs notes respectives, ils sont invités à réagir aux remarques émises par le premier lecteur. Puis, dans un troisième temps, ils retournent leur feuille afin d'écrire le « poème-fantôme » selon la terminologie de Brillant-Rannou. Ce « nouveau » texte est le résultat de la trace mémorielle du poème que les élèves ont gardé en eux car ils sont amenés à réécrire celui-ci tel qu'il se présente dans leur mémoire. Ce dispositif didactique encourage « la prise en compte du sujet lecteur » lors de la lecture de poésie en classe. (Brillant-Rannou, 2016, §38) L'opportunité donnée aux élèves, de partager leurs impressions les mène à « porter un regard distancié sur [leur] vécu de lecteur ». (Brillant-Rannou, 2016, §24) Ce dialogue entre les élèves lecteurs dans les marges du poème, laisse « percevoir des activités variées tant sur le plan de la configuration imageante, qu'axiologique et fantasmatique. » Les élèves ont même pour certains produits des remarques d'ordre stylistique en appréciant le rythme ou les consonnances du poème. (Brillant-Rannou, 2016, §32) Enfin, lors de la création du « texte-fantôme », la lecture/écriture des élèves semblent s'appuyer « sur des reconfigurations imageantes [...] mais aussi sur une activité fantasmatique forte ». (Brillant-Rannou, 2016, §35)

Problématique

Au regard des apports des recherches menées en didactique, l'enseignement des textes littéraires doit faire plus de place à la subjectivité du lecteur qu'il ne lui en est laissée dans l'habituelle lecture analytique afin que l'acte de lecture soit complet. Ces recherches nous encouragent à favoriser les didactisations de la lecture d'œuvres littéraires permettant aux « sujets-lecteurs » de dialoguer avec le texte en s'investissant subjectivement. Le va-et-vient dialectique entre distanciation et participation doit être favorisé. (Dufays, 2002)

Suite aux travaux de recherches de Marie-Sylvie Claude, nous observons que les élèves sont plus proches des attendus scolaires dans l'analyse de la peinture que dans l'analyse de textes littéraires. Il semblerait que la posture scolaire adoptée trop souvent par les élèves et souvent favorisée par les consignes des manuels et des enseignants mette à mal les lectures sensibles. Les élèves adoptent des lectures distanciées qui ne favorisent pas leur compréhension des textes littéraires puisqu'ils se coupent émotionnellement de ces derniers et donnent peu de place à leurs interprétations personnelles. Au contraire, ils s'approprient mieux la peinture et s'autorisent plus facilement une interprétation plurielle dans l'appréhension de celle-ci. (Claude, 2020) Les difficultés des élèves à investir leur subjectivité dans les textes littéraires sont d'autant plus prégnantes lorsqu'ils sont lecteurs de poésie, d'après les recherches de Brillant-Rannou. (Brillant-Rannou, 2016)

La recherche nous invite donc à privilégier l'expression du sujet sensible dans les didactisations de la lecture littéraire, afin que le lecteur opère une rencontre avec le texte et s'autorise des interprétations plurielles favorisant la construction de sens. Comment pouvons-nous provoquer l'expression de la subjectivité des élèves dans la lecture de textes poétiques ? Comment favoriser l'expression d'interprétations plurielles ? Quels dispositifs didactiques sont à même de favoriser le va-et-vient dialectique permettant une meilleure compréhension/interprétation de ces textes pour les élèves ?

Afin de trouver des réponses, j'ai fait le choix de comparer deux didactisations visant la mise en avant de l'expression du sujet sensible dans la lecture de « Mon rêve familial » de Verlaine. La première didactisation opère un détour par la peinture afin d'encourager l'expression d'interprétations plurielles sur le poème ainsi que l'engagement subjectif des élèves. La seconde didactisation, reprend celle mise en place par Brillant-Rannou évoquée précédemment : « l'écriture dans les marges ». Cette seconde didactisation entend laisser un espace dans lequel les élèves peuvent exprimer leurs ressentis, émettre des hypothèses d'interprétations et opérer un dialogue avec leurs pairs. Les marges du poème sont un espace

priviliégiant l'expression du sujet sensible. La didactisation optant pour un détour par la peinture permet-elle mieux que la didactisation dite d'« écriture dans les marges » d'engager l'expression de la subjectivité des élèves pour l'interprétation et la compréhension du poème « Mon rêve familial » de Paul Verlaine ?

Protocole de recherche

Le but de cette recherche est d'observer si la mise en lien d'une œuvre poétique avec des tableaux ou la mise à l'écrit des images et sensations qui viennent à l'esprit des élèves lors de la lecture d'un poème leurs permettent de s'engager subjectivement et d'activer leurs imaginaires. Puis le cas échéant, d'identifier si ces implications concourent à une compréhension/interprétation efficace du texte poétique. Nous comparerons deux didactisations, afin de déterminer laquelle est la plus concluante.

Participants

J'ai mis en place ces didactisations dans deux classes de Quatrième d'un collège public de Savoie. Au sein de ces classes composées d'environ vingt-cinq élèves, je me suis attachée seulement aux résultats obtenus d'un groupe constitué de quatorze élèves. Le but étant de comparer deux groupes hétérogènes, avec les mêmes niveaux de difficultés représentées, en somme deux groupes paritaires d'élèves de Quatrième.

Comparer deux didactisations d'un même poème

Je comparerai les résultats de deux didactisations cherchant à engager la subjectivité de l'élève pour la lecture de « Mon rêve familial » de Verlaine. Cette recherche s'inscrit dans l'entrée des programmes : « Dire l'amour ». En nous référant aux travaux de Langlade, nous pouvons supposer qu'en favorisant l'activité imaginaire du lecteur, des relations entre le texte et ce dernier vont pouvoir se créer. Ce dialogue entre l'œuvre et le lecteur prend sa source dans « l'association d'images », la « production fantasmatique », la « réaction esthétique », le « jugement moral », ou encore la « cohérence mimétique » (Langlade, 2008, p.54). Les deux didactisations que j'ai mises en place ont pour but de favoriser tous ces ressorts de l'engagement subjectif afin que se crée entre l'élève et le poème, un dialogue favorable à

l'activité interprétative. J'observerai si ces investissements subjectifs, sur lesquels l'élève a été amené à réfléchir, ont permis à celui-ci de comprendre et interpréter le texte.

Didactisation n°1 : un investissement subjectif grâce à une mise en relation de la poésie et de la peinture

Pour la didactisation n°1, une photocopie du poème « Mon rêve familial » de Verlaine a été distribuée à chaque élève. Le poème a ensuite été lu à haute voix pour les élèves par moi-même. Certains passages ont été paraphrasés afin que le langage de l'auteur ne soit pas un obstacle à la compréhension du texte. J'ai pris garde à ne pas livrer ma propre interprétation du poème afin de ne pas influencer celles des élèves (5 à 10 minutes). Dans un second temps, j'ai affiché à l'aide d'un vidéo projecteur quatre tableaux (annexe 1) : *Femme à l'ombrelle tournée vers la droite* de Claude Monet, *Larmes d'or de Freyja* d'Anne-Marie Zilberman, *Portrait d'Henriette de France en Flore* de Jean-Marc Nattier et *Le passage* de Kay Sage. Je leur ai ensuite distribué un document (annexe 3) comportant la question suivante : « Quel tableau est le plus proche de la manière dont vous imaginez la femme qu'évoque Verlaine dans son poème ? ». Les élèves ont observé les tableaux et émis leurs avis dans des écrits individuels (5 minutes). Puis, je leur ai demandé de justifier leurs réponses par écrit en repérant les éléments du poème qui leur font faire ce choix (10 minutes). Ensuite, les élèves ont échangé par deux leurs écrits. Je leur ai proposé de réagir aux remarques de leurs camarades grâce à un stylo d'une autre couleur ou dans un espace dédié à cet effet. Je leur ai également précisé qu'ils ne devaient pas juger les remarques de leurs camarades mais partager leurs interprétations (5 à 10 minutes). Les élèves ont ensuite récupéré leurs écrits et lu les remarques de leurs camarades (5 minutes).

Suite à cette activité, un temps d'échange oral a eu lieu en affichant chacun des tableaux et en demandant aux élèves quelles étaient les raisons de leur choix en se justifiant grâce au texte (20 à 25 minutes). Lors de cette mise en commun, je suis intervenue dans cet échange oral afin d'orienter les élèves dans leurs interprétations en prêtant une attention particulière à certains passages du poème. Nous avons ainsi partagé nos propres interprétations du poème et réfléchi au fait que ce soit le poème qui permette ces interprétations multiples, ces différentes perceptions que l'on peut avoir de la femme qui est évoquée. Lors de la séance suivante, ayant lieu au cours de la même semaine que la première séance, un questionnaire (annexe 4) a été distribué à chaque élève. Les questions étaient : « Qu'as-tu compris du poème ? » - « Qu'est-ce que tu as ressenti pendant ta lecture ? » - « As-tu aimé faire cette activité sur le poème de Verlaine ? » - « Pourquoi ? » - « Selon toi, cette

activité t'a-t-elle aidé à comprendre le poème ? » - « Pourquoi ? ». J'ai relu le poème à haute voix aux élèves en affichant le texte au tableau. Ensuite, les élèves ont répondu individuellement aux questions posées (15 minutes). Ces questionnaires sont le support d'analyse des résultats de cette didactisation.

Didactisation n°2 : l'investissement subjectif recherché par l'annotation dans les marges du poème des images et sensations produites à sa lecture

Pour la didactisation n°2, je me suis inspirée de la didactisation dont fait état Nathalie Brillant Rannou dans son article de 2016 : « Le recueil à quatre mains et la lecture dialoguée dans les marges : conception et expérimentation de deux dispositifs de lecture subjective de poésie ». Cette didactisation vise « l'expérience sensorielle et subjective du récepteur » par l'écriture et le dialogue dans les marges d'un poème. (Rannou, 2016, §21) Pour cette didactisation, j'ai fait découvrir le poème aux élèves avec une lecture à haute voix accompagné d'un étayage de la même manière que pour la didactisation n°1 (5 à 10 min).

Puis, le poème de Verlaine encadré de larges marges (annexe 2) a été distribué à chaque élève accompagné de la même consigne que propose Nathalie Rannou lors de sa didactisation : « Faites une lecture silencieuse du texte en inscrivant dans les marges, avec vos propres mots, tout ce qui se passe dans votre tête en le lisant : ce que vous voyez, ce que vous entendez, ce que vous percevez, ce que ça vous fait, ce à quoi cela vous fait penser, ce qui vous intrigue » (10 minutes). (Rannou, 2016, §23)

Dans un second temps, les élèves ont échangé par deux leurs écrits avec pour consignes d'annoter des observations, des réactions vis-à-vis des remarques produites précédemment par leur camarade. Comme pour la didactisation n°1, je leur ai rappelé qu'ils ne devaient pas juger les remarques des autres mais que le but était de partager leurs interprétions (5 à 10 minutes). Les élèves ont ensuite récupéré leurs écrits et observé les remarques émises par leurs pairs (5 minutes).

