



HAL
open science

“ De la musique avant toute chose ” : une implication de l’élève par l’écoute ou la création ?

Marie Michel

► To cite this version:

Marie Michel. “ De la musique avant toute chose ” : une implication de l’élève par l’écoute ou la création ?. Education. 2024. dumas-04818284

HAL Id: dumas-04818284

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04818284v1>

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

**« De la musique avant toute chose » :
une implication de l'élève par l'écoute
ou la création ?**

Présenté par Marie Michel

Mémoire de M2 encadré par Marie-Sylvie Claude

Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement ma directrice de mémoire, Madame Marie-Sylvie Claude, qui a été d'une grande aide et d'une disponibilité sans faille dans l'élaboration et la rédaction de ce mémoire. Ses nombreuses lectures et ses conseils ont été précieux.

Je remercie également ma tutrice de stage, Madame Stéphanie Lokoli, enseignante de français en charge de l'enseignement éloquence, qui m'a laissée la liberté d'expérimenter ce que je souhaitais au sein de ses classes. Son expérience, sa bienveillance et sa générosité resteront, pour longtemps, une inspiration pour moi. Dans un même temps, un immense merci à la classe de 6^{ème} avec laquelle j'ai vécu des instants que je n'oublierai certainement jamais.

Enfin, j'adresse mes derniers remerciements à mon compagnon Tanguy Lievrour, pour son soutien indéfectible au quotidien.

Table des matières

Table des matières	2
Introduction	4
Etat de l'art	5
I. Le sujet-lecteur : d'un « obstacle » à « une nécessité fonctionnelle » ? (Langlade, 2008, p. 45)	5
<i>I.1. La soumission du lecteur face aux caractéristiques formelles d'un texte littéraire</i>	5
<i>I.2. Le sujet-lecteur en tant que co-constructeur de l'œuvre littéraire</i>	8
<i>I.3. S'interroger sur les limites du sujet-lecteur à l'imagination débordante et imprévisible</i>	11
II. La musique pour (se) découvrir des émotions : comprendre sa place en tant que sujet-lecteur par le langage musical	12
<i>II.1. Ecoute musicale en classe : entre discussions et engagements, le dévoilement de tout un processus caché</i>	12
<i>II.2. Corps et voix en scène : la création d'un spectacle vivant autour d'un poème</i>	14
III. Les registres cognitifs pour analyser l'activité des élèves	16
Problématique	17
Protocole de recherche	18
I. Le groupe de l'écoute musicale	20
II. Le groupe de la création musicale	23
III. Le recueil des données	26
Résultats	27
I. Une analyse de données précises	27
II. Le groupe de l'écoute musicale	28

<i>II.1. Transcrire et analyser les données de recherche : qu'est-ce que l'interprétation musicale d'un poème permet de comprendre ?</i>	28
<i>II. 2. Comprendre les écrits finaux des élèves : retour sur leur expérience avec la musique</i>	32
<i>II. 3. Le lien avec les registres de l'apprentissage : rappel et explicitation de nos objectifs</i>	35
III. Le groupe de la création musicale	38
<i>III. 1. Transcrire et analyser les données de recherche : qu'est-ce la création d'un spectacle vivant autour d'un poème nous permet de comprendre ?</i>	38
<i>III. 2. Comprendre les écrits finaux des élèves : retour sur leur expérience en tant que créateur</i>	51
<i>III. 3. Le lien avec les registres de l'apprentissage : rappel et explicitation de nos objectifs</i>	56
Discussion	58
I. Recontextualisation	58
II. Analyse des résultats obtenus et mise en lien avec les recherches didactiques antérieures.....	59
III. Limites et perspectives de la recherche	62
Bibliographie	65
Annexes.....	66

Introduction

L'enseignement de la littérature, longtemps considéré comme un objet d'études aux caractéristiques complexes et au sens immanent, est aujourd'hui devenu un dispositif qui permet de donner du sens à sa lecture. Cette réception active d'un objet littéraire peut aussi être mis en relation avec d'autres arts : c'est ici qu'intervient notamment la musique. L'hypothèse est la suivante : l'intérêt de passer par l'acte musical, qu'il soit écouté ou créé par les élèves, permettrait de rendre leur parole plus accessible, parce que c'est un art qui leur est familier. La musique semble moins étrangère que ne peut l'être la littérature pour de jeunes élèves : elle peut donc leur paraître plus manipulable, plus parlante, peut-être plus ludique aussi ; en somme, moins éloignée d'eux et plus accessible. Le texte littéraire peut se dévoiler aux élèves d'une manière plus sensible ; c'est-à-dire, littéralement, qu'il va venir toucher aux sens. Accueillir un texte littéraire comme quelque chose qui se parle, qui se chante, qui se joue, qui se récite et qui, par conséquent, peut s'écouter, c'est un moyen de l'envisager comme un objet à interprétations, au sens musical du terme. La lecture n'est alors plus seulement silence et intimité, elle peut s'écouter dans l'espace-temps où l'élève se situe et qu'il partage avec les autres. Cette façon d'enseigner entraîne inévitablement une démarche inductive puisqu'elle tend à ouvrir les différentes perceptions des élèves afin qu'ils établissent eux-mêmes des liens entre littérature et musique ; en ce sens, ils se font véritablement sujet-lecteur, puisqu'ils établissent des jugements esthétiques entre ces deux arts. « Y a-t-il une différence entre un lecteur, un écrivain, un interprète, [...], un compositeur, etc. ? Je doute que ces mots veuillent dire quelque chose. » (Quignard, *Vie Secrète*, p. 57). Peut-on douter aux côtés de Pascal Quignard ? Dans notre étude, littérature et musique ne font qu'un. Chacun favorise l'enseignement de l'autre et le sens se construit conjointement ; ce sont deux paroles d'un même texte, qui correspondent à deux savoirs que peuvent utiliser les élèves pour étendre leur propos. Le passage par la musique pour l'étude d'un texte littéraire serait donc un moyen de mettre l'élève en confiance pour qu'il puisse se sentir en accord avec ses émotions, intégrer son imaginaire, et faire entendre l'intérêt qu'il porte, ou non, au texte étudié.

