



HAL
open science

L'écriture pour permettre l'expression subjective et auctoriale du sujet-lecteur-scripteur

Alizé Laperrousaz

► **To cite this version:**

Alizé Laperrousaz. L'écriture pour permettre l'expression subjective et auctoriale du sujet-lecteur-scripteur. Education. 2024. dumas-04818250

HAL Id: dumas-04818250

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04818250v1>

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

**L'écriture pour permettre l'expression subjective et
auctoriale du sujet-lecteur-scripteur**

Présenté par : Alizé Laperrousaz

Mémoire de M2 encadré par Marie-Sylvie Claude

Remerciements

Je tiens à adresser mes remerciements à ma directrice de mémoire, Madame Marie-Sylvie CLAUDE, dont la précieuse aide et la disponibilité auront particulièrement contribué à l'élaboration de ce travail de recherche, mené avec attention et curiosité.

Mes remerciements s'adressent aussi à Monsieur Boris CHEVASSU ainsi qu'à ses élèves, pour leur accueil au sein de leur classe et pour avoir permis la réalisation de ce mémoire.

« "La lecture rend un homme complet, la conversation rend un homme exercé et l'écriture rend un homme exact" (Francis Bacon cité par Antoine Compagnon). Par conséquent, si un homme écrit peu, il a besoin d'une grande mémoire, s'il confère peu il a besoin d'un esprit rapide, s'il lit peu, il a besoin de beaucoup de savoir pour paraître savoir ce qu'il ne sait pas. »

(Antoine Compagnon, 2006, 20 :50 à 25 :18).

Table des matières

Remerciements	2
INTRODUCTION	5
Revue de la littérature scientifique	7
1. La lecture méthodique et formaliste : une approche persistante	7
2. Une lecture littéraire entre distance et participation : un enjeu didactique	9
2.1. Un cheminement vers la subjectivité du lecteur	9
2.2. Capturer l'invisible : l'activité fictionnalisante du sujet-lecteur.....	10
2.3. La lecture littéraire entre distance et participation : un équilibre difficile à déterminer.....	12
3. L'écriture : un cheminement vers l'émergence du sujet-lecteur	14
3.1. Capturer l'activité fictionnalisante au cœur des écrits d'invention	14
3.2. L'écriture comme processus créatif et sensible	17
3.3. Les limites qu'impliquent les sujets d'invention.....	20
Problématique	22
Méthode	24
1. Les participants.....	24
2. Justification du choix de l'extrait et enjeux du texte	25
3. Matériel, procédure et précision des choix de didactisation.....	27
3.1. Première didactisation.....	28
3.2. Deuxième didactisation.....	29
Résultats	31
1. Groupe 1	31
1.1. Analyse de la didactisation, de la créativité et de l'implication subjective d'après les traces de l'activité des élèves en classe.....	31
1.2. Analyse des résultats : évaluation de la compréhension, enjeux, intérêt et limites du texte.....	36
1.3. Analyse d'entretiens : évaluation de la compréhension, des enjeux et de l'intérêt du texte de manière orale	40
2. Groupe 2	42
2.1. Analyse de la didactisation, de la créativité et de l'implication subjective d'après les traces de l'activité des élèves en classe	42
2.2. Analyse des résultats : évaluation de la compréhension, enjeux, intérêt et limites du texte	47
2.3. Analyse d'entretiens : évaluation de la compréhension, des enjeux et de l'intérêt du texte de manière orale	52
Discussion	53
CONCLUSION	60
Bibliographie	61
Sitographie.....	62
ANNEXES	63

INTRODUCTION

« Tant que la lecture est pour nous l'initiatrice dont les clefs magiques nous ouvrent au fond de nous-mêmes la porte des demeures où nous n'aurions pas su pénétrer, son rôle dans notre vie est salutaire » (Marcel Proust, 1919, p.52). Comme l'écrit Marcel Proust dans son ouvrage *Journées de lecture*, le texte littéraire trouve l'essence même de son art en ce qu'il éveille de plus intime au lecteur. La littérature doit donc être lue et étudiée « parce qu'elle offre un moyen, certains diront le seul, de préserver et de transmettre l'expérience des autres » atteste Antoine Compagnon (Antoine Compagnon, 2006, 46 :45).

Si le propre de la littérature réside en ce qu'elle convoque de plus intime au lecteur, c'est aussi dans sa capacité à éveiller l'âme de celui-ci ainsi qu'une manière d'être au monde et d'être avec les autres, qu'elle trouve spécifiquement toute la puissance de son art. Ainsi, l'élève, que nous considérons comme sujet-lecteur-scripteur, a longtemps été assigné, par une approche scolaire de la lecture très codifiée, au rôle de destinataire et non à celui d'expérimentateur de la composition littéraire. Il avait pour seule responsabilité de déceler ce qui était considéré comme l'essence significatrice, irrévocable et immuable du texte aux moyens de procédés spécialisés, l'éloignant de la véritable expérience littéraire. Cependant, depuis le développement des théories de la réception, de nombreuses recherches ont montré la perte de sens d'une telle pratique, transformant, aux yeux du lecteur, l'objet littéraire en une succession de signes dans l'attente d'un décryptage de leur sens inhérent de la part du lecteur. Force est de constater que l'intégration de la subjectivité dans l'enseignement, apprentissage de la lecture littéraire, suscite des questionnements tant elle renverse les pratiques traditionnelles, et inquiète quant au savoir à transmettre mais aussi en raison du caractère surprenant et fluctuant qu'implique l'accueil du lecteur réel. Plus que de réaliser un recueil d'interprétations, elle invite à questionner le texte et à mettre en parallèle les lectures, à construire un espace d'échanges et de discussion pour permettre aux différentes hypothèses de lecture d'interagir entre elles. Ce caractère spécifiquement protéiforme et divers est, par sa dynamique, l'élément moteur d'une rencontre sensible et capable de saisir les multiples enjeux du texte. En outre, la littérature suscite une association de croyances, d'émotions, d'imagination et d'action. Elle renferme aussi des interrogations et réflexions en constant dialogue avec le sujet-lecteur. Pourtant, ne serait-ce pas spécifiquement dans ces lieux obscurs, où peu d'entre-nous osent se rendre, que nous faisons parfois les plus saisissantes trouvailles ? Puisqu'il s'agit, parfois, de s'abandonner aux recoins sombres d'une cathédrale, dans le clocher le plus reculé de *Notre-Dame*, à l'abri des regards malveillants, pour faire sienne sa lecture avant de la partager par nos explications et commentaires. Si la littérature « aide au développement de notre personnalité ou à notre éducation sentimentale », elle permet aussi

d'« accéder à une expérience sensible et une connaissance morale » (Compagnon, 45:31).

Aussi, partant du refus que « seule une théorie faite de propositions universelles puisse nous enseigner quelque chose de vrai sur la question de la vie bonne » (Compagnon, 46 :12), le propre de la littérature réside dans « l'analyse des relations toujours particulières qui joignent les croyances, les émotions, l'imagination et l'action ». Elle renferme un savoir « irremplaçable, circonstancié et non résumable sur la nature humaine, un savoir des singularités » (Compagnon, 46 :24). Ainsi, notre recherche s'inscrit pleinement dans le postulat d'Antoine Compagnon, proposant de lire et d'étudier la littérature « parce qu'elle offre un moyen, certains diront le seul, de préserver et de transmettre l'expérience des autres, ceux qui sont éloignés de nous dans l'espace et le temps ou qui diffèrent de nous par les conditions de la vie » (Compagnon, 46 :45).

Se trouve alors interrogée la réflexion sur l'équilibre entre transmission de savoirs et recueil de subjectivités. Peut-on réellement proposer de mener une lecture interprétative du texte tout en impliquant l'élève dans la construction d'apprentissages ? Peut-on, simultanément, inciter les élèves à adopter une posture auctoriale ? C'est spécifiquement ce que notre recherche s'emploie à interroger au travers de deux séances de didactisation associant la lecture à l'écriture.

L'hypothèse est que convier les élèves à des consignes d'écriture scolaire, leur conférer une position d'auteur, pourraient leur permettre d'effectuer un cheminement entre le texte du lecteur et le texte de l'auteur pour en percevoir tous les enjeux. En cela, le texte deviendrait occasion de lecture créatrice de sens et pré-texte à l'écriture, pour permettre aux élèves de vivre, ressentir l'expérience littéraire et inviter l'élève à la lecture, tout comme l'écrit Marcel Proust dans son œuvre *Journées de lecture* « C'est là en effet un des grands et merveilleux caractères des beaux livres que pour l'auteur ils pourraient s'appeler "Conclusions" et pour le lecteur "Incitations" » (Proust, 1919, p.44).

Revue de la littérature scientifique

1. La lecture méthodique et formaliste : une approche persistante

Si le pouvoir de la lecture semble inhérent à l'apprentissage et à la formation de l'individu, la question de la lecture et du sujet-lecteur a longtemps été écartée de l'enseignement de la littérature. Dès 1904, d'après les travaux de Bertrand Daunay « Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français » (2007, p.44), Gustave Lanson, historien de la littérature impliqué dans les questions d'éducation publique, s'oppose aux pratiques favorisant le psittacisme telles que les exercices de rhétorique traditionnels dont les approches purement scolastiques ne prennent pas en considération la dimension sociale qui donne toute sa valeur formative à la littérature. Il professe qu'elle n'est pas un objet de savoir mais que le lecteur entretient une relation personnelle avec elle, entre exercice et plaisir, dans le but de former l'Homme et le citoyen. C'est Lanson qui introduit dans l'enseignement de la nouvelle discipline Français, les nouveaux exercices d'explication de texte et de dissertation, censés favoriser cette relation personnelle. Mais ces exercices sont à leur tour discutés. En nous référant aux travaux de Daunay (Daunay, 2007a, p.47), nous apprenons qu'après le premier rejet de l'exercice de la dissertation par les *Cahiers Pédagogiques* en 1954, la didactique du français comme discipline de recherche et les théories du texte (stylistique, linguistique appliquée, et plus largement la nouvelle critique) se développent simultanément en France à partir des années 1970. Elles mettent en évidence l'importance du rôle du lecteur dans le décryptage, le déploiement du sens latent du texte. Aussi, ces mêmes théories rejettent la canonisation de la « belle page », la considération de l'œuvre comme le fruit d'un génie littéraire ou d'une période historique. L'essor de ces critiques est associé aux recherches de ces mêmes années qui font de la littérature une science du texte dont la polysémie est à décrypter car elle est inscrite au sein même de l'écrit notamment avec les travaux d'Anne Ubersfeld ou de Roland Barthes dans *La Mort de l'Auteur*. À partir des années 1980 et 1990, toujours selon Bertrand Daunay (2007b), les chercheurs rejettent les dérives technicistes d'un enseignement basé sur la transposition didactique de ces théories du texte, emplies d'un excès de formalisme, un changement qui se perçoit dans les programmes et manuels scolaires. L'enseignement de la littérature préfère alors se tourner vers une transposition de la lecture critique d'Umberto Eco au cours de laquelle le lecteur participe de la production de sens mais dans le respect scrupuleux des droits du texte. À partir des recherches d'Umberto Eco et de Vincent Jouve, le texte devient une rencontre entre deux instances, un ensemble d'espaces blancs à remplir par l'interprétation productrice de sens du lecteur. En 1990, les Institutions officielles et les programmes scolaires prennent en compte les théories de la réception pour prescrire des pratiques à partir d'un «

lecteur modèle » ou « implicite » dans le respect des « droits du texte » (Rouxel et Langlade, 2004, p.11). Le lecteur-modèle est une instance qui produit du sens, sans lequel le texte demeure incomplet. Dans un premier temps concernant les années 90, une lecture méthodique est menée et se veut axée sur le décryptage des implicites au moyen d'outils d'analyse : on apprend à l'élève à faire fonctionner cette instance du lecteur-modèle. Puis l'exercice est renommé lecture analytique mais il s'agit toujours de retrouver une signification consensuelle, établie et figée, qui laisse toujours peu de place à la subjectivité du lecteur.

Malgré leur développement, ces nombreux débats subsistent au sujet de la définition de la lecture littéraire, qui est une transaction du lecteur avec le texte, ainsi qu'à ses modalités d'enseignement. La subjectivité du lecteur reste très contrainte. En outre, dès la fin des années 1980, les programmes créent la notion de « lecture méthodique » dont le dessein réside dans l'objectivation de systèmes de formes, dans un « désir de créer une science littéraire autonome à partir des qualités intrinsèques des matériaux littéraires » (Boris Eikhenbaum cité par Annie Rouxel et Gérard Langlade, 2004, p.14). Cette lecture se veut axée sur le décryptage des implicites au moyen d'outils d'analyse : on apprend à l'élève à faire fonctionner cette instance du lecteur-modèle définie par Eco, puis est renommé lecture analytique mais il s'agit toujours de retrouver une signification consensuelle, établie et figée, qui laisse toujours peu de place à la subjectivité du lecteur.

Fondement de l'enseignement littéraire depuis les années 1980, cette approche formaliste est critiquée depuis la fin du XXème siècle par de nombreux auteurs comme n'étant qu'un exercice savant, virtualisant et codifié, sans enjeux personnels, et dans lequel le texte devient prétexte à l'acquisition de savoirs dans une confusion entre outils et finalités (Rouxel, 2007, p.66). Rouxel souligne, à travers les propos de Barthes, le désengagement du lecteur dans sa confrontation avec le texte, alors que « le geste de lire disparaît sous l'acte d'apprendre » (Barthes cité par Rouxel, 2007, p.66). Cette approche techniciste n'illustre qu'une « simple survivance d'un héritage scientifique obsolète » (Langlade, 2004, p.85). Celle-ci propose l'œuvre comme un édifice de faits langagiers rigoureux et clos sur eux-mêmes, les textes présentant un sens énigmatique, distant et caché. Leur signification serait à déchiffrer, décrypter, analyser et problématiser. Cette démarche techniciste et formaliste occulte le sens du texte tel qu'il pourrait concerner le lecteur, y compris scolaire (Langlade, 2004, p.85). En effet, la lecture analytique savante privilégie l'analyse interne de l'objet (la littérature ou le texte) par rapport à sa réception, l'acte même de lecture (Jean-Louis Dufays, 2002, p.3). De son côté, Bertrand Daunay rejette lui aussi l'excès de formalisme fondé sur des normes, qu'il illustre dans une conception « descendante » de la discipline, enseignée « par le haut », c'est-à-dire que l'enseignement scolaire est un décalque simplifié de l'enseignement universitaire

(Daunay, 2007, p.43). D'ailleurs, l'auteur réhabilite l'usage de la paraphrase, proscrite dans les approches scolaires mais nécessaire à l'opérationnalisation de la lecture ordinaire, pour permettre la bonne compréhension du sens du texte. L'approche analytique esquivant les affrontements idéologiques et sociaux derrière une observation rigoureuse des formes langagières et esthétiques du texte, elle se présente comme « une pratique sans croyance » (Christian Baudelot cité par Rouxel, 2007, p.66). Bien qu'elle nécessite la transmission de savoirs, de codes, de connaissances littéraires et historiques, la lecture gagnerait selon beaucoup de didacticiens à être enseignée comme étant au cœur d'une expérience vivante et d'une appréhension du sensible, de l'éthique et de l'esthétique de l'œuvre littéraire.

2. Une lecture littéraire entre distance et participation : un enjeu didactique

2.1. Un cheminement vers la subjectivité du lecteur

Ce n'est qu'en 2004 que la notion de « sujet-lecteur » trouve véritablement sa place dans la réflexion didactique (Rouxel, 2007, p.65). Selon Annie Rouxel, l'implication du sujet est nécessaire à son appropriation du texte et au dialogue avec l'altérité de l'œuvre. Lors de la lecture, le sujet-lecteur prend, par rapport à l'auteur « une part égale au jeu d'imagination » (Wolfgang Iser (1985), cité par Rouxel, 2007, p. 65). Pour l'auteure, l'activité de lecture est « plus qu'un lieu d'expression du sujet lecteur, elle est un lieu d'existence. » (Rouxel, 2007, p.69). Il s'agit, pour l'enseignant, de ne pas éluder la signification existentielle de l'œuvre mais d'inviter et d'engager l'élève dans une réflexion active, dans une expérience de lecture vivante qui l'éloigne d'une posture extérieure face au texte. Pour Rouxel, l'œuvre doit se présenter comme l'occasion d'un dialogue, un écrit adressé à l'élève dont il doit s'emparer des enjeux pour la comprendre. L'autrice préconise une « didactique de l'implication » du sujet lecteur dans l'œuvre (Rouxel, 2007, p.72). Cette approche valoriserait l'engagement et l'authenticité de l'identité plurielle du lecteur et serait mouvante du fait de l'investigation de l'œuvre par des « moi » du lecteur différents selon les moments du récit et les différentes relectures (Rouxel et Langlade, 2004, p.12). Tout comme le souligne Langlade, « le texte littéraire, en fait, n'existe pas en dehors de la multiplicité des textes singuliers qu'il engendre » (Langlade, 2004, p.94). D'un point de vue didactique, le professeur peut distinguer une « subjectivité attendue » et « encouragée par l'œuvre » d'une « subjectivité accidentelle » qui peut se présenter comme un débordement interprétatif divergent, une erreur ou une mauvaise compréhension mais qui confère en réalité toute sa richesse de l'interprétation du texte littéraire (Rouxel et Langlade, 2004, p.15). Le professeur ne doit donc pas rejeter ces débordements qui permettent toute la fertilité de l'analyse, mais il doit apprendre à ses élèves à travailler à partir d'eux. Selon Rouxel,

cette interprétation vivante doit être le fondement du dispositif didactique et doit être bien médiatisée par l'enseignant. Le rôle du professeur est de permettre que se réalise, à travers ce dispositif, ce que la lecture est par nature, c'est-à-dire un processus vampirique « par laquelle un sujet assimile son objet [...] en lui suçant le sens » (Jean Bellemin-Noël cité par Rouxel, 2007, p.70). Pour l'auteure, la lecture littéraire se définit par l'investissement de la subjectivité du lecteur qui complète, achève le texte et lui confère sa dimension singulière tout en s'en nourrissant. Faisant référence à Bernard Clément, Rouxel remarque que « la qualité du commentateur [...] non seulement désigne mais encore "invente" son objet » (Clément cité par Rouxel, 2007, p.70). Le texte littéraire ne prend sa signification que par l'acte de lecture original et singulier produit par le sujet. Pour Rouxel et Langlade, l'enjeu didactique se trouve dans la réception de cette pluralité d'interprétations. Chaque lecture est le fruit de la rencontre entre une expérience propre à l'élève, c'est-à-dire les résonances issues de son univers intime que le texte fait naître, avec les données objectives présentes dans le texte. Celle-ci s'explique par l'union de deux instances complémentaires, le lecteur « implicite » tel que le définit Iser, c'est-à-dire celui qui est prévu par le texte, et le lecteur « empirique », c'est-à-dire celui qui lit et qui donne le sens selon ce qu'il est vraiment (Rouxel et Langlade, 2004, p.12). Les différentes subjectivités des élèves échangent entre-elles, se répondent au sein de la classe et la transforment, dans l'idéal, en une véritable communauté interprétative florissante. Aussi, il convient d'interroger, dans un second temps, la difficulté d'observation de la lecture qui constitue l'espace intime du lecteur et dont les traces subjectives s'évaporent aussitôt la rencontre avec le texte achevée (Rouxel, 2007, p.68). Cependant, c'est précisément ce caractère évanescent, mouvant et singulier qui lui confère toute sa richesse.

2.2. Capturer l'invisible : l'activité fictionnalisante du sujet-lecteur

Tout d'abord, Langlade souligne l'importance de la créativité, de l'imagination et de la culture personnelle dans le processus de lecture. Chaque sujet lecteur possède en lui quelque chose d'une « mémoire plus ou moins apparente et visible de sa bibliothèque personnelle, les traces d'une généalogie qui ne sont pas indissociables de l'effet des textes » (Tiphaine Samoyault citée par Rouxel et Langlade, 2004, p.12). L'auteur désigne l'imaginaire de l'œuvre, singularisé par l'expérience d'un lecteur singulier, comme son « dispositif de lecture » (Langlade, 2008, p.58). Il est le résultat de l'engagement et de la transformation singulière de la substance d'une œuvre par le lecteur. En l'absence de ce dispositif, le texte ne peut exister pleinement : « le monde que produit le texte littéraire est un monde incomplet [...] où des pans entiers de la réalité font défaut » (Langlade, 2008, p.46 et 47). Puis, ce dispositif de lecture singulier est mis en relation avec les multiples interprétations du dispositif collectif des élèves,

la communauté interprétative que constitue la classe, à laquelle le professeur participe aussi, y apportant sa lecture plus savante. Ainsi « le lecteur “complète” l’œuvre en puisant dans les fichiers d’images issus de son expérience des lieux du monde et de sa culture iconographique (Langlade, 2008, p.48). Par la relation intime qu’il établit avec son imaginaire personnel et sa propre expérience du réel, par « cohérence mimétique » (Langlade, 2008, p.58), le lecteur est renvoyé par le texte à un imaginaire particulier mêlé aux représentations culturelles dont il dispose. Aussi, Langlade désigne comme « sécularisation de l’œuvre » (Langlade, 2004, p.93) le fait de l’appréhender selon les catégorisations de notre environnement réel dans un mouvement d’implication qui engage le lecteur. Aussi, ce juste équilibre entre les apports du texte et du lecteur au cours de la lecture littéraire peut se dessiner à travers les propos de Bellemin Noël, cité par Langlade « on appelle une œuvre littéraire, ce trajet de lecture qui seul, peut-être, mériterait d’être appelé texte, et qui est tissé par la trame fluctuante de la chaîne de ma vie avec la trame des énoncés une fois pour toutes combinés par l’auteur » (Bellemin Noël, cité par Langlade, 2004, p.94). Ce cheminement difficilement perceptible et contrôlable tant il peut se réaliser de manière consciente mais aussi inconsciente, est désigné par Langlade comme étant l’« activité fictionnalisante », soit ces « déplacements de fictionnalité auxquels il [le lecteur] procède en investissant, transformant et singularisant le contenu fictionnel d’une œuvre » (Langlade, 2008, p. 46). Le premier ressort de l’activité fictionnalisante constitue la réaction esthétique. Si « lire des romans, c’est apprendre à aimer, à désirer, à se comporter de façon différente [...] en délaissant le terrain plat du quotidien » (Nathalie Piégay-Gros, citée par Langlade, 2008, p.52), c’est précisément parce que la forme de l’œuvre plaît au lecteur, qu’elle participe d’une « activation fantasmatique » et de son engagement dans celle-ci (Langlade, 2008, p.54). Tout comme l’énonce Freud dans « La Création littéraire et le rêve éveillé », issu de son ouvrage *Essai de Psychanalyse appliquée*, « On appelle prime de séduction, ou plaisir préliminaire, un pareil bénéfice de plaisir qui nous est offert afin de permettre la libération d’une jouissance supérieure émanant sous ces psychiques bien plus profondes » (Freud (1980), cité par Langlade, 2008, p.54). Au cours de cette activité fictionnalisante, Langlade considère, en référence aux travaux de Pierre Bayard, que « le lecteur réalise une activité fantasmatique dans l’œuvre tout en affirmant la cohérence “objective” de sa lecture » (Langlade, 2008, p.58). Ces affects générés par l’œuvre participent au renforcement de l’identité propre du lecteur, d’une conscience de cette identité, tout en le rattachant à sa communauté, il peut davantage s’autoriser à être lui-même puisque d’autres, les personnages de l’œuvre, sont dans sa situation (Langlade, 2008, p.63). Cependant, bien que le lecteur prête aux personnages, auxquels il peut s’identifier, une existence hors de l’écrit, il reste néanmoins conscient de cette réalité « fictive » (Michel Picard (1986), cité par Langlade, 2004, p.93). Enfin, ce dispositif de lecture singulier est mis en relation avec les multiples interprétations du dispositif collectif des élèves,

la communauté interprétative que constitue la classe, à laquelle le professeur participe aussi, y apportant sa lecture plus savante. Ainsi « le lecteur “complète” l’œuvre en puisant dans les fichiers d’images issus de son expérience des lieux du monde et de sa culture iconographique (Langlade, 2008, p.48). Également, la confrontation de systèmes de valeurs participe de l’éveil de cet l’imaginaire du lecteur, qui superpose sa propre projection sur l’œuvre, qui réciproquement renvoie son propre univers fictif au lecteur (Langlade, 2008, p.50). Ainsi, un espace de réalité fictionnelle naît de la lecture du texte et participe du fondement de l’activité de lecture, y compris dans la pleine conscience, de la part du lecteur, des ressorts de cette expérience. Toutefois, si cette posture est attractive pour les élèves par son approche subjective et progressivement prise en considération dans les pratiques enseignantes, elle est aussi remise en question par Dufays et Daunay qui évoquent les limites de cette position. Les deux auteurs se distinguent de Rouxel et Langlade par la définition de la lecture littéraire qu’ils proposent, un va-et-vient dialectique qui nécessite une attention portée au « lu », en ce qu’il concerne l’identification et l’illusion référentielle mais aussi au « lectant », tels que le définit Picard (1986) se rattachant au processus de distanciation (Dufays, 2002, p.5).