Dans un troisième temps, j'ai donné aux élèves cette consigne : « Retournez [...] la feuille où figure le texte et réécrivez-le individuellement, tel qu'il se présente dans votre mémoire, sans vous aider de l'original. Ce n'est pas une récitation, il s'agit surtout de repérer l'empreinte du texte en vous. Si vous avez l'impression d'avoir tout oublié, recherchez des mots ou les sensations qui vous restent » (10 minutes). (Rannou, 2016, §33)

Enfin, comme lors de la didactisation n°1, un temps d'échange oral a été engagé avec les élèves. J'ai projeté le texte et les élèves ont fait connaître leurs diverses réactions face à celui-ci. Ils ont exposé leurs hypothèses et nous avons revu le texte strophe par strophe afin de

voir comment leurs interprétations initiales pouvaient être mises à mal par le texte. Ainsi, comment le texte nous permet d'établir plusieurs hypothèses d'interprétation. Ils ont donc justifié leurs diverses remarques en prenant appui sur le poème. Je suis intervenue dans cet échange de la même manière que pour la didactisation n°1.

Lors de la séance suivante, ayant lieu au cours de la même semaine que la première séance, un questionnaire (annexe 4) a été distribué à chaque élève. Les questions étaient : « Qu'as-tu compris du poème ? » - « Qu'est-ce que tu as ressenti pendant ta lecture ? » - « As-tu aimé faire cette activité sur le poème de Verlaine ? » - « Pourquoi ? » - « Selon toi, cette activité t'as-t-elle aidé à comprendre le poème ? » - « Pourquoi ? ». J'ai relu le poème à haute voix pour les élèves et je l'ai affiché au tableau. Ensuite, j'ai laissé les élèves répondre individuellement aux questions posées (15 minutes). Ces questionnaires permettent d'analyser les résultats de cette didactisation.

Résultats

Protocole d'analyse des données

J'entamerai l'analyse des résultats en observant les écrits-bilans (annexes 5 et 6) recueillis auprès des élèves suite aux différentes didactisations. Afin de garantir l'anonymat des élèves, leurs prénoms ont été changés. Rappelons que ces données d'analyse sont le résultat de réponses à un questionnaire (annexe 4) identique pour les deux classes, dans lequel les élèves ont été amenés à restituer ce qu'ils ont retenu du poème, exprimer leurs ressentis pendant la lecture, émettre un avis sur la didactisation et le justifier, ainsi qu'à réfléchir sur la question de savoir si cette activité avait pu les aider à comprendre le poème de Paul Verlaine. J'ai préalablement constitué deux groupes paritaires de quatorze élèves dans chacune des deux classes de Quatrième afin de diminuer les biais possibles de cette recherche. Ces données seront comparées en s'attachant à repérer la part d'implication subjective des élèves dans leurs écrits, c'est-à-dire déterminer selon le modèle de Langlade, si une « activité fictionnalisante » est en jeu ou non. (Langlade, 2008) Ainsi, observer si un dialogue s'instaure entre l'imaginaire des lecteurs et celui de l'œuvre grâce à l'« association d'images », la « production fantasmatique », la « réaction esthétique », le « jugement moral » ou encore la « cohérence mimétique ». (Langlade, 2008, p.54)

Suite aux repérages des marques d'implications subjectives des élèves au sein de leurs bilans, j'observerai si cette participation leur a permis de comprendre et interpréter le texte de manière cohérente. C'est-à-dire, si les thématiques principales du poème de Paul Verlaine ont été retenues par les élèves, s'ils repèrent les éventuels effets que la lecture produit sur eux, s'ils ont été sensibles aux sentiments du poète, s'ils ont émis des hypothèses de lecture vis-à-vis de l'identité de la femme dont parle Verlaine dans son sonnet ou encore s'ils évoquent des caractéristiques formelles.

Ainsi, les résultats des deux didactisations seront comparés afin de déterminer laquelle permet le plus aux élèves de s'engager dans une « activité fictionnalisante » et si cette implication subjective a mené à une compréhension/interprétation concluante du poème pour les élèves. Cette étude des bilans recueillis sera complétée par l'observation des écrits produits par les élèves lors des différentes didactisations. En effet, il semble intéressant d'observer les diverses phases de mise en activité de ces derniers afin de déterminer si des traces d'implication subjective sont déjà visibles en amont de l'élaboration de leurs bilans. Je prêterai attention aux premières hypothèses de lecture émises par certains élèves lors ces didactisations afin de déterminer s'ils étaient proches d'une compréhension/interprétation probante du poème ou non. Enfin cette étude sera complétée également par l'analyse de deux entretiens oraux individuels (annexe 7) d'élèves de même niveau scolaire. Ces entretiens ont été rendus possibles grâce à une autorisation d'enregistrement signée préalablement par les élèves et leurs responsables légaux.

Résultats de la didactisation n°1 : mise en relation de la poésie et de la peinture

Analyse de l'implication subjective visible dans les bilans des élèves du groupe 1

Ce tableau regroupe les différentes implications des élèves dans la lecture, que j'ai pu repérer dans les bilans des élèves (annexe 5) afin d'observer leur implication subjective selon le modèle de « l'activité fictionnalisante » de Langlade. (Langlade, 2008, p.54)

	Association d'images	Production fantasmatique	Jugement moral	Réaction esthétique	Cohérence mimétique
Sébastien		x	x		x
Aline					x
Nour		x			x
Clara		x			
Théo		x			x
Zélie		x			x

Emeline		x			x
Hélène		x		x	
Julie				x	
Maëlle			x		
Ahmed		x			x
Léa		x			x
Assia		x			x
Lucile		x			x
Total	0/14	11/14	2/14	2/14	10/14

Le premier constat que nous pouvons établir est que tous les élèves de ce groupe se sont investis subjectivement d'une manière ou d'une autre. Pourtant, aucun élève n'a produit d'« association d'image » lors des bilans et très peu ont émis de « jugements moraux » ou de « réactions esthétiques ». Nous trouvons des « jugements moraux » dans le bilan de Sébastien qui use de modalisateurs lorsqu'il écrit que le poète : « parle aussi d'amour est de bien être mais qui n'est malheureusement que dans un rêve » ou encore que cela est : « dommage pour lui » ; ainsi que dans le bilan de Maëlle qui exprime sa surprise face à ce poète qui : « n'est pas capable de se souvenir de la couleur des cheveux et du nom de la femme dont il rêve chaque nuit ». Les « réactions esthétiques » sont rares voire refusées par certains élèves comme avec Julie qui écrit : « étudier le poème je n'ai pas aimé, je trouve que le poème n'a pas trop de sens » ou Hélène qui trouvait le texte : « incompréhensible et étrange au début ». Deux autres élèves évoquent le fait qu'ils n'aiment pas la poésie.

De toute évidence, l'implication subjective des élèves se fait fortement remarquer par des « productions fantasmatiques », c'est-à-dire des ajouts d'éléments qui ne sont pas explicitement présents dans le poème ; ainsi que par la « cohérence mimétique » qui correspond aux relations de causalité émises par les élèves selon leurs propres références. (Langlade, 2008, p.54) Nous trouvons par exemple la présence certaine de « cohérence mimétique » dans le bilan de Sébastien : « Paul Verlaine me ressemble car il est solitaire est cherche à plaire la en l'absence a une femme mais moi c'est au gens qui m'entoure ». Cet élève s'identifie au poète et établit donc une relation de causalité entre le fait que le poète soit solitaire et le fait qu'il cherche à plaire comme cela semble être le cas pour Sébastien dans son quotidien. De son côté, Léa met en relation la tristesse supposée du poète avec le fait qu'elle imagine qu'il ait pu perdre des femmes dans sa vie lorsqu'elle écrit : « Je pense qu'il est triste à cause des femmes qu'il a perdu ou qui sont mortes. » Cette idée de décès revient dans bon nombre de bilans d'élèves et constitue la majeure partie des « productions fantasmatiques » voire de « cohérence mimétique » de ceux-ci. L'hypothèse que la femme évoquée par le poète

soit une personne qu'il a perdue est recevable car nous trouvons au sein de ses vers l'évocation « des aimés que la vie exila » et « L'inflexion des voix chères qui se sont tues » associée au souvenir du nom ou de la voix de cette figure féminine. Seulement, nous ne pouvons pas certifier la validité de cette hypothèse de lecture puisque le poète ne dit pas explicitement que la femme dont il rêve est en effet une personne défunte. Ainsi, cette idée est une « production fantasmatique » produite par une majorité d'élèves et permise par l'isotopie de la disparition présente dans les deux tercets de « Mon rêve familial ». Certains élèves citent le texte à cet effet au sein de leurs bilans, mais la majorité d'entre eux n'établissent pas ce retour sur le texte constitutif de l'interprétation, ne justifie pas leurs hypothèses de lecture.

Analyse de la compréhension/interprétation du poème par les élèves du groupe 1

Ce tableau permet d'analyser la part de compréhension/interprétation du poème de Paul Verlaine par les élèves. J'ai conçu ces catégories d'après les écrits-bilans des élèves, en observant ce qui apparaissait le plus fréquemment au sein de ceux-ci. Ainsi, je me suis attachée à mettre en évidence les thématiques relatives à ce texte que les élèves ont gardé dans leur empreinte mémorielle et ont donc su retranscrire dans leurs bilans, ainsi qu'au repérage des émotions du narrateur, et les hypothèses émises vis-à-vis de l'identité de la femme décrite. De plus, j'ai relevé le nombre d'élèves usant de termes littéraires techniques, de remarques d'ordre stylistiques dans leurs écrits.

	Thématiques relatives au poème				Emotions du narrateur		Hypothèses émises vis-à-vis de l'identité de la femme	Usage de termes techniques littéraires	
	Notion de « rêve »	Notion d' « Amour »	Notion de flou, de mutation ou d'inconnu sur l'identité de la femme	Paradoxe de cet amour	négatives : solitude, tristesse et/ou souffrance	positives : soulagement et/ou apaisement		Notion de description	Autres remarques stylistiques
Sébastien	x	x			x	x		x	
Aline	x	x	x					x	
Nour	x	x			x		1	x	
Clara		x							
Théo		x	x				2	x	
Zélie							1	x	
Emeline	x		x		x	x			
Hélène	x	x	x		x		1		
Julie	x	x	x						
Maëlle	x	x	x						
Ahmed	x		x				1	x	
Léa	x	x	x		x	x	1	x	
Assia	x	x	x						
Lucile	x	x	x		x				
Total	11/14	11/14	10/14	0/14	6/14	3/14	6/14	7/14	0/14