C'est pourquoi nous envisagerons notre recherche en trois étapes : la première est une revue de la littérature scientifique en lien avec le sujet-lecteur et les différents arts que sont la littérature et la musique. Ensuite, nous rendrons compte d'un protocole de recherche qui a eu lieu dans une classe de 6^{ème}. Pour finir, nous analyserons et discuterons les différents résultats que nous avons obtenus grâce à cette recherche.

Etat de l'art

I. Le sujet-lecteur : d'un « obstacle » à « une nécessité fonctionnelle » ? (Langlade, 2008, p. 45)

Pris en otage par les analyses formelles et technicistes d'un texte littéraire, les enseignants du second degré, face à cette « douloureuse évidence » selon les termes de Langlade (2004, p. 85), devront briser ces chaînes structuralistes. Ce que le chercheur entend par là, c'est qu'il y a une trop grande importance portée sur la forme du texte et ses outils linguistiques et sémiotiques, ce qui laisse de côté les interprétations des lecteurs. Dès lors, on peut s'interroger sur certains points de l'enseignement de la littérature, qui « ne datent pas d'aujourd'hui » (Langlade, 2004, p. 85).

I. 1. La soumission du lecteur face aux caractéristiques formelles d'un texte littéraire

La survivance du modèle lansonien, qui consiste à envisager le texte clos sur lui-même et dont seul l'auteur serait garant d'interprétations fondées sur ses propres pensées, conduit à une analyse du texte qui privilégie la lecture unique par rapport à la singularité d'une lecture personnelle (Langlade, 2004, p. 85). Même si les courants formalistes et structuralistes des années 1960 privilégient des méthodes d'analyses littéraires bien différentes du modèle de Lanson, les deux se rejoindront au bout du compte, en tout cas pour ce qui concerne l'absence de liberté du lecteur : « Ce qui nous caractérise [...], c'est le désir de créer une science littéraire autonome à partir des qualités intrinsèques des matériaux littéraires » (Eikhenbaum, 1965, cité par Langlade, 2004, p. 87). On envisage alors le texte littéraire à travers « des problématiques strictement textualistes : étude des formes, des types de texte, des modes de fonctionnement narratif, etc. » (Langlade, 2004, p. 87). De plus, d'après Langlade, dans certains manuels, par exemple les manuels de Mediavilla, et plus particulièrement *Méthodes et Pratiques*, on se désintéresse tout à fait de la psychologie pour étudier le système des personnages et leur rôle dans le schéma actantiel.

Le formalisme est donc véritablement devenu une méthode de lecture dans les programmes de la fin des années 1980. De cette idée découle la notion de « lecture méthodique » qui rassemble une « observation objective, précise, nuancée des formes ou des systèmes de formes » et une « analyse de l'organisation de ces formes et la perception de leur

dynamisme au sein du texte » (Programmes du lycée, 1989, p.17-18, cités par Langlade, 2004, p. 87). D'autre part, ce formalisme devient imposant pour le lecteur puisque le texte est sans arrêt mis à distance. Antoine Compagnon, cité par Langlade, résume parfaitement cette distanciation entre le texte et le lecteur : « Pour Brunetière et Lanson, chacun à sa manière, il s'agit d'échapper au lecteur et à ses caprices, non pas d'annuler, mais d'encadrer ses impressions par la discipline [...] ». (Langlade, 2004, p. 86). Il s'agit donc de rendre l'élève profondément rigoureux : ses jugements doivent être objectifs et pour ce faire, des rappels sur l'histoire littéraire seront nécessaires. Ainsi, les lecteurs réels, face à une analyse dite objective des textes, ne peuvent s'emparer pleinement de ces derniers : leurs lectures singulières risquent de se diluer au contact d'analyses rhétoriques et formelles qui semblent être les clés d'une bonne lecture scolaire. Enfin, les programmes, les manuels, les pratiques de l'enseignement, définissent à cette époque la littérature comme un art qui se prend lui-même comme objet et comme sujet. (Langlade, 2004, p. 88). Dès l'école primaire, l'intertextualité est de mise : les œuvres étant liées entre elles, la connaissance de l'une pour comprendre l'autre devient indispensable. Les élèves de primaire perçoivent alors la littérature comme quelque chose qui parle de littérature presque exclusivement, et apprennent également que lire un texte ou une œuvre revient à déchiffrer tout un « réseau de références intertextuelles » (Langlade, 2004, p. 88).

Dufays s'est intéressé, au début des années 2000, à la notion de lecteur littéraire – définie comme une transaction du lecteur avec une œuvre, pour co-construire le sens – et à sa légitimité. Après avoir étudié quelques articles qui abordaient cette notion – tels que *La didactique du français* de Rosier (2002) ou encore *Eloge de la paraphrase* de Daunay (2002) –, il constatera que si la notion de lecteur littéraire ne peut pas faire l'objet d'une définition commune, elle pourrait ne pas trouver sa place à l'école si elle est définie comme d'emblée savante. Il affirme qu'une considération de la lecture comme centrée sur l'analyse du texte semble prévaloir sur une conception subjective de la lecture du texte littéraire, comme il l'énonce dans le propos suivant : « le texte prévaut indépendamment de sa réception, il reste un monument déjà saturé de sens et de valeur qu'il s'agit de révéler par une lecture qui s'applique à en célébrer les virtualités » (2002, p. 3). L'adverbe « déjà » est employé ici à des fins critique ; ainsi Dufays pointe du doigt cette approche du texte qu'il faudrait considérer comme immuable, et où la quête de l'interprétation se résumerait à la recherche d'un sens préétabli, qui conférerait à la lecture une nature herméneutique – si l'on se réfère à son étymologie, il s'agit de « l'art de découvrir le sens exact d'un texte » (CNTRL).