2.3. La lecture littéraire entre distance et participation : un équilibre difficile à déterminer

Si Dufays et Daunay rejoignent Rouxel dans sa critique de l’approche formaliste du texte qui censure le sujet impliqué dans l’enseignement scolaire, ils s’opposent à la place majeure concédée au subjectivisme du sujet lecteur chez Rouxel et Langlade ainsi qu’aux risques auxquels cet excès peut exposer. Les deux auteurs s’accordent pour énoncer la tension dilemmatique inhérente à la didactique du sujet-lecteur, un balancement entre une approche objective et critique du texte qui l’en exclut mais aussi une importance excessive accordée à l’interprétation subjective du lecteur. Pour Daunay, l’enseignant doit être méfiant à ne pas accorder une place trop importante à la subjectivité qui conduirait à une « une posture idéologique vis- à-vis du texte littéraire », c’est-à-dire une posture qui pourrait réserver aux élèves disposant déjà des arrières plans culturels nécessaires, la possibilité de réussir, et uniquement fondée sur le contenu du texte qui exclurait la nécessité scolaire de « mise à distance des faits langagiers » ainsi que « la place centrale dans la classe de français des métalangages et des formes les plus élaborées de lecture des textes » (Daunay, 2007, p.43 et 48). Ainsi, vouloir éviter les effets de censure générés par le formalisme ne doit pas conduire à un subjectivisme outrancier qui « négligerait la nécessité didactique de la construction d’outils conceptuels pour

la lecture » (Daunay, 2007, p.47). Dufays rejoint Daunay dans sa critique du dispositif de Rouxel en montrant qu'une subjectivité exclusivement fondée sur une pratique spontanée ne suffit pas à définir la lecture littéraire et participe à la production d'un « artifice scolastique et d'élitisme socioculturel » (Dufays, 2002, p.3). Si ces pratiques de lecture de participation éveillent le « goût de lire », elles ne semblent pas porteuses d'un apprentissage de connaissances et de compétences nouvelles (Dufays, 2002, p.5). Également, pour Daunay, la mise à distance des faits langagiers, de même que des textes littéraires, est une nécessité scolaire. Il s'agit, pour le professeur, de définir un savoir « transposable » (Bernard Schneuwly (1995), cité par Daunay, 2007, p.48) comme fondement de son enseignement et de considérer le sujet lecteur comme inhérent au « sujet didactique » qui unit les connaissances disciplinaires formelles aux dimensions personnelles et cognitives (Daunay, 2007, p.43). Le postulat du chercheur est que le rôle de l'enseignant est d'apprendre à l'élève à réunir des pratiques scolaires et extrascolaires, en prenant en considération ses caractéristiques sociales et culturelles, dans une conception de la didactique construite par le bas. Cette pratique réunit les apprentissages scolaires et les pratiques langagières et culturelles des élèves qui s'approprient les nouveaux savoirs à partir de ceux dont ils disposent déjà, sans produire d'inégalités (Daunay, 2007, p.43). Pour Daunay, le sujet-lecteur ne peut être appréhendé en dehors des assujettissements de l'espace social, de l'institution et du système didactique. Tout comme Daunay, Dufays définit la lecture littéraire comme l'association de la « lecture savante » et de la « lecture ordinaire » (Dufays, 2002, p.5), dans une même activité qui réunit leurs tensions. Ainsi, il s'agit pour le professeur de susciter et d'encourager l'expression de jugements esthétiques sans censurer la profusion d'interprétations imaginatives, dans une démarche de « va-et-vient dialectique » (Dufays, 2002, p.5). Ce processus réunit un investissement « des valeurs littéraires dans la lecture elle-même ». Le texte n'est pas présumé littéraire mais c'est la façon de le lire qui le devient. Cette façon de lire est une transaction avec le texte qui associe d'une part une lecture distanciée, c'est-à-dire analytique, permettant une distance au texte et à soi comme sujet empirique, et d'autre part une lecture qui se caractérise par une projection de soi, c'est à dire « [une lecture] qui privilégie l'« illusion référentielle » et une « implication psychoaffective du lecteur dans les référents du texte » » (Dufays, 2002, p.4). Le chercheur théorise cette démarche à partir des recherches menées par Picard dans son ouvrage *La lecture comme jeu* (Picard (1986), cité par Dufays, 2002, p.5) qui conçoit le lecteur comme une instance à trois dimensions « tout lecteur est triple : liseur (instance physique, sensorielle), lu (instance psychoaffective, émotionnelle) et lectant (instance intellectuelle, rationnelle, interprétative) ». À partir de ce postulat, « la lecture se fait littéraire lorsqu'elle met en tension des valeurs opposées qui appartiennent aux sphères respectives du lu et du lectant », elle est une lecture par laquelle le lecteur co-construit du sens avec l'œuvre

(Dufays, 2002, p.5). Ainsi, la lecture littéraire réclame un enseignement dialectique et implique des activités complémentaires de participation, des activités privilégiant la distanciation en réunissant une réflexion, des connaissances littéraires et des compétences interprétatives (Dufays, 2002, p.8). Inspiré des propos de Picard qui qualifie la lecture comme « plurielle », Dufays pense la relation entre la lecture « ordinaire » et « littéraire » en une forme de continuum constitutif du va-et-vient dialectique. La lecture littéraire devient une lecture spécifique de la discipline français qui peut inclure une possible lecture ordinaire (Dufays, 2002, p.8). Ainsi, l'élève lit littérairement quand il construit du sens et lorsqu'il investit des valeurs littéraires dans le récit, une lecture distanciée et participative à la fois. La lecture littéraire se définit par une transaction spécifique du lecteur avec le texte qui lui permet de comprendre ce qu'il peut signifier, de lui donner du sens, et par laquelle se réalise un mouvement d'implication et d'appropriation du texte par l'élève, dans un investissement émotionnel et personnel, mêlé d'une conscience de la nature fictionnelle de l'œuvre. Si celle-ci peut s'avérer troublante, c'est précisément cette distance fictive et rassurante qui lui permet d'autant mieux de l'autoriser à s'impliquer dans le récit et de lui offrir la possibilité d'apprécier toutes les singularités jaillissant au cœur même de son odyssee littéraire.

3. L'écriture : un cheminement vers l'émergence du sujet-lecteur

3.1. Capturer l'activité fictionnalisante au cœur des écrits d'invention

L'un des enjeux majeurs dans l'enseignement de la littérature est d'impliquer l'élève dans le processus de la réception du texte en associant une approche subjective de l'élève-lecteur à l'acquisition, la consolidation et la manipulation de connaissances et de savoir-faire. Approcher le texte par l'écriture créative peut être une méthode fructueuse pour permettre d'instaurer cet équilibre délicat et fécond. La mise en activité écrite est un moyen possible de capturer la projection « imageante et imaginante », soit « l'activité fictionnalisante » (Langlade, 2008, p.46), décrite par Langlade. Aussi, au regard des recherches menées par Eco présentant le texte comme un « tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir », l'imagination créatrice du lecteur peut intervenir dès lors qu'on lui offre la possibilité de s'exprimer, et ce, si on veut ne pas limiter le lecteur au rôle du lecteur modèle, même au sein d'« espaces de fiction qui à l'évidence, n'ont pas été aménagés à cet effet » (Langlade, 2008, p.47). Dans son article intitulé « Les malles du lecteur, ou le lecteur en écrivant », François Le Goff reconnaît le lecteur-scripteur comme un « faiseur de texte » (Le Goff, 2008, non paginé) mais constate que ces écrits, impliquant une subjectivité recherchée pourtant par une partie des enseignants, restent peu pratiqués en classe au profit d'une lecture méthodique et analytique. Dans la

continuité des observations menées par Rouxel et Langlade constatant des lectures subjectives perçues comme « erreurs de lecture » (Rouxel, p.71) ou « délires » (dans toute la portée péjorative que le terme revêt) (Langlade, 2008, p.45). Le Goff atteste le peu d'attention portée à la subjectivité de l'apprenant, davantage considérée comme un « détournement » ou encore une « trahison du texte » que comme une source de l'interprétation (Le Goff, 2008). Le chercheur s'interroge sur le rôle fécond que semble pouvoir jouer l'écriture d'invention au cœur du processus de lecture littéraire. Le Goff distingue trois types d'écrits qui diffèrent par le degré de distanciation qu'ils opèrent avec le texte d'origine, « écrire dans », « écrire à côté » et « écrire sur » (Le Goff, 2008, non paginé). La première consiste en la rédaction d'un hypotexte en prenant garde à conserver une parenté tant énonciative que générique avec l'hypertexte (texte littéraire à partir duquel les élèves écrivent leur texte, qui est un hypotexte) tandis que la seconde abandonne cette parenté mais reste inscrite dans le domaine de la fiction. La troisième catégorie, « écrire sur », regroupe les écrits métatextuels concernant le texte source tels que les journaux de lecteur ou commentaires littéraires. Toutefois, s'il expose brièvement les modalités de chacun de ces écrits, il tient à porter une attention majeure à la première catégorie, celle recueillant les travaux « fonctionn[ant] sur le mode de la greffe » (Le Goff, 2008, non paginé). Ces écrits peuvent poursuivre le texte de l'auteur, enrichir la description d'un personnage, d'un lieu, « un ensemble de possibles d'écriture qui prennent la forme d'*expansions fictionnelles*, latentes ou présentes dans le texte mais de façon embryonnaire » (Le Goff, 2008, non paginé). De même que le chercheur insère, dans cette catégorie, « la rédaction d'un hypertexte à partir d'un brouillon de genèse » d'un auteur (Le Goff, 2008, non paginé) où cette étape fondamentale du « brouillon » pourrait être définie selon les mots de De Biasi comme étant « [...] un manuscrit de travail écrit avec l'intention d'être corrigé pour servir à la rédaction ou à la mise au point définitive d'un texte » de même qu'un « [...] territoire flou et négligeable de tout ce qui précède la version achevée du texte » (De Biasi, 1998, p.31 à 60). Aussi, la démarche de l'écriture-greffe proposée par Le Goff prolonge les observations de Rouxel qui s'appuient sur les précédents travaux d'Eco et de Bayard mais aussi de Bellemin-Noël, pour « introduire l'idée du texte singulier et mobile créé par le lecteur à partir des signes sur la page » et « pour qui le texte n'a d'existence que modelé par le lecteur » (Rouxel, 2007, p.70). Toutefois, cette réalisation écrite n'acquiert toute sa valeur que lorsqu'elle est mise en perspective au cours d'un échange et d'une discussion sur ces productions entre les élèves et les élèves et l'enseignant, chacun expliquant pourquoi et comment le texte lui a permis cette écriture. Ainsi, le chercheur illustre sa pensée en s'appuyant à titre d'exemple sur un travail d'écriture d'invention proposé à partir d'une nouvelle de Dino Buzzati puis du poème de Jules Supervielle intitulé « Vivre encore » et issu du recueil *À la nuit*, pour une classe de seconde. La nouvelle de Dino Buzzati scelle tout le

mystère de sa diégèse autour de la répétition textuelle du mot indéfini « caisses », actualisé tantôt par un article défini, tantôt par un démonstratif, ces caisses demeurant énigmatiques et jamais détaillées par l'auteur. C'est eu égard à cette observation du texte que le travail écrit proposé aux élèves est de décrire le contenu de ces caisses, l'écriture d'invention s'appuyant sur un objet qui permet la participation subjective et la lecture créative du texte. Cette exploitation de la curiosité du lecteur s'appuie sur les propos de Raphaël Baroni, dans *La tension narrative*, désignant ce procédé visant à susciter l'attention comme une « stratégie textuelle *tensive* visant à intriguer le destinataire d'un récit » (Le Goff, 2008, non paginé). Toutefois ce travail d'écriture invite l'élève à confronter ses hypothèses tout en revenant sur sa lecture préalable du texte, qui a conditionné ses choix. Ainsi, l'enjeu de cette écriture-greffe se trouve dans la curiosité que suscitent ces caisses chez le personnage, tout comme chez le lecteur, et dans sa capacité à l'intriguer et de surcroît à l'engager dans une production dont il est le principal artisan, « susceptible de faire débat » mais aussi lui « offrant la possibilité de justifier ces choix d'écriture en relation avec le texte » (Le Goff, 2008, non paginé).

De cette façon, dans une transaction du lecteur avec le texte, elle invite à l'application de la définition de la lecture littéraire. En outre, comme le signalent les propos de Le Goff, la « lecture/écriture place l'élève dans une position de justification déstabilisante par rapport à une pratique conventionnelle de questionnement des textes » (Le Goff, 2008, non paginé). L'élève prend des initiatives quant au déroulement de la diégèse, une position qui implique une insécurité sémantique qui l'autorise et l'invite à interpréter, à la fois en référence aux éléments de l'histoire qu'il propose et en regard des choix de son écrit. Le lecteur-scripteur est tenu de revenir sur le texte d'origine pour justifier ses décisions. Ainsi, comme le souligne le chercheur, l'enjeu fondamental n'est pas la qualité de forme achevée de ces textes, ni « leur degré de réussite, ni la mesure de leur échec, mais la relation que chacun a pu établir avec le texte » (Le Goff, 2008, non paginé). En effet, l'élève trace son chemin de lecture, un processus singulier dans lequel il décide d'incorporer une cohérence qui lui est propre à celle de l'auteur du texte d'origine, de l'autre. Précisons que, cette première modalité, dite de « greffe » en ce qu'elle s'insère dans un texte préalablement conçu, diffère d'une seconde, l'écriture à côté, dans laquelle l'écriture ne présente plus de parenté énonciative avec le texte d'origine mais propose un autre texte fictionnel corrélé à l'extrait étudié ; son effet sur l'élève-lecteur diffère de celui produit par le moyen de l'écriture-greffe. Si cette démarche permet à l'élève d'adopter une posture d'auteur en établissant ses propres décisions quant au déroulement de son récit, en référence avec le texte d'origine, ces travaux d'écriture ne prennent l'entièreté de leur sens que dès lors qu'ils font l'objet d'échanges collectifs, loin d'une « "tyrannie" du sens attendu » (Le Goff, 2008, non paginé). Le terme « tyrannie » renvoyant au sens présenté comme un

aboutissement ultime et figé préalablement médité par l'enseignant et ne pouvant laisser place aux « débordements de subjectivité » suggérés par Rouxel (Rouxel, 2007, p.71). Dans cette perspective, la construction de sens permise par des échanges aboutit à des paroles authentiques dans le groupe classe, qui s'appuie sur les démarches établies préalablement lors du travail au brouillon de genèse, permettant d'aboutir à la rédaction de leur hypertexte, comme le préconise Le Goff (Le Goff, 2008, non paginé). Ainsi, l'échange enrichit la lecture et confère au texte produit « une consistance nouvelle à mesure que je parle et que je suis écouté » (Le Goff, 2008, non paginé). Néanmoins, le chercheur souligne l'importance d'associer à la liberté d'invention et de déploiement d'une expression subjective de l'élève, un retour et un accompagnement, de la part de l'enseignant, qui accueille la diversité d'interprétations tout en apportant un recadrage formel à partir du texte source, consistant à renvoyer les élèves à la lecture du texte source qui a permis que cette interprétation se produise et l'a autorisée. Ainsi, une vigilance doit être portée à ne pas abandonner l'élève à sa seule démarche subjective, menaçant de devenir « paralysante » pour le lecteur-scripteur et ainsi de « l'empêcher d'exprimer quoique ce soit sur ce qu'il vient de réaliser » (Le Goff, 2008, non paginé), lorsque celle-ci n'est pas appuyée sur une lecture analytique commune, sur une référence au texte et aux savoirs. Mais il doit l'aider à prendre conscience de cette démarche et de la façon dont le texte l'a fait naître.

3.2. L'écriture comme processus créatif et sensible

Aussi, le passage par l'écriture comme élaboration d'une création authentique permet à l'élève de prélever des éléments, de se rendre possesseur du texte, de le reformuler en s'appropriant la pensée de l'auteur et l'assimilant à sa propre pensée, de (se) raconter en exprimant des émotions, des sensations et des correspondances entre le monde du texte et son monde intérieur mais aussi de réécrire en réinventant et analyser en faisant émerger des significations et des procédés stylistiques et esthétiques (Shawky-Milcent, 2017). Dénommé « le projet d'artiste » par Rouxel dans son article « Créativité de la réception : de l'investissement subjectif au projet artistique » (Rouxel, 2017, p.157), ce processus relève « d'une posture d'auteur, d'une volonté de produire une œuvre littéraire » (Rouxel, 2017, p.157). Tout comme le souligne Le Goff « [...] on assiste à un élargissement des figures du sujet-scripteur, à une ouverture des identités scripturales [...] autant de figures définies dans des rapports de proximité/distance, d'immersion/surplomb, entretenus avec l'objet artistique considéré » (Le Goff, 2017, p.9). De même « les écritures de la réception interrogent le lieu, l'origine de l'écriture » et « l'écriture création requiert la figure de l'auteur » (Alain Trouvé paraphrasé par Le Goff, 2017, p.9). Ainsi en s'appropriant le texte par le travail d'écriture-greffé, l'élève lecteur-scripteur devient à son tour auteur en expérimentant une des visions du

monde proposée par le récit, associée à sa propre réalité, une expérience entre subjectivité et objectivité. Rouxel, dans l'article de 2017, s'appuie sur le poème de Nathalie, dix-septains, qui fait écho à celui de Rimbaud, « Voyelles ». L'adolescente s'inspire des éléments de lecture qui l'ont touchée pour proposer, à son tour, différentes associations de rythmes, en se projetant dans l'avenir en tant qu'écrivain, plus que « des vies racontées, recrées par l'imagination, ce sont les œuvres des poètes que l'on entend en sourdine » (Rouxel, 2017, p.161). Tout écrit d'invention, processus créatif, sollicite, de la part de l'auteur, une réalisation de sa créativité et un investissement de sa bibliothèque intérieure ou bibliothèque personnelle comme le conçoit Tiphaine Samoyault, une mémoire des effets et des lectures des textes propre à chacun des élèves (Samoyault citée par Rouxel et Langlade, 2004, p.12). Ainsi, « c'est par la dimension esthétique de leur écriture que ces récits subjectifs rendent hommage aux poètes aimés » et manifestent une appropriation de l'œuvre par le lecteur-scripteur (Rouxel, 2017, p.161). Il convient également d'ajouter la dynamique à la fois « affective », de l'ordre du sentiment, « imageante », dans sa capacité à produire une visualisation et « corporelle », dans les sensations qu'elle renvoie, autant d'effets produits par l'activité de l'élève que Jean-Charles Chabanne réunit sous le terme de la « parole sensible » (Chabanne, 2017, p.134-135). Par ailleurs, davantage qu'un spectre de sensations, l'écriture produit spécifiquement une opération réflexive, dans sa capacité à faire penser son sujet. Ainsi, l'enseignant, assignant à l'élève cette « posture d'auteur » par le travail d'écriture-greffe, lui permet de produire une possible « trace d'une rencontre avec le texte littéraire ». Cette approche didactique marque le passage d'une conception de la lecture littéraire inscrite dans une théorie du texte, à une compréhension de lecture comme activité de reconfiguration du texte par le lecteur empirique, mettant en avant « le texte du lecteur » plutôt que « le texte de l'œuvre » (Rouxel, citée par Le Goff, 2017, p.6). De leur côté, tout en s'appuyant sur la typologie des « sources de l'activité fictionnalisante » proposée par Langlade et Fourtanier, Marion Sauvaire et Erick Falardeau montrent qu'à l'interprétation subjective de l'élève s'ajoute une multitude de dimensions influençant sa lecture du texte. Les chercheurs rassemblent une association de six sous-catégories se proposant comme éléments sources du processus interprétatif. Une première catégorie regroupe les connaissances générales littéraires sous le nom de « ressources épistémiques » (Sauvaire et Falardeau, 2021, p.124), une seconde concerne les « ressources cognitives » (Sauvaire et Falardeau, 2021, p.125) telles que les stratégies cérébrales qui, à l'image d'un répertoire, permettent « l'activation d'images mentales » (Sauvaire et Falardeau, 2021, p.125), le classement, la synthèse et la planification des informations nécessaires à l'activité d'écriture. Associées à celles-ci, s'ajoutent des données « psychoaffectives » regroupant « les expériences personnelles que le lecteur met en écho avec le texte pour

construire du sens ; les émotions et les sensations que suscite le texte lu » et inclut « les phénomènes d'identification du lecteur avec le personnage » (Sauvaire et Falardeau, 2021, p.125). À cet entremêlement psychoaffectif et rationnel, se greffent les jugements de valeurs, les croyances, la recherche de comportements exemplaires et les discours idéologiques que le lecteur relie au texte, les « ressources axiologiques » (Sauvaire et Falardeau, 2021, p.125), terminologie que nous empruntons aux deux chercheurs. Enfin, s'ajoutent les supports matériels, spatio-temporels et les ressources socioculturelles qui désignent l'appartenance du sujet à un ou plusieurs groupes socioculturels, « les représentations de la diversité culturelle, en termes de différenciation, d'acceptation ou de rejet » (Sauvaire et Falardeau, 2021, p.125). Ainsi, ces caractéristiques revêtent une importance fondamentale dans la saisie de l'activité interprétative de l'élève. Bien que cet investissement subjectif soit perceptible dans l'activité d'écriture de l'élève, la prise de distance ou non du lecteur avec le texte peut aussi se mesurer dans les instances énonciatrices qu'il sollicite au cours de sa rédaction. En effet, les procédés d'écriture sollicités par le scripteur indiquent le degré d'investissement subjectif de celui-ci et selon la diégèse « le fait de privilégier une instance narrative apparaît comme une étape nécessaire de la lecture en cela qu'il témoigne de l'investissement de ressources subjectives nombreuses, notamment pour inférer les motivations des personnages à partir des dialogues et des actions narrées », l'entremêlement des différents points de vue des personnages « favorise la prise de distance avec le texte lu » et informe sur la capacité du lecteur à « mettre à distance diverses voix narratives » (Sauvaire et Falardeau, 2021, p.136-137). Le processus de relecture et de discussion avec les camarades de classe permet à l'élève de prendre progressivement en compte ces différentes instances. Aussi, les chercheurs mettent en exergue l'importance particulière, pour l'élève, de mettre à distance, par le biais des échanges intersubjectifs, les ressources axiologiques, soit ses croyances et jugements de valeurs, pour développer ses compétences interprétatives de lecteur. Cette pratique permise par la lecture littéraire et par le passage par l'écriture créative offre la possibilité de remettre en question les normes et valeurs, de bousculer les mentalités « plus ou moins partagées par une communauté socioculturelle » (Sauvaire et Falardeau, 2021, 142-143). Ce déploiement des ressources mis en jeu lors du processus d'écriture fait écho aux propos de Ricoeur cités par les deux chercheurs : « la stratégie de persuasion fomentée par le narrateur vise à imposer au lecteur une vision du monde qui n'est jamais éthiquement neutre, mais qui plutôt induit implicitement ou explicitement une nouvelle évaluation du monde et du lecteur lui-même. [...] il reste qu'il appartient au lecteur, redevenu agent, initiateur d'action, de choisir entre les multiples propositions de justesse éthique véhiculées par la lecture » (Ricoeur cité par Sauvaire et Falardeau, 2021, p.142). Si le processus d'écriture d'invention, d'écriture-greffe théorisés par Le

Goff, se construit à partir d'une approche imaginative, créative et sensible, c'est aussi cette liberté particulière que permet la posture d'auteur qui offre à l'élève la possibilité de s'autoriser à dépasser les représentations préalables qui sont les siennes, qui peuvent être revues, s'enrichir par l'expérience lectorale et en cela créer une réalité possible et originale qui lui est propre.