Nous remarquons que les notions de « rêve », « amour » ou d'inconnu relatif à l'identité de la femme décrite par le poète se retrouvent chez pratiquement tous les élèves de ce groupe. Les thématiques principales du poème sont restées en mémoire de ces derniers mais ils n'évoquent pas le côté paradoxal de cet amour. Un peu moins de la moitié du groupe a été sensible aux émotions possiblement ressenties par le narrateur et trois d'entre eux évoquent les sentiments contraires, entre tristesse et apaisement, ressentis de celui-ci lors de son rêve sans pour autant tirer une interprétation de ce vocabulaire oxymorique. Nous pouvons en conclure que la quasi-totalité des élèves a accédé à une compréhension convenable du poème de Paul Verlaine. Six élèves ont accédé à une compréhension plus élaborée du poème en interprétant celui-ci. En effet, nous retrouvons la présence d'hypothèses émises quant à l'identité possible de la femme dont rêve le poète. Nour écrit que le poète « présentait la femme comme toutes les personnes qu'il aimait qui étaient décédés en une personne », Zélie imagine que : « la femme est décédée », Léa pense que « [l'homme] fait référence à celle qui sont mortes et qui lui manque », et Théo émet deux hypothèses : « la personne qu'il décrit est morte, ou il la connu mais il y a longtemps ». Aucun d'entre eux ne va cependant plus loin dans son analyse en associant, par exemple, le rythme apaisant du poème à la possibilité que la femme évoquée soit le souvenir d'une figure maternelle. Par ailleurs, la seule référence stylistique dont les élèves de ce groupe font état est la description voire l'impossibilité de description de cette femme par le narrateur. Quatre élèves interprètent cette absence de description. Ahmed écrit : « il voit une femme trouble il la décrit peu physiquement par ce que l'homme ne la voit pas très bien » alors que Zélie met en relation la description et l'attachement du narrateur à cette femme : « La personne évoquée à une description méliorative et compte beaucoup pour le poète ». Théo évoque également la description, mais de manière très différente de ses camarades : « Le poème décrit des émotions, des sentiments mais toujours vague il ne connaît pas la partie physique de la personne mais on a l'impression que il connaît le morale de la personne, comme si la personne qu'il décrit est morte, ou il la connu mais il y a longtemps ». Il est intéressant de voir que cet élève a mis en rapport l'absence de description physique et l'aspect sensible de cette femme auquel le poète semble s'attacher. Théo commence à interpréter le poème en supposant que le poète ne connaît que « le morale de la personne » et que : « le personnage (PAUL Verlaine) connaissait la personne mais c'est comme si il l'avait oublier en l'aimant encore ».

Résultats de la didactisation n°2 : écritures dans les marges du poème

Analyse de l'implication subjective visible dans les bilans des élèves du groupe 2

Comme pour l'analyse des données du groupe précédent, je me suis attachée à observer la part d'investissement subjectif des élèves du groupe 2 dans leurs écrits (annexe 6) en suivant le modèle de Langlade. (Langlade, 2008, p.54)

	Association d'images	Production fantasmatique	Jugement moral	Réaction esthétique	Cohérence mimétique
Mehdi				x	
Julien				x	
Caroline		x			x
Mila			x	x	
Nicolas		x			x
Timéo		x			x
Inès		x		x	x
Alice					x
Eline	x	x		x	x
Paul		x			x
Iris				x	x
Ismaël		x			
Laura				x	
Antoine					
Total	1/14	7/14	1/14	7/14	8/14

Les élèves de ce groupe se sont majoritairement investis subjectivement par la « production fantasmatique », « la cohérence mimétique » et la « réaction esthétique ». Nous n'avons qu'une seule élève (Eline) qui a fait une « association d'images » en évoquant le fait que « l'image de la personne était un peu floue, pas net » et que « cette impression vient de la façon qu'a le poète d'écrire en posant des questions sans réponses et des contraires. » Nous voyons ainsi que cette élève interprète le poème grâce à ce retour sur le texte. Il n'y a eu également qu'une élève (Mila) qui émet un « jugement moral » en notant : « je trouvais sa étrange que l'homme aime quelqu'un qu'il ne voit que dans ses rêve ». Mila justifie son ressenti d'étrangeté par l'amour paradoxal dont le poète fait preuve. Nous retrouvons des « productions fantasmatiques » chez la moitié des élèves de ce groupe comme Caroline qui avait : « l'impression que l'homme était seul et avait besoin de quelqu'un et du coup il souffré », Ismaël qui a : « ressenti qu'un homme riche ou un homme en prison rêvait d'une femme » ou encore Paul qui écrit que : « [le narrateur] voulait une femme comme dans son rêve mais ne trouve pas ». La moitié des élèves font état de « réactions esthétiques » face au poème dans

leurs bilans, tels que Mehdi qui explique qu'il : « n'aimai[t] pas trop le texte et aussi la façon dont il était écrits mais au fur et à mesure de le lire et donnais [son] avis [avoir] commencer à mieux le comprendre et apprécier », Julien qui a : « ressenti un apaisement à cause du rythme du poème » ou d'autres qui écrivent avoir été troublés, indécis face au discours du poète. Huit élèves ont établi des « cohérences mimétiques » dans leurs écrits. Caroline exprime dans son bilan : « j'ai ressenti de la tristesse en lisant ce texte car j'avais l'impression que l'homme était seul et avait besoin de quelqu'un et du coup il souffré ». Cette tristesse a également été ressenti par plusieurs élèves comme Alice qui écrit que : « c'est triste que 2 êtres s'aiment mais que dans un rêve ».

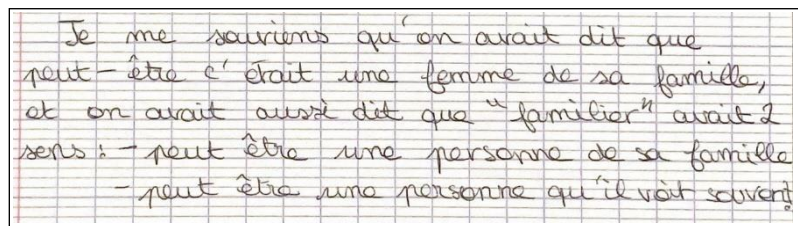
Analyse de la compréhension/interprétation du poème par les élèves du groupe 2

	Thématiques relatives au poème				Emotions du narrateur		Hypothèses émises vis-à-vis de l'identité de la femme	Usage de termes techniques littéraires	
	Notion de « rêve »	Notion d' « Amour »	Notion de flou, de mutation ou d'inconnu sur l'identité de la femme	Paradoxe de cet amour	négatives : solitude, tristesse et/ou souffrance	positives : soulagement et/ou apaisement		Notion de description	Autres remarques stylistiques
Mehdi	x		x			x			
Julien	x	x							x
Caroline	x	x	x		x				
Mila	x	x		x			1		
Nicolas	x	x	x	x			1		
Timéo	x	x			x	x			
Inès		x	x						
Alice	x	x	x	x			2		
Eline	x	x	x		x		1	x	x
Paul	x	x	x		x				
Iris	x		x						
Ismaël	x		x			x			
Laura	x	x	x						
Antoine		x							
Total	12/14	11/14	10/14	3/14	4/14	3/14	4/14	1/14	2/14

Concernant les thématiques principales du poème, nous pouvons observer qu'une majorité des élèves du groupe 2 évoquent les notions de « rêve », « amour » et de « flou », effectivement tous les élèves retiennent au moins deux de ces thématiques au sein de leurs bilans. Trois d'entre eux vont plus loin en évoquant également le paradoxe de cet amour tel que Mila lorsqu'elle écrit : « je trouvais sa étrange que l'homme aime quelqu'un qu'il ne voit que dans ses rêve ». Même si cette dernière n'utilise pas le terme « paradoxe », elle a tout de

même retranscrit cette idée avec ses propres mots. Peu d'élèves font référence aux sentiments du poète dans leurs bilans et qu'un seul (Timéo) a été sensible à l'ambivalence de ces sentiments en écrivant que : « la personne qui rêve fait un rêve agréable » et plus loin : « je pense qu'il essaie de dire que dans la vie il est seul ».

Moins de la moitié des élèves de ce groupe ont émis des hypothèses de lecture vis-à-vis de l'identité de la femme dont le poète rêve. Mais, nous pouvons noter qu'Alice fait l'hypothèse que celle-ci soit une parente du poète en faisant référence à deux sens possibles du terme « familial » que l'on retrouve dans le titre du poème. En effet, nous voyons que sur sa copie elle distingue bien deux hypothèses en les mettant en évidence à l'aide de tirets :



Je me souviens qu'on avait dit que peut-être c'était une femme de sa famille, et on avait aussi dit que "familial" avait 2 sens : - peut être une personne de sa famille - peut être une personne qu'il voit souvent

Nous observons qu'il n'y a qu'Eline qui note l'aspect descriptif du poème lorsqu'elle écrit : « la façon qu'il a de décrire est un peu mélancolique ». Cette dernière fait également d'autres remarques d'ordre stylistique, lorsqu'elle interprète le texte, telles que la présence d'oxymores, figure de style qu'elle ne nomme pas mais qu'elle perçoit et qu'on pourrait lui apprendre à étiqueter quand elle utilise le terme « contraires » dans son écrit : « Je me souviens que l'image de la personne était un peu floue, pas net. Cette impression vient de la façon qu'a le poète d'écrire en posant des questions sans réponses et des contraires ». Julien a été sensible au rythme du poème et à l'effet produit sur le lecteur : « J'ai ressenti pendant le poème un apaisement à cause du rythme du poème ».

En somme, les élèves ont su accéder à une compréhension du poème satisfaisante puisqu'ils citent les principales thématiques du poème. Certains sont allés plus loin en évoquant les sentiments du poète et plus encore en émettant des hypothèses de lecture recevables. Enfin, deux élèves font des remarques stylistiques qu'ils lient à des effets produits. Il est intéressant de noter que ces remarques n'ont été faites ni par moi-même, ni par les élèves lors de nos échanges oraux ayant lieu pendant la séance. Ces deux élèves sont d'un bon niveau mais nous pouvons faire l'hypothèse que cette didactisation les a aidés à accéder à ce niveau d'analyse des effets produits sur le lecteur grâce aux choix d'écriture de l'auteur.

Comparaison des analyses des bilans des deux didactisations

Dans un premier temps, nous observons qu'au niveau de la compréhension du poème les résultats des deux groupes d'élèves sont équivalents. Ils ont tous su résumer le poème de

manière satisfaisante dans leurs bilans en évoquant les principaux thèmes même s'il n'y a que dans le groupe 2 que trois élèves n'énoncent pas seulement le thème de l'amour mais interprètent le traitement de celui-ci au sein du poème en évoquant son aspect paradoxal. Il est possible que l'écriture dans les marges du poème leur ait permis davantage de se questionner sur ce point. Un peu plus d'élèves dans le groupe 1 que dans le groupe 2 évoquent les sentiments du poète et notent qu'il ressent à la fois des émotions négatives et positives, mais cette quantité d'élèves reste à peu près similaire pour les deux groupes. Six élèves du groupe 1 contre quatre dans le second groupe ont émis des hypothèses de lecture en essayant d'identifier qui est la femme évoquée dans le poème. Nous pouvons supposer que l'activité (didactisation n°1), dans laquelle ils devaient déterminer le tableau représentant une femme qui était selon eux le plus proche de celle décrite au sein du poème, ait engendré ce questionnement sur l'identité de cette figure féminine.

En ce qui concerne les remarques d'ordre stylistique, nous pouvons identifier une vraie différence entre les deux groupes puisque la moitié des élèves du groupe 1 contre un seul dans le groupe 2 a évoqué le fait que le poète décrit une personne. Les élèves du groupe 1 ont été confrontés à des œuvres picturales et ont dû porter leur attention sur les détails de la description faite par le poète afin de faire des liens entre le poème et les tableaux. Ainsi, cette activité semble avoir permis aux élèves de garder dans leur empreinte mémorielle la dimension descriptive du poème de Paul Verlaine. Notons également que deux élèves du groupe 2 ont été sensibles aux choix d'écriture du poète et aux effets que ceux-ci produisent à la lecture alors qu'aucun élève du groupe 1 n'évoque cela au sein des bilans. Demander aux élèves du groupe 2 de noter ce qui leur vient à l'esprit lors de la lecture (didactisation 2) a sans doute permis de les rendre plus sensibles aux effets ressentis lors de cette lecture. Ainsi les élèves les plus doués semblent avoir pu lier ces ressentis aux choix d'écriture du poète. Au contraire, les élèves du groupe 1 se sont davantage focalisés sur la description de la femme en émettant des hypothèses quant à l'identité de celle-ci.