A trop vouloir décortiquer un texte, chercher la bonne interprétation à tout prix – manière illusoire de penser qu’il y a une seule façon de saisir les significations d’un texte, définies de telle manière qu’elles semblent indiscutables –, Annie Rouxel constate quant à elle que les Instructions officielles et programmes de la fin des années 1980 enferment le lecteur-élève dans des conceptions purement objectives d’une littérature qui semble de plus en plus inabordable et imperméable à une imagination sensorielle. La chercheuse montrera que « le lecteur modèle » défini par Eco dans les années 1990, amenait à considérer que « l’étude de texte [...] était bien davantage celui d’une formation conçue comme soumission au texte. » (Rouxel, 2007, p. 65). Le « lecteur modèle » ou « implicite », selon ses dires, c’est un élève à qui l’on demande de se détacher d’une « lecture naïve », c’est-à-dire ne pas se laisser aller à des remarques spontanées ou personnelles afin de bien respecter « les droits du texte » (Rouxel, 2007, p. 65). Cette idée de soumission, utilisée à juste titre, tend à placer le lecteur en-dehors du texte, supposant que ce dernier doit lui faciliter l’accès aux savoirs. Baudelot, cité par la chercheuse, résumera parfaitement la façon dont est perçue ce que devient la littérature dans le cadre d’exercices scolaires ainsi pensés : « une pratique sans croyance » (Baudelot, 1999, p. 199 cité par Rouxel, 2007, p. 66). Puisque le texte n’est donc que la mise en forme d’un message caché qui se présente comme une chose énigmatique, l’élève devient ainsi une véritable machine à décrypter, ce qui constitue l’une des raisons pour lesquelles il perd de l’intérêt pour la lecture : il se sent oppressé par la recherche de la seule bonne lecture possible. Toutes ces injonctions qui amènent l’élève vers une vision de la littérature comme étant codifiée et inatteignable, l’éloignent d’une lecture plus ouverte grâce à sa subjectivité ; ainsi, l’exercice scolaire apparaît moins comme une occasion de se former comme lecteur que comme une performance à réussir en trouvant la bonne réponse, puisqu’« enseigner la littérature, c’est codifier la façon de lire les œuvres » selon Viala (1987, cité par Rouxel, 2007, p. 67).

Les élèves n’ont donc, au sein de ces analyses structurales, aucune intimité avec le texte, c’est-à-dire qu’ils ont tendance à le voir comme une chose codifiée, qui ne peut contenir qu’un seul sens. Ces analyses structurales sont présentées sous des traits académiques bien discutables, selon les pensées de Langlade et Rouxel. Faisant tous les deux partie d’un mouvement des années 2000 qui tend à désacraliser le texte et son auteur afin de rendre sa réception effective par les élèves, ces chercheurs, ainsi que d’autres dont les travaux vont nous intéresser, interrogeront la place du sujet-lecteur, une question fondamentale pour la didactique du français.

1.2. Le sujet-lecteur en tant que co-constructeur de l'œuvre littéraire

« Tout le monde semble d'accord sur les effets pervers du formalisme et il n'est pas nécessaire de s'y arrêter longtemps. » (Daunay, 2007, p. 44). C'est ainsi que le chercheur Daunay qualifie les conséquences scolaires des pratiques d'analyses formelles du texte littéraire. Derrière ce questionnement, un débat didactique apparaît : on peut promouvoir, d'un côté, une conception de la discipline « par le haut » (Daunay, 2007, p. 45), autrement dit, c'est à partir de la pratique universitaire que l'on construit la pratique littéraire des élèves. De l'autre côté, on peut promouvoir une conception « par le bas » (Daunay, 2007, p. 45), privilégiée par le chercheur, en partant de la lecture réelle des élèves. Il s'agit de s'appuyer sur les pratiques extra-scolaires : sans être considérées comme suffisantes à l'école, ces pratiques sont interrogées et travaillées d'un point de vue dialectique et didactique. Cette didactique construite par le bas consiste à s'informer des usages et des savoirs ordinaires, afin de ne plus calquer les pratiques scolaires sur les pratiques universitaires, mais aussi de dialoguer avec les pratiques sociales, par un travail de médiation entre les pratiques langagières, culturelles et les pratiques scolaires. Le postulat de Daunay est donc le suivant : si la didactique veut approcher le sujet, elle doit décrire le sujet-lecteur – l'élève lisant – en tant qu'il est inscrit dans le système didactique. Cependant, ce sujet ne peut être réduit au sujet épistémique, constitutif du savoir, mais doit être considéré d'un point de vue social, affectif, psychologique et cognitif, afin que la notion de sujet-lecteur prenne pleinement son sens (Daunay, 2007).

Cependant, selon une expression de Jouve, « la subjectivité accidentelle » (2004, cité par Rouxel, 2007, p. 71) doit être prise en compte : c'est celle qui peut être débordante, parfois imprévisible. Aussi faut-il travailler à partir de cette imagination spontanée à laquelle il faut ajouter la construction d'une véritable réflexion. L'élève devra se construire en tant que critique du texte et pour ce faire, il est certes impératif de partir de cette « subjectivité accidentelle », afin de favoriser l'expression d'un sentiment, mais Rouxel précise qu'il ne faut pas mettre totalement de côté l'étude de l'œuvre dans sa dimension formelle et objective. L'idée est de ne pas faire de cette conception de la littérature une fin en soi, mais de faire parvenir progressivement l'élève à la conscience des effets de sens de la forme, en incluant davantage ses affects pour faire émerger en lui des enjeux personnels (Rouxel, 2007, p. 72). En somme, il s'agit « de ne plus éluder le contenu existentiel et idéologique des textes, mais de s'engager dans la réflexion qu'il suscite, l'essentiel étant de faire quitter aux élèves cette posture d'extériorité construite face à un objet scolaire pour les amener à comprendre que l'œuvre s'adresse à eux » (Le Fustec et Sivan, 2004, cités par Rouxel, 2007, p. 72).