3.3. Les limites qu'impliquent les sujets d'invention

Reconnaître la valeur du travail créatif et poétique de l'élève est essentiel mais l'esthétique de cet écrit de réception implique aussi un changement de statut de l'écrit scolaire qui ne doit pas, cependant, dispenser d'une « réflexion sur la valeur du geste scriptural et sur les conflits qui le constituent » (Le Goff, 2017, p.10). Le Goff présente les différents enjeux de cette didactisation, sous le terme de « conflits » qu'entraîne le processus d'écriture-greffe et qui nécessitent une prise de distance et une attention particulière. L'élève-scripteur met en mot un ressenti, une émotion, son expérience de lecture du texte dont il convient d'étudier, d'accompagner et d'analyser les outils langagiers, car il est forcément confronté au « conflit de transparence » (Le Goff, 2017, p.10), au sens où l'écriture d'une lecture n'est jamais immédiate, évidente, transparente. Aussi la lecture par l'écriture-greffe implique de prendre en compte une forme de discours du sujet pour l'œuvre, une idée qu'il conçoit, qu'il invente, qui lui est propre. Mais il faut faire avec ce que Le Goff nomme le « conflit de l'origine » (car on ne sait pas ce qui vient de l'œuvre source et ce qui vient du lecteur) et de « l'appartenance » (Le Goff, 2017, p.10) (car on ne sait pas ce qui appartient au lecteur et ce qui appartient à autrui : le jugement de goût se rattache à son histoire et à la communauté qui lui est propre). Le chercheur souligne également « le conflit de l'usage », « réversible », qui suppose la mise en voix, l'énonciation et « l'expression d'un jugement de goût et d'un jugement de valeur » dans l'espace-classe dont « la charge de séduction n'est pas nulle » (Le Goff, 2017, p.11). En revêtant la posture d'auteur, l'élève se rend vulnérable aux jugements esthétiques possiblement dépréciatifs tenus au sein du groupe de pairs. Pour faciliter les choses, l'enseignant doit veiller à ce que l'échange en classe conserve son cadre bienveillant. Entre une réception individuelle et une mise en commun avec la communauté de lecteurs, « les écritures de la réception sont de nature à définir de nouveaux espaces intersubjectifs » (Le Goff, 2017, p.12), communications gageures d'une occasion pour le lecteur de percevoir les enjeux de l'écriture et de se concevoir comme auteur « dans un mouvement d'appropriation de l'œuvre littéraire » (Shawky-Milcent citée par Le Goff, 2017, p.13). Ainsi, comme le suggère le chercheur, l'écriture d'invention se concilie à une démarche de lecture littéraire, dont l'enjeu

fondamental réside, comme nous l'avons étudié en amont, à déterminer l'équilibre entre objectivation et participation, entre une remise en question, une distance critique et une implication, une subjectivation. Tout en construisant des procédures, des rituels et des savoirs relatifs à la démarche scripturale et à la littérature, l'écriture d'invention se propose d'affronter la tension qui réside au cœur de cet équilibre fragile entre savoirs formels, informels et connaissances personnelles. Une démarche de contrôle et d'appropriation pour continuer de questionner la relation entre lecture et écriture, une interrogation persistante dans le domaine de la recherche en didactique.

Problématique

Ainsi, l'approche méthodique du texte littéraire proposant une lecture analytique et formaliste relève d'une pratique née dans les années 80, qui est encore très présente dans l'enseignement du français. Pourtant, les chercheurs en didactique s'inscrivant dans le courant du sujet-lecteur conseillent de consacrer une place importante à l'expression de celui-ci en classe. Cela se trouve en relation avec une partie des démarches préconisées par les programmes parus dans le Bulletin Officiel n° 31, du 30 juillet 2020, mettant en exergue la nécessité de « cultiver la sensibilité à la beauté des textes », à la langue et au « respect de normes qui s'inscrivent dans une culture commune » mais aussi au « développement de leurs talents propres, de leurs aspirations, tout en s'ouvrant aux autres, à la diversité, à la découverte » au cycle 4. D'autre part, cet appel à l'expression de sa sensibilité par l'élève est renforcé par « l'écriture personnelle de textes » ainsi que par une activité de lecture donnant la voix à la « réception personnelle » au cycle 3, et cela jusqu'à la pratique de la lecture au lycée par « l'appropriation personnelle des œuvres », « de courts exercices d'écriture personnelle ». Cette pratique de la lecture fait droit « à la sensibilité et à la créativité des élèves » en classe de première tel que le souligne le BOEN spécial n°1 du 22 janvier 2019 ainsi que le n° 18 du 30 avril 2020. Si, d'après les observations des chercheurs, le carnet de lecteur voit son utilisation s'accroître en classe depuis plusieurs années, offrant aux élèves la possibilité d'exprimer leurs lectures personnelles des œuvres, rattachées à leur expérience et culture individuelles et singulières, la lecture littéraire des textes, comprise comme une lecture créative de sens, peut se trouver davantage favorisée si l'enseignant propose le texte comme un lieu de rencontre des interprétations, des créativité et des lectures singulières, qu'il apprend aux élèves à mettre en lien avec des savoirs et des savoir-faire littéraires, une démarche qui peut être mise au cœur de l'enseignement du français. Impliquer l'élève dans sa lecture, dans l'interaction et le partage de cette réception avec les pairs, rejeter une posture exclusivement distanciée qui éloigne le sujet de la matière sensible de l'œuvre, participeraient à l'émergence de postures d'élèves acteurs de leurs apprentissages, leur offrant alors une possibilité d'être pleinement au texte et une manière d'être au monde. Tout en veillant à conserver cette dialectique délicate entre distance et participation, nous nous demanderons si le passage par l'écriture d'invention, dite « écriture-greffe » selon les mots de Le Goff, permettrait de lire littérairement le texte, c'est-à-dire de permettre un aller-retour entre l'expression de la subjectivité et de la créativité de l'élève, associées à la construction d'un savoir, de connaissances, de compétences, et de savoir-faire propres à la discipline français. Ainsi, il s'agira de nous demander dans quelle mesure le passage par l'écriture permet de faire lire littérairement le texte aux élèves. Il s'agira

de nous intéresser à l'efficacité de l'activité d'écriture d'invention pour impliquer l'élève dans une lecture littéraire du texte. Nous proposerons de confronter deux didactisations différentes, se rattachant toutes deux au passage par l'écriture de la réception, deux écritures-greffes à deux endroits différents du texte. Les deux approches se proposeraient de suivre la catégorie d'« *écriture dans* » (Le Goff, 2008) l'œuvre littéraire et assigneraient aux élèves « une posture d'auteur ». L'une invitera les élèves à écrire une description physique tandis que la seconde proposera l'écriture des réactions et comportements d'une foule de personnages. Cette comparaison permettra de distinguer laquelle des deux écritures a davantage favorisé l'émergence de la subjectivité du lecteur. Mais nous envisagerons aussi les limites quant à l'intitulé des consignes et la mise en place effective de ces démarches.

Notre hypothèse est la suivante : les élèves écrivant la réaction de la foule, à la manière de l'écriture-greffe théorisée par Le Goff, témoigneront de compétences interprétatives, d'une créativité et de possibilités d'interprétations davantage diversifiées que les participants à notre première didactisation impliquant l'écriture par la description du portrait physique et non moral et émotionnel des personnages. Ainsi, nous supposons que les élèves se projeteront d'autant plus volontiers à l'intérieur des rouages du texte par cette seconde didactisation, les incitant à se mettre à la place du personnage plutôt que par la première qui les engageait à le décrire physiquement. L'implication singulière et l'infinité de possibles seront associées à la comparaison des écrits avec le texte original de l'auteur et permettront l'expression d'une multitude d'interprétations créatives pour construire, co-construire, co-exister et compléter les blancs du texte littéraire, théorisés par Eco. Une attention sera portée aux bénéfices d'une consigne moins formaliste, c'est-à-dire moins axée sur le décryptage par l'emploi d'outils d'analyse, donnant aux élèves davantage de liberté et favorisant l'identification émotionnelle avec les personnages, lors de la seconde didactisation.

Méthode

1. Les participants

Ainsi, dans l'optique de vérifier ou non nos hypothèses de recherche, notre protocole a été réalisé sur deux classes de quatrième issues d'un collège public du département de la Savoie, lors de séances en classe entière. Le collège se compose d'une totalité de 407 élèves, dont 216 filles et 185 garçons, répartis en quatre classes pour les niveaux de sixième, cinquième, troisième et trois classes de quatrième dont une classe de SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) pour chacun des niveaux. Ces classes accueillent plusieurs élèves provenant du dispositif EMILE (Enseignement d'une Matière Intégrée en Langue Étrangère, projet européen qui a commencé à se diffuser dans les années 90 en faveur de l'éducation plurilingue en Europe), proposant des situations d'apprentissage bilingues, une autre langue que la langue maternelle de l'élève servant de vecteur à l'enseignement de la discipline. Non classé en REP (Réseau d'Éducation Prioritaire), l'établissement reçoit un public aux catégories sociales mixtes, environ un tiers d'élèves issus de milieux favorisés, un tiers issu de la classe sociale moyenne ainsi que d'un tiers provenant d'un milieu social plus défavorisé (proportions issues des données de la gestionnaire de l'établissement). Le texte sélectionné pour cette étude s'inscrit dans l'entrée du programme complémentaire « La ville, le lieu de tous les possibles ? ». Les programmes donnent pour objectif à l'étude le travail sur les enjeux littéraires et de formation personnelle. Cette entrée nous permet de proposer aux élèves des textes présentant une vision singulière de la ville et de leur faire découvrir des grands romans du XIX^{ème} siècle à nos jours, présentant des représentations contrastées du milieu urbain. Les élèves étant en train de travailler la place de l'écriture journalistique, l'analyse et l'écriture d'articles de journaux dans le cadre de l'enjeu artistique et culturel « Agir sur le monde », « Informer, s'informer, déformer », notre protocole se déploiera au sein de séances détachées de la séquence en cours. Les deux classes en question comptent vingt-six élèves et vingt-quatre élèves. La première didactisation a été réalisée avec la 4^{ème} 1, dans laquelle l'ensemble des élèves étaient présents. La seconde didactisation a été réalisée la même semaine avec la classe de 4^{ème} 4, dans laquelle vingt-trois élèves étaient présents. Dans la 4^{ème} 1, deux élèves ont un excellent niveau, quatorze élèves ont un très bon niveau, huit élèves ont un bon niveau dont une élève issue du dispositif UPE2A (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants) qui a intégré la classe cette année, deux élèves présentent des troubles dyslexiques et bénéficient d'un PAP tandis qu'un nouvel élève arrivé en cours d'année présente davantage de difficultés et nécessite un suivi régulier et des rendez-vous avec les parents. Dans la 4^{ème} 4, un élève a un excellent niveau, dix élèves ont un très bon niveau,

dix élèves ont un bon niveau et quatre élèves rencontrent davantage de difficultés dont une élève présentant des troubles dyslexiques et bénéficiant d'un PAP ainsi qu'une élève atteinte de surdité partielle et accompagnée d'une AEESH (Accompagnement des Élèves En Situation de Handicap). Bien que la première quatrième possède un niveau légèrement supérieur à la seconde, nous pouvons affirmer que les deux classes sont objectivement comparables. Aussi, notre protocole a confronté les élèves à des didactisations auxquelles ils n'ont pas été habitués. Ils ne sont que rarement incités à l'investissement subjectif, que cela soit par l'écrit ou par tout autre moyen. En outre, l'écriture est en général pratiquée comme une application de ce qui a été vu en classe alors qu'elle est ici présentée comme un moyen d'entrer dans la lecture et de produire leur investissement subjectif pour leur permettre de parvenir à une lecture littéraire du texte.

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

Notre extrait de *Notre-Dame de Paris*, composant le chapitre V de l'ouvrage de Victor Hugo, publié en 1831, nous a paru pertinent pour mener les élèves à l'implication subjective et à la lecture littéraire au moyen de l'écriture, un processus aussi engageant que possible. De fait, le tout Paris est en fête sur le parvis de la cathédrale, la représentation d'un miracle de Pierre Gringoire a été suspendue à l'occasion de l'élection du pape des fous et Quasimodo s'apprête à surgir au cœur de la rosace de l'édifice. La description du bossu est attendue par le lecteur et clôtüre l'exhibition de créatures monstrueuses et à l'orgie de la foule qui s'impatiente. La curiosité de la foule mais aussi celle du lecteur est à son comble tant la description du bossu se fait attendre. En retardant l'apparition de Quasimodo, Hugo laisse entendre au lecteur les réactions impitoyables et barbares du peuple qui ne peut retenir sa fascination et son excitation. Nous pouvons interroger le véritable monstre de l'occasion, est-ce la créature difforme et laide exhibée aux yeux avides et cruels des spectateurs ou bien la populace aux propos sauvages et barbares ? Au début du chapitre, Hugo présente le contexte de sa diégèse, la « puissance d'enivrement », la « vaste fournaise d'effronterie et de jovialité » (Annexe Extrait 1 G1) qui rappelle les traditionnelles bacchantes antiques mais aussi la fête des fous de l'époque médiévale au cours de laquelle le peuple renverse l'ordre sociétal et tourne la religion en dérision le temps d'une journée. En outre, plus qu'une fête carnavalesque, la célébration se métamorphose en véritable orgie où la foule ne semble plus seulement apprécier le spectacle mais éprouver une réelle jouissance dans la cruauté et les attaques qu'elle inflige aux candidats. Cette orgie trouve sa source dans la succession d'une « série de visages présentant successivement toutes les formes géométriques » dont la description hugolienne revêt une

dimension à la fois grotesque et sublime jusqu'à l'exhibition de cette « merveilleuse grimace », oxymore figurant le visage du personnage principal et qui n'intervient que plus tardivement dans l'extrait (Annexe Extrait 1 G1). L'enjeu du texte étant de comparer la réception sensible des élèves aux différentes formes de monstruosité, une notion dichotomique. En effet la monstruosité peut revêtir différents aspects, celle de l'homme difforme dont la laideur effraie le spectateur dans la mesure où elle pourrait le contaminer. Mais aussi la monstruosité de de l'audience, une monstruosité morale ou le miroir de la population en proie à la cruauté. Une modalité du texte que nous cherchons à rendre sensible aux élèves en les mettant en position de lecteurs-scripteurs, grâce à une lecture impliquée et dont l'élément fondamental est de lire, de comprendre, de livrer du sens et d'apprécier le récit mais aussi de comparer les différents effets produits par cette même lecture. En outre, le texte, par l'emploi de la focalisation externe nous permet de nous faire nous-mêmes spectateur de ces descriptions physiques repoussantes, monstrueuses et animalisantes des créatures exposées dès le début du chapitre, pour clôturer le récit par celle de Quasimodo avec la prétention « Nous n'essaierons pas de donner au lecteur une idée de ce nez tétraèdre [...] de ce mélange de malice, d'étonnement et de tristesse ». Malgré l'hyperbolisation et la dimension excessive de ces attributs physiologiques, les mots semblent insuffisants à l'auteur pour décrire la laideur qui se montre aux yeux du public. En parvenant à nous faire spectateur d'un monstre prétendument indescriptible, Hugo laisse aussi place aux diverses activités imageantes et fantasmatiques de son lecteur alors parfaitement libre de concevoir cette difformité selon sa volonté. Cette physionomie ainsi décrite se mêle paradoxalement à la monstruosité morale de la foule et notamment des écoliers, qui interrompent le récit par des bribes de dialogue, « Gare les femmes grosses ! », « c'est le diable ! », jusqu'à aboutir à l'aveu de la surdité du personnage qui saisit le lecteur dans toute la dimension cruelle, le registre pathétique et les résonances mythologiques que l'écriture hugolienne revêt « Vous lui parlez : c'est un sourd. – Ah ça, que fait-il de sa langue, ce Polyphème ? ». Aussi, la confusion conduit à son apogée lorsqu'en fin d'extrait, introduit par l'adverbe d'opposition « cependant » et malgré l'horreur qu'il suscite, Quasimodo élu pape des fous suscite la fascination jusqu'à aboutir à une possible mystification et adoration religieuse. Déifié par jeu, il s'apprête à parcourir la ville sur son trône maladroit et surplombant, ce « brancard bariolé » pour paradoxalement régner par sa laideur, le temps d'une journée, sur une foule de « têtes d'hommes beaux » qui l'acclame étrangement. Ainsi, nous venons nous-mêmes remplir les « blancs du texte » par les résonances des mots au cœur de notre imagination. Libre aux élèves, alors en posture d'écrivain du fait de notre didactisation, d'intervenir, au moyen de leur plume, dans la description de Quasimodo ou de la réaction de la foule et en cela de se rendre sensibles ou non à la dichotomie de monstruosité,

selon la didactisation employée. Nous suggérons que les élèves s'attachent aux descriptions grotesques des créatures et accordent une attention toute particulière à celle de Quasimodo, par la prouesse de sa laideur. De même, il est possible que les élèves omettent l'atmosphère inquiétante et menaçante de la réaction de la foule, soit cette « espèce de joie amère et dédaigneuse ».

3. Matériel, procédure et précision des choix de didactisation

L'extrait proposé pour notre recherche constitue un texte riche d'une multitude de sens qui suscite la curiosité du lecteur dans l'attente de l'apparition triomphante de Quasimodo. Ce texte offre une liberté d'imagination, ce qui nous incite à inviter l'élève à écrire dans le texte, que ce soit au regard de l'aspect corporel du personnage ou des agissements de la foule. L'enjeu du texte réside dans le caractère ambivalent de la monstruosité physique qui fascine et effraie, qui répugne et provoque la véhémence. Le paradoxe oxymorique récurrent dans le récit (« merveilleuse grimace » précédant l'apparition de Quasimodo, « la perfection de sa laideur » annonçant les réactions de la foule pour enfin terminer avec les propos de Coppenole « la plus belle laideur ») suscite le questionnement et la confusion sur les valeurs morales des personnages. Ainsi, l'écriture d'invention, comme suggérée par F. Le Goff, trouve pleinement sa place dès l'évocation d'un personnage rayonnant « au cœur de la rosace », ornement mystique et floral. Aussi, l'immersion à travers le regard d'un personnage ou d'un groupement de spectateurs, qui choisit délibérément de perpétuer la monstruosité menée par le groupe et notamment par la présence des verbes de surenchérissement « criaient les écoliers » puis « reprenait Joannes ». Par ces deux didactisations, le texte oriente son lecteur, implique une négociation de sens, une tension narrative qui, à la manière dont l'énonce F. Le Goff, autorise à lui conférer, par l'activité d'écriture, « l'initiative de la formulation, initiative aussi dans la référence aux éléments de l'histoire qui l'ont conduit à avancer tel ou tel fragment fictionnel » (Le Goff, 2008). Ainsi, pour les deux classes de quatrième, une séance de contextualisation de la fête des fous au Moyen-Âge ainsi que d'une présentation de Victor Hugo ont été réalisées le même jour, par le biais d'une vidéo relatant quelques épisodes de la vie de l'auteur et d'un texte caviardé à remplir (Annexe Texte à trous). Ensuite nous choisissons d'effectuer nous-mêmes la lecture du début du texte (Annexe Extrait 1) suivie d'un échange dialogué à ce sujet en classe et du visionnage d'une dernière vidéo concernant la fête des fous. La majorité des élèves issus des deux classes ne connaissait que très peu le roman ou n'avait visionné que l'adaptation animée *Le Bossu de Notre-Dame* réalisée par les studios Disney. Malgré l'intérêt suscité et la curiosité témoignée, nous portons une attention particulière à

nous tenir à une contextualisation formelle et identique pour les deux classes, une séance conservant le mystère de la diégèse et nécessaire pour affronter la complexité du texte ainsi que sa toile de fond.