Comme nous le montre les tableaux notant l'implication subjective des élèves suivant différentes catégories, tous les élèves, sauf Antoine dans le groupe 2, sont entrés dans une « activité fictionnalisante » (Langlade, 2008, p.54). Observons qu'Antoine n'a pas su accéder à une compréhension convenable du poème de Paul Verlaine puisqu'il n'évoque que la thématique de l'amour dans son bilan et ne produit aucune interprétation à cet égard. Puisque vingt-sept élèves sur les vingt-huit, dont j'ai analysé les bilans, se sont investis subjectivement et ont compris de manière satisfaisante le poème, nous pouvons en conclure que les deux

didactisations ont fonctionné. Certains élèves ont également interprété le poème de manière signifiante en opérant des retours sur le texte afin de valider leurs impressions.

Il y a pourtant des différences notables concernant l'implication subjective des élèves. En effet, un plus grand nombre d'élèves dans le groupe 1 est dans une « production fantasmatique » (onze sur quatorze) que dans le groupe 2 (sept sur quatorze). Ainsi, nous pouvons en conclure que la didactisation n°1 permet davantage ce ressort de l'engagement subjectif que la didactisation n°2. De même, dix élèves du groupe 1 contre huit du groupe 2 ont fait des remarques relevant de la « cohérence mimétique ». Cette différence de seulement deux élèves n'est pas assez significative pour déterminer si l'une des didactisations est plus efficace que l'autre en ce qui concerne la « cohérence mimétique ». En revanche, la moitié des élèves du groupe 2 ont eu des « réactions esthétiques » alors qu'il n'y a eu seulement deux dans le groupe 1. Ainsi, l'écriture dans les marges du poème (didactisation 2) semble produire plus aisément cette implication subjective chez les élèves en réaction à sa forme. Annoter le texte au fil de leur lecture semble avoir favorisé le questionnement de ces derniers, la quête de sens. En effet, la « réaction esthétique » que nous trouvons principalement dans leur bilan fait état de l'indécision, du trouble ressenti face à cette écriture poétique. Enfin, il n'y a qu'un seul élève du groupe 1 ayant produit une « association d'images ». Nous pouvons, à cet effet, nous demander si ce sont les didactisations ou bien le poème de Verlaine qui ne favorisent pas ce ressort de l'engagement subjectif chez les élèves.

Analyse des entretiens avec un élève de niveau scolaire identique dans chacun des groupes

Ces entretiens (Annexe 7) font suite aux réponses au questionnaire-bilan produites par les élèves. Ils ont été effectués, individuellement, dans une salle à part afin d'isoler les élèves du reste de la classe.

Entretien avec Sébastien (groupe 1)

Comme nous l'avons écrit précédemment, dans l'analyse du bilan de Sébastien, ce dernier s'est fortement investi subjectivement jusqu'à s'identifier au poète. J'ai donc trouvé intéressant de tenter d'obtenir plus d'informations à ce propos. En réponse à la première question que je lui ai posée (« De quoi tu te souviens du poème ? »), celui-ci me fait part de cette proximité ressentie entre le poète et lui-même : « J'ai trouvé que le poète il était, enfin

Paul Verlaine il était très solitaire et que il me ressemblait un peu ... quelque part ». Il justifie cette impression par le fait qu'il ressent de la solitude chez le poète tout comme c'est le cas pour lui-même, mais il semble penser également que c'est cette solitude qui a poussé le poète à écrire : « Parce que moi aussi j'aime bien être seul des fois et euh je trouve que ça fait réfléchir et là du coup ça a donné lieu à un poème et du coup c'est pour ça que je trouve que ça fait réfléchir ». Il y a donc une forte « cohérence mimétique » en jeu chez Sébastien et celle-ci le mène à interpréter les raisons de l'écriture du poème. Cette « cohérence mimétique » mêlée au « jugement moral » lui permet même d'accéder à une compréhension/interprétation fine du poème comme la suite de l'entretien nous le montre : « la femme elle était ... il n'y avait pas trop de description physique dans le poème [...] elle ressemblait pas à quelque chose de concret c'était plus quelque chose d'abstrait et euh du coup j'ai trouvé ça un peu enfin quand même bien parce que [...] tout le jugement physique qu'on a aujourd'hui ça fait un peu un parallèle avec ce qu'il pense parce que lui il donne pas de description physique ». Comme nous pouvons le voir, Sébastien identifie une morale dans le poème de Verlaine. Nous pouvons penser que ce poème a aidé Sébastien à questionner son propre monde grâce à cette lecture actualisante qu'il fait du texte. Cette hypothèse semble bien être confirmée lorsque je lui demande s'il a trouvé étrange que le poète parle d'un rêve et que cet élève me répond : « Oui un peu. Mais parce que d'un côté enfin je trouve que les rêves ça peut aider aussi parce que c'est un monde un peu des fois idéal enfin à part les cauchemars mais ... du coup ça peut aider à surmonter les épreuves de la vie ».

Nous pouvons conclure que la didactisation n°1 (relations entre le poème et les tableaux) a été une réussite chez cet élève, puisque l'interprétation qu'il fait du poème est fine. Sébastien fait part de l'abstraction produite par le rêve et de l'idéal que celui-ci permet de créer. Il lie l'absence de réelle description physique de la femme à l'importance donnée par le poète aux qualités internes de cette femme. Enfin, il relie le poème à sa propre réalité, fait une lecture actualisante de celui-ci.

Entretien avec Mehdi (groupe 2)

L'entretien avec Mehdi, qui est d'un niveau scolaire équivalent à Sébastien, ne permet pas de faire ressortir une aussi forte implication subjective que Sébastien. Pourtant, Mehdi a émis beaucoup d'hypothèses sur l'identité de la femme décrite par le poète. Celui-ci dit que : « l'auteur il va parler d'une femme comme si il la connaissait déjà avant. », puis émet

plusieurs hypothèses au fil de l'entretiens : « l'homme peut être qu'il connaissait cette femme ou peut être que c'est le fruit de son imagination » ou encore lorsque je cite le texte afin de pousser Mehdi à l'interpréter : « Ça m'a donné une impression que c'est comme si sa famille [...] était morte et que chaque personne de sa famille elle revenait dans son rêve à chaque fois » puis « comme s'il était triste et qu'il imaginait sa mère ou sa sœur ou quelque chose comme ça dans son rêve ».

Nous voyons donc que les différentes interprétations produites par Mehdi lui permettent d'arriver à une compréhension satisfaisante du poème ainsi la didactisation n°2 semble bien concluante. Nous pouvons cependant imaginer que ce poème n'a pas eu autant d'impact sur cet élève que sur Sébastien, puisque Mehdi ne fait pas preuve d'une lecture actualisante, ne crée pas de lien entre sa vie et ce poème. Ces deux élèves sont de niveaux scolaires comparables, ainsi ces entretiens avaient pour but d'identifier les raisons de l'implication subjective de ceux-ci. L'actualisation du poème dont fait preuve Sébastien est intéressante à questionner au regard de l'implication subjective. En effet, nous pouvons émettre l'hypothèse que cette lecture actualisante du poème, par la comparaison avec sa propre vie, soit un puissant ressort d'implication et ainsi de formulations d'hypothèses interprétatives.

Compléments d'analyse

Retour réflexif des élèves sur les différentes activités

Les deux dernières questions du questionnaire (annexe 4), distribué aux élèves lors de la séance bilan, amènent les élèves à effectuer un retour réflexif sur l'activité qu'ils ont été amenés à faire au cours de la séance précédente. Dans le groupe 1, douze élèves sur quatorze écrivent avoir apprécié l'activité de mise en relation du poème et des tableaux et dix d'entre eux pensent que cette activité les a aidés à mieux comprendre le sens du poème. Dans le groupe 2, il y a également douze élèves sur quatorze qui ont apprécié l'activité d'écriture dans les marges et tous évaluent que celle-ci a été une aide à la compréhension du poème. Mais, il est intéressant de noter que ce ne sont pas toujours les activités en elles-mêmes qui leurs ont plu mais plutôt l'échange entre pairs (l'échange de leurs productions avec un camarade ou oralement en classe entière). En effet, onze élèves du groupe 1 et la moitié du groupe 2 évoquent ce plaisir de partage, et bon nombre d'entre eux pensent que ce sont les échanges de points de vue qui leurs ont permis d'accéder à une meilleure compréhension du poème. Elève

du groupe 1, Léa écrit : « cela ma permit de remarquer que chaque personne de la classe avait compris le texte différemment, et d'autres personnes ont vu ou compris ou remarquer des détails que je n'avais pas vu au début et que je n'aurais sûrement pas remarquer si on ne me l'avait pas dit », et Emeline : « j'ai bien aimé l'activité car on as pu réfléchir a se que l'on pense quand on lit et ce que les autres imaginent avec leurs point de vue ». Dans son bilan, Eline (groupe 2) écrit : « Cette activité m'a aidé à comprendre le poème car chaque personne apportait un élément de la façon dont il avait perçu le poème. Aussi, cette activité nous a fait réfléchir au poème et nous a fait nous poser des questions » et Ismaël (groupe 2) : « J'ai aimé faire cette activité car j'ai pu voir le ressenti des autres et voir d'autres point de vue et voir que y'a des personnes qui sont d'accords avec moi sur certains sujet et pas d'accords avec sur d'autres. »

Nous pouvons en conclure que l'échange entre pairs au sein d'une didactisation ou d'une autre semble avoir des répercutions positives sur les élèves puisque ceux-ci font spontanément référence à ce moment de l'activité dans leurs bilans. Selon les élèves, ces échanges de points de vue leurs permettent également d'accéder à une meilleure compréhension d'un texte poétique. Nous pouvons également émettre l'hypothèse que ces didactisations ont permis aux élèves, au-delà de comprendre voire interpréter le poème, de réfléchir à la nécessité d'émettre des hypothèses au fil de la lecture d'un texte et de sans cesse remettre en question celles-ci afin d'aboutir à une compréhension/interprétation cohérente du texte. En somme, au regard des remarques qu'ils ont émises sur l'échange d'hypothèses de lecture entre pairs, il est possible que ces didactisations leurs aient permis de questionner le processus menant comprendre et interpréter un texte littéraire.

Observations des productions des élèves lors des différentes didactisations

Au cours des deux didactisations les élèves ont produit une trace écrite de leurs différentes réflexions sur le poème.