Dufays évoquait déjà, en 2002, cette idée de complémentarité entre formalisme (ou lecture distanciée) et subjectivité, autrement dit, l'idée que la place accordée au sujet-lecteur ne doit pas être le résultat d'une mise à distance inversée concernant les outils linguistiques et/ou sémiotiques. Ce qu'il souhaite, c'est favoriser une lecture littéraire comme un va-et-vient dialectique. Il évoque l'idée selon laquelle tout lecteur est triple : à la fois liseur (instance physique, sensorielle), lu (instance psychoaffective, émotionnelle) et lectant (instance intellectuelle, rationnelle et interprétative). Cette vision du lecteur permet de penser la lecture comme systémique, intégrant « la lecture savante » et « la lecture ordinaire » en faisant jouer leur tension et leur complémentarité, de manière à ce que les idées et impressions produites par la lecture ordinaire soient confrontées à l'analyse du texte, et, de cette façon, complétées, approfondies (Dufays, 2002, p.6). Il s'agira de lier ces lectures dans une séquence didactique, c'est-à-dire d'effectuer le va-et-vient permanent entre les moments de contextualisation (avec une production initiale), de décontextualisation (avec des ateliers de structuration) et de recontextualisation (avec une production finale) : il s'agit véritablement d'une répartition de l'apprentissage en trois temps (Dufays, 2002). Il s'agit donc, pour Dufays, de « penser la relation entre lecture "ordinaire" et "lecture littéraire" sur le mode du continuum plutôt que de la rupture » (2002, p. 7). Au demeurant, on peut considérer cette approche comme une volonté de rendre l'élève responsable de sa lecture, capable de s'engager pleinement, c'est-à-dire de se rendre à la fois réceptif (celui qui reçoit) mais aussi réceptacle (celui qui fait l'effort, qui est capable de recevoir, et qui assimile intimement l'information reçue). Il s'agira pour les enseignants d'établir un contrat avec l'élève de manière à ce qu'il puisse asseoir pleinement ses jugements esthétiques, se considérant comme sujet empirique (c'est-à-dire, réel) autant que sujet cognitif.

Annie Rouxel le souligne parfaitement : cette notion de sujet-lecteur n'apparaît qu'en 2004 et a pu s'intégrer dans les recherches en didactique seulement à partir de cette année-là (2007, p. 65). Dans son *Avant-Propos* au colloque de 2004 fondateur de la notion, rédigé aux côtés de Langlade, les deux chercheurs s'appuient sur deux spécialistes de l'acte de lecture : Wolfgang Iser et Umberto Eco (Langlade et Rouxel, 2004, p. 11). Iser insiste sur une double présence au sein d'un texte littéraire puisqu'auteur et lecteur participent au jeu d'imagination à part égale : « le texte n'existe que par l'acte de constitution d'une conscience qui le reçoit » (Iser, 1976, cité par Langlade et Rouxel, 2004, p. 11). Eco, de la même manière, considère l'acte de lire comme une « coopération interprétative » et une « interprétation critique » (Eco, 1979, cité par Langlade et Rouxel, 2004, p. 11). Ainsi, le lecteur est au cœur de toute expérience de la littérature puisqu'il participe à l'acte d'écriture et engendre du sens. Les mots

de Barthes sont également promoteurs d'une approche personnelle du texte : au-delà de réfuter l'existence d'un « sens secret » dans *La Mort de l'Auteur*, ou encore d'affirmer que « donner un Auteur à un texte, c'est imposer à ce texte un cran d'arrêt », il s'agira surtout pour lui d'aborder l'idée d'une multiplicité scripturale au sein même de l'écriture : « ainsi, se dévoile l'être total de l'écriture : un texte est fait d'écritures multiples, issues de plusieurs cultures et qui entrent les unes avec les autres en dialogue, en parodie, en contestation [...] » (Barthes, 1968, p. 66). En ce qui concerne l'élève, il ne s'agit pas de vouloir qu'il puisse d'emblée faire fonctionner l'instance du lecteur modèle, mais plutôt qu'il parte de sa lecture réelle.

Il convient donc de transmettre aux élèves une conception de la lecture comme un véritable engagement de l'être : il ne s'agit plus de la pratiquer passivement, et il ne s'agit pas non plus de croire à une doxa littéraire universelle, c'est-à-dire entrevoir un texte littéraire comme fermé, sur lequel on ne peut pas discuter. L'élève est acteur de l'élaboration du texte, il lui donne une forme propre et singulière. Pour reprendre les termes de Langlade : « [...] 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 » (2008, p. 48). Rouxel nous invite par ailleurs à placer cet élève-lecteur au cœur du texte, ses émotions et ressentis étant un véritable moteur interprétatif. Ce n'est pas lui qui se projette sur le texte, mais c'est le texte qui se projette sur lui : l'élève achève la lecture, mêlant parfois ses propres fantasmes à ceux de l'auteur, créant des liens entre ce qu'il est et ce qu'il lit ; il est à l'origine de la création d'une *fabula* (Rouxel, 2007, p. 70). La chercheuse exprime clairement cette idée que « le texte du lecteur résulte d'un métissage du texte de l'auteur et de l'imaginaire du lecteur » (Rouxel, 2007, p. 71). Par cette nouvelle approche de la littérature, les élèves sont formés comme de véritables esthètes, capable d'adopter une posture interne au texte, pour dialoguer avec lui, afin qu'il puisse pleinement résonner en eux. La classe, selon Rouxel, doit être pensée comme un lieu de confrontations permanentes de lectures subjectives (2007, p. 72).