3.1. Première didactisation

En outre, pour la 4^{ème} 1 et la première didactisation, une seconde séance a lieu le jour suivant, deux textes ont été distribués à deux moments différents. Tout d'abord, un premier extrait concernant la description des visages jusqu'à l'arrivée de Quasimodo (Annexe Extrait 1 G1) est distribué aux élèves. Ceux-ci disposent de sept minutes pour le lire en autonomie puis nous effectuons la lecture à voix-haute. Pour lever les résistances du texte, nous choisissons de le paraphraser avec les élèves, comme le préconisent Daunay et Dufays et en cela, de réduire les difficultés de compréhension. Une fois que nous sommes assurés de la bonne compréhension de ce début d'extrait, que nous prenons soin de projeter au tableau, nous lisons la consigne d'écriture avec les élèves : « Écrivez la description du personnage au cœur de la rosace, en vous aidant de votre imagination et de votre lecture du texte. Imaginez comment l'auteur pourrait le décrire en quelques lignes ». De même, nous informons les élèves qu'ils devront justifier de leurs choix d'écriture, exercice incitant à un retour sur le texte et à un partage de leur lecture du texte de Hugo, qui a produit leur écriture, à la suite de la lecture de leur production. Nous recommandons aux élèves une première étape d'écriture au brouillon comme nous l'avons vue précédemment, l'élaboration d'un « brouillon de genèse » telle que le suggère F. Le Goff (F. Le Goff, 2008) recueillant le « territoire flou et négligeable de tout ce qui précède la version achevée du texte » (De Biasi, 1998, non paginé). L'élaboration du brouillon débute par un temps de planification (cadrage des connaissances pour aboutir au texte), de mise en texte (passage à l'écrit) puis de révision (retour sur ce qui a été écrit) (selon le modèle Hayes and Flowers de 1980). Ensuite les élèves procèdent à la rédaction de leur production finale sur une feuille à carreau issue de leur classeur. Pendant qu'ils écrivent, nous prenons soin de répondre aux observations et questionnements des élèves, de les recueillir à l'écrit. Trente minutes de rédaction leur sont accordées. Puis, lors de la mise en commun les attitudes sont diverses, tandis que certains se portent d'emblée volontaires pour partager leur récit, d'autres souhaitent l'enrichir et ne cessent pas d'écrire. Nous lisons ensemble les productions accompagnées des choix d'écriture des volontaires. Un temps que nous qualifions d'institutionnalisation, une étape consacrée à valider ou non les interprétations proposées par les élèves, exercice visant à co-construire du sens avec le texte. Une seconde étape constitue la distribution du texte source présentant la description de Quasimodo que fait Victor Hugo

(Annexe Extrait 3). Une fois le texte lu, nous le paraphrasons ensemble pour expliciter ses résistances et recueillir les remarques des élèves quant à leurs réactions et la comparaison qu'ils établissent entre leurs propres textes et celui de Hugo. La plupart des élèves veulent interagir face à l'atrocité physique de Quasimodo, certains laissent apparaître des réactions de répulsion et d'autres des rires d'amusement. Nous ramassons les brouillons puis les productions finales des élèves. Une troisième séance fait suite aux deux didactisations précédentes et au cours de laquelle est évalué ce que les élèves ont retenu du texte, sans relecture préalable. À l'écrit, ils répondent aux questions inscrites au tableau : « Quels éléments présents dans le texte ont-ils été marquants pour toi ? Qu'est-ce qui t'a plu dans l'extrait ? Que retiens-tu du texte de Victor Hugo ? » et nous les rendent en fin d'heure. Chaque séance a fait l'objet d'un enregistrement et de trois entretiens individuels complémentaires menés le même jour, un vendredi, ainsi que le premier jour de la semaine suivante, le lundi, remarques en classe et entretiens que nous prenons soin de transcrire (Annexe Extraits 8 et 9). Les entretiens recueillent les témoignages de trois profils de lecteurs différents (un lecteur-scripteur de niveau faible, un lecteur-scripteur moyen ainsi qu'un lecteur-scripteur expert (capable de mener une lecture scolairement valorisable du texte), établis selon leur niveau de décodage, de compréhension, d'interprétation du texte). Ces échanges oraux ont permis d'obtenir un retour sur les effets de ces didactisations et de faciliter l'expression des élèves ayant plus de réticence au travail écrit.

3.2. Deuxième didactisation

La deuxième didactisation a été mise en place auprès de la 4^{ème} 4, le même jour que la première classe, mais l'objectif principal résidait cette fois-ci, non pas dans la description du personnage mais dans l'imagination de la réaction de la foule à la suite de l'apparition de Quasimodo. Les élèves étaient toujours conviés à *écrire dans*, sur le mode de l'écriture-greffe évoquée par F. Le Goff (Le Goff, 2008). Toutefois celle-ci se plaçait à un endroit différent du texte. Je leur proposais un extrait plus long incluant cette fois-ci la description de Quasimodo, les élèves étaient incités à prendre la place du spectateur et à s'en approprier les pensées et les possibles agissements. Pour ce faire, les élèves ont disposé d'une première séance identique à l'autre classe et la didactisation a commencé lors de l'après-midi du même jour contrairement au lendemain comme cela était le cas avec la première quatrième, pour des raisons pratiques. Le texte de Hugo, cette fois-ci plus long (Annexe Extrait 2 G2), est distribué et fait l'objet d'une même étape au brouillon puis d'un passage à la production écrite finale sur une feuille de classeur. De même et à la suite d'une première lecture autonome du texte, nous prenons en charge la lecture du texte puis la paraphrase de celui-ci pour en clarifier les difficultés de sens.

Contrairement à la précédente didactisation, les élèves ne paraissent pas autant sensibles à la difformité et l'animalisation mais semblent particulièrement silencieux. Ce facteur est peut-être le signe d'une classe, à priori, moins investie. Une fois le texte projeté, nous présentons la nouvelle consigne d'écriture : « Proposer la description de la réaction de la foule après l'élection de Quasimodo comme pape des fous en vous aidant de votre imagination et qui soit cohérente avec le reste du texte de Victor Hugo. Imaginer comment l'auteur pourrait la décrire en quelques lignes ». Nous recueillons les remarques des élèves ainsi que leurs questionnements et sommes attentifs au fait que les élèves demandent un temps légèrement plus long de réflexion, pour se mettre à l'écriture. Après cette demi-heure, tout comme la première classe, quelques élèves se portent volontaires pour partager leurs textes tandis que d'autres sont plus réticents à cela. Aussi, après quelques échanges en classe nous proposons aux élèves le texte source de Hugo, qui suscite une fois de plus le silence avant d'aboutir à quelques remarques concernant la cruauté de Coppenole et de Gringoire qui ne réagit pas. Pour cette seconde didactisation, nous veillons à ramasser les brouillons ainsi que les productions écrites. Quatre jours après cette séance, le vendredi, les élèves répondent aux mêmes questions écrites sans relecture préalable du texte :

« Quels éléments présents dans le texte ont-ils été marquants pour toi ? Qu'est-ce qui t'a plu dans l'extrait ? Que retiens-tu du texte de Victor Hugo ? » et ramassons les écrits. De même, trois entretiens ont été ce menés ce même jour et le premier jour de la semaine suivante, le lundi, qui ont été transcrits au même titre que les séances enregistrées.

Enfin, a été distribuée aux élèves des deux classes lors de la troisième et dernière séance, une trace écrite des différents échanges, remarques et interprétations soulevées et permises par le va-et-vient entre l'écriture et la lecture et explicitées lors de la verbalisation en groupe, sous la forme d'un bilan. Ainsi, les élèves ont été complices de la recherche, se positionnant comme lecteurs-scripteurs mais aussi comme chercheurs, ils ont participé avec engouement, au sein d'une communauté interprétative et en se sentant valorisés par cette expérience.

Résultats

Les résultats font l'objet d'une comparaison entre les deux classes, la 4^{ème} 1 et la 4^{ème} 4. Une fois exposés, ceux-ci seront analysés et interprétés au cours de la partie « discussion » de notre recherche.

1. Groupe 1

1.1. Analyse de la didactisation, de la créativité et de l'implication subjective d'après les traces de l'activité des élèves en classe

Comme il a été énoncé précédemment, la première didactisation a été effectuée sur le groupe 1 désignant la classe de 4^{ème} 1, présente dans sa totalité, c'est-à-dire vingt-six élèves. L'ensemble des élèves a réalisé le travail demandé lors de la seconde séance, faisant suite à la première séance de contextualisation. Un élève nouvellement arrivant a présenté une réticence à se mettre au travail et questionne notre pratique enseignante, ne sachant pas quoi écrire il s'est agité sur sa chaise et a interrompu ses camarades. Un temps particulier à l'accompagner tout en accueillant ses impressions a été bénéfique et consistait en un recueil de ses ressentis quant à l'atmosphère de la journée, puis une interrogation au sujet de ce que le groupe nominal oxymorique « merveilleuse grimace » a suscité chez lui. Après que l'élève a souligné l'émotion festive et carnavalesque de ces termes, notamment celui de la « grimace », il ne s'attarde pas sur les précédentes descriptions et notamment le dialogue en réponse de la foule mais sur la volonté que présente Quasimodo de plaire pour être élu. Une seconde partie de l'échange a consisté à l'autoriser à imaginer, en tant qu'auteur, la suite du récit, à partir de cette première lecture. Une seconde élève présentant de nombreuses absences et difficultés scolaires a rédigé une description non aboutie, interrogeant notre pratique enseignante, la difficulté du texte et les limites de notre didactisation. Un cheminement de ses ressentis et compréhension du groupe nominal « merveilleuse grimace » au recueil de ses interprétations aurait été nécessaire pour accompagner davantage cette élève vers le processus d'écriture. L'analyse des résultats a porté sur l'ensemble de la classe, les vingt-six élèves.

Tableau 1, réponse à la première consigne : « Écrire la description du personnage au cœur de la rosace, en vous aidant de votre imagination et de votre lecture du texte. Imaginer comment l'auteur pourrait le décrire en quelques lignes. » Ainsi, nous choisissons d'analyser notre didactisation ainsi que la créativité et l'intervention propre à chacun des élèves sous la forme d'un tableau. Ce tableau présente les résultats obtenus pour chacun des vingt-six élèves du groupe 1 construits à partir des travaux d'écriture et des réponses aux questions écrites effectuées. Chaque

colonne du tableau indique la capacité, ou non, de l'élève à proposer une description achevée, employant des éléments du texte source et/ou proposant des initiatives particulières, propres à l'élève et témoins d'une appropriation créative du lecteur-scripteur.

Analyse de la didactisation								Créativité/intervention propre à l'élève					
Élèves	Description physique ordinaire ¹		Description physique /apports fictionnels autres	Description inachevée	Réutilisation d'éléments du texte source		Description de la monstruosité morale de la foule		Initiatives surprenantes			Des s i n s	Évoc ation d'une diffic ulté/fr ein à la créati vité
	+	-			Reprise mécanique /identique au texte	Dépasse la simple reprise pour exprimer la description de différentes façons (lexique/images)	Description de la souffrance du personnage	Réaction/défense/intervention de personnages extérieurs	Présence de la P1/P4	Description d'un personnage féminin	Débordement subjectif/appropriation du récit		
Léane	X		X			X							
Amid	X	X	X			X	X			X		X	
Kim		X	X			X	X	X			X		X
Billal		X	X			X							
Fatma		X		X									X
Julien	X	X	X			X					X		
Léo		X	X			X					X		X
Miels		X	X			X							
Lou		X	X			X							
Lana		X	X			X			X				
Clara		X	X			X							
Kaim		X			X								
Emeline	X		X		X						X		
Théo		X	X										
Emy		X	X			X						X	
Arwa		X	X			X			X		X		
Leelou	X	X	X			X				X			
Yasmine		X	X								X		
Thibault				X									
Alice	X	X	X			X					X		

Maëlys		X				X							
Paulin		X	X			X					X		X
Maé		X				X							
Zoé		X				X							
Ava	X		X			X	X			X	X	X	X
Erfe		X			X						X		

Tableau 1, groupe 1, première consigne

Comme le présente le tableau 1, l'ensemble des élèves a proposé une description physique du personnage, trois élèves sur vingt-six ont pensé à une description méliorative, dix-huit élèves ont imaginé une description péjorative tandis que quatre élèves ont pensé un Quasimodo plus complexe, aux caractères à la fois mélioratifs et péjoratifs. La catégorie « description physique/apports fictionnels autres » témoigne de l'investissement de ressources supplémentaires de l'élève. Nous qualifions de ressources supplémentaires les éventuels ajouts d'éléments biographiques, caractéristiques d'un bagage culturel personnel ou autres interventions témoignant d'un investissement propre et d'un échange particulier entre l'œuvre et l'élève. Par exemple, Amid semble vouloir expliquer les caractéristiques physiques de Quasimodo en suscitant la pitié : « L'homme sous le masque était atteint d'un handicap appelait nain ». Autre exemple, Adrien l'imagine « piqué au visage »². Tandis que cinq élèves mentionnent dès la première phrase que le personnage appartient au sexe masculin tels qu'Emy pour laquelle « Le pape des fous était un homme », Lana « C'était un homme petit [...] Sa figure allait avec son regard méchant » ou Léane « Le pape des fous qui était élu était un garçon ». Chez Ava, Quasimodo est un personnage féminin aux côtés de son mari, « une jolie femme » mais qui va être victime de la malveillance de personnes extérieures « les gens font un plant que il faut que attraper une jolie femme ». L'appropriation du texte par Ava envahit la description pour la transformer en un récit, « Ce soir, elle rentré chez elle et les gens suivi derrière elle et puis elle dort. Les gens attraper elle et ils vont marché chez eux. Quand elle se reveille elle vu beaucoup des gens a coté d'elle et puis son mari il se cherche part tout et il ne troupe pas elle. Pendant 3 jour plus tard elle est mort à cause des gens ». Fatma a quant à elle éprouvé des difficultés à imaginer le personnage mais nous le verrons par la suite, s'exprimera quant à elle lors de la deuxième consigne pour indiquer ses difficultés de lecture. Nous pouvons voir que la majorité de ces élèves ont dépassé la simple reprise pour exprimer la description de différentes façons, chez Emy, le personnage « aux grands yeux verts foncés » porte un masque et semble animalisé « l'homme avait aussi une cape noire et un chapeau avec des cornes de taureau ».

¹ Les symboles +/- sont utilisés pour désigner une description méliorative/péjorative

² Nous informons notre lecteur que les prénoms des élèves ont été modifiés.

Billal renforce l'animalisation « il haussait des sourcils et faisait une de fôme avec sa bouche » et la comparaison « il ressortait ses dents de sa bouche tel un âne », ou Léane avec « un nez sous forme de bec de corbeau » et Jullian décrivant « une haute couronne avec des callioux pour remplacer les diamants, avec une très belle canne » mais « des habits très lais et ils étaient déchirés et très sale ». Il est intéressant de noter que Léane choisit de construire un personnage dont la beauté croît au fur et à mesure de l'exhibition : « Son visage était recouvert de strass colorés avec des formes, comme des fleurs pour faire penser à la rosace ». Également, Yasmine évoque la notion d'asymétrie de ce « visage [...] semblable à celui d'un porc » rendant le personnage « fou comme le titre qu'on venait de lui attribuer ». Aussi Emy se saisit de la nomenclature « un monstre » pour nommer Quasimodo « le monstre était laid ». De son étymologie latine « *monstrare* » de « montrer », non forcément péjorative, Emy se rend sensible au fait que Quasimodo devient monstre parce qu'il est montré aux autres et par la peur qu'il suscite chez ses exhibiteurs et spectateurs : « Ils faisaient rigoler petits et grands, mais certain plus petits avaient peur ». Une ambiguïté que nous retrouvons chez Lana : « Ses yeux plissé nous regarde avec méfiance et me faisait peur ».

Toutefois, il est intéressant de noter que si nombreux sont les élèves ayant soulevé la difformité physique et le caractère carnavalesque de la fête, plus du tiers sont les scripteurs qui se sont aventurés dans la réaction morale de la foule ou la souffrance du personnage. En effet, onze élèves sur vingt-six ont pensé à la violence morale de la foule, à la souffrance du personnage, et les ont inclus à la description. Amid transcrit l'effervescence paradoxale d'émotions chez le personnage « la grimace du monstre était joyeuse, énervée, inquiète, triste. » et en cela fait ses propres choix d'écrivain « Ils l'ont tous acclamés car ~~France~~ si ils arrivaient pas à savoir l'humeur du masque ». Il est de même pour Lou dont la « grimace, elle était horrible, dégoûtante mais elle était à la fois drôle et amusante » et ainsi, « Les spectateurs étaient fous, excitée mais ils étaient aussi dégoûté de la grimace que l'homme faisait. ». Chez Miels, la confusion se transcrit par un mélange des registres, familier et courant par la description d'une « bouche édentée avec des chicots sur les quelques dents qui lui restai » puis l'énumération « Il riait, riait, riait et son visage apparaissait à travers la rosace de couleur pourpre » tandis que l'ultime phrase de Lana intervient en contraste avec la description péjorative physique qui précède « Ses lèvres rouge et déchiré avaient l'air de lui faire mal ». De même, Kim semble sensible à cette ambiguïté avec une allure « non chalante il n'avait pas l'air ravi d'être là plus le peuple l'acclamai » et se présente comme le seul élève à avoir utilisé le terme « dégoût » pour exprimer le ressenti face au monstre, un terme qui ne va pas sans résonner avec les notions traditionnelles de confusion et de contagion que suscite le regard de l'autre sur la créature (*Elephant Man* de David Lynch). Puis Kim se saisit de l'atmosphère ambivalente du texte et du registre pathétique pour écrire : « mais finalement cela

plaisait au ramoneur qu'on lui porte attention » Aussi, un second élève choisit de construire un personnage présentant du nanisme, justifiant oralement son choix par le fait qu'il souhaitait créer un personnage souffrant d'un « handicap ». En effet, Amid avait perçu toute la complexité de l'atmosphère, il écrit au brouillon « Autour de la rosace à Paris, est élu la plus belle grimace de cette année, sa sera le Nain-majestueux qui sera élu [...] Les spectateurs n'arrivaient si c'était le masque était », mais il barre son travail pour réécrire. Il souligne le procédé d'animalisation avec « Son masque représentait un poisson un peu moqueur et arrogant » puis décrit l'aspect proprement physique du personnage avec « une jupe noir, des sandales roses, des cilles de fées vertes est un énorme casque de viking. ». Le travail d'Amid est intéressant puisque son premier brouillon, effacé, semblait s'orienter sur les doutes de la foule face à l'ambivalence du spectacle. Toutefois, l'élève a finalement choisi de porter sa description sur l'aspect physique et carnavalesque du personnage, une réaction qui a pu être orientée par la consigne. En outre, Kim écrit « des habits déchirés étaient tout aussi sales que son visage plein de suie » puis « Son visage exprimait beaucoup d'expression de la colère jusqu'au dégoût, de l'impatience jusqu'à la fatigue », en semblant s'inspirer du procédé employé par Hugo « depuis Faune jusqu'à Belzébuth [...] depuis la hure jusqu'au museau » pour transcrire la souffrance du personnage : « plus il essayait de se tenir distant et de s'enfuir mais le peuple le retenait », tout en prenant conscience de son retour au texte source. Chez Kim, Quasimodo prend l'identité d'un ramoneur (« le ramoneur fasse le défilé ») auquel le scripteur convoque la foule pour lui porter secours dans le but de « remédier » à sa laideur et le façonner comme elle le souhaite « des personnes se sont mises à le déguiser, le maquiller ».

Enfin, trois élèves ont d'abord travaillé à partir du dessin, comme Amid qui ébauche plusieurs dessins légendés avant de passer à l'écrit tandis que Lana, Ava et Arwa ont modifié la P3 pour utiliser la P1 en fin de récit comme nous le montre le passage d'un « étrange homme », « Ses yeux nous contemplais avec maifiance » chez Arwa dont l'identification semble de plus en plus marquante pour terminer son récit par « J'avais l'impression que la foule devenait floue, à la limite de disparaître. Puis je repris mes idées ». L'utilisation de ce « je » peut être expliquée comme étant le signe d'une appropriation du texte par l'élève, celui-ci s'identifiant, se plaçant comme émetteur du récit, suscitant l'intervention d'un point de vue interne, voire omniscient de la part du narrateur et permettant de transcrire les sentiments intimes aux personnages concernés (Quasimodo/la foule). Aussi, nombreux sont les élèves à avoir ébauché un brouillon à la manière d'un « brouillon de genèse », selon les termes de F. Le Goff, dans lequel ils répertoriaient leurs idées de manière plus ou moins organisée, certains suivaient un plan précis tandis que d'autres rédigeaient intégralement pour le recopier ou parfois tout barrer et recommencer. Nous avons pu remarquer que les élèves se réapproprient l'oxymore « merveilleuse grimace », du texte lu mais aussi les procédés d'animalisation et d'énumération jusqu'à investir leur propre procédé de

périphrase « le Nain-majestueux ». Néanmoins bien que l’appropriation du texte et le réinvestissement des procédés soit réalisé, la dimension monstrueuse et morale de la scène ne se manifeste pas dans la grande majorité des descriptions et semble même être écartée au profit d’une fête carnavalesque au cours de laquelle le candidat présenterait un masque et un déguisement conduisant au port d’« échasses très hautes » chez Clara ou aux allures humoristiques chez Adrien « Un coup de vent souffla et sa coiffe s’envola, laissant apparaître une tonsure prononcée ». Ainsi, concernant notre première consigne, les élèves ont été capables de réaliser une description physique et de saisir la complexité du personnage à partir de l’oxymore « merveilleuse grimace » pour construire leur rédaction, manipuler les procédés et investir leurs interprétations. Eu égard à notre catégorie « Créativité/intervention propre à l’élève », nous avons été surpris de constater que certains élèves ont intégralement porté leurs écrits sur une réaction de la foule ou du personnage, ne consacrant qu’une à deux lignes à l’aspect physique pour retranscrire au plus vite une échappatoire à l’aspect horrifiant sous-jacent à cette scène.