Dans le groupe 1, ils ont été amenés à déterminer quel tableau était selon eux le plus proche de la femme décrite dans le poème et de justifier leurs avis. Ainsi, nous retrouvons beaucoup de références au fait que la femme pleure dans le poème, au fait qu'elle n'ait pas véritablement de visage ou encore qu'on ne puisse pas déterminer sa couleur de cheveux. En somme, les élèves du groupe 1 se sont attachés, comme la consigne le spécifiait, à chercher des détails dans le texte qui pourraient confirmer leur choix de tableau, en justifiant parfois par des citations de vers du poème. Certains hésitent entre plusieurs tableaux puisqu'ils

semblent prendre conscience au fil de leur lecture que l'on ne peut pas véritablement invalider une réponse ou une autre puisque le portrait que le poète fait de la femme qui apparaît dans ses rêves est très flou. Ainsi, Clara pense que deux tableaux peuvent correspondre :

Je pense que c'est le tableau 3 ou 1. Car dans le tableau 1 on le voit que son village est dans le texte "D'une femme inconnue". Dans le tableau 3 pleurs c'est écrit dans le texte "elle seule les fait rafraîchir, en pleurant".

Nous pouvons remarquer que cette incertitude, quant à l'identité de la femme, devient d'autant plus prégnante lorsque les élèves échangent leurs écrits et se trouvent confrontés à d'autres avis. En effet, Clara semble envisager que tous les tableaux peuvent convenir dès lors qu'elle a été confrontée à l'avis d'une camarade :

Je pense que chaque tableau a sa propre place dans le poème car il y a des éléments dans le poème qui on peut retrouver dans tous les tableaux.

Nous ne trouvons pas de trace d'investissement subjectif notable au sein de ces écrits d'élèves, pourtant celui-ci est fortement visible dans leurs bilans comme nous avons pu le voir précédemment. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que ce sont l'ensemble des activités et l'échange oral avec toute la classe, pendant lequel les élèves ont débattu ensemble sur l'identité de la femme en se référant au texte, qui ont permis cette « activité fictionnalisante » au sein de leurs écrits bilans.

A la différence du groupe 1, les élèves du groupe 2 montrent une forte implication subjective pendant l'activité d'écriture dans les marges. Cette implication semble induite par la consigne puisqu'ils devaient inscrire dans les marges tout ce qui se passait dans leur tête pendant la lecture (Annexe 3). Mehdi émet déjà l'hypothèse que la femme décrite puisse être une âme ou une personne défunte comme le montre son écrit :

<p style="text-align: center;">Mon rêve familial</p> <p>Je fais souvent ce rêve étrange et pénétrant D'une femme inconnue, et que j'aime, et qui m'aime Et qui n'est, chaque fois, ni tout à fait la même Ni tout à fait une autre, et m'aime et me comprend.</p> <p>Car elle me comprend, et mon cœur, transparent Pour elle seule, hélas ! cesse d'être un problème Pour elle seule, et les moiteurs de mon front blême, Elle seule les sait rafraîchir, en pleurant.</p> <p>Est-elle brune, blonde ou rousse ? - Je l'ignore. Son nom ? Je me souviens qu'il est doux et sonore Comme ceux des aimés que la Vie exila.</p> <p>Son regard est pareil au regard des statues, Et, pour sa voix, lointaine, et calme, et grave, elle a L'inflexion des voix chères qui se sont tues.</p> <p>Paul Verlaine, « Mon rêve familial », <i>Poèmes saturniens</i>, 1866</p>	<p>Cette personne n'a jamais souvent a rêvé avec une personne qu'il ne connaît mais qu'il s'imagine en retour. C'est comme si c'était une âme et non un être car car il ne connaît pas sa description physique. Comme une âme ou une silhouette de femme qui était morte. tout. Il dit que la femme a le cœur transparent car elle est morte.</p>
---	--

De son côté, Julien semble recréer un film dans sa tête au fil de sa lecture du poème. Nous voyons que l'implication subjective est forte puisqu'il s'identifie au poète en imaginant que la femme se penche vers lui comme nous le voyons ci-dessous :

<p>1 Je vois une femme brune sans visage, penchée vers moi et qui me parle sans que j'aie saisi ce qu'elle dit.</p> <p>2 Dans la deuxième strophe, je vois un cœur transparent posé sur front avec une veine qui ressort et qui transpire.</p> <p>3 Puis, au début de la troisième, je vois la même femme avec les cheveux qui chargent de couleur.</p> <p>4 Ensuite, je vois un œil bleu glacé et lumineux.</p> <p>5 Puis, j'entend des intonations graves et mélodieuses.</p>	<p style="text-align: center;">Mon rêve familial</p> <p>Je fais souvent ce rêve étrange et pénétrant D'une femme inconnue, et que j'aime, et qui m'aime Et qui n'est, chaque fois, ni tout à fait la même Ni tout à fait une autre, et m'aime et me comprend.</p> <p>Car elle me comprend, et mon cœur, transparent Pour elle seule, hélas ! cesse d'être un problème Pour elle seule, et les moiteurs de mon front blême, Elle seule les sait rafraîchir, en pleurant.</p> <p>Est-elle brune, blonde ou rousse ? - Je l'ignore. Son nom ? Je me souviens qu'il est doux et sonore Comme ceux des aimés que la Vie exila.</p> <p>Son regard est pareil au regard des statues, Et, pour sa voix, lointaine, et calme, et grave, elle a L'inflexion des voix chères qui se sont tuées.</p> <p style="text-align: right;">Paul Verlaine, « Mon rêve familial », <i>Poèmes saturniens</i>, 1866</p>
---	---

Julien découpe sa lecture en suivant les strophes du poème et laisse les images venir à son esprit jusqu'à écrire qu'il « entend des intonations graves et mélodieuses ». Dans son bilan lors de la séance suivante, nous avons pu voir que cet élève a été sensible au rythme apaisant du poème. Ainsi, il est fort possible que ce soit cette activité pendant laquelle son implication subjective est forte, notamment par une activité imageante, qui l'a mené à faire un lien entre le rythme du poème et ces « intonations grave et mélodieuses » dont il fait état lors de sa première lecture du poème. Il est intéressant de noter également que Julien semble avoir quitté sa posture scolaire lors de cet exercice. En effet, cet élève d'un niveau très élevé fait très rarement des erreurs d'orthographe alors qu'ici, il semble faire fi des accords dans le groupe nominaux. L'attention de Julien semble absorbée par l'écriture qui devient un véritable moyen de penser et concevoir sa lecture.

Ces deux écrits d'élèves du groupe 2 ne sont que des exemples parmi d'autres puisqu'une grande majorité des écrits montrent qu'ils ont une forte implication subjective lors de cette activité d'écriture dans les marges. Nous retrouvons en grande partie des « productions fantasmagoriques » comme Inès qui imagine que l'homme qui rêve perd tous ses moyens lorsque la femme qu'il décrit n'est pas là, Zélie qui écrit : « A un moment ils ne

parlent même plus, peut-être même qu'ils sont morts » ou encore Laura qui comme Julien fait preuve d'activité imageante et entend les personnages discuter :

<p>je vois, dans ma tête la description de ce scène. J'entends l'homme et la femme discuter, mais les paroles sont "bravilles". je vois aussi les personnes en scène. je ne arrive pas à les distinguer, voir à quoi ils ressemblent. Mais je les perçois vaguement main dans la main dans une scène dont on ne voit pas le fin. Je ressens de l'amour entre eux.</p>	<p>Mon rêve familial</p> <p>Je fais souvent ce rêve étrange et pénétrant D'une femme inconnue, et que j'aime, et qui m'aime Et qui n'est, chaque fois, ni tout à fait la même Ni tout à fait une autre, et m'aime et me comprend.</p> <p>Car elle me comprend, et mon cœur, transparent Pour elle seule, hélas ! cesse d'être un problème Pour elle seule, et les moiteurs de mon front blême, Elle seule les sait rafraîchir, en pleurant.</p> <p>Est-elle brune, blonde ou rousse ? - Je l'ignore. Son nom ? Je me souviens qu'il est doux et sonore Comme ceux des aimés que la Vie exila.</p> <p>Son regard est pareil au regard des statues, Et, pour sa voix, lointaine, et calme, et grave, elle a L'inflexion des voix chères qui se sont tues.</p> <p>Paul Verlaine, « Mon rêve familial », <i>Poèmes saturniens</i>, 1866</p>	<p>Cela m'intrigue car je ne sais pas pourquoi la femme change tout le temps d'apparence.</p>
---	---	---

Plusieurs élèves évoquent le flou lors de leur lecture, certains écrivent vouloir préciser l'image qu'ils ont en tête mais ne pas y parvenir puisque la femme change. Pratiquement tous les élèves semblent ainsi avoir des images, des sons ou des émotions qui leur parviennent lors de la lecture.

L'investissement subjectif de ces derniers lors de cette activité est fortement plus visible que dans leurs écrits bilans. Nous pouvons émettre l'hypothèse que cette activité, lors de la didactisation n°2, leur a permis d'entrer dans le poème afin d'in fine comprendre et interpréter ce dernier de manière pertinente, comme nous avons pu le voir précédemment grâce à leurs bilans.

Discussion

Réflexion sur les résultats obtenus et conclusion sur l'efficacité des didactisations

Au regard des résultats obtenus au sein des deux classes, nous pouvons conclure que les deux didactisations sont efficaces pour que les élèves s'impliquent subjectivement. Les ressorts de l'engagement subjectif ne sont pas les mêmes pour les deux didactisations puisque la « production fantasmatique » et la « cohérence mimétique » sont plus fortes chez les élèves ayant été confrontés à des œuvres picturales au cours de la séance (groupe 1), que pour l'autre

groupe d'élève. A l'inverse, les élèves ayant fait l'activité d'écriture dans les marges ont plus largement produit de « réactions esthétiques » dans leurs bilans. L'analyse des différents écrits des élèves au cours des didactisations montre que l'implication subjective n'a pas été efficiente de la même manière. En effet, les élèves du groupe 2 ont largement engagé leur subjectivité lors de l'activité d'écriture dans les marges et moins dans leurs écrits bilans, alors que ceux du groupe 1 ne l'ont pas fait de premier abord lorsqu'ils ont observé les tableaux.

Pratiquement tous les élèves ont accédé à une compréhension/interprétation convenable du poème « Mon rêve familial » de Paul Verlaine. Ainsi, nous pouvons tirer la conclusion que l'implication subjective induite lors des deux didactisations leur a permis d'atteindre ce niveau de compréhension. Nous ne pouvons cependant pas conclure qu'une didactisation favorise de manière plus efficace que l'autre l'engagement subjectif de l'élève afin que se crée entre l'élève et le poème, un dialogue favorable à l'activité interprétative et la compréhension du poème.

Limites et perspectives des didactisations et de la recherche menée

Les résultats obtenus sont satisfaisants pour les deux didactisations en vue de la recherche d'implication subjective des élèves lors des activités menées. Cependant, nous pouvons questionner les résultats obtenus pour les deux didactisations au regard des consignes qui ont été successivement données aux élèves. En effet, les élèves qui ont été engagés dans l'activité d'écriture dans les marges du poème avaient une consigne qui orientait fortement ceux-ci à s'engager subjectivement pendant leur lecture. Cet engagement s'est par conséquent retrouvé dans leurs écrits aux cours de la séance. Au contraire, la consigne donnée aux élèves pour l'activité de mise en relation d'œuvres picturales et du poème n'induisait pas autant une participation subjective de leur part ainsi elle est pratiquement absente dans leurs écrits au cours de la séance.