L'idée de rendre la lecture plus investie car plus ouverte aux sens d'un individu, doit tout de même trouver ses limites, de manière à ce qu'elle ne produise pas une totale métamorphose du texte. « Quelles limites donner à cette reconfiguration ? » (Rouxel, 2007, p. 71).

1.3. S'interroger sur les limites du sujet-lecteur à l'imagination débordante et imprévisible

La lecture semble donc devoir être envisagée comme un espace de rencontre entre « le monde du texte » et « le monde du lecteur » (Ricoeur, 1986, cité par Sauvaire et Falardeau, 2016, p. 123). Cet « espace dialogique » engendre des reconfigurations de la narration de la part des lecteurs, témoignage de leur investissement en tant que sujets dans l'acte de lire (Sauvaire et Falardeau, 2016, p. 123). Cette subjectivité peut cependant être considérée comme une avancée nécessitant une mise à distance, une « distanciation de soi à soi » (Ricoeur, 1985, cité par Sauvaire et Falardeau, 2016, p. 123), et il convient de prendre en compte l'idée qu'un lecteur n'est qu'une individualité parmi tout le groupe interprétatif qu'est le lectorat. L'ensemble de la classe, par exemple, peut constituer une communauté interprétative : une idée peut en engendrer une autre, par effet de concomitance interprétative. Cependant, Rouxel explique que certaines interprétations ne doivent plus être envisagées comme insuffisantes ou vues comme des erreurs. Elle explique que « les débordements de subjectivité, on peut les interpréter comme les indices d'une relation vivante au texte qui peut nourrir le processus d'élaboration sémantique et orienter la démarche interprétative » (Rouxel, 2007, p. 71). De plus, les liens que les élèves tissent eux-mêmes avec le monde extérieur, en dehors de l'école, favorisent le lien entre « l'univers de l'œuvre et l'univers du lecteur » (Rouxel, 2007, p. 71). Ainsi, lire a un enfin un sens, bien éloigné de celui qui ne consistait qu'à lire des références d'autres œuvres au sein d'une seule : la littérature prend place dans la vie de l'élève-lecteur.

Pour les enseignants, il s'agira de trouver un juste équilibre entre la transmission de savoirs universitaires, mais aussi la nécessité de prendre en compte les goûts et les ressentis des élèves face à une œuvre littéraire. Si l'on admet que l'un ne se fait pas sans l'autre, considérons cette citation de Langlade comme le postulat d'une didactisation qui tend vers un sujet-lecteur à la fois réellement investi, mais aussi nourri de savoirs et de compétences analytiques : « il s'agit [...] de fonder une didactique de la littérature sur l'articulation entre la prise en compte de l'expérience subjective des œuvres des sujets empiriques et la maîtrise progressives des formes, des codes et des rituels qui constituent la littérature » (Langlade, 2004, p. 96).

II. La musique pour (se) découvrir des émotions : comprendre sa place en tant que sujet-lecteur par le langage musical

II.1. Ecoute musicale en classe : entre discussions et engagements, le dévoilement de tout un processus caché

« Si l'acte de lire est considéré comme nécessitant une activité de la part du lecteur, il n'en est pas toujours de même pour l'écoute musicale. Parce que l'écoute ne requiert apparemment aucun déchiffrement (au contraire de l'acte de lecture, qui naît avec un déchiffrement de signes), parce que beaucoup de professionnels de la musique revendiquent une "universalité" de "la" musique ou même du "langage musical" » (Mili, 2011, p. 157). Ce que nous explique Isabelle Milli, c'est qu'on pourrait croire que la musique a un pouvoir universel sur les auditeurs, ce qui donnerait forcément lieu à des paroles plus spontanées, plus libérées. Mais en réalité, des apprentissages sont nécessaires. Un enseignement autour de la musique permettrait aux élèves de délivrer, non pas quel est le rôle de tel instrument ou de tel soliste, mais de prendre le temps de leur laisser la parole libre en les interrogeant sur leurs réactions, leurs impressions. Une œuvre musicale serait alors un « "donné à entendre", que l'auditeur ne se contente pas de recevoir, mais qui lui fournit l'occasion d'endosser sa "responsabilité d'auditeur" » (Szendy, 2001, p.123 cité par Milli, 2011, p. 162). L'auditeur peut donc s'emparer de la musique écoutée, puisqu'il fait la part à la fois de l'interprète, mais aussi de l'œuvre. Lorsqu'on veut enseigner l'écoute d'une œuvre musicale, l'enseignant doit faire comprendre à son auditeur qu'il s'agit d'une interprétation de celle-ci (Milli, 2011, p. 162).

L'enseignante A.D, que la chercheuse Milli a suivi tout au long du processus didactique, tente de mettre en place une maïeutique de l'écoute dans sa classe de 6^{ème}, autour de l'œuvre *Roméo et Juliette* de Sergueï Prokofiev, composée en 1935. Pour préparer la rencontre avec le chef d'orchestre coréen Myung-Whun Chung, les élèves, après avoir vu sa performance sur scène, ont préparé une série de questions, pour l'interviewer et faire « émerger la notion d'interprète » selon l'idée de l'enseignante (Millie, 2011, p. 162). Les élèves ont compris que selon Chung, afin de travailler au mieux son interprétation, il faut bien étudier la partition, prendre en compte tous ses aspects techniques, et « avoir quelque chose à transmettre à son sujet » (Chung, cité par Millie, 2011, 165). C'est-à-dire qu'au-delà de se conformer aux notes écrites sur la partition, et de les jouer naïvement, il faut aussi pouvoir

s'en emparer pour mieux faire ressortir leur intensité et les émotions qu'elles suscitent, face au public. Il s'agit aussi d'avoir une oreille critique sur ce qui est produit, à savoir l'interprétation qui est donnée d'une œuvre, afin que chacun juge ce qui est fait musicalement et ce qui va être donné. C'est en fait une question d'appropriation : la partition comporte des signes qu'il faut respecter, précisément mais aussi respectueusement de l'œuvre, tout en faisant des choix d'interprétations. Très peu d'élèves conscientisent par eux-mêmes qu'une « œuvre musicale existe et est transmise *grâce à l'interprète* » (Millie, 2011, p. 167), puisque c'est l'enjeu de notre didactisation que de leur en faire prendre conscience.