1.2. Analyse des résultats : évaluation de la compréhension, enjeux, intérêt et limites du texte

Tableau 2, réponse à la seconde consigne : « Quels éléments présents dans le texte ont-ils été marquants pour toi ? Qu’est-ce qui t’a plu dans l’extrait ? Que retiens-tu du texte de Victor Hugo ? »

Compréhension du texte source					Investissement subjectif			Éléments retenus			Frein	
Élèves	L’élève comprend que les images intensifient l’atmosphère orgiaque de la foule et l’exhibition de la difformité de Quasimodo	L’élève comprend que les images (procédés de grotesque/sublime/figures d’hyperbole/oxymores) participent de la complexité du personnage	Contre sens : les élèves font de Quasimodo un personnage de théâtre déguisé et pensent que la « merveilleuse grimace » est un masque sans étayer leurs interprétations	Ne se prononce pas	Tentative de « combler les blancs du texte » : Projection de l’élève qui essaye de transcrire la monstruosité morale de la foule associée à la difformité, malgré l’atmosphère effervescente de la fête	Source d’étonnement/d’engagement		Convoque les procédés d’écriture	Se concentre sur les émotions du texte	Joie/atmosphère carnavalesque	Frein à l’imagination : expression de la difficulté du texte	
						Monstruosité morale/pitié pour le personnage	Construction du texte/surdité du personnage				Difficulté sans étayer ni explication	Difficulté complexe de beauté/d’émotions (lexique/images)
Léane		X							X	X		
Amid	X	X			X	X	X		X			X

Kim	X	X			X		X		X			X
Billal	X	X			X	X		X				X
Fatma												
Julien		X			X	X	X	X	X	X		X
Léo		X			X	X	X		X			X
Miels												X
Lou										X		
Lana			X					X		X		
Clara								X	X	X		
Kaim	X	X				X						X
Emeline	X				X			X		X		
Théo		X			X							X
Emy	X	X			X	X	X		X			
Arwa					X							
Leelou				X					X			
Yasmine	X	X			X	X	X	X	X			
Thibault				X								X
Alice			X					X		X		
Maëlys			X						X	X		
Paulin	X	X					X	X				X
Maé	X								X	X		
Zoé									X	X		
Ava					X	X	X	X	X	X		X
Erfe			X							X		
Clara								X	X	X		
Kaim	X	X				X						X
Emeline	X				X			X		X		
Théo		X			X							X
Emy	X	X			X	X	X		X			
Arwa					X							
Leelou				X					X			
Yasmine	X	X			X	X	X	X	X			

Thibault				X							X	
Alice			X					X		X		
Maëlys			X						X	X		
Paulin	X	X					X	X				X
Maé	X								X	X		
Zoé									X	X		
Ava					X	X	X	X	X	X		X
Erfe			X							X		

Tableau 2, groupe 1, seconde consigne

Comme le présente notre tableau, concernant la compréhension du texte source et les compétences de lecture, neuf élèves sur vingt-six ont perçu l'atmosphère orgiaque de la foule associée à la difformité de Quasimodo. Parmi ces élèves, certains ont perçu la complexité du personnage, onze-élèves sur vingt-six, une complexité que nous entendons comme l'ambivalence dans la construction du personnage, entre une difformité physique rattachée à une humanité qui l'éloigne dès lors de la catégorie « monstre ». Également, quatre élèves ont réalisé un contre-sens en percevant Quasimodo et la « merveilleuse grimace » comme un personnage de théâtre, revêtant un masque ou déguisement pour l'occasion sans étayer leurs interprétations d'explications. En effet, nous pouvons découvrir chez Maëlys, « tous sont deguise de magniere differante. Il y a des figures horribles comme des très jolie [...] ils sont tous joyeux est [...] il y a une bonne embience », elle ajoute un peu plus loin « un carnaval particulier [...] pour moi joyeux ». De même, Lana souligne qu'elle a « bien aimé la joie des personnages et la description en rajoutant un dialogue » et ajoute : « J'ai bien aimé quand la foule critiquait les personnages. Je retiens la rédaction que j'ai bien aimé, les personnages déguisés étaient très bien fait et la joie des personnages pendant la fête ». Aussi, Alice écrit : « Je retiens que Victor Hugo a utilisé beaucoup d'expressions différentes (rides, formes géométriques...) et je retiens aussi qu'il parle d'avant et que aujourd'hui on ne pouvait peut être pas penser que c'était comme ça avant ». De même, que deux élèves ne se sont toutefois pas exprimés quant à leur compréhension du texte. Également, seulement neuf élèves ont été marqués par la surdité du personnage et huit élèves ont été sensibles à la pitié que suscite le texte ainsi qu'à la monstruosité de la foule. Aussi, treize élèves ont retenu les émotions suscitées par le texte, dont dix élèves qui ont été particulièrement sensibles à la « joie » et la dimension carnavalesque de la journée. Ce questionnement a pris la forme d'un débat traitant des émotions suscitées par le texte mais bien que les échanges oraux aient évoqué « la méchanceté » de la foule, nombreux étaient les élèves à vouloir convaincre les autres du bon vouloir de Quasimodo d'apparaître de la sorte, de la fierté qu'il pouvait en retirer et qu'il n'appartenait qu'à lui de pouvoir s'enfuir.

Kim était très sensible à la complexité des émotions, il évoquait que Quasimodo n'avait peut-être pas eu le choix d'être exhibé en tant qu'être difforme, mais qu'il était possible que ce fût aussi une manière pour lui de se sentir appartenir aux autres, reconnu au sein du groupe. Certains élèves ont aussi mentionné le célèbre conte de Hans Christian Andersen, *Le vilain petit canard*. Toutefois, la finalité du débat fut unanime puisque les élèves ont conclu que cette élection était bénéfique pour Quasimodo puisqu'elle faisait de sa difformité (masquée/déguisée pour certains) un atout pour séduire la foule et rendre la scène joyeuse. Nous pouvons éventuellement rattacher cette observation aux citations évoquées par les élèves lors de l'échange oral, à la comparaison de leurs écrits avec le texte et notamment au fait que le chapitre se clôturait sur une « espèce de joie amère et dédaigneuse [...] sur la face morose du cyclope » dont le terme de joie aurait surpassé davantage les qualificatifs coordonnés « amère et dédaigneuse » et se concentrant sur cette « procession hurlante ». De riches échanges que nous n'avons malheureusement pas pu enregistrer mais dont nous retrouvons la substance à partir des réponses aux questionnaires écrits. Ainsi, Kim retient, malgré une description concentrée sur la complexité émotionnelle du personnage, « que cette journée des fous plaisait beaucoup aux habitants, et qu'ils accordaient de l'importance surtout à l'élection [...] ça car aujourd'hui le carnaval a moins d'importance (ça a beaucoup changé) ». De même, les élèves évoquent à l'écrit « la description de Victor Hugo qui est très bien utilisé pour des grimaces » (Billal), « même si nous somme pauvre, sale, mal habillé, etc... nous pouvons quand même être un roi, être élu durant cette fête des fou » (Julien), « le jour du carnaval c'est un jour ou tout est permis », « les éléments du texte qui m'ont marqué sont la description physique du pape des fous c'est un vocabulaire très spécial [...] c'est un texte assez drôle avec beaucoup de mots familiers » (Théo, écrits de résultats), « on a du mal à savoir malgré tout si certain personnage se moque ou sont honnête (maitre Coppenole) [...] la fête des fous et l'élection du pape des fous est très importante et on le voit dans le texte » (Emeline) ainsi que Kaïm qui termine avec « Il y a beaucoup de personnage et on ne sait pas trop à quoi ils servent, je pense aussi qu'il faut quand même être un minimum mature pour comprendre le livre ». Toutefois, une élève a été sensible aux émotions ressenties par le personnage, qu'elle souligne au cours de sa rédaction aux questions écrites « Ce qui m'a déplu dans l'extrait c'est que pour victor et les autres Quasimodo est une bête, la personne la plus moche, la plus mosntrueuse. Alors que Quasimodo n'a rien demander il est comme il est et ne doit pas être discriminé sur sont phisique, de plus qu'il est sourd il ne peut donc entendre toutes les critiques que les gens ont fait sur lui » (Yasmine). Concernant l'intérêt suscité par le texte, bien que la surdité ait été source de surprise notamment chez Emy avec « Se que pensait les autre de lui m'ont marqué, et aussi le fait qu'il était sourd », de nombreux élèves ont été marqués par le caractère festif de la célébration, Léane écrit « Ce qui m'a plu dans l'extrait est que tout le monde montre sa joie de vivre et qu'il y a plein de grimace différente », de même que chez Amid, bien

qu'il écrive « les éléments du texte qui m'ont marqué c'est quand tous le monde se moquaient de Quasimodo. ~~et la manière dont il s'est vengé.~~ [...] ce qui m'a déplu dans l'extrait c'est quand ils parlaient dans son dos sans qu'il ne puisse rien faire » il termine avec « Je retiens dans le texte de Victor Hugo la première description car je l'imaginé dans ma tête et sa avait l'aire drôle ». Toutefois, une petite partie des élèves ont perçu quelque chose d'« amère », sous-jacent, dans le récit, quelque chose suscitée par l'occasion, les réflexions négatives des spectateurs, ce caractère « méchant », en reprenant les mots des élèves. Chez Emy, « le fait d'élir un pape des ne ma plus car pour moi ce n'est pas un avantage au contraire ». Ainsi, la pitié suscitée par la surdité et l'exhibition du personnage face à la violence ne semble avoir été perçue que par une minorité d'élèves et bien qu'ayant surgi dans le débat oral, ces idées n'ont pas fait l'unanimité pour laisser place à la joie et au caractère carnavalesque de la scène, les élèves pensant que cette accentuation était voulue par Hugo pour transcrire la « joie » d'une fête qui n'a plus lieu, une observation qui diffère fortement du second groupe. Ce dernier a très peu souligné la dimension carnavalesque mais a porté toute son attention à la souffrance du personnage et aux moyens pouvant être mis en place pour qu'il puisse fuir ou pour qu'on puisse lui porter secours. Comme nous l'étudierons dans la partie discussion, ces hypothèses de lecture témoignent de la projection du premier groupe dans le texte par le biais de l'empathie avec le personnage, alors que le second est marqué par un investissement davantage porté sur la dimension carnavalesque de la fête.

1.3. Analyse d'entretiens : évaluation de la compréhension, des enjeux et de l'intérêt du texte de manière orale

Entretien 1, réponse à la seconde consigne : « Quels éléments présents dans le texte ont-ils été marquants pour toi ? Qu'est-ce qui t'a plu dans l'extrait ? Que retiens-tu du texte de Victor Hugo ? ».

Les trois entretiens ont été transcrits de la manière la plus précise possible pour rendre compte de la compréhension des élèves de manière orale en réduisant les difficultés liées à l'écrit. Le recueil de ces données constitue la transcription des paroles d'Ava (élève UPE2A, niveau très faible) et pour laquelle l'écrit d'invention illustre une compréhension complète des enjeux du texte (dualité de monstruosité) mais de possibles difficultés à retranscrire sa compréhension lors des écrits de réponses à la deuxième consigne. De même que pour l'entretien étudié précédemment, par manque de temps nous n'en donnons qu'une brève analyse. L'échange avec Ava témoigne d'une véritable appropriation de l'œuvre de l'auteur, notamment par l'identification de l'élève au personnage de Quasimodo. En effet, les expériences personnelles, sociales et la situation particulière de cette élève, nouvellement arrivée en France il y a seulement deux ans, participent très clairement à la compréhension et à l'identification de l'élève avec l'œuvre (Annexe, Extrait 8, Entretien d'Ava groupe 1). Aussi, la transcription de l'entretien avec

Ava, élève du second groupe, de très faible niveau, résonne clairement avec ce que Marion Sauvaire nomme des « données psychoaffectives » (Sauvaire et Falardeau, 2021, p.125). Malgré les difficultés liées à la langue, cette situation a particulièrement favorisé une fine compréhension des enjeux sociaux du texte (monstruosité morale, discrimination, harcèlement). De cette façon, nous voyons clairement comment nous pourrions ramener Ava au texte en l'incitant à se demander ce qui, dans l'écrit, a suscité ses dires.

2. Groupe 2

2.1. Analyse de la didactisation, de la créativité et de l'implication subjective d'après les traces de l'activité des élèves en classe

Pour ce second groupe, l'ensemble de la classe était présent, soit les vingt-quatre élèves qui ont réalisé le travail demandé lors de la seconde séance, suivant la première séance de contextualisation. Une élève du groupe présentant des troubles de surdit  t  t  t était accompagnée d'une AEESH et bénéficiait de notre part d'une attention particulière pour recueillir ses questionnements tout en accompagnant son interprétation. Après un premier temps d'ébauche de rédaction au brouillon, un temps d'échange a été nécessaire avec certains élèves pour recueillir leurs interprétations et les accompagner dans leur processus de rédaction. Cinq élèves témoignaient d'une difficulté à se mettre à la place d'autres personnages, à entamer le récit par un dialogue et questionnaient les « limites » de leur travail. Certains ont demandé s'ils étaient autorisés à faire réagir la foule, s'il était possible que certains viennent en aide à Quasimodo. Sans interrompre leurs questionnements, l'enjeu était de guider cette créativité féconde et de les autoriser à exprimer leur interprétation et expliquer ce rapport étroit avec leur lecture du texte. Malgré un premier temps silencieux posé par la difficulté de l'exercice et un second temps de multiples questionnements féconds, la classe a terminé par plonger dans le silence pour se laisser porter par l'écrit. La difficulté de l'enseignant-chercheur était de veiller à encourager individuellement les élèves dans leurs démarches en préservant la singularité de leurs interprétations pour veiller au bon déroulement de l'expérience. Dès la lecture de la consigne, les élèves ont fait preuve d'une vive implication, certains insistant pour connaître la fin du roman alors même que la sonnerie venait de retentir.

Tableau 3, second groupe, première consigne : « Proposer la description de la réaction de la foule après l'élection de Quasimodo comme pape des fous en vous aidant de votre imagination et qui soit cohérente avec le reste du texte de Victor Hugo. Imaginer comment l'auteur pourrait la décrire en quelques lignes »

Analyse de la didactisation					Créativité/intervention propre à l'élève							
Élèves	L'élève exprime les crises dialogiques de la foule de différentes façons, en prolongeant la cruauté associée à la souffrance du personnage et en dépassant la simple transposition	L'élève exprime la cruauté et l'ardeur de la foule dans un récit dialogique centré sur le point de vue du peuple sans porter attention aux émotions ressenties par Quasimodo	L'élève exprime l'exaltation de la foule sans en transcrire la cruauté ni souffrance du personnage/compréhension partielle du travail demandé	Réutilisation d'éléments du texte source		Description de la monstruosité morale de la foule		Initiatives surprenantes			Dessins	Évaluation d'une difficulté/frein à la créativité
				Reprise mécanique/identique au texte : poursuite du dialogue sans intervenir davantage	Dépasse la simple reprise pour exprimer la description de différentes façons (violence verbale/l'exigences)	Réaction/défense/intervention de personnages extérieurs pour porter secours au personnage	Dénouement dialogique heureux : métamorphose de la foule qui reconnaît sa cruauté	Présence de la P1/P4	Intervention de Quasimodo pour fuir le spectacle	Implication subjective/appropriation du récit		
Walis	X				X					X		
Assim			X									
Emilia			X							X		
Jasmine			X	X								
Nassim	X				X	X	X		X	X	X	
Lina		X	X	X								
Esrine	X				X	X				X		
Elina	X	X										
Aïssa	X				X	X	X			X		X
Gaëlle	X				X				X	X		
Emeline	X				X	X				X		X
Clara	X				X					X		
Alexandre		X			X					X		
Théo		X			X					X		X
Elouan	X				X				X	X		X
Juliette					X				X			

Maé	X				X				X			
Lana		X			X	X				X		
Amed	X				X					X		
Tania	X				X	X	X			X		
Lucille	X				X	X			X	X		
Léana	X				X	X						
Justine	X					X				X		
Anis												X

Tableau 3, groupe 2, première consigne

Comme le présente le tableau 3, à la différence du premier groupe, le second présente davantage d'élèves ayant rédigé des descriptions sensibles à la monstruosité physique du personnage associée à la monstruosité morale de la foule, soit quinze élèves sur vingt-quatre. En effet, nombreux ont été les élèves qui ont imaginé que la foule faisait preuve de violence physique envers Quasimodo, que ce soit par les lancers de projectiles chez Assim « Les personnes commencer a lui jeter des détritux », « Ils commençaient à lancer de nombreux fruits et légumes sur Quasimodo [qui] avait beaucoup de couleurs sur c'est vêtements. Il ne comprenait pas trop de se qu'il se passait » (Clara), « la foule lui lança des dizaines de tomates à la tête » (Juliette), par la confection de « croix en papier recouvert d'injures » (Lana), les cris « baston générale ! » (Aïssa) ou encore par la continuation du procédé dialogique introduit par Hugo :

« - Oh mon dieu quelle créature !

- Une simple fille déguisé en pot de fleur aurait gagné ! » (Tania),

« - T' es moche !

- Tu ne vaut rien !

- Gros papours » (Alexandre)

Plus qu'une simple sensibilité, ces élèves ont montré une réelle appropriation de la situation du texte lu et se sont approprié la scène jusqu'à organiser la fuite de Quasimodo ou envisager l'intervention d'un personnage extérieur qui lui porterait secours. Par exemple Gaëlle, nous en ayant préalablement demandé l'autorisation, a pensé le scénario comme optimiste ou pessimiste au brouillon avant de choisir et de rédiger celui qui lui convenait le mieux, au propre (Annexe, Extrait 7, Écrit d'invention de Gaëlle). Finalement elle optera pour le scénario pessimiste qu'elle a justifié auprès de ses camarades lors des échanges oraux qui ont suivi. L'élève souligne à ses camarades et aux enseignants qu'il lui semblait essentiel d'imaginer les deux scénarios car elle était elle-même le maître de la situation et pouvait ainsi choisir du plus approprié. Lorsque nous

lui demandons de préciser le choix du scénario pessimiste, celle-ci remonte au dialogue qui précède la greffe et énonce que Victor Hugo insistait déjà sur la violence de cette foule et que Quasimodo ne pouvait rester et supporter une telle atmosphère. De même que l'élève est sensible aux sèmes d'« exagération », de « grandeur » et de « beauté » de Victor Hugo. En effet, Gaëlle investit un lexique riche avec un « lit de plume d'oie » avant d'organiser la fuite du personnage : « Le pauvre Quasimodo qui ne voyait plus rien, essaya de se relever en vain. [...] couru vers la seine sous les rires du public », la continuation du récit nous invite à questionner notre didactisation en ce qu'il serait possiblement influencé par un éventuel visionnage du dessin-animé, « Il fit sa prière, se coucha sans dîner et s'endormit en pensant à la mystérieuse gitane ». Cette fuite se retrouve dans de nombreux autres écrits, « il s'enffut dans les recoins sombres de l'église » (Juliette), « pris par la peur et de panique il commença lui aussi à courrire pour aller se cacher » (Emeline) et s'enfuit « sous les yeux de la foule qui le suit du regard » (Maé). En effet, si nous n'avons pas la capacité d'apporter une preuve de cela mais que d'autres recherches pourraient vérifier, par exemple à partir d'entretiens, il semble évident que cette didactisation ait davantage produit des lectures influencées par le visionnage du film de Walt Disney, divergeant du roman et proposant un dénouement plus réjouissant, celui de Quasimodo acceptant l'amour d'Esmeralda et sortant de la cathédrale, dignement acclamé par la foule. Certains ont tenté, sans toutefois que la foule prenne conscience de l'atrocité de ses actes, de mettre fin à la représentation, une possible volonté de contourner les émotions négatives suscitées par le texte. Par exemple, chez Maé, « le jury vint sur scène et expliqua qu'un autre pape des fous serait désigné plus tard dans la soirée. [...] Ils rentrèrent tous chez eux, confus [...] c'est donc pour ça qu'en ce jour, il n'y eu plus de pape des fous à élire ». Amed, quant à lui, tente de retranscrire les émotions du personnage « Quasimodo n'est pas a l'aise et se demande "pourquoi ça m'arrive à moi". La foal n'eu lui accorde même pas 5 seconde pour qu'il s'exprime » jusqu'à « Aujourd'hui dans carnaval des fous quasimodo était heureux jusqu'à qu'il soit élu pape des fous et rejeté ». D'autres encore, ont préféré aboutir à un dénouement heureux, par l'intervention d'un personnage extérieur « Dans le silence un homme répliqua :

- Met le but de la fête des fou c'est d'être drôle est de s'amuser nan ?

Tout le monde étai d'accord les personne commence à l'apprécier et il y'a meme des fans » (Assim), une intervention anachronique, signe d'un débordement subjectif mais témoin toutefois d'une appropriation du texte « Le CRS appela les pompiers car il perda trop de sang » (Alexandre). Aussi, chez Lana « Une personne se détacha de la foule et monta sur scène. Toute la foule regardait cette personne en attendant le verdict », le verbe « détacher » prend toute son importance tant il signifie à la fois le détachement physique mais aussi moral par rapport au sentiment d'appartenance du groupe. L'élève ajoute, lors de l'échange oral, qu'elle aurait souhaité bénéficier

de davantage de temps pour poursuivre son écrit et avait été surprise de l'inaction de Gringoire face au spectacle, au cours du chapitre, se souvenant particulièrement du début de celui-ci, au cours duquel le personnage et son mystère occupent une place majeure. Aussi, Lana choisit de faire intervenir Gringoire et témoigne de son véritable retour sur le texte, tout comme la majorité des élèves de ce groupe, c'est à dire davantage que dans le précédent, en mobilisant l'annulation de son mystère : « - Mon spectacle devait avoir lieu, mais par sa faute celui-ci a été annulé car vous avez préférée regardez des horreurs pareils. Comment puis-je croire que tant de personne ait fait le choix de rester ici » jusqu'à susciter une réaction violente de Quasimodo tout en évoquant la « pitié » présente tout au long du texte de Hugo « La foule commença à se diriger par pitié vers le spectacle de Gringoire, ce qui déplaisa fortement à Quasimodo qui sous la colère sauta sur Gringoire » (Emeline). En débutant par des aspects de description physique, ces appropriations du récit semblent témoigner d'une véritable appropriation des deux formes de monstruosité et d'un retour sur le texte initial, que l'on retrouve chez Lucille avec « Gringoire attrapa Quasimodo par le bras et lui demande si ça va ». En ce sens, les deux élèves semblent avoir « privilégié une instance narrative », en reprenant les propos de Marion Sauvaire, d'une conscientisation de la façon dont Hugo écrit et d'un processus qui « témoigne de l'investissement de ressources subjectives nombreuses » et « notamment pour inférer les motivations des personnages à partir des dialogues et des actions narrées » (Sauvaire et Felardeau, 2021, p.136-137). Cette prise de position de la part des deux élèves, d'écrire à partir du point de vue de Gringoire, atteste de façon claire d'une prise de position du texte lu de la part de l'élève et du fait de « mettre à distance diverses voix narratives » (Sauvaire et Felardeau, 2021, p.136-137). Une faible proportion d'élèves a choisi d'écrire au sujet de l'aspect physique du personnage, un « déguisement à l'allure grossière était lourd à transporter » (Léo) et seuls quatre élèves transcrivent l'exaltation de la foule sans exprimer la souffrance du personnage. Ainsi, nombreux sont les élèves qui témoignent d'une tentative de « combler les blancs du texte », pour exprimer leurs interprétations et se rendent libres du déroulement de la diégèse, de choisir ou non de sauver l'écu. Ce groupe témoigne d'une importante prise de conscience que le lecteur est en droit d'interagir avec le texte et cela même lorsqu'il lit sans écrire. Nous entendons, dans la catégorie « implication subjective/appropriation du récit », les élèves faisant preuve d'un retour sur l'extrait par le réinvestissement de procédés stylistiques du texte source associé à une intervention au sein de l'intrigue propre à l'élève et en cohérence avec l'extrait. Nombreux sont les élèves qui se sont appropriés les procédés hugoliens, la violence discursive, le déroulement de l'intrigue, le registre pathétique, « Regarde cette étrange fillette qui va vers la foule dit Guillemette. Soudain, une ado se dirigeant sur scène en rejoignant l'immonde bestiole. La jeune fille ne semblait pas être méchante comme la foule. Et tout à coup la bête sur scène se mit à sourire. Comme si elle ne l'insultait pas mais disait des mots agréables sur son costume. La jeune fille avait sauvé l'écu sur

scène elle lui disait l'originalité était ce qui compte » (Annexe, Extrait 6, Écrit d'invention de Tania). En effet, Tania reprend le procédé d'animalisation : « bestiole » précédé de l'épithète péjorative « immonde ». Cependant, si la « bête » semble revêtir un « costume », le fait que Tania évoque à la fois le déguisement mais aussi le besoin de réconfort du personnage témoigne de l'ambivalence qu'elle perçoit et qui lui est difficile de retranscrire. L'échange oral permet à Tania de développer la justification de ses choix d'écriture, un temps fondamental au cours duquel celle-ci témoigne, après quelques questionnements du professeur, d'une conscientisation de l'aspect festif et carnavalesque de la foule présenté par Hugo face à la solitude d'un seul personnage, ridiculisé et humilié. Contrairement au premier groupe, la monstruosité morale était un élément présent dans tous les écrits, majoritairement ajoutée à une description physique péjorative. Il est surprenant de constater une appropriation par les élèves de la liberté d'écriture, entendue au sens d'une liberté de prendre possession de l'intrigue (intervention d'autres personnages et de Quasimodo en personne, choix du dénouement...), cela malgré une plus longue mise en route à l'exercice d'écriture et contrastant clairement avec les écrits du premier groupe.