D'autre part, nous pouvons de la même manière interroger les consignes du questionnaire final auquel les élèves ont du répondre lors d'une séance ultérieure aux deux didactisations. En effet, même si les résultats montrent des engagements subjectifs chez les deux groupes lors des bilans, ils restent peu visibles au regard des écrits du groupe 2 pendant l'activité d'écriture dans les marges. Nous pouvons émettre l'hypothèse que les élèves aient adopté une posture scolaire au moment des bilans en résumant le texte plus qu'en exprimant leurs propres ressentis sur le texte, peut-être de peur de faire une « erreur » ou pour satisfaire leur enseignant et moi-même. En effet, lors des entretiens individuels les élèves interrogés ont

été plus à même de s'impliquer subjectivement ou d'émettre diverses hypothèses de lecture au risque de se « tromper ».

Ces hypothèses, sur l'impact des consignes sur les élèves lors de didactisation ayant pour but de provoquer en eux une implication subjective, seraient à valider ou non grâce à des analyses comparatives plus poussées.

Les élèves des deux groupes ont par ailleurs évoqué avoir pris plaisir à échanger leurs points de vue entre pairs. Selon ces derniers, ces temps de partages d'idées les ont aidés à mieux comprendre le poème de Paul Verlaine. A cet effet, il serait à nouveau intéressant d'observer, lors d'une étude comparative, si les élèves atteignent le même niveau de compréhension du texte poétique sans ces échanges entre pairs lors de ces deux didactisations.

Par ailleurs, nous pouvons constater que la compréhension du poème par les élèves lors de ces didactisations n'est pas toujours accompagnée d'une interprétation. Même si les élèves émettent des hypothèses, font preuve d'intuitions, ils n'établissent pas automatiquement un retour sur le texte afin de vérifier leurs impressions. Ainsi, nous ne pouvons qu'encourager ces didactisations, faisant place au sujet-lecteur en tant qu'il est un sujet sensible, en favorisant « une activité fictionnalisante » lors de la lecture de texte poétique. (Langlade, 2008, p.54) Pour autant, ces didactisations demandent des feed-back plus fréquent de l'enseignant afin d'accompagner davantage ces lectures sensibles des élèves en leur suggérant de justifier leurs impressions grâce au texte. En effet, le « va-et-vient dialectique » entre participation et distanciation doit être encouragé et dirigé par l'enseignant. (Dufays, 2002) D'autre part, nous pouvons envisager qu'une séance plus longue soit plus efficace. En effet, l'enseignant aurait la possibilité de consacrer du temps à la lecture des écrits intermédiaires, aux hypothèses de lecture des élèves ; en somme il pourrait davantage orienter les lectures sensibles des élèves et ainsi favoriser l'activité interprétative chez les élèves.

Bibliographie :

Brillant-Rannou, N. (2016). Le recueil à quatre mains et la lecture dialoguée dans les marges : conception et expérimentation de deux dispositifs de lecture subjective de poésie, In N. Brillant-Rannou, C. Boutevin, M. Brunel, *Être et devenir lecteur(s) de poèmes*, Namur: Presse Universitaire de Namur, 87-109.

Claude, M.S. (2020). En passant par l'approche analytique de la peinture.... *Le français aujourd'hui* 2020/3 n°210, 83-92.

Daunay, B. (2007). Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français, *Le français aujourd'hui*, 2007/2 n° 157, 43-51.

Dufays, J.L. (2002). Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept, *Tréma*, 19 | 2002, 5-16.

Langlade, G. (2004). Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels », *Le français aujourd'hui*, 2004/2 n° 145, 85-96

Langlade, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire, *Figura* n° 20, 45-65.

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

Annexes

Annexe 1 : document projeté à la classe lors de la didactisation n°1

1



2



3



4



Annexe 2 : document (format A4, portrait, recto-verso) distribué aux élèves lors de la didactisation n°1

Nom : _____ LECTURE – Poésie - 4^e
 Prénom : _____

Mon rêve familial

Je fais souvent ce rêve étrange et pénétrant
 D'une femme inconnue, et que j'aime, et qui m'aime
 Et qui n'est, chaque fois, ni tout à fait la même
 Ni tout à fait une autre, et m'aime et me comprend.

Car elle me comprend, et mon cœur, transparent
 Pour elle seule, hélas ! cesse d'être un problème
 Pour elle seule, et les moiteurs de mon front blême,
 Elle seule les sait rafraîchir, en pleurant.

Est-elle brune, blonde ou rousse ? - Je l'ignore.
 Son nom ? Je me souviens qu'il est doux et sonore
 Comme ceux des aimés que la Vie exila.

Son regard est pareil au regard des statues,
 Et, pour sa voix, lointaine, et calme, et grave, elle a
 L'inflexion des voix chères qui se sont tuées.

Paul Verlaine, « Mon rêve familial », *Poèmes saturniens*, 1866

Consigne : Quel tableau est le plus proche de la manière dont vous imaginez la femme qu'évoque Verlaine dans son poème ? Justifiez votre réponse en repérant des éléments du poème qui vous font faire ce choix.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Commentez les impressions de votre camarade **sans juger**.

Partagez-vous le point de vue de votre camarade ? Comprenez-vous son point de vue ? Voyez-vous ce poème autrement après avoir lu votre camarade ? Pourquoi ?

Il s'agit de **partager nos ressentis, nos impressions et nos interprétations** sur ce poème.

Nom : _____

Prénom : _____

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 3 : document (format A4, portrait, recto-verso) distribué aux élèves lors de la didactisation n°2 (écriture dans les marges du poème)

Nom :	Prénom :	LECTURE – Poésie - 4°
-------	----------	-----------------------

Consigne : « Faites une lecture silencieuse du texte **en inscrivant dans les marges, avec vos propres mots, tout ce qui se passe dans votre tête en le lisant** : ce que vous voyez, ce que vous entendez, ce que vous percevez, ce que ça vous fait, ce à quoi cela vous fait penser, ce qui vous intrigue. »

Mon rêve familier

Je fais souvent ce rêve étrange et pénétrant
D'une femme inconnue, et que j'aime, et qui m'aime
Et qui n'est, chaque fois, ni tout à fait la même
Ni tout à fait une autre, et m'aime et me comprend.

Car elle me comprend, et mon cœur, transparent
Pour elle seule, hélas ! cesse d'être un problème
Pour elle seule, et les moiteurs de mon front blême,
Elle seule les sait rafraîchir, en pleurant.

Est-elle brune, blonde ou rousse ? - Je l'ignore.
Son nom ? Je me souviens qu'il est doux et sonore
Comme ceux des aimés que la Vie exila.

Son regard est pareil au regard des statues,
Et, pour sa voix, lointaine, et calme, et grave, elle a
L'inflexion des voix chères qui se sont tues.

Paul Verlaine, « Mon rêve familier », *Poèmes saturniens*, 1866

Commentez les impressions de votre camarade **sans juger**.

Partagez-vous le point de vue de votre camarade ? Comprenez-vous son point de vue ? Voyez-vous ce poème autrement après avoir lu votre camarade ? Pourquoi ?

Il s'agit de **partager nos ressentis, nos impressions et nos interprétations** sur ce poème.

Nom :	Prénom :
-------	----------

.....

.....

.....

.....

Annexe 4 : questionnaire distribué aux élèves pour les bilans des deux didactisations

« Mon rêve familial », Verlaine

1. Qu'as-tu compris du poème ? De quoi te souviens-tu ?
2. Qu'as-tu ressenti pendant ta lecture du texte ? Pourquoi ?
3. As-tu aimé faire cette activité ? Pourquoi ?
4. Selon toi, cette activité t'a-t-elle aidé à comprendre le poème de Verlaine ? Pourquoi ?

Annexe 5 : retranscriptions des bilans. Réponses au questionnaire (Annexe 4) des élèves du groupe 1 (mise en relation de la poésie et de la peinture)

Sébastien :

1. Je me souvien que le poème n'a aucune ou pratiquement aucune description phisique de la femme. Il parle aussi d'amour est de bien être mais qui n'est malheureusement que dans un rêve.
2. J'ai resenti de la compation pour Paul verlaine car il resent ce bien être qui a l'aire de lui faire énorment de bien mais qui est que dans un rêve cella est damage pour lui car il a l'aire solitaire.
3. Oui car Paul verlaine me ressemble car il est solitaire est cherche a plaire la en l'aucurence a une femme mais moi c'est au gens qui m'entoure.
4. Oui car nous avont debatus en classe est nous avont eu des explication sur se poème.

Aline :

1. J'ai compris et je me souviens que dans ce poème, verlaine décrit une femme inconnue qu'il voit en rêve très souvent et qu'il l'aime.
2. J'ai ressenti de la tristesse car Verlaine décrit une femme qu'il aime mais qui n'est pas vivante, qui est un rêve.
3. Je n'ai pas vraiment aimé cette activité car je n'aime pas beaucoup la poésie.
4. Oui, car j'ai entendu différent point de vue du poème ce qui m'a permis de mieux le comprendre.

Nour :

1. Je me souvient que le poète décrivait une femme qu'il voyait dans un rêve. Le poète paraissait assez triste et seul car il disait que la femme de son rêve était la seul à la comprendre et il présentait la femme comme toutes les personnes qu'il aimait qui étaient décédés en un personne.

2. J'ai ressentis de la peine pour le poète car il semblait assez et triste et aussi car il a perdu des personnes qu'il aimait.
3. Oui, j'ai bien aimé faire l'activité car je trouvais le fait de pouvoir associer un portrait à la femme décrit était assez pratique pour mieux se l'imaginer et de pouvoir comprendre le point de vu des personnes qui avaient choisis un autre.
4. Oui, cette activité m'a aidé a comprendre le poème car on a pu interagire avec la classe pour comprendre.

Clara :

1. Dans ce poème, j'ai compris que la personne compte pour la personne qui a écrit ce poème. Je me souviens que c'est une femme très belle, qui aime la personne qui a écrit ce poème.
2. Pendant la lecture, j'ai ressenti de l'amour car on peut voir que la personne qui a écrit ce poème explique quel est belle est qui l'aime.
3. Oui, j'ai aimé cette activité car j'ai pu voir que tout le monde n'a pas la même opinion.
4. Selon moi, cette activité ma aidé à comprendre le poème car cette analyse ma aidé a rentrer dans les détails de la description de la femme.

Théo :

1. Le poème décrit des émotions, des sentiments mais toujours vague il ne connaît pas la partie physique de la personne mais on a l'impression que il connaît le caractère de la personne, comme si la personne qu'il décrit est morte, ou il la connaît mais il y a longtemps.
2. Pendant la lecture du texte j'ai ressenti de la tristesse car le personnage (PAUL Verlaine) connaissait la personne mais c'est comme si il l'avait oublié en l'aimant encore. Ça me fait penser au décès.
3. J'ai aimé faire cette activité car on ne travaille pas souvent cette activité et aussi pour comprendre le texte il faut de la réflexion et de la logique.
4. Oui car je l'avais jamais vu et puis regarder des images nous font développer des idées puis après on parle beaucoup ouvertement et on peut comparer les idées. Et mieux comprendre le texte.

Zélie :

1. J'ai compris qu'il y avait plusieurs versions pour illustrer ce poème. La personne évoquée à une description méliorative et compte beaucoup pour le poète.
2. J'ai ressenti un peu de mélancolie et de tristesse car la femme est décédée.