Face à la musique, il est nécessaire de partir de l'écoute naïve, au sens ordinaire : l'œuvre est ici perçue comme nécessitant un plein engagement dans l'acte musical qu'il faut produire. Il ne s'agit en aucun cas de seulement respecter « les droits du texte » (Rouxel, 2007, p.65), auquel cas les émotions ne pourraient être délivrées au public, et le détachement de la part des musiciens face à l'œuvre qu'ils jouent serait trop important pour ne pas être remarqué par l'auditoire. Il n'est pas question, par exemple, d'une interprétation musicale formaliste puisque celui qui joue doit inévitablement s'emparer de l'œuvre et la comprendre au mieux pour être à la fois au plus près de la partition musicale – aspect le plus technique de l'œuvre –, d'avoir quelque chose à en dire, pour enfin la transmettre (Myung-Whun Chung, cité par Millie, p. 163) – aspects qui relèvent du pathos de l'œuvre. Le Chef d'orchestre Chung ira même jusqu'à parler de « langage secret » et expliquera que « pour qu'un dialogue musical ait lieu où il est impossible de tout dire, il faut faire sentir » (Myung-Whun Chung, cité par Millie, p. 163). On pourrait parler d'une transmission des sensations à travers le son qui est étudié, interprété et finalement reçu. L'engagement au sein de l'œuvre est donc nécessaire ; s'il y a mise à distance – comme c'était le cas pour les œuvres littéraires, en tout cas à l'école, avant l'apparition du sujet lecteur en 2004 –, alors il n'y a pas de dialogue, et rien ne pourrait se *sentir*, pour reprendre l'expression de Chung.

Se confronter à une œuvre musicale, c'est déjà une interprétation de la partition qui est donnée à entendre, contrairement à la littérature. Plus encore, lorsque des chanteurs et musiciens s'adonnent à composer autour d'un poème écrit, l'interprétation est double : à la fois, la partition musicale est interprétée par celui qui se l'approprie, mais le poème aussi est interprété par celui qui le parle ou le chante : il devient objet de manipulation. En effet, « une création met [...] en évidence non seulement l'interprète, mais aussi le compositeur : elle met à la fois l'accent sur la dimension poétique et sur la dimension esthétique de la musique, puisqu'il s'agit d'une situation artistique de découverte-dévoilement » (Millie, 2011, p. 172). C'est ainsi que l'enseignante A.D a pensé son cours : son objectif didactique était d'amener

ses élèves, par « des déclarations, des jugements esthétiques, des perceptions [...], des descriptions, [...], des phénomènes sonores rencontrés » à une prise en compte de la complexité de l'objet musical et de tous les acteurs à envisager pour permettre une rencontre entre la musique et leurs individualités. C'est une façon pour eux, de mieux comprendre qu'une « œuvre renvoie [...] à l'instantanéité de la réception musicale, à l'irréversibilité de son déroulement, au geste compositionnel, à une production qui lui est antérieure » (Millie, 2011, p. 172). C'est surtout la nécessité de faire connaître à de jeunes élèves une œuvre musicale célèbre, ainsi que de rendre hommage au compositeur original, souvent caché derrière une création annoncée par le chef d'orchestre et ses musiciens.

II.2. Corps et voix en scène : la création d'un spectacle vivant autour d'un poème

« Lire dans le respect de la lettre du poème mais ne pas le faire exister dans un présent de l'écoute : paradoxe de l'entreprise d'une poésie en voix » (Le Goff, 2018, p. 155). Ici, le chercheur Le Goff parle d'une didactisation de la poésie basée sur une mise en voix : nous nous situons donc dans une réflexion didactique. Pour lui, il ne s'agit pas simplement de faire survoler le poème aux élèves de manière superficielle, puisqu'il manquerait la part inventive de la lecture. Il s'agit de s'immerger afin que s'effectue une transformation du « texte en paysage sonore » (Le Goff, 2018, p. 155). Autrement dit, le poème reçu par un élève va être interprété de telle manière à ce que sa voix puisse retransmettre ce qu'il en a compris, ce qu'il a envie de retenir mais aussi les sentiments que ce texte lui a procurés. Si Le Goff précise qu'à priori la lecture est une expérience intrinsèque et silencieuse, pour lui, « une immersion [...] signe la présence d'une voix », c'est-à-dire que s'immerger dans un poème, c'est savoir l'habiter avec sa voix, et ainsi la rendre réelle au sein de l'espace dans lequel elle se produit. Il identifie, à ce titre, trois vecteurs d'immersion lyrique. Premièrement, le chercheur souligne la nécessité de délimiter un espace de performance qui prend en compte « la relation et l'adresse au sein duquel l'exercice de la mise en voix est réalisé », espace où l'expérience de l'écoute est déterminante (Le Goff, 2018, p. 156). Deuxièmement, il envisage cet exercice comme une performance qui vient associer les lecteurs et les auditeurs en tant qu'apprenants. Il précise cependant que la lecture à haute voix doit alors être envisagée selon certaines contraintes de création (par exemple, en collectivité, lire dans une certaine continuité). Enfin, il s'attarde sur la métalepse du lecteur, c'est-à-dire « les franchissements subversifs des frontières normalement imperméables entre le monde extradiégétique de l'auteur, du lecteur et le monde

intradiégétique des personnages » : c'est l'activité fictionnalisante (Le Goff, 2018, p. 156), et plus largement, tout ce que le lecteur met de lui-même dans la lecture.