2.2. Analyse des résultats : évaluation de la compréhension, enjeux, intérêt et limites du texte

Tableau 4, réponse à la seconde consigne : « Quels éléments présents dans le texte ont-ils été marquants pour toi ? Qu'est-ce qui t'a plu dans l'extrait ? Que retiens-tu du texte de Victor Hugo ? »

»

Compréhension du texte source					Investissement subjectif		Éléments retenus			Frein		
Élèves	L'élève comprend que les crises dialogiques/images (procédés de grotesque/sublime/figures d'hyperbolisation) intensifient la cruauté de la foule et suscitent la pitié	L'élève comprend que les crises dialogiques/images (procédés de grotesque/sublime/figures d'hyperbolisation) intensifient la cruauté de la foule mais ne perçoit pas la pitié	L'élève ne perçoit que le caractère festif de la foule et la joie de Quasimodo sans ressentir la monstruosité de l'exhibition	Contresens : les élèves font du peuple une foule bienveillante/à la réaction positive sans transition avec l'extrait qui précède et pense que celle-ci n'assiste au spectacle que pour se divertir sans interprétations	Tentative de « combler les blancs du texte » : Projection de l'élève qui essaie de transcrire la monstruosité morale de la foule associée à la pitié du personnage malgré l'atmosphère effervescente de la fête	Source d'étonnement/d'engagement		Convoque les procédés d'écriture	Se concentre sur les émotions du texte	Joie /atmosphère carnavalesque	Frein à l'imagination : expression de la difficulté du texte	
						Monstruosité morale/pitié pour le personnage /constat du texte/surdité	Surprise qui porte sur leur texte et le texte de l'auteur qui cruelle la foule				Difficulté à écrire et se placer du point de vue d'un/plusieurs personnages	Difficulté perçue comme garantie de la sensibilité à la cruauté/souffrance

Walis	X				X		X		X			
Assim												
Emilia												
Jasmine				X								
Nassim	X				X	X	X		X			
Lina		X										
Esrine	X	X			X	X	X		X	X		
Elina	X						X	X	X			
Aïssa	X				X	X	X	X	X	X	X	X
Gaëlle	X				X	X	X	X	X			
Emeline	X				X	X	X	X	X			X
Clara	X			X	X	X	X		X			
Alexandre		X			X			X				
Théo	X				X	X	X	X	X		X	X
Elouan	X				X		X	X	X	X	X	X
Juliette	X				X	X	X	X		X		
Maé	X				X	X	X	X	X	X		
Lana		X			X			X	X	X		
Amed	X				X	X	X	X	X	X	X	X
Tania	X				X	X	X		X	X		
Lucille	X				X	X	X	X	X	X		
Léana	X				X	X	X		X	X		
Justine					X	X			X	X		
Anis						X					X	

Tableau 4, groupe 2, seconde consigne

Concernant les compétences de lecture, nous notons que seize élèves sur vingt-quatre comprennent que les cris dialogiques de la foule et les procédés d'images associant le grotesque au sublime (analogies/hyperbolisation/oxymores...) intensifient la cruauté de la foule et suscitent la pitié, ce qui est nettement supérieur aux résultats du premier groupe. Par exemple, Assim est très sensible à ce contraste lorsqu'il écrit « Les éléments qui m'a marquer c'est la méchanceter de la foule alors que c'est un humain comme les autres est la moment comment ils l'insulter.

[...] Ce qui m'a plus dans l'extrait c'est le retournement de situation vers la fin personne ne l'aime et après tout le monde l'aime », « Ce qui m'a plu dans l'extrait est quand Quasimodo est élu et ils disent pleines de choses sur lui je trouve que sa rajoute de l'humour, mais sa me fait de la peine pour Quasimodo », dont le terme « humour » retranscrirait plutôt la joie carnavalesque, la moquerie (Aïssa), de même qu'Amed a été retenu la « méchanceter de la foule quand Quasimodo est élu pape des fous. Ce qui m'a plu dans le texte ses la joie des gens pendant le fête des fous. Je retient que Victor Hugo veut intorez de la pitié au lecteur et que ses textes son bien détailler pour les comprendre aussi Victor Hugo a beaucoup d'immagination », témoignant d'une réelle lecture du texte de Hugo. Aussi, Léo écrit au sujet de Victor Hugo, « Il fait passer des message discret "joli grimace" il fait des contraste il melange pas la qualité morale et la qualiter physique. il peut etre moche mais a la fois beau tout depend du regard des autre ». De même, Lana a été sensible à cette ambivalence lorsqu'elle écrit « La deuxième chose qui m'a plu dans le texte c'est la façon dont les personnes nt été décrites : on les décrit monstrueusement et des fois, des oppositions sont utilisés se qui selon moi rend le texte plus enrichissant (ex : la plus belle laideur que j'ai vue dema vie) ». De nombreux élèves ont actualisé le récit en rédigeant des propositions morales, souvent au présent gnomique, à la fin de leurs écrits, notamment Clara qui rédige « je retiens du texte qu'il ne faut pas se moquer des gens quand on ne l'ai connaît pas », « Je retiens que les gens sont cruels avec les personnes différentes et qu'ils trouveront toujours un moyen de discriminer les personnes qui ne leur "ressemble pas" physiquement ou moralement » (Gaëlle) ou encore « Je reteins que le cerveau humain est obligé de juger les choses ou les gens mais que avec du temps, de la patience et de l'écoute, n'importe qui peut accepter toute différence » puis elle ajoute « je trouve que la première réaction de la foule est surdimensionnée mais réaliste car malgré le fait que ce ne soit pas acceptable cela aurait très bien pu arriver pour de vrai [et] montre les discriminations qui sont faites au quotidien », avant de conclure « ce texte est une belle leçon de vie que plus de gens devraient lire et comprendre » (Emeline). « J'ai retenu qu'il ne fallait pas juger sur l'apparence » écrit Nesrine, « il est très inspirant comme une sorte de moral, qu'il ne faut pas juger les gens pour leurs apparences et au contraire il faut apprendre à les connaître et les accepter comme ils sont » (Elina) et Maé conclut « Je pense que c'est le peuple qui a été le plus monstrueux dans l'histoire ». Force est de constater que ces réflexions morales sont nettement moins présentes dans les écrits du premier groupe. Contrairement au débat ayant eu lieu dans le premier groupe, les élèves du second ont très rapidement échangé au sujet de la cruauté de la foule et des différentes solutions que Quasimodo avait pour fuir, ces discussions ont été possibles suite à l'intervention d'Aïssa qui évoque la « pitié » et la « peine » qu'elle ressent pour Quasimodo, le fait qu'elle aimerait pouvoir intervenir et qu'aucun personnage de l'intrigue ne semble réagir.

Lors des réponses aux questions écrites, quatre élèves ne perçoivent pas de pitié pour le personnage mais associent les procédés stylistiques et oxymoriques d'amplification permettant d'intensifier la foule, aucun élève n'omet la monstruosité de la foule dans son récit et ne se rend sensible qu'au caractère festif de l'exhibition. Toutefois, deux élèves témoignent d'un contre-sens sans étayer leurs interprétations et perçoivent la foule comme bienveillante et souhaitant se divertir malgré la violence verbale dont elle fait preuve. Nous constatons qu'Aïssa a retenu l'ambivalence suscitée par Hugo tout en essayant d'adopter une posture scolaire associée à la volonté de donner du sens au texte, en citant les procédés traditionnellement attendus « Ce que je retiens du texte de Victor Hugo est qu'il utilise des oximores cela rajoute au texte de l'humour » (un procédé que nous avons soulevé ensemble lors des échanges oraux faisant suite à leurs écrits d'invention), Gaëlle adopte aussi cette posture lorsqu'elle écrit « ce qui m'a plu dans le texte est la description de la grimace de Quasimodo : "Merveilleuse grimace", "grimace sublime" et quant Maître Coppenole lui parle "belle laideur" », « J'ai aimé la façon dont le texte a été écrit, l'organisation pour les dialogues et l'utilisation du vocabulaire pour la descriptions » (Elina). Aussi, Lucille évoque le procédé de description pour évoquer la laideur de Quasimodo, bien qu'il ne fit pas partie de la consigne, pour ajouter « il peut y avoir deux types de mocheté physique comme quasimodo ou moral comme la foule, le carnaval des fous (j'ai appris l'existence de cette fête) ». Il est intéressant de constater que d'autres élèves abandonnent cette posture scolaire riche de sens (que l'enseignant doit extraire, sur laquelle il doit s'appuyer pour tendre vers ce qui sera valorisable) pour retranscrire leur compréhension par leurs propres mots, Assim écrit « Dans le texte de Victor Hugo on voit que on peut être n'importe qui n'importe comment on n'ait tous les égaux. C'est pas parce que il est moche qu'il ne faut pas le respecter », « le début car je l'ai pas trop compris et il me questionne [...] tout le monde se moque de lui et cela ne se fait pas » (Elouan). De même, Tania semble s'être pleinement approprié le récit lorsqu'elle écrit : « la description de Quasimodo était particulière sa ne ressemble pas à une description d'un être humain, j'ai été surpris car je n'avais pas l'idée qu'on parlait d'un "carnaval". Chaque personne avait le droit de se déguiser, d'être joyeux, des fous qui sont très contents » puis ajoute quelques lignes après « C'était triste quand j'ai compris que Quasimodo était sourd et qu'en la foule étaient méchants avec lui » alors que « l'importance est de s'amuser pas de se "CRITIQUER" ». Quinze élèves ont été marqués par la surdité du personnage et la construction du récit de Victor Hugo (un élément progressif qui n'intervient qu'en fin d'extrait) conscientisés lors des échanges oraux ainsi que par la cruauté de la foule, un résultat qui contraste fortement avec la très faible proportion d'élèves du premier groupe à s'être rendus attentifs à la surdité du personnage. Par exemple, Émeline écrit « Dans ce texte, un moment m'a plu plus que les autres, ce passage est celui où la foule comprends la surdité de Quasimodo est commencée à l'accepter, par la suite la foule sera sûrement plus ouverte

d'esprit est finira peut-être par accepter toutes ses différences pour que le quotidien de Quasimodo soit plus simple » et Justine souligne qu'elle a été marquée par la violence de Quasimodo envers l'enfant ainsi que sa surdité. De même Anis, qui s'est fait particulièrement discret pendant les échanges, rédige lors des écrits « j'ai été marqué quand le pape des fous a été élu et quand on a appris que le pape des fous était sourd », sans étayage ni explication supplémentaire. Aussi, nombreux sont les élèves ayant retenu les émotions suscitées par le texte, soit dix-sept élèves associant la dimension carnavalesque à la violence de la scène. Il convient de constater, de surcroît, que douze élèves sur vingt-quatre ont évoqué les procédés d'écriture réinvestis dans leurs écrits contre neuf sur vingt-six dans le premier. Néanmoins, quatre élèves semblent être plus sensibles à la dimension festive bien qu'ils aient identifié la monstrosit  morale de la scène et s'attardent peu sur la souffrance ressentie par le personnage. Par exemple, Lana  crit « Mais la foule a été séparée en 2 et un côté pense du mal de Quasimodo et l'autre est plutôt gentil malgré le fait que l'on d crie comme un monstre », une séparation qu'elle émet elle-même et qui peut éventuellement faire suite à sa lecture de l'atmosphère ambivalente du texte. Aussi, Clara fait un contre-sens lorsqu'elle écrit « le publiques a compris que Quasimodo était sourd du cout ils sont devenue gentil avec lui ». En effet, Clara comprend la « gentillesse » de la foule comme compatissante face à sa surdité alors qu'elle ne devient pas « gentille » mais l'acclame pour sa laideur. Enfin, une élève a montré des difficultés lors du processus d'écriture, Jasmine a très peu écrit et avait du mal à imaginer la scène. Nous avons essayé de recueillir sa compréhension du texte et de la guider par rapport aux éléments dialogiques qui précédaient, dans l'extrait. Davantage d'élèves ont évoqué leurs difficultés à débuter l'exercice d'écriture ; toutefois, lors des échanges oraux qui ont suivi, plusieurs élèves ont témoigné d'une difficulté permettant « de rendre le texte plus joli et plus marquant », une donnée n'ayant pas pu être enregistrée mais notée dans notre carnet de suivi. La comparaison de leurs textes avec le texte de Hugo a été source de questionnements et d'étonnements féconds pour les échanges oraux qui ont suivi. En effet, la plupart des élèves ont souligné être « d cu » qu'Hugo ne « sauve » pas Quasimodo, allant même jusqu'à penser que l'auteur lui-même était « méchant » puisqu'il avait délibérément choisi de condamner son personnage à subir l'excitation et célébration de la foule jusqu'en fin de récit (conduisant à interroger la posture de Hugo, un écrivain méchant ou dénonciateur ?). Étrangement, la surdité n'a pas été l'élément de surprise majeur de la classe mais bien le « manque de réaction » de la part de Quasimodo mais aussi de Gringoire qui, contre toute attente, ne se démarque pas des autres personnages de la foule. Plus que d'avoir «  crit dans » le texte et d'avoir développé leurs compétences de lecteurs, les élèves ont semblé s'être saisis du pouvoir de l'auteur, un investissement g ge d'implication subjective mais aussi de choix par rapport aux éléments initialement présents dans le texte, « dans un mouvement d'appropriation de l'œuvre littéraire » (Shawky-Milcent citée par Le Goff, 2017, p.13).

2.3. Analyse d'entretiens : évaluation de la compréhension, des enjeux et de l'intérêt du texte de manière orale

Entretien 2, réponse à la seconde consigne : « Quels éléments présents dans le texte ont-ils été marquants pour toi ? Qu'est-ce qui t'a plu dans l'extrait ? Que retiens-tu du texte de Victor Hugo ? »

Le recueil de ces données constitue la transcription des paroles d'Aïssa (niveau très faible) pour laquelle l'écrit constitue un obstacle et présente une aisance à l'expression orale, incluant de possibles difficultés à retranscrire sa compréhension lors des écrits de réponse à la deuxième consigne. Cet échange a été l'occasion, pour nous, d'attester qu'Aïssa a perçu la pluralité des lectures que manifeste l'écriture dont les mots et la façon d'exprimer ses ressentis marquent très clairement l'actualisation. De même, cet entretien atteste de l'importance des productions qui sont faites à partir des œuvres patrimoniales et des multiples possibilités qui pourraient être effectuées en classe. Nous choisissons, par manque de place, de placer cet extrait en annexe mais le traitement de ce type d'entretiens pourra être approfondi au cours de nouveaux projets de recherche (Annexe, Extrait 9, Entretien d'Aïssa groupe 2).

Discussion

L'enjeu de notre recherche consistait en la comparaison de didactisations impliquant deux écritures-greffe à deux endroits différents du texte de Victor Hugo. L'une des écritures « dans le texte » demandait aux élèves d'imaginer la description de Quasimodo tandis que la seconde les invitait à penser la réaction de la foule à la suite de ce même personnage. L'objectif était de valider ou non notre hypothèse, celle attestant que les élèves écrivant la réaction de la foule présenteraient davantage d'implication subjective dans leur lecture de l'extrait, construiraient et justifieraient de surcroît leurs interprétations en faisant un retour sur le texte source et percevraient plus aisément la monstruosité morale de la foule sous-jacente à la description de la difformité physique du sonneur de cloches. Les deux groupes ont donc travaillé en trois temps, un premier concernant une contextualisation du roman, de l'auteur, de la fête des fous, le second l'atelier d'écriture tandis que le troisième a concerné la réponse aux questions écrites afin d'évaluer et de comparer leur compréhension du texte suite aux deux didactisations. Le recueil des résultats a été réalisé lors de la dernière séance tandis que les entretiens ont eu lieu le même jour et trois jours après. Nos données de recherches constituent les écrits d'invention des deux classes, les écrits de réponses aux questions ainsi que les deux transcriptions d'entretiens enregistrés. Une prise de note sur un petit cahier de suivi a permis de mémoriser les réflexions orales des élèves ainsi que l'enregistrement de certaines des séances, avec accord préalable des élèves et de leurs parents.

Notre travail valide l'hypothèse émise en début de recherche. Eu égard à la compréhension du texte source, seize élèves ont perçu le caractère effervescent de la foule associé à la monstruosité du personnage dans le second groupe, contrairement au premier groupe pour lequel onze élèves ont été sensibles à ce double centre d'intérêt, cette bipolarisation du texte sur la monstruosité physique et sur la monstruosité morale. De même que dix-sept élèves du second groupe ont témoigné d'une véritable tentative de « combler les blancs du texte » en interprétant la monstruosité morale associée à la véhémence de la foule tandis que seulement onze élèves attestent d'une projection dans le premier groupe. La comparaison a été d'autant plus perceptible dans le fait que les élèves du second groupe ont davantage ressenti des émotions contrastées à la lecture du texte et les résonances qui en ressortent, dépassant alors le cadre de la festivité et des caractéristiques du personnage (surdité) pour porter le texte vers des questionnements de l'époque mais aussi en lien avec notre monde actuel (discrimination, harcèlement et différences). Pour l'enseignant, ceci produit le matériau d'une interprétation qu'il devra leur apprendre peu à peu à valoriser en la mettant aux normes scolaires. Une sensibilité et une actualisation qui n'ont pas concerné les élèves du premier groupe, dont la consigne les incitait à imaginer une description physique sans se projeter à la place d'un personnage en particulier, initialement

présent lors de la scène. Une différence féconde qui permet d'affirmer que l'écriture-greffe, proposant de rédiger la réaction de l'un des personnages au cœur de la scène, en se plaçant, à travers le point de vue de protagonistes, au cœur de la diégèse, permet à l'élève de soulever les résonances profondes de l'œuvre en établissant des va- et-vient avec le texte source tout en se faisant maître du récit qu'il construit. Les étonnements survenus après l'écriture sont le fruit d'une comparaison de leurs textes avec l'auteur et attestent d'un investissement plus important de la part du second groupe que du premier, jusqu'à remettre en question les choix de l'auteur lui-même. Ces réactions fécondes sont le fruit d'un engagement subjectif de la part de l'élève mais aussi d'une appropriation distanciée du texte nécessaire pour assurer la projection et pour pouvoir en « combler les blancs ». À la suite de notre étude, cette distanciation apparaît clairement dans la démarche des élèves qui reviennent au texte pour analyser comment leur lecture a produit leurs propres choix d'écriture. La consigne proposée aux élèves du premier groupe les a cloisonnés dans la dimension physique du personnage, stimulant leur créativité en regard du choix des habits, des couleurs jusqu'à les conduire à de nombreux contre-sens, les laissant croire que Quasimodo n'était qu'un être volontairement déguisé et les éloignant des résonances morales de l'extrait. En proposant une description physique du personnage de Quasimodo, nous nous imaginions une appropriation des procédés d'énumération, d'animalisation et d'hyperbolisation des adjectifs employés. Cela ayant été réalisé avec succès chez nos élèves (comparaisons/répétitions/réappropriations des gradations et du syntagme « jusqu'à » ...), nous avons été surpris de constater que nombreux ont été les élèves qui se sont restreints à une description physique et péjorative (vingt-deux) sans évoquer les éléments et sentiments du personnage. En effet, seulement sept élèves ont choisi de faire une description physique méliorative du personnage dont certaines allaient même jusqu'à embellir son corps et son visage de « robes », « strasses » et « paillettes » (Émeline). Toutefois il était surprenant de ne pas recueillir de surprise de la part des élèves au sujet de la véritable « laideur » de Quasimodo chez Hugo et non d'un quelconque déguisement ou masque carnavalesque comme l'ont montré de multiples comptes-rendus d'élèves. Malgré le fait que Quasimodo soit élu comme le plus horifique pape des fous et que sa description clôtüre celle de bien d'autres concurrents, les élèves semblaient s'attendre à une telle difformité (peut-être induite par l'écriture hugolienne même) et ont davantage été surpris par la surdité du sonneur de cloches. Une telle difformité ne semblait pas si surprenante alors que la journée se présentait, dès lors, sous le thème de la folie. Contre toute attente, les élèves ont été sensibles aux réactions que suscitait Quasimodo sur la foule, nombreux ont été les élèves qui ont mentionné au cœur de leurs écrits d'invention la peur qu'il suscitait « chez les adultes comme chez les enfants » (Elouan) jusqu'à imaginer une satisfaction presque machiavélique de Quasimodo. Une interprétation qui tend au débordement subjectif lorsque Erfe construit une compétition sanglante entre Quasimodo et un

second candidat afin de remporter l'élection, ce dernier allant jusqu'à mutiler l'un de ses membres. Lorsque nous comparons les deux didactisations, il est clair que la consigne du premier groupe les cloisonnait à l'aspect physique tout en les guidant pour débiter le processus d'écriture alors même que les lignes précédentes de l'extrait décrivaient les autres candidats. Néanmoins cette consigne est aussi gage d'une potentielle facilité à rentrer plus rapidement dans le récit par la référence à la vision cinématographique et au possible bagage culturel que consiste le visionnage du dessin-animé, pouvant aussi agir comme biais de notre didactisation en ce sens qu'elle ajoute un frein au retour à la lecture du texte source. La seconde consigne consistant à se mettre à la place d'un personnage a ralenti la mise en route de l'écrit mais a produit des écrits de résultats plus fournis au niveau quantitatif et comportant des réflexions plus approfondies quant aux divers questionnements suscités par le texte (différents types de monstruosité/résonnances actuelles). Au niveau quantitatif, les descriptions sont en moyenne aussi fournies que les réactions de la foule, variant d'un élève à l'autre selon ses choix d'écrivains (entre treize et vingt lignes). Certains élèves ayant détaillé les péripéties après la fuite du personnage, ont préféré étendre leurs récits (Gaëlle). En outre, seulement deux des élèves du second groupe ont uniquement perçu le caractère festif de l'élection, associant le carnaval au déguisement et à la joie de la foule et du personnage d'être exhibé ainsi contre quatre dans le premier groupe. Les élèves attestant d'une posture principalement scolaire et que nous pouvons qualifier de « bons élèves » ne sont étonnamment pas ceux qui ont le mieux perçu les enjeux contrastés du texte. Dans le premier groupe, Émeline (très bonne élève), Clara (bonne élève) se sont uniquement concentrées sur l'aspect joyeux, festif du personnage et ont majoritairement retenu les procédés d'hyperbolisation concernant la difformité, d'énumération et d'analogies grandioses de Hugo conduisant même Taïs (bonne élève) à établir un contre-sens et ne comprendre du texte qu'une journée festive ayant pour but de divertir la foule et au cours de laquelle Quasimodo se complaît à être élu. A l'inverse, nous avons été surpris de voir que Kim (faible niveau) et Amid (très faible niveau) ont présenté une compréhension riche de sens par rapport aux autres élèves. Kim a perçu toute l'ambiguïté des sentiments de Quasimodo allant même jusqu'à interroger le comportement et l'humanité de la foule : resté majoritairement discret lors des débats c'est à l'écrit que Kim dévoilera ses véritables interprétations tout en reliant et s'appropriant les procédés de Hugo, il témoigne d'un véritable retour au texte (comparaisons/hyperbolisation/métaphores). Amid, élève habituellement discret en classe, s'est investi de manière manifeste et a été le premier à soulever les résonnances avec la question du harcèlement scolaire lors des échanges en classe (échanges horizontaux), invitant les autres élèves à effectuer un retour sur le texte pour discuter cette interprétation. De même, Julien (faible niveau) a été sensible aux multiples

émotions du texte, les a associées aux procédés stylistiques dans son écrit mais aussi à la surdité, la souffrance du personnage et remettant en question la « méchanceté de la foule ». Enfin, c'est concernant le second groupe que ce résultat inattendu est plus clair, Juliette étant l'une des meilleurs élèves de la classe est aussi celle qui a le moins perçu la monstruosité de la foule, se concentrant sur l'aspect festif du carnaval qui « a disparu de nos jours » et impliquant les procédés descriptifs, hyperboliques et analogiques employés par Hugo sans émettre de liens explicites avec la complexité des émotions ressenties par Quasimodo.