3. J'ai bien aimé faire cette activité car j'ai trouvé qu'échanger les feuilles était intéressant. On a donc pu comparer notre avis avec l'avis d'une autre personne et le faire partager.
4. Pour moi, cette activité m'a aidé à réfléchir sur le message partagé par le poète et à approfondir l'image de la femme décrite.

Emeline :

1. J'ai compris dans le poème que ça parle d'un rêve qui parle d'une femme brune blonde ou rousse avec une voix douce, et je me souviens que de sa.
2. Pendant la lecture du texte j'ai ressenti un peu de regret et de joie car la personne qui parle de son rêve doit être triste de ne pas reconnaître vraiment cette femme mais doit se sentir rassuré quand elle est au près de lui.
3. Oui, j'ai bien aimé l'activité car on a pu réfléchir à ce que l'on pense quand on lit et ce que les autres imaginent avec leurs points de vue.
4. Je pense que oui car personnellement j'ai besoin d'images pour comprendre ce que je lis et que c'est rare que l'on mette des images aux poèmes.

Hélène :

1. J'ai compris que l'auteur a fait plusieurs rêves où il y a chaque fois une femme avec laquelle il se sent bien. On ne connaît pas vraiment son identité mais on sait surtout que l'auteur aime énormément cette femme même si elle n'est pas réelle.
2. J'ai ressenti que l'auteur avait vraiment beaucoup d'amour envers cette femme mais un peu comme une insatisfaction car ils ne peuvent pas se rencontrer réellement.
3. J'ai assez bien aimé cette activité car elle m'a aidé à comprendre le texte que je trouvais incompréhensible et étrange au début.
4. Oui elle m'a aidé à comprendre car au départ je ne le comprenais pas. Et ça a aidé mon imagination pour imaginer le caractère de la femme.

Julie :

1. J'ai compris que le poème parlait d'un rêve de l'auteur. C'est un rêve qu'il fait souvent, d'une femme qui à chaque fois qu'il fait ce rêve, elle n'est pas pareille.

Je me souviens qu'il fait un rêve d'une femme, qu'il ne connaît pas, mais il l'aime et elle aussi l'aime en retour. Il ne sait pas si elle est blonde, brune, rousse. Il se souvient pas de son nom mais il sait qu'il est doux. Elle a un regard pareil aux statues. Et sa voix est calme, lointaine.

2. Je n'ai pas ressenti d'émotions.

3. L'activité où l'on comparait les tableaux avec le texte j'ai bien aimé entendre l'avis des autres et voir les tableaux. Mais étudier le poème je n'ai pas aimé, je trouve que le poème n'a pas trop de sens.
4. Non, l'activité ne m'a pas aidé à comprendre le poème à part la 4^e partie

Maëlle :

1. Le poème parle de Verlaine qui fait chaque nuit un rêve avec une femme inconnue, elle change à chaque fois un peu, et ils sont amoureux. Je me souviens que la femme pleure.
2. J'ai ressenti un peu de surprise parce qu'il n'est pas capable de se souvenir de la couleur des cheveux et du nom de la femme dont il rêve chaque nuit.
3. J'ai bien aimé, parce qu'on a échangé nos points de vue sur une chose précise et avec du sens. J'ai aussi aimé parce que j'aime l'art et il y avait des tableaux. Mais j'ai moins aimé car je préfère les livres aux poésies.
4. Je ne sais pas

Ahmed :

1. Un homme il fait un rêve ou il voit une femme trouble il la décrit peu physiquement par ce que l'homme ne la voit pas très bien ;
2. J'ai ressenti de la tristesse car quand il dit « que la vie exil » sa doit être un proche de l'homme qui est mort.
3. Oui j'ai bien aimé l'activité car on peut voir le poème en illustration est s'imaginer dans la tête.
4. Oui car on peut voir femme comment elle-est et s'immaginer la chose

Léa :

1. Ce que j'ai compris c'est que un monsieur fait souvent le même rêve. Ce monsieur n'arrive pas à décrire comment elles est physiquement. Elle change à chaque fois. Ce que je me souviens c'est que plus on avance dans le poème, plus on commence à avoir de plus en plus de détail sur la femme. On peut penser que vu que la femme est différente à chaque fois, il fait référence à celle qui sont mortes et qui lui manque.
2. Ce que j'ai ressenti pendant la lecture du poème c'est de la peine. J'avais de la peine pour se monsieur car il fait presque tout le temps le même rêve d'une personne qui change à chaque fois. Je pense qu'il est triste à cause des femme qu'il a perdu ou qui sont mortes. Au début j'ai ressenti de la joie pour lui car il rêve souvent d'une personne qui aime et qui l'aime en retour. Elle le comprend et peut accéder à son cœur.

3. Oui j'ai bien aimé faire cette activité car cela ma permit de remarquer que chaque personne de la classe avait compris le texte différemment, et d'autres personnes ont vu ou compris ou remarquer des détails que je n'avais pas vu au début et que je n'aurais sûrement pas remarquer si on ne me l'avait pas dit.

Je l'ai aimé aussi car tous les tableaux pouvaient correspondre au poème mais nous devons choisir le tableau qui pour nous se rapproché le plus à notre avis.

4. Oui je pense que cette activité ma aidé à comprendre le poème de Verlaine car on pouvait se faire une idée que à quoi ressemble la femme que décrit ce monsieur. On pouvait se faire notre propre avis sur la description et qu'est-ce qu'on a compris du poème.

Assia :

1. Que c'est le rêve que le poète fait mais dans sont rêve tout est flou on sait jus'que c'est une femme et que sa voix et son noms est un mélange de tous les êtres chères qui sont partis.
2. De la tristesse, car il aime la personne sans savoir qui elle est ?
3. J'ai aimé car chaqu'un a un point de vue different et se permet de savoir l'avi des autres
4. Oui, elle m'a aidée à mieux comprendre le texte et a me faire une image de la femme

Lucile :

1. J'ai compris que l'auteur de la poésie à fait un rêve d'une femme. C'est un rêve qu'il fait souvent sans que sa soit toujours la même personne. Dans sont rêve il aime cette femme et la femme aussi l'aime. Et pour l'aider la femme pleure.
2. Je n'ai pas ressenti beaucoup de choses sauf un peu de tristesse peine pour l'auteur car il devait être seul.
3. Oui j'ai aimé faire cette activité car on na pu travailler notre imagination.
4. J'ai compris le poème sauf le 2^{ème} quatrin (Car elle me comprend, [...] en pleurant).

Annexe 6 : retranscription des bilans. Réponses au questionnaire (Annexe 4) des élèves du groupe 2 (écriture dans les marges du poème)

Mehdi :

1. J'ai compris de ce poème que l'Auteur ce se souvenait d'une femme qu'il voyait dans son rêve et qu'elle changeait à chaque fois mais qui la soulageait à chaque fois.

2. Au début je n'aimais pas trop le texte et aussi la façon dont il était écrit mais au fur et à mesure de le lire et donnais mon avis j'ai commencer à mieux le comprendre et plus apprécier.
3. J'ai aimé la façon de quand on travailler, on échanger notre travail avec les autres et on pouvait voir si on avait les mêmes avis.
4. Cette activité ma aidé à mieux comprendre le texte car on revenait beaucoup dessus

Julien :

1. J'ai compris de poème que Paul Verlaine, un poète, rêve souvent d'une femme qui l'aime et qu'il aime. C'est la seule femme qu'il peut aimer et qu'il comprend.
2. J'ai ressenti pendant le poème un apaisement à cause du rythme du poème.
3. Je n'ai pas d'avis sur si j'ai aimé ou pas l'activité. Pour moi, c'était un cours de français un peu différent des autres.
4. Cette activité m'a surement aider à comprendre le poème car en partageant avec les autres élèves, on en apprend plus et on partage des avis que les autres n'aurait peut-être pas eus.

Caroline :

1. J'ai compris qu'un homme la nuit rêvait d'une femme inconue qui changé a chaque fois. Il avait besoin d'affection car ça avait l'air important. Cette femme l'aimait et il l'aimait aussi.
2. J'ai ressenti de la tristesse en lisant ce texte car j'avais l'impression que l'homme était seul et avait besoin de quelqu'un et du coup il souffré
3. J'ai bien aimé l'exercice pour comprendre le texte mais je n'aime pas trop cette activité car je n'aime pas trop les poèmes.
4. Oui je trouve que l'exercice par cette activité ma bien aidé pour comprendre le texte car le fait de devoirs le résumé ma forcé a essayer de trouver le plus d'informations possible.

Mila :

1. J'ai compris que l'homme parlait de quelqu'un qu'il aime dans ses reve. Je me souvient que l'on pensait que la personne qu'il aime était quelqu'un qu'il avait surement connue, mais qu'il ne s'en souvient plus trop.
2. J'ai ressenti des question, des troubles par rapport a ce qu'il disait pendant que je lisais le texte pour la 1ere fois car je trouvais sa étrange que l'homme aime quelqu'un qu'il ne voit que dans ses rêve. Mais après que nous avons donner nos idées de ce que l'on pensait du texte j'ai mieux ressentit l'histoire et je comprenais mieux.

3. J'ai aimé faire cette activité car c'est différent, ça nous permet d'apprendre un texte et de le comprendre d'une autre façon que d'habitude.
4. Oui cette activité m'a permis de comprendre le problème de Verlaine car en ayant l'avis de toute la classe cela m'a permis de comprendre le texte et d'en avoir une autre vision que celle que j'avais.

Nicolas :

1. Le poème parle d'un homme qui fait tout les jours un rêve étrange d'une femme qu'il ne connaît pas. Cette femme le comprend et l'aime, elle sait résoudre ses problèmes. C'est probablement qu'elle est un de sa famille qu'il a perdu.
2. Ce que j'ai ressenti pendant la lecture du texte est de la tristesse et de la peine car il n'arrive pas à connaître qui est cette femme alors qu'elle l'aime.
3. J'ai bien aimé faire cette activité car nous décrivons un poème, ce qu'on aime bien, se poser des questions, se qu'on a ressenti etc...
4. Oui cette activité m'a aidé à comprendre le poème de Verlaine car pleins de questions sont mis en place, on peut essayer de comprendre le texte en se posant ses questions et donc mieux comprendre.

Timéo :

1. J'ai compris que la personne qui rêve fait un rêve agréable. Je me souviens qu'il rêve d'une personne qui l'aime.
2. J'ai été un peu triste pour lui car, je pense qu'il essaie de dire que dans la vie il est seul.
3. J'ai aimé faire cette activité car elle m'a permis de mieux comprendre le poème.
4. Cette activité m'a aidé à comprendre le poème car tout seul je n'y serais pas arrivé.

Inès :

1. C'est un homme qui aime une femme et elle l'aime en retour, il ne se rappelle jamais de son physique. Il préfère l'aspect moral que l'aspect physique, il ne se rappelle que de ce qu'elle est et de son caractère et comment elle est avec lui. C'est pour dire, il n'y a pas que le physique qui compte dans la vie.
2. En fait j'étais indécise je ne savais pas vraiment quoi penser ni de quoi ça parlait. Mais c'est en débattant et lisant ce que je pensais les autres.
3. Oui, car c'était intéressant de débattre comme ça. Et de montrer ce que nous en avons pensé.
4. Oui, avant je n'avais pas du tout compris le sens du poème et maintenant oui.