Prendre en compte l'espace dont dispose le lecteur lorsqu'il lit de la poésie, « c'est déjà prendre la mesure de ce que fait l'espace au poème » (Le Goff, 2018, p. 156). Qu'importe la position dans laquelle il se trouve et les mouvements corporels qu'il effectue – consciemment ou non – : le fait de lire à voix haute, c'est se situer dans le temps mais aussi dans l'espace matériel. De plus, il y a deux auditoires possibles dans une classe : le premier, c'est l'élève ou le groupe à qui le poème est adressé et sans qui la parole poétique serait vaine. Tous les autres élèves sont considérés comme un second auditoire, appelé un « destinataire additionnel » (Le Goff, 2018, p. 156). Ces différentes expériences, spatiales, corporelles, et relationnelles laissent « toute [leur] place à l'expérience esthétique et ne cherche[nt] pas à faire précéder l'imposition d'un sens » (Le Goff, 2018, p. 157). Lorsque la poésie est performance, cette fois-ci, elle se prépare en un temps et un lieu unique puisqu'il s'agit d'une consigne pour la mise en voix : c'est « un temps de formation » pour progresser dans les apprentissages (Le Goff, 2018, p. 157). Plusieurs réalisations sont possibles : on retrouve « l'improvisation collective » qui est une véritable déconstruction d'une lecture modèle, qui permet de laisser de côté la « crainte du mal-lire » (Le Goff, 2018, p. 157). C'est une ouverture à une lecture spontanée, aux rythmes irréguliers ou inventés, aux interprétations en tout genre, aux jeux les plus libres avec le texte. Contrairement à l'improvisation, « le principe de la choralité » permet à un groupe d'élèves de se mettre d'accord sur les variations qu'il faudrait apporter au poème, les rythmes, le souffle et le placement de voix (Le Goff, 2018, p. 158). Enfin, « la possibilité d'intervenir dans le poème » (Le Goff, 2018, p. 158) est une autre forme d'investissement, un nouvel espace de création qui s'éloigne d'une conception de l'objet poétique comme limité à un sens consensuel. Ce qu'il faut retenir pour la performance, c'est que la poésie en voix est avant tout un travail autour du rythme (Le Goff, 2018, p. 159). Quant aux « traces de la métalepse du lecteur », ces dernières se retrouvent dans « la texture singulière de la mise en voix et composent une matérialité sonore inédite » (Le Goff, 2018, p. 159). La fiction du lecteur est ainsi possible lorsque l'on considère la mise en voix d'un poème comme un véritable jeu de la métalepse qui ne prend pas en compte uniquement la forme scripturale du texte.

Par cet organe puissant qu'est la voix, l'élève devant effectuer la mise en voix d'un poème nous révèle en fait « les orientations de son monde » (Marielle Macé, cité par Le Goff, 2018, p. 160). Il est capable de transmettre, de partager ses intuitions de lecteur et ses ressentis. Cet exercice est perçu comme une façon de faire confiance à ses inventions et la

manière dont la parole, l'espace et les auditeurs peuvent faire en sorte que ces fictions prennent vie ; « il revient donc au lecteur de prendre ses responsabilités, et d'inventer, dans la voix, le chronotope singulier de son texte » (Le Goff, 2018, p. 160).

III. Les registres cognitifs pour analyser l'activité des élèves

Les travaux en didactique de la littérature peuvent être enrichis par un modèle théorique issu du versant social des sciences de l'éducation, qui permet d'analyser l'activité des élèves engagés dans une tâche scolaire. On pense alors aux trois types de registres évoqués par le chercheur Rayou qui considère « que l'école propose et évalue des manières de penser le monde (le cognitif) qui se déploient dans un milieu (le culturel) et supposent pour cela l'engagements de sujets (l'identitaire symbolique) travaillant et se travaillant eux-mêmes selon ces modalités » (Rayou, 2020, p. 51). Pour expliciter les propos du chercheur, le registre cognitif correspond à une activité cognitivo-langagière, c'est-à-dire la conception d'une interprétation, la prise en compte de caractéristiques formelles, ainsi que de détails et du tout, et la construction de plusieurs sens : « Distinguer un registre cognitif, c'est dégager ce qui, dans les façons d'apprendre à l'école, relève spécifiquement des opérations intellectuelles qu'on y effectue » (Rayou, 2020, p. 52). Le registre culturel, correspond à des savoirs généraux et spécialisés, mobilisés, et nécessaires à la compréhension et l'interprétation de l'élève : « Ils [les apprentissages scolaires] sont des opérations sur le réel qui doivent, comme tous les savoirs humains, se construire et se déposer dans un milieu culturel qui comporte des valeurs et des objets » (Rayou, 2020, p. 52). Enfin le registre identitaire symbolique correspond à un engagement subjectif, et une conception de sens à partir de cet engagement même. « Elle [l'identité de l'élève] est sans doute davantage du côté de l'ipséité, qui fait une place aux processus et aux contradictions, que de la mêmeté, qui suppose une permanence dans le temps, liée à l'assignation sociale » (Ricoeur, 1990, cité par Rayou, 2020, p. 54), c'est-à-dire que l'élève doit être pris en tant qu'être unique, avec une identité propre, qui ne ressemble à aucune autre ; une identité qui lui permet d'échapper aux normes et de voir évoluer sa pensée dans le temps.

Problématique

Les résultats de la recherche en didactique peuvent inciter les enseignants à avoir un regard nouveau sur la transmission des savoirs littéraires : il ne s'agit plus de l'envisager comme une transmission à sens unique, du professeur aux élèves, ou encore d'envisager un sens du texte lui-même présumé comme unique. Il s'agit de repenser la place de chacun afin que la classe puisse devenir un lieu de partage et de connexion des diverses lectures ; en bref, un entremêlement abondant de subjectivités. Cette ouverture interprétative peut s'opérer par l'intérêt accordé au sujet-lecteur, qui, au regard des questionnements de la didactique de la littérature dans le second degré, peut favoriser un comportement plus actif des élèves face aux textes qui leur sont proposés. Cette activité se manifeste d'une part par des ressentis, des émotions ou encore des réactions spontanées qui s'attachent à un engagement de soi et une conception de sens à partir de cet engagement ; d'autre part, et dans un même temps, elle se traduit par une mobilisation de connaissances nécessaires à la compréhension-interprétation.