Contre toute attente, Assim et Amed (très faibles) sont les élèves qui ont le plus saisi la complexité du personnage dans son rapport avec la foule et ont émis des questionnements moraux précis concernant l'inaction de la foule mais aussi la « méchanceté » de Hugo pour ne pas « sauver » son personnage. Ces interprétations concernent un jugement sur la moralité des personnages de l'intrigue mais aussi du choix de l'auteur et résonnent avec la catégorie des « ressources axiologiques » qu'évoque Marion Sauvaire, entendu comme « jugements de valeurs, les croyances, la recherche de comportements exemplaires et les discours idéologiques que le lecteur relie au texte » (Sauvaire et Falardeau, 2021, p.125) Ce sont aussi ces élèves qui ont actualisé très rapidement le texte et ont soulevé la peine et la pitié dégagées par l'extrait, une réflexion qui nous a permis d'introduire la notion de registre littéraire en classe. De même, Tania, élève malentendante, a témoigné d'un investissement subjectif débordant en faisant intervenir un personnage de son imagination, « Guillemette », qui « ne semblais pas méchante comme la foule », pour porter secours à « la bête sur scène » qui « se mit à sourire », celle-ci avait « sauvé l' élu » et « lui disait l'originalité était ce qui compte ».

Enfin, l'interprétation réflexive et avancée d'Ava est d'autant plus permise qu'elle fait écho aux « expériences personnelles que le lecteur met en écho avec le texte pour construire du sens ; les émotions et les sensations que suscite le texte lu » et inclut « les phénomènes d'identification du lecteur avec le personnage » (Sauvaire et Falardeau, 2021, p.125). Aussi, si l'activité « d'images mentales » (Sauvaire et Falardeau, 2021, p.125) propre à l'activité cognitive inhérente au processus de lecture-écriture, les propos d'Aïssa issus de l'entretien retranscrit dans notre recherche, soulignent de surcroît de cette dimension psychoaffective dans le sens où Aïssa fait résonner son expérience personnelle avec l'extrait pour construire du sens, des hypothèses de lecture et des émotions à la suite de ce processus. Cela est d'autant plus perceptible lorsque l'élève évoque son souvenir d'enfance rattaché à sa mère qui la surnommait « Esmeralda », faisant d'emblée écho à la gentillesse au cœur de son imaginaire et donc facilitant la sensibilité aux émotions présentes dans le texte et notamment à la production de la pitié, entendue comme émotion suscitée, effet produit ou « parole sensible », selon les termes de Jean-Charles Chabanne (Chabanne, 2017, p.134-135). Nous pouvons affirmer que notre seconde didactisation

a présenté une modalité de lecture-écriture permettant aux élèves d'investir l'écriture de leur texte (s'immiscer dans le récit en tant qu'auteur) et de s'investir dans le texte de Hugo, par l'apport d'éléments subjectifs et actualisants. En se projetant, l'élève implique sa subjectivité dans le récit et réalise « une activité fantasmatique dans l'œuvre tout en affirmant la cohérence "objective" de sa lecture », soit l'activité fictionnalisante théorisée par Langlade (Langlade, 2008, p.54). Un processus de lecture-écriture qui témoigne de l'« ouverture des identités scripturales [...] autant de figures définies dans des rapports de proximité/distance, d'immersion/surplomb, entretenus avec l'objet artistique considéré » énoncée par Le Goff (Le Goff, 2017, p.9). Eu égard à notre hypothèse, l'implication subjective des élèves est visible, tant par l'usage de la P1 chez deux élèves et concernant leurs écrits d'invention que par le mélange des registres « même si **nous somme** pauvre, sale, mal habillé, etc... nous pouvons quand même être un roi, être élu durant cette fête des fou » (Julien), « Les éléments **qui m'a** marquer **c'est** la méchanceter de la foule alors que c'est un humain comme les autres est la moment comment ils l'insulter. [...] Ce qui m'a plus dans l'extrait c'est le retournement de situation vers la fin personne ne l'aime et après tout le monde l'aimer ». Mais de nombreux élèves ont employé la P1 lorsqu'il s'agissait d'évaluer leur compréhension du texte « **Je** retiens dans le texte de Victor Hugo la première description » (Amid), « **J'**ai aimé la façon dont le texte a été écrit » (Elina), « le debut car **je** l'ai pas trop compris et il **me** questionne [...] tout le monde se moque de lui et cela ne se fait pas » (Elouan) puis l'intervention de la P3 à la forme impersonnelle, à valeur d'universalité pour transcrire la portée morale de l'œuvre, chez Assim « ont voie qu'on peut être n'importe qui n'importe comment on n'ait tousses égaux. C'est pas parce que il est moche qu'il ne faut pas le respecter ».

En outre, placer les élèves dans une posture d'auteur les a incités à établir des choix d'écriture auxquels ils n'auraient pas forcément pensé lors d'un processus de lecture seule. Se positionner auteur implique de penser les effets que nous souhaitons produire sur notre lecteur ainsi que les procédés à mettre en œuvre pour aboutir aux résultats souhaités. En définitive, revenir sur la lecture du texte tout en décidant du devenir des personnages, a incité les élèves à penser davantage aux effets sur la réception, aux procédés à mettre en œuvre pour les réaliser davantage qu'au déroulement successif de l'intrigue et témoigne d'une caractéristique propre à l'auteur qu'énonce Antonio Soler « L'écrivain est celui qui cherche autant en lui qu'en les autres » (Antonio Soler, 2007, p.301) et dont « la pensée occupe tous les recoins de leur style » comme l'écrit Victor Hugo dans l'un de ses fragments *Tas de Pierre* (Victor Hugo, 1877, p.183). Toute comme l'énonce Rouxel, en suscitant une « volonté de produire une œuvre littéraire » (Rouxel, 2017, p.157), plus que de développer ses compétences de lecture, l'élève interroge les conséquences de ses choix d'écriture sur le déroulement de l'intrigue mais aussi sur les procédés

à mettre en place pour susciter les effets souhaités chez le lecteur. Force est de constater que notre seconde didactisation a été davantage source de difficultés que notre première didactisation. Ce constat atteste de la difficulté, pour les élèves, de se positionner à la place d'un ensemble de personnages et les confronte à une liberté de mouvements, d'actions et de réactions qui peut freiner l'activité d'écriture. Après un temps plus important de mise en route du processus d'écriture, ce temps devient un appui pour s'impliquer et se saisir davantage des enjeux du texte. Cette difficulté est aussi à souligner quant à la complexité du texte choisi et de son vocabulaire, une réflexion a été préalablement menée sur les bienfaits d'un texte si fourni. Néanmoins, cette difficulté n'a été soulignée qu'au début de la didactisation pour devenir véritable tremplin à l'implication subjective et au retour au texte dans le second groupe. Également, cet investissement n'aurait pas eu le même effet sans le temps de paraphrase mené en amont, un temps nécessaire comme le souligne Daunay pour valider la compréhension du texte source par les élèves. Toutefois, si l'écriture a permis ce retour sur le texte, elle n'a pas semblé être suffisante pour être pleinement au service du lire dans le premier groupe, ce qui constituait notre objectif. Elle n'a pas permis de dépasser la lecture initiale du texte et d'encourager une compréhension plus approfondie de ses enjeux. En effet, dans le cadre de la description du personnage les élèves peuvent présenter des difficultés de compréhension de l'adjectif « merveilleuse », comme pouvant être morale autant que physique. Cette difficulté a pu aussi être influencée par un éventuel visionnage du dessin animé des studios Walt Disney, les élèves ayant préalablement en pensée le portrait conventionnel du *Bossu de Notre-Dame*. Aucun élève n'a soulevé la signification du terme « merveilleux » comme admiration, admirable pour sa beauté ou sa dignité morale. La majorité des élèves se sont cantonnés à se rendre sensible aux procédés descriptifs et aux analogies hyperboliques sans nuancer cette difformité et opérer un contraste entre l'innocence, l'exhibition forcée de Quasimodo et l'exploitation humiliante, la domination que lui inflige la foule. Cette consigne d'écriture-greffe a produit un cadrage plus resserré en ce qu'elle orientait les élèves sur l'aspect physique et peu sont les élèves à avoir dépassé ce cadre, à s'être saisis de cette « marge d'initiative du sujet-scripteur », en reprenant les propos de Le Goff. (Le Goff, 1005, p.186). Les élèves se sont concentrés sur les descriptions imageantes et animalisantes, ce qui a limité leurs possibilités imaginatives et leur liberté de prises d'initiatives qu'offre la posture d'auteur, en regard du texte.

Eu égard à notre seconde didactisation, si la transaction, l'implication subjective et la compréhension du texte attestent d'une réalisation complète, il est néanmoins nécessaire d'en souligner les limites. En bénéficiant davantage de temps, il aurait été intéressant d'insister avec les élèves sur les notions de « contagion » liée à l'exhibition du monstre mais aussi de « confusion », une notion qui est perceptible dans les mouvements de foule. Aussi, il aurait été

pertinent de mener une analyse de la violence croissante de la foule, suscitée par le phénomène de groupe et qui s'oppose avec la solitude du personnage de Quasimodo à la rosace. Une première étape aurait pu précéder notre travail, en demandant aux élèves d'imaginer le lieu de la scène, la forme que prend cette foule face à la cathédrale. Un temps plus important aurait pu être accordé à susciter le suspense, à mettre en valeur cette « stratégie textuelle *tensive* visant à intriguer le destinataire d'un récit que constitue une première approche de lecture » (Le Goff, 2008, non paginé). Nous aurions pu échanger avec les élèves sur leur perception de ce phénomène de foule et les inciter à une possible question de débat interprétatif « Pensez-vous que nous soyons plus malveillant lorsque nous sommes en groupe ? ».

Aussi, il aurait été intéressant de nous concentrer sur la figure de Gringoire et de demander aux élèves d'imaginer ce que pouvait réellement penser le personnage, ne réagit-il pas parce qu'il n'accepte pas que son mystère ait été reporté à plus tard ? Est-ce parce qu'il est influencé par la foule ? Va-t-il réagir plus tard dans le récit ? Aussi, avec un ajout de temps considérable, nous aurions pu proposer aux élèves de mettre en parallèle leur extrait avec le passage du sauvetage d'Esmeralda par Quasimodo et interroger la notion de héros et d'amour, toujours dans la perspective d'approfondir notre perception de la notion de monstruosité et de la complexité que revêt le personnage de Quasimodo. De même, par manque de temps, il n'a pas été possible de prendre la durée nécessaire pour permettre aux élèves plus en difficultés ou en retrait lors de la didactisation, d'exprimer davantage leurs compréhensions du texte avec les autres camarades et l'enseignant. En somme, plus que la forme ou la quantité de lignes rédigées, l'élément fondamental de notre didactisation et de notre objectif se mesurait, plus qu'en un « degré de réussite, [en une] mesure de leur échec » mais en une « relation que chacun a pu établir avec le texte » (Le Goff, 2008, non paginé), en reprenant les propos de Le Goff, une relation unique, sensible, justifiée, porteuse d'un sens nouveau et fécond, autant de « possibles d'écriture qui prennent la forme d'*expansions fictionnelles*, latentes ou présentes dans le texte mais de façon embryonnaire » (Le Goff, 2008, non paginé).

CONCLUSION

En somme, le juste équilibre entre distanciation et participation constitue un véritable enjeu de la lecture littéraire, au cœur de l'enseignement du français. Si la subjectivité a longtemps été mise à distance dans les pratiques enseignantes, il est évident aujourd'hui, d'après la recherche, qu'il ne s'agit plus d'ignorer l'élève en tant que personne, mais bien de réfléchir à l'implication dans la lecture qu'il faut encourager, en ce qu'elle constitue une matière authentique et nécessaire pour construire les apprentissages. Ainsi, si l'accueil de la subjectivité connaît une évolution importante dans le domaine de la recherche en didactique, elle est essentielle au développement et à l'épanouissement des élèves. De ce fait, il ne s'agit plus de considérer les élèves comme des apprentis lecteurs experts voués à apprendre mécaniquement des procédés analytiques et en cela réduire la littérature à un ensemble de procédures stylistiques qui en omettrait toute la dimension esthétique, émotionnelle, édifiante et éthique. Aussi, il revient à l'enseignant qui souhaiterait favoriser ce rapport à la lecture et à la littérature de penser son dispositif didactique de manière à donner toute sa place à la subjectivité associée à une acquisition des savoirs et savoir-faire utiles à la compréhension et à l'interprétation du texte.

Notre recherche nous a permis de constater que l'association de la lecture et de l'écriture était une approche féconde pour favoriser la créativité, l'imagination et l'investissement de l'élève dans une appropriation personnelle de l'œuvre ainsi que la proposition d'hypothèses de lecture multiples et justifiées. L'association du lire et de l'écrire est porteuse de sens nouveaux et de questionnements propres à la posture d'auteur, qui apportent un autre regard sur le texte, celui des effets recherchés et suscités au lecteur. L'élève lecteur-scripteur, par sa lecture particulière du texte, se voit ainsi conféré une posture d'auteur qui donne toute liberté d'expression à sa créativité. L'enseignant de français peut ainsi, d'après mes résultats de recherche, parvenir à susciter le goût de la lecture, de la littérature, de l'écriture et permettre à l'élève d'instaurer une relation unique entre sa propre expérience de sujet et celle du texte. Cette appropriation du texte littéraire ne passerait-elle pas nécessairement par la possibilité de se projeter soi-même en tant qu'auteur ? Si la littérature ne constitue pas un univers éminent et inatteignable, il est évident qu'elle se doit d'être vécue, expérimentée, ressentie, éprouvée et que chaque élève possède en lui quelque chose d'une plume, entre expérience subjective et lecture littéraire, d'une façon d'être au monde qui ne demande qu'à être lue, entendue et exprimée. Puisque,

« La grande erreur de notre temps, cela a été de pencher, je dis même de courber, l'esprit des hommes vers la recherche du bien matériel. Il faut relever l'esprit de l'homme, le tourner vers la conscience, vers le beau, le juste, le vrai, le désintéressé et le grand. C'est là et seulement là, que vous trouverez la paix de l'homme avec lui-même et par conséquent avec la société. »

Victor Hugo

Bibliographie :

- Barthes, R. (1967). *La Mort de l'auteur. Image Music Text* (1977). Colorado : Fontana Press.
- Daunay B. (2007a). « État des recherches en didactique de la littérature ». *Revue française de pédagogie*, 159, 139-189.
- Daunay, B. (2007b). Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français. *Le français aujourd'hui*, 2007/2, n° 157, 43-51.
- De Biasi, P-M. (1998). *Qu'est-ce qu'un brouillon ?. Pourquoi la critique génétique ?*. Paris : CNRS Éditions, 31 à 60.
- Dufays, J.L. (2002). Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept. *Tréma*, 19 | 2002, 5-16.
- Hugo, V. *Notre-Dame de Paris* (1831). Paris : Profrance et MaxiLivres avec l'autorisation des éditions Jean-Claude Lattès, 58, lignes 34 à fin de chapitre.
- Hugo, V. *Tas de pierres*. Paris : Albin Michel, 183.
- Jey, M. (2004). Gustave Lanson : De l'histoire littéraire à une histoire sociale de la littérature ?. *Le Français d'Aujourd'hui*, n°145, 15-22.
- Langlade, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. *Figura* n° 20, 45-65.
- Langlade G. & Rouxel A. (dir.) (2004). Avant-propos. In *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature* (pp.11-20). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Langlade, G. (2004). Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels ». *Le français aujourd'hui*. 2004/2 (n° 145), 85-96.
- Le Goff, F. (2008). Les malles du lecteur, ou le lecteur en écrivant. *Textes de lecteurs en formation*. Catherine Mazauric, Marie-José Fourtanier, Gérard Langlade (dir) 2011.
- Le Goff F & Fourtanier M-J.(dir.) (2017). *Les formes plurielles des écritures de la réception. Volume I : Genres, espaces et formes. Volume II : Affects et temporalités*. Namur : Collection du CEDODEF, Presses universitaires de Namur.
- Proust, M. *Journées de lecture*. (2017). Extrait de *Pastiches et mélanges*. Paris : éditions Gallimard, 44-52.
- Ricoeur, P. (1977). Expliquer et comprendre. Sur quelques connexions remarquables entre la théorie du texte, la théorie de l'action et la théorie de l'histoire. *Revue philosophique de Louvain*, n°25 ,130.
- 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.
- Sauvaire, M. Falardeau, E. (2021). Susciter le moment critique. De l'investissement de

ressources axiologiques à leur mise à distance par des sujets lecteurs élèves. *Revue d'études françaises*. 2016/9 n°6, 121-147.

Soler, A. *Le Chemin des Anglais* (2007). Paris : éditions Albin Michel, 301.

Sitographie :

Collège de France. (2020, 24 décembre). La littérature pour quoi faire ? Antoine Compagnon (2006). Consulté le 12 septembre 2023 sur <https://www.youtube.com/watch?v=QeL9kcaC2co>.

Éduscol. (2020, 30 juillet). Programme de français de cycle 4. Consulté le 25 mai 2023 sur [download \(education.fr\)](https://www.eduscol.education.fr/).

Éduscol. (2019, 22 janvier, 2020, 22 octobre). Programme de première de seconde générale et technologique. Consulté le 25 mai 2023 sur [download \(education.fr\)](https://www.eduscol.education.fr/).

Quelle Histoire (2020, 23 mars). Victor Hugo | Quelle Histoire - TV5 Monde. Consulté le 20 février 2023 sur [Victor Hugo | Quelle Histoire - TV5 Monde - Bing video](https://www.youtube.com/watch?v=QeL9kcaC2co).

Lumni. (2021, 23 mars). La fête des fous. Consulté le 20 février 2023 sur [La fête des fous - VidéoHistoire | Lumni](https://www.lumni.fr/).

ANNEXES

TEXTE À TROUS

A partir de votre écoute de la vidéo, compléter les mots manquants dans le texte suivant :

Quand le roman *Notre-Dame de Paris* paraît en janvier 1831, c'est un immense succès. Tout le monde parle de Quasimodo et de la belle gitane Esmeralda. Une des plus grandes Révolutions littéraires de la littérature. Dans la vraie vie, par contre, le couple d'Adèle et Victor bat de l'aile. Un jour, il rencontre une actrice, Juliette Drouot, c'est le coup de foudre. Leur amour interdit fait couler beaucoup d'encre. A sa demande, la comédienne quitte les planches. Ils ne se quitteront plus, jusqu'à la mort. Victor Hugo utilise sa plume comme une arme. En écrivant des histoires on peut se divertir et se renseigner. On fait de la politique. [...] En 1848, Victor Hugo prononce un discours sur la peine de mort, à l'Assemblée Nationale qui restera dans les annales. Tout le monde aime Victor Hugo, on se rue dans les théâtres pour voir ses pièces, on achète tous ses livres et on ne parle que de lui. Il est élu à l'Académie Française, une Assemblée qui réunit les meilleurs écrivains. Victor est aux anges mais il retombe bien vite sur terre à cause d'une terrible maladie. Sa fille chérie Léopoldine est morte, elle s'est noyée dans la Seine. Ô malheur et désespoir ! Plus tard il écrira en hommage un recueil de poésies, *Les Contemplations*. [...] L'écrivain s'enfuit en Amérique où sa famille le rejoint, même Juliette déménage. Pendant ses longues années d'exil sur les îles de Jersey et Guernesey, il s'impose une discipline de fer, marche à pied et natation quelle que soit la météo. Surtout, il écrit quatre heures par jour. Dans cette rigueur naissent les plus grandes œuvres, *Les Misérables*, *La légende des siècles*, *Les Travailleurs de la Mer*. Des discours de politique pour défendre la République et la justice, pour dénoncer la misère et Après dix-neuf ans d'exil, Victor Hugo rentre en France. A son arrivée à la gare, il est acclamé par la foule « Vive Hugo ! Vive Hugo ! ». [...] En effet il meurt deux ans plus tard, à l'âge de 83 ans, il laisse derrière lui, des dizaines de livres qui sont encore lus tous les jours, partout dans le monde. Armé de sa plume, il a réussi à faire connaître la France. A sa mort, l'écrivain rebelle est tellement célèbre que le gouvernement lui organise des funérailles nationales et décide de l'enterrer au panthéon.