Alice :

1. Ce que j'ai compris du poème c'est qu'un homme fait souvent les mêmes rêves d'une femme qui n'est jamais la même. Ils s'aiment tous les deux.

Je me souviens qu'on avait dit que peut-être c'était une femme de sa famille, et on avait aussi dit que « familial » avait 2 sens :

- peut être une personne de sa famille
- peut être une personne qu'il voit souvent

2. J'ai ressenti de la tristesse, parce que c'est triste que 2 êtres s'aiment mais que dans un rêve.
3. Je n'ai pas très aimé cette activité car je n'aime pas beaucoup les poèmes. Mais par contre la façon dont on l'étudie est bien.
4. Oui ça m'a aidé car on a encore quelque hypothèses sur qui est cette femme mais sinon j'ai mieux compris les autres phrases et la tournure du texte.

Eline :

1. J'ai compris que ce rêve était très fort pour le poète. Qu'il lui rappelait des souvenirs d'une femme qu'il a aimée et qu'il a perdue. Je me souviens que l'image de la personne était un peu floue, pas net. Cette impression vient de la façon qu'a le poète d'écrire en posant des questions sans réponses et des contraires.
2. J'ai ressenti de l'amour, de la tristesse mais aussi un peu de respect du poète envers la personne dont il est question, car la façon qu'il a de décrire est un peu mélancolique.
3. J'ai bien aimé faire cette activité car cela m'a permis de découvrir ce poème et de l'interprété à ma façon, puis d'avoir l'avis des autres.
4. Cette activité m'a aidé à comprendre le poème car chaque personne apportait un élément de la façon dont il avait perçu le poème. Aussi, cette activité nous a fait réfléchir au poème et nous a fait nous poser des questions.

Paul :

1. J'ai compris que le narrateur du poème est tombé amoureux d'une fille de ces rêves qui change d'apparence.
2. J'ai ressenti de la tristesse pour l'homme car il voulait une femme comme dans son rêve mais ne trouve pas.
3. Oui car cela nous apprend de nouvelle chose
4. Oui cette activité m'a aidé à comprendre le poème de Verlaine car on a donné notre version du poème et on nous à dit si on été d'accord ou non

Iris :

1. J'ai compris que dans un rêve on se souvient que de quelques éléments mais pas de tout le rêve. Je me souviens qu'il se questionne sur son rêve tout en pensant à cette femme.
2. J'ai ressenti du questionnement pendant le texte parce que je voulais savoir à quoi ressemblait réellement cette femme.
3. Oui j'ai aimé cette activité car elle m'a fait comprendre le texte car sinon je n'aurais peut être pas compris dans ce sens là
4. Oui car il y a quelques mots que je ne comprenais pas donc le poème n'avais le même sens avec ou sans les bons mots

Ismael :

1. J'ai compris du poème qu'un homme rêve à chaque nuit d'une femme qui le comprend qui le reconforte et que l'homme n'arrive pas à imaginer la tête de la femme.
2. Pendant ma lecture du texte, j'ai ressenti qu'un homme riche ou homme en prison rêvait d'une femme qui le comprend et qu'elle aide à résoudre ses problèmes.
3. J'ai aimé faire cette activité car j'ai pu voir le ressenti des autres et voir d'autres points de vue et voir que y'a des personnes qui sont d'accords avec moi sur certains sujets et pas d'accords avec sur d'autres.
4. Cette activité m'a aidé à voir plus claires car j'ai vu que y'en avaient certains qui avaient été un peu surpris et d'autres qui a un peu peur.

Laura :

1. J'ai compris du poème qu'un homme fait souvent le même rêve d'une femme qu'il aime et que elle l'aime aussi, mais que cette femme n'est jamais la même.
2. J'ai ressenti de la curiosité, car on aimerait bien savoir qui est cette femme.
3. Oui j'ai bien aimé cette activité car cela nous permet de développer nos idées, ce qui nous passe par la tête.
4. Oui cela m'a aidé à le comprendre car j'ai découpé en plusieurs parties le poème et je l'ai compris.

Antoine :

1. Ce que j'ai compris du poème est que l'auteur parle d'une femme. Je me souviens que ce poème est un peu un poème d'amour.
2. Ce que j'ai ressenti pendant la lecture du texte est que on sent que l'auteur cherche une femme qu'il aime donc je dirais de l'amour.

3. Non je n'ai pas trop aimé faire cette activité car je n'aime pas trop les poèmes et j'ai trouvé ça un peu ennuyeux.
4. Oui cette activité m'a aidé à comprendre le poème car on m'a bien expliqué de quoi parlait le poème et j'ai donc mieux compris.

Annexe 7 : Retranscriptions des entretiens avec des élèves des deux groupes

Entretien avec Sébastien (groupe 1) :

Centofante M. : « De quoi tu te souviens du poème ? »

Sébastien : « J'ai trouvé que le poète il était, enfin Paul Verlaine il était très solitaire et que il me ressemblait un peu ... quelque part. »

Centofante M. : « Ah oui, tu t'es reconnu ? »

Sébastien : « Ouais Pourquoi ? Parce que moi aussi j'aime bien être seul des fois et euh je trouve que ça fait réfléchir et là du coup ça a donné lieu à un poème et du coup c'est pour ça que je trouve que ça fait réfléchir. »

Centofante M. : « Tu penses qu'il l'a écrit parce qu'il était seul ? »

Sébastien : « Ouais. Et aussi j'ai retenu que la femme elle était ... il n'y avait pas trop de description physique dans le poème et que elle est ... elle ressemblait pas à quelque chose de concret c'était plus quelque chose d'abstrait et euh du coup j'ai trouvé ça un peu enfin quand même bien parce que d'un côté tout le jugement que l'on a du physique et tout et bien je trouve ... ça j'ai pas mis dans mon texte mais je viens d'y penser mais tout le jugement physique qu'on a aujourd'hui ça fait un peu un parallèle avec ce qu'il pense parce que lui il donne pas de description physique. »

Centofante M. : « Et il s'attache à quoi alors ? »

Sébastien : « Ce qu'elle est à l'intérieur. Ce qu'elle pense, ce qu'elle fait pour lui les choses comme ça quoi. »

Centofante M. : « Ça t'a paru étrange qu'il parle d'un rêve ? »

Sébastien : « Oui un peu. Mais parce que d'un côté enfin je trouve que les rêves ça peut aider aussi parce que c'est un monde un peu des fois idéal enfin à part les cauchemars mais ... du coup ça peut aider à surmonter les épreuves de la vie. »

Centofante M. : « Et tu as bien aimé ? »

Sébastien : « Oui, moi j'ai bien aimé le texte. »

Centofante M. : « Tu penses que l'activité qu'on a fait elle t'a aidé à comprendre ? »

Sébastien : « Oui à comprendre le poème oui mais après il y a plein de trucs ... enfin j'ai compris mais il y a des trucs j'arrive pas à faire un ... je sais pas si vous voyez mais y a des sens un peu cachés dans les poèmes et j'ai pas tout compris tous les sens cachés. »

Entretien avec Mehdi (groupe 2) :

Centofante M. : « De quoi tu te souviens du poème ? »

Mehdi : « Je me souviens du poème, que l'auteur il va parler d'une femme comme si il la connaissait déjà avant. [...] Et il la décrit beaucoup. Ca va lui effacer tous ses problèmes et cette femme elle va revenir beaucoup dans son rêve mais on dirait qu'elle va changer. »

Centofante M. : « Et qu'est-ce que tu comprends alors ? »

Mehdi : « Je comprends que l'homme peut être qu'il connaissait cette femme ou peut être que c'est le fruit de son imagination. »

Centofante M. : « Et la fin du poème, quand il y a « la vie exila » et « sa voix » qui est « comme celle des voix chères qui se sont tues », quelles impressions tu as eu ? »

Mehdi : « Ça m'a donné une impression que c'est comme si sa famille, peut-être sa famille elle était morte et que chaque personne de sa famille elle revenait dans son rêve à chaque fois. »

Centofante M. : « Et ça t'a donné quels sentiments ? »

Mehdi : « Comme s'il était triste et qu'il imaginait sa mère ou sa sœur ou quelque chose comme ça dans son rêve. »

Centofante M. : « Et pour toi, c'est quoi la raison du fait que l'on ne peut pas vraiment voir le physique de cette personne ? »

Mehdi : « Peut-être que sa mère la abandonné ou peut-être qu'il l'imaginait. Je sais pas trop. »

Centofante M. : « Tu as bien aimé faire cette activité ? D'échanger les impressions ? »

Mehdi : « Au début en fait j'aimais pas trop, trop. Mais au fur à mesure de lire le texte, je commençais à comprendre. »

Centofante M. : « Tu n'aimais pas trop le poème ? »

Mehdi : « Oui enfin ... »

Centofante M. : « Tu n'as pas vraiment accroché ? »

Mehdi : « Non c'est parce que je le comprenais pas trop. Mais après j'ai réussi à mieux comprendre au fur et à mesure de lire et avec les questions et tout. Et du coup ça m'a aidé et j'ai apprécié plus. »

Centofante M. : « Tu as bien aimé partager les impressions avec les autres ? »

Mehdi : « Ouais ! Bein ça m'a plu beaucoup ça. »

Centofante M. : « Tu penses que ça t'a aidé à comprendre ? »

Mehdi : « Oui ça m'a aidé à comprendre parce que je voyais l'avis des autres. »

Année universitaire 2023-2024

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Titre du mémoire : Interpréter et comprendre un poème en favorisant l'expression de la subjectivité du lecteur : un détour par la peinture ou l'écriture dans les marges ?

Auteur : Manon Centofante

Résumé :

En prenant appui sur les apports de la recherche en didactique du français, cette étude a pour objectif de comparer deux didactisations visant à favoriser l'expression de la subjectivité des élèves à la lecture d'un poème afin de leur permettre de comprendre et d'interpréter ce dernier. Les deux didactisations comparées sont le détour par la peinture ainsi que le passage par l'écriture dans les marges du poème. Cette étude a été réalisée au sein de deux classes de Quatrième, à partir du poème « Mon rêve familial » de Paul Verlaine. L'objectif est d'observer les investissements subjectifs des élèves lors de leur lecture, de prendre en compte le sujet lecteur et de favoriser le va-et-vient dialectique afin de permettre aux élèves d'interpréter et de comprendre une œuvre poétique.

Mots clés : enseignement du français – classes de 4^{ème} – poésie – investissement subjectif – lecture – compréhension – interprétation – sujet lecteur

Summary :

Building on the contributions of research in French didactics, this study aims to compare two didactic approaches looking for promoting students' expression of subjectivity when reading a poem, in order to enable them to understand and interpret it. The two compared approaches are the detour through painting and the use of writing in the margins of the poem. This study was conducted in two 4th-grade classes, using Paul Verlaine's poem "Mon rêve familial". The objective is to observe the students' subjective investments during their reading, to take into account the reader as a subject, and to foster a dialectical back-and-forth in order to allow the students to interpret and understand a poetic work.

Keywords : french teaching - 4th grade classes - poetry – subjective investment - reading – comprehension – interpretation - subject reader