Transcription issue de la vidéo, « Victor Hugo | Quelle histoire », TV5 Monde

EXTRAIT 1 TEXTE SOURCE

Les grimaces commencèrent. La première figure qui apparut à la lucarne, avec des paupières retournées au rouge, une bouche ouverte en gueule et un front plissé comme nos bottes à la hussarde de l'empire, fit éclater un rire tellement inextinguible qu'Homère eût pris tous ces manants pour des dieux. Cependant la grand-salle n'était rien moins qu'un Olympe, et le pauvre Jupiter de Gringoire le savait mieux que personne. Une seconde, une troisième grimace succédèrent, puis une autre, puis une autre, et toujours les rires et les trépignements de joie redoublaient. Il y avait dans ce spectacle je ne sais quel vertige particulier, je ne sais quelle puissance d'enivrement et de fascination dont il serait difficile de donner une idée au lecteur de nos jours et de nos salons. Qu'on se figure une série de visages présentant successivement toutes les formes géométriques, depuis le triangle jusqu'au trapèze, depuis le cône jusqu'au polyèdre ; toutes les expressions humaines, depuis la colère jusqu'à la luxure ; tous les âges, depuis les rides du nouveau-né jusqu'aux rides de la vieille moribonde ; toutes les fantasmagories religieuses, depuis Faune jusqu'à Belzébuth ; tous les profils animaux, depuis la gueule jusqu'au bec, depuis la hure jusqu'au museau. Qu'on se représente tous les mascarons du Pont-Neuf, ces cauchemars pétrifiés sous la main de Germain Pilon, prenant vie et souffle, et venant tour à tour vous regarder en face avec des yeux ardents ; tous les masques du carnaval de Venise se succédant à votre lorgnette ; en un mot, un kaléidoscope humain. L'orgie devenait de plus en plus flamande. Teniers n'en donnerait qu'une bien imparfaite idée. Qu'on se figure en bacchanale la bataille de Salvator Rosa. Il n'y avait plus ni écoliers, ni ambassadeurs, ni bourgeois, ni hommes, ni femmes ; plus de Clopin Trouillefou, de Gilles Lecornu, de Marie Quatrelivres, de Robin Poussepain. Tout s'effaçait dans la licence commune. La grand-salle n'était plus qu'une vaste fournaise d'effronterie et de jovialité où chaque bouche était un cri, chaque œil un éclair, chaque face une grimace, chaque individu une posture. Le tout criait et hurlait. Les visages étranges qui venaient

tour à tour grincer des dents à la rosace étaient comme autant de brandons jetés dans le brasier. Et de toute cette foule effervescente s'échappait, comme la vapeur de la fournaise, une rumeur aigre, aiguë, acérée, sifflante comme les ailes d'un moucheron.

Victor Hugo, *Notre-Dame de Paris*, chapitre V, Extrait

EXTRAIT 2 G1 AJOUT

« Ho hé ! malédiction !

– Vois donc cette figure !

– Elle ne vaut rien.

– À une autre !

– Guillemette Maugerepuis, regarde donc ce mufle de taureau, il ne lui manque que des cornes.

Ce n'est pas ton mari ?

– Une autre !

– Ventre du pape ! qu'est-ce que cette grimace-là ?

– Holà hé ! c'est tricher. On ne doit montrer que son visage.

– Cette damnée Perrette Callebotte ! elle est capable de cela.

– Noël ! Noël !

– J'étouffe !

– En voilà un dont les oreilles ne peuvent passer ! »

Etc., etc. Il faut rendre pourtant justice à notre ami Jehan. Au milieu de ce sabbat, on le distinguait encore au haut de son pilier, comme un mousse dans le hunier. Il se démenait avec une incroyable furie. Sa bouche était toute grande ouverte, et il s'en échappait un cri que l'on n'entendait pas, non qu'il fût couvert par la clameur générale, si intense qu'elle fût, mais parce qu'il atteignait sans doute la limite des sons aigus, perceptibles, les douze mille vibrations de Sauveur ou les huit mille de Biot. Quant à Gringoire, le premier mouvement d'abattement passé, il avait repris contenance. Il s'était roidi contre l'adversité. « Continuez ! » avait-il dit pour la troisième fois à ses comédiens, machines parlantes. Puis se promenant à grands pas devant la table de marbre, il lui prenait des fantaisies d'aller apparaître à son tour à la lucarne de la chapelle, ne fût-ce que pour avoir le plaisir de faire la grimace à ce peuple ingrat. « Mais non, cela ne serait pas digne de nous ; pas de vengeance ! luttons jusqu'à la fin, se répétait-il. Le pouvoir de la poésie est grand sur le peuple ; je les ramènerai. Nous verrons qui l'emportera, des grimaces ou des belles-lettres. »

Hélas ! il était resté le seul spectateur de sa pièce. C'était bien pis que tout à l'heure. Il ne voyait plus que des dos. Je me trompe. Le gros homme patient, qu'il avait déjà consulté dans un moment critique, était resté tourné vers le théâtre. Quant à Gisquette et à Liénarde, elles avaient déserté depuis longtemps. Gringoire fut touché au fond du cœur de la fidélité de son unique spectateur. Il s'approcha de lui, et lui adressa la parole en lui secouant légèrement le bras ; car le brave homme s'était appuyé à la balustrade et dormait un peu.

« Monsieur, dit Gringoire, je vous remercie.

– Monsieur, répondit le gros homme avec un bâillement, de quoi ?

– Je vois ce qui vous ennuie, reprit le poète, c'est tout ce bruit qui vous empêche d'entendre à votre aise. Mais soyez tranquille : votre nom passera à la postérité. Votre nom, s'il vous plaît ?

– Renault Château, garde du scel du Châtelet de Paris, pour vous servir.

– Monsieur, vous êtes ici le seul représentant des muses, dit Gringoire.

– Vous êtes trop honnête, monsieur, répondit le garde du scel du Châtelet.

– Vous êtes le seul, reprit Gringoire, qui ayez convenablement écouté la pièce. Comment la trouvez-vous ?

– Hé ! hé ! répondit le gros magistrat à demi réveillé, assez gaillarde en effet. »

Il fallut que Gringoire se contentât de cet éloge, car un tonnerre d'applaudissements, mêlé à une prodigieuse acclamation, vint couper court à leur conversation. Le pape des fous était élu. « Noël ! Noël ! Noël ! » criait le peuple de toutes parts.

C'était une merveilleuse grimace, en effet, que celle qui rayonnait en ce moment au trou de la

rosace.

Victor Hugo, *Notre-Dame de Paris*, chapitre V, Extrait

Consigne :

« Écrire la description du personnage au cœur de la rosace, en vous aidant de votre imagination et de votre lecture du texte. Imaginer comment l’auteur pourrait le décrire en quelques lignes. »

EXTRAIT 2 G2 AJOUT

Après toutes les figures pentagones, hexagones et hétéroclites qui s’étaient succédé à cette lucarne sans réaliser cet idéal du grotesque qui s’était construit dans les imaginations exaltées par l’orgie, il ne fallait rien moins, pour enlever les suffrages, que la grimace sublime qui venait d’éblouir l’assemblée. Maître Coppenole lui-même applaudit ; et Clopin Trouillefou, qui avait concouru, et Dieu sait quelle intensité de laideur son visage pouvait atteindre, s’avoua vaincu. Nous ferons de même. Nous n’essaierons pas de donner au lecteur une idée de ce nez tétraèdre, de cette bouche en fer à cheval, de ce petit œil gauche obstrué d’un sourcil roux en broussailles tandis que l’œil droit disparaissait entièrement sous une énorme verrue, de ces dents désordonnées, ébréchées çà et là, comme les créneaux d’une forteresse, de cette lèvre calleuse sur laquelle une de ces dents empiétait comme la défense d’un éléphant, de ce menton fourchu, et surtout de la physionomie répandue sur tout cela, de ce mélange de malice, d’étonnement et de tristesse. Qu’on rêve, si l’on peut, cet ensemble. L’acclamation fut unanime. On se précipita vers la chapelle. On en fit sortir en triomphe le bienheureux pape des fous. Mais c’est alors que la surprise et l’admiration furent à leur comble. La grimace était son visage. Ou plutôt toute sa personne était une grimace. Une grosse tête hérissée de cheveux roux ; entre les deux épaules une bosse énorme dont le contre-coup se faisait sentir par devant ; un système de cuisses et de jambes si étrangement fourvoyées qu’elles ne pouvaient se toucher que par les genoux, et, vues de face, ressemblaient à deux croissants de faucilles qui se rejoignent par la poignée ; de larges pieds, des mains monstrueuses ; et, avec toute cette difformité, je ne sais quelle allure redoutable de vigueur, d’agilité et de courage ; étrange exception à la règle éternelle qui veut que la force, comme la beauté, résulte de l’harmonie. Tel était le pape que les fous venaient de se donner. On eût dit un géant brisé et mal ressoudé. Quand cette espèce de cyclope parut sur le seuil de la chapelle, immobile, trapu, et presque aussi large que haut, carré par la base, comme dit un grand homme, à son surtout mi-parti rouge et violet, semé de campanilles d’argent, et surtout à la perfection de sa laideur, la populace le reconnut sur-le-champ, et s’écria d’une voix :

Victor Hugo, *Notre-Dame de Paris*, chapitre V, Extrait

Consigne :

« Proposer la description de la réaction de la foule après l’élection de Quasimodo comme pape des fous en vous aidant de votre imagination et qui soit cohérente avec le reste du texte de Victor Hugo. Imaginer comment l’auteur pourrait la décrire en quelques lignes. »

EXTRAIT 3 TEXTE SOURCE

« C’est Quasimodo, le sonneur de cloches ! c’est Quasimodo, le bossu de Notre-Dame ! Quasimodo le borgne ! Quasimodo le bancal ! Noël ! Noël ! »
On voit que le pauvre diable avait des surnoms à choisir.
« Gare les femmes grosses ! criaient les écoliers.

- Ou qui ont envie de l'être », reprenait Joannes. Les femmes en effet se cachèrent le visage.
- « Oh ! le vilain singe, disait l'une.
- Aussi méchant que laid, reprenait une autre.
- C'est le diable, ajoutait une troisième.
- J'ai le malheur de demeurer auprès de Notre-Dame ; toute la nuit je l'entends rôder dans la gouttière.
- Avec les chats.
- Il est toujours sur nos toits.
- Il nous jette des sorts par les cheminées.
- L'autre soir, il est venu me faire la grimace à ma lucarne. Je croyais que c'était un homme. J'ai eu une peur !
- Je suis sûre qu'il va au sabbat. Une fois, il a laissé un balai sur mes plombs.
- Oh ! la déplaisante face de bossu !
- Oh ! la vilaine âme !
- Buah ! »

Les hommes au contraire étaient ravis, et applaudissaient. Quasimodo, objet du tumulte, se tenait toujours sur la porte de la chapelle, debout, sombre et grave, se laissant admirer. Un écolier, Robin Poussepain, je crois, vint lui rire sous le nez, et trop près. Quasimodo se contenta de le prendre par la ceinture, et de le jeter à dix pas à travers la foule. Le tout sans dire un mot. Maître Coppenole, émerveillé, s'approcha de lui.

« Croix-Dieu ! Saint-Père ! tu as bien la plus belle laideur que j'aie vue de ma vie. Tu mériterais la papauté à Rome comme à Paris. » En parlant ainsi, il lui mettait la main gaiement sur l'épaule. Quasimodo ne bougea pas. Coppenole poursuivit.

« Tu es un drôle avec qui j'ai démangeaison de ripailler, dût-il m'en coûter un douzain neuf de douze tournois. Que t'en semble ? »

– Quasimodo ne répondit pas.

« Croix-Dieu ! dit le chaussetier, est-ce que tu es sourd ? »

Il était sourd en effet. Cependant il commençait à s'impatienter des façons de Coppenole, et se tourna tout à coup vers lui avec un grincement de dents si formidable que le géant flamand recula, comme un bouledogue devant un chat. Alors il se fit autour de l'étrange personnage un cercle de terreur et de respect qui avait au moins quinze pas géométriques de rayon. Une vieille femme expliqua à maître Coppenole que Quasimodo était sourd.

« Sourd ! dit le chaussetier avec son gros rire flamand. Croix-Dieu ! c'est un pape accompli.

– Hé ! je le reconnais, s'écria Jehan, qui était enfin descendu de son chapiteau pour voir Quasimodo de plus près, c'est le sonneur de cloches de mon frère l'archidiacre.

– Bonjour, Quasimodo !

– Diable d'homme ! dit Robin Poussepain, encore tout contus de sa chute. Il paraît : c'est un bossu. Il marche : c'est un bancal. Il vous regarde : c'est un borgne. Vous lui parlez : c'est un sourd. – Ah çà, que fait-il de sa langue, ce Polyphème ?

– Il parle quand il veut, dit la vieille. Il est devenu sourd à sonner les cloches. Il n'est pas muet.

– Cela lui manque, observa Jehan.

– Et il a un œil de trop, ajouta Robin Poussepain.

– Non pas, dit judicieusement Jehan. Un borgne est bien plus incomplet qu'un aveugle. Il sait ce qui lui manque. »

Cependant tous les mendiants, tous les laquais, tous les coupe-bourses, réunis aux écoliers, avaient été chercher processionnellement, dans l'armoire de la basoche, la tiare de carton et la simarre dérisoire du pape des fous. Quasimodo s'en laissa revêtir sans sourciller et avec une sorte de docilité orgueilleuse. Puis on le fit asseoir sur un brancard bariolé. Douze officiers de la confrérie des fous l'enlevèrent sur leurs épaules ; et une espèce de joie amère et dédaigneuse vint s'épanouir sur la face morose du cyclope, quand il vit sous ses pieds difformes toutes ces têtes d'hommes beaux, droits et bien faits. Puis la procession hurlante et déguenillée se mit en marche pour faire,

selon l'usage, la tournée intérieure des galeries du Palais, avant la promenade des rues et des carrefours.

Victor Hugo, *Notre-Dame de Paris*, chapitre V, Extrait

EXTRAIT 4 ÉCRIT D'INVENTION ET PASSAGE PAR LE DESSIN D'AMID (G1)

Le d'homme majestueux a été acclamé par la foule affolée
 fit son tour de visage. Son masque représentait une graine
 possédant un peu moqueusement un regard. L'homme sous le masque
 était allongé et un beaucoup apparaît tout. Il avait une jupe noire, des
 sa chaine noire, des allés de fer vertes et un énorme casque de
 viking. La gravure de son casque était un peu effrayante, elle
 faisait peur aux enfants. Les spectateurs pensaient que c'était un
 aïeul sous masque car il avait vraiment l'air d'un masque et était
 fier et les d'homme bleu clair et purpur.

EXTRAIT 5 ÉCRIT D'INVENTION D'AVA (G1)

• Avec long cheveux, les yeux sont grande et son
 visage elle plus beau plus que les autres. Elle arrivée
 avec une belle robe et elle son visage est jolie plus
 que les autres femmes. Elle marche ~~avec~~ avec
 son mari et ensuite les gens et quand elle marche
 avec son mari, les gens font un plan que il faut
 que attrapper une jolie femme. Ce soir, elle rentre
 chez elle et les gens suivi derrière elle et puis
 elle dort. Les gens attrapper elle et les vont marier
 chez eux. Quand elle se réveille elle voir beaucoup
 des gens à côté d'elle et puis son mari se réveille
 sans tout et il ne troupe pas elle. Pendant 3 jours
 plusieurs elle est mort à cause des gens.

EXTRAIT 6 ÉCRIT D'INVENTION DE TANIA (G2)

- Oh mon dieu quelle immonde créature !
 Une simple fille déguisé en pot de fleur
 aurai gagné ! Regarde cette étrange
 fillette qui vers la foule dit Guillemette.

Soudain, une ado se dirigeant sur scène
 en rejoignant l'immonde bestiole. La jeune
 fille ne semblais pas être méchante comme
 la foule. Et tout a coup la bête sur sa
 se mit a sourire. Comme si elle ne l'insultait
 pas mais disait des mots agréables sur son
 costume

La jeune fille avait sauvé l'écu sur scène
 elle lui disait l'originalité était ce qui compt

EXTRAIT 9 ENTRETIEN D'AÏSSA (G2)

« **Enseignant-chercheur** : Qu'est-ce que tu retiens du texte de Victor Hugo ?

Aïssa : Moi j'ai bien aimé, j'ai jamais lu Notre-Dame de Paris, juste le texte était un peu compliqué mais après quand on comprend ça y va. Bah que bah c'était à nous d'imaginer une suite qui bah nous plairait à nous et qui bah c'qu'on voudrait écrire si on avait été à la place de Victor Hugo. Ça permet de voir chaque version de chacun, chaque point de vue différent. Y'en a c'est complètement différent dans leur point de vue.

Enseignant-chercheur : Qu'est-ce qui t'a marquée dans le texte ?

Aïssa : Quand Quasimodo a été élu et que bah ça me fait de la peine pour lui et il y a toujours un côté marrant et bah aussi l'oxymore, bah je trouve, j'ai bien aimé, ça fait de l'humour, bah quand on dit « belle grimace » bah c'est une grimace mais qui est belle du coup bah je trouve ça fait drôle.

Enseignant-chercheur : Tu as été la première, Aïssa, à évoquer la peine, qu'est-ce que tu as ressenti pour lui ?

Aïssa : On lui a pas demandé son avis et d'un coup on lui dit ça, pleins de moqueries, j'aurais pas aimé être à sa place, ça me fait de la peine. Déjà la foule, bah ça se fait pas, tu dis pas ça sur des personnes, même si c'est la fête des fous, c'est inhumain.

Enseignant-chercheur : Oui je comprends et est-ce que ça te fait penser à quelque chose ?

Aïssa : Au harcèlement. Le harcèlement. La foule ce serait les harceleurs de Quasimodo et Quasimodo la victime. Il était pas comme tout le monde, la description que Victor Hugo nous faisait c'était pas une description totalement charmante mais vu qu'il rajoutait des mots bah plutôt... « merveilleuse grimace » ça rendait un p'tit charme on va dire ça comme ça.

Enseignant-chercheur : Mais donc si physiquement il est pas beau, « merveilleux » ça peut évoquer quoi pour toi ?

Aïssa : Bah qu'il a un cœur, qu'il est généreux. J'ai déjà vu des extraits de Disney mais jamais vu et aussi ma mère des fois elle me fait « Esmeralda » quand on fait quelque chose de gentil elle nous dit Esmeralda. J'ai toujours aimé quand elle m'appelle Esmeralda parce que pour moi c'est un signe de gentillesse, c'est un prénom gentil, agréable. J'vais r'garder à la bibliothèque municipale, le livre y est.

Enseignant-chercheur : Et aussi Aïssa, est-ce que passer par l'écriture t'a aidée ?

Aïssa : Moi j'suis pas quelqu'un qui aime écrire beaucoup, j'ai à chaque fois mon imagination, j'préfère dire à l'oral parce que l'écrit c'est pas mon truc. Ça m'a aidée à comprendre un peu parce qu'au début je comprenais pas quand il disait, la foule, je comprenais pas et quand j'ai écrit moi ça m'a permis de comprendre où ça en est dans l'histoire à peu près. C'était beaucoup plus simple. »

EXTRAIT 10 AUTORISATION D'ENREGISTREMENT DE LA VOIX

**Autorisation d'enregistrement de la voix
(Personne mineure)**

La présente demande est destinée à recueillir le consentement et les autorisations nécessaires dans le cadre du projet spécifié ci-dessous, étant entendu que les objectifs de ce projet ont été préalablement expliqués aux élèves et à leurs responsables légaux.

1 Désignation du projet audiovisuel

Projet pédagogique concerné (désignation sommaire) : **Expérimentation de deux ou trois séances d'enseignement par des étudiantes / stagiaires dans le cadre de leur formation en Master 1 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation au sein de l'Institut National Supérieur de l'Éducation Nationale (recueil de données pour la réalisation d'un mémoire professionnel**

Nom et adresse de l'établissement : **Collège Edmond Rostand, 747 Rue Richelieu 73490 LA RAVOIRE**

2 Modes d'exploitation envisagés

Support	Durée	Étendue de la diffusion	Prix
<input type="checkbox"/> En ligne	<input type="checkbox"/> Internet (monde entier) <input type="checkbox"/> Extranet <input type="checkbox"/> Intranet Précisez le(s) site(s) :	
<input type="checkbox"/> DVD
<input type="checkbox"/> Projection collective	<input type="checkbox"/> Pour un usage collectif dans les classes des élèves enregistrés <input type="checkbox"/> Autres usages institutionnels à vocation éducative, de formation ou de recherche <input type="checkbox"/> Usages de communication externe de l'institution	
<input checked="" type="checkbox"/> Autre (précisez) Enregistrements audio d'élèves pour recueillir leur point de vue sur les séances de cours mises en œuvre par les étudiantes / stagiaires	Aucune diffusion des enregistrements : usage réservé à la recherche universitaire avec retranscription des paroles d'élèves à l'écrit dans le mémoire professionnel de façon anonyme	0

3 Consentement de l'élève

On m'a expliqué et j'ai compris à quoi servait ce projet.

On m'a expliqué et j'ai compris qui pourrait voir cet enregistrement.

Et je suis d'accord pour que l'on enregistre, pour ce projet, mon image ma voix.

<input type="checkbox"/> Madame <input type="checkbox"/> Monsieur Nom de l'élève : Prénom : Classe :	Date et signature de l'élève mineur concerné par l'enregistrement :
---	---

Année universitaire 2023-2024

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

Mention Second degré

Titre du mémoire : L'écriture pour permettre l'expression subjective et auctoriale du sujet-lecteur-scripteur

Auteur : Alizé Laperrousaz

Résumé : Cette recherche prolonge les travaux préalablement menés dans le domaine de la didactique de la littérature, dont l'enjeu réside dans une attention fondamentale portée à l'expression de la subjectivité du sujet-lecteur pour parvenir à la lecture littéraire. Notre intérêt se porte sur la relation entre lecture et écriture, une dialectique féconde pour aider les élèves à comprendre et interpréter le texte dans le cadre de l'enseignement du français. Il s'agit d'étudier l'implication subjective dans le processus de lecture d'un texte produit au moyen de l'écriture d'invention, sur le mode de l'écriture-greffe. L'étude compare les effets sur l'investissement subjectif de la pratique par des élèves de quatrième d'une écriture *dans le texte* à deux endroits différents de l'extrait pour saisir les enjeux de l'écriture hugolienne dans *Notre-Dame de Paris*. L'une confrontait les élèves à la description d'un personnage, la seconde les incitait à intervenir en tant que protagoniste face au spectacle sur le parvis de la cathédrale. La consigne incitant les élèves à se placer à la place d'un personnage a d'autant plus favorisé l'implication subjective, auctoriale et l'actualisation du texte.

Mots clés : Didactique de la littérature, écriture-greffe, lecture subjective, 4ème, enseignement du français

Abstract : This research extends the existing work on the area of literary didactics in which the fundamental issue concerns the importance of the emergence of student's subjectivity throughout the reading process. Our interest lies in the relationship between reading and writing, a rich dialectic that aids students in understanding and interpreting a literary text in French teaching. It concerns the subjective engagement in the text reading process within the invention of a writing tool, based on the "graft-writing". The research was carried out through two didactisations with two Year 9 classes with a focus on the insertion of writing in the text, in two different places to grasp the significance of Hugo's writing throughout *Notre-Dame de Paris*. One concentrated on the writing process on the description of a character while the second one offered to imagine the crowd's reaction facing the spectacle on the cathedral's forecourt. The major aim was to compare which writing modality encouraged more strenuously the students to the subjective investment and to the appropriation of knowledge related to the text. Instructions inciting students to place themselves into a novel character has more clearly favored the subjective engagement, the author position and the text contemporary's reflection.

Keywords : Didactics of literature, grafted-writing, subjective reading, Year 9, French teaching