Pour favoriser au mieux ce va-et-vient didactique entre engagement de soi et connaissances permettant d'analyser le texte littéraire, les arts peuvent être la clé de la libération d'une parole ou d'une sensibilité, qui sont parfois étouffées par des codes scolaires ou des attendus trop exigeants en matière d'objectivation du texte littéraire. Mêler différents arts peut donc permettre aux élèves de tisser du lien entre les apprentissages et leur permettre de lier plusieurs références littéraires et artistiques entre elles.

Cette étude portera notamment sur la part essentielle de l'art musical, en ce qu'il peut-être un art d'écoute ou un art de création. Comment la musique peut-elle faire émerger de nouvelles interprétations des textes ? Est-elle un moyen de faire naître des impressions subjectives ? De faire s'investir une collectivité ? Dans quelle mesure une interprétation musicale et la création d'un spectacle vivant invitent-elles l'élève à envisager un texte littéraire non plus comme un texte fermé sur lui-même, mais infiniment ouvert, pour accueillir une pluralité de sens grâce aux différentes interprétations qu'il peut permettre, et ainsi, entrevoir les orientations de son monde ?

Cette recherche est donc une expérimentation, une tentative de replacer le texte littéraire dans une perspective artistique et créative. Elle permet d'interroger la compréhension d'un texte et la réalisation des objectifs de lecture littéraire, à travers des réactions subjectives et des réflexions collectives, incitées par la constitution de petits

groupes. Il sera de ce fait nécessaire de comparer les deux didactisations sur un même texte – ici, un poème – afin de vérifier laquelle semble la plus efficace, s’interroger sur les bénéfices et limites de ces démarches, et tenter de répondre à notre interrogation principale : est-ce le fait de faire créer la musique ou de la faire entendre qui permet de s’approprier davantage le texte littéraire ?

Protocole de recherche

Ma recherche se déroulera dans une classe de 6^{ème}, divisée en deux demi-groupes. Les 6^{èmes} A sont des élèves dynamiques qui s’investissent en classe. Ils ont l’habitude d’exprimer facilement leurs idées, en se levant en cours à chaque prise de parole, et certains d’entre eux ont un rôle important au sein d’une mise en scène théâtrale « La Belle et la Bête », conçue entièrement par leur enseignante de français. Tous les élèves ont également participé à un atelier de danse : après quelques exercices et échauffements corporels, l’objectif était, par groupe, de réaliser une chorégraphie sur la musique « Thriller » de Michael Jackson, en incarnant la monstruosité, et plus précisément La Bête, puisqu’une séquence entière fut consacrée au conte de Leprince de Beaumont. Les 6^{èmes} A sont donc familiarisés avec des formes d’art diverses et variées et ont eu la chance de pouvoir s’exprimer avec leur corps, plus encore qu’avec les mots. Selon les mots de leur enseignante, la classe de 6^{ème} A est une classe « agréable, dynamique et engagée ». Ils sont donc capables, malgré leur jeune âge, de se rendre physiquement actifs face à un tel projet artistique. Touchante et spontanée, cette classe s’est donc révélée être parfaitement adaptée pour ma recherche, où j’é mets l’hypothèse que l’association de la musique et de la littérature, de sens et de sons, peut conduire les élèves à pleinement s’investir dans le texte

Mes séances de recherche s’inscrivent dans la partie du programme « Récits de création ; création poétique » que l’enseignante a pu aborder à travers les récits homériques, en insistant sur les transmissions de ces épopées à l’oral. Ainsi, pour que les séances fassent sens dans leurs articulations, – processus qui nous est cher, à elle et moi – leur enseignante tisse déjà du lien entre ces chants antiques et la musique que j’ai abordée plus spécifiquement avec les élèves, en l’alliant à la poésie. Ainsi, avant même que je ne débute mes séances de recherche, et selon les conseils de l’enseignante, j’ai pris quelques minutes en classe entière pour commencer à aborder ce projet en l’intitulant :

« La musique pour (se) découvrir des émotions »

Il s'agit de faire comprendre aux élèves que dans le cadre de mon étude, j'expérimente des séances conçues par mes soins pour comprendre et analyser le fonctionnement de ces séances, ainsi que la limite de ces mêmes fonctionnements. Concernant l'aspect pratique, j'ai alors expliqué rapidement que les deux moitiés de la classe ne suivront pas les mêmes séances, et que cette démarche est nécessaire afin de comparer mes deux didactisations – appelées « projets de séance » devant les élèves. Il s'agit donc de se présenter devant eux comme professeure-stagiaire et comme chercheuse également, sans oublier de mentionner que malgré ces séances particulières, ces « parenthèses » ou « séances décrochées » comme a pu les appeler ma tutrice, ne résultent pas moins d'un apprentissage comme un autre, en l'occurrence, découvrir la musicalité d'un poème et ce qu'elle provoque en nous grâce à deux démarches bien distinctes : dans un premier temps par l'intégration du chant et de la musique d'un interprète, ensuite, par la création d'une musique autour d'un texte littéraire. En somme, j'établis un contrat avec les élèves, en toute honnêteté, précisant que j'ai choisi leur classe pour leur participation active, et leur imagination débordante. Cette discussion aura ainsi permis de répondre à leurs questions, et surtout de s'exprimer : en effet, un engouement général fut constaté lorsque j'ai abordé la musique. Force est de constater que les élèves de 6^{ème} A sont bien habitués à des changements de dispositifs et à l'intégration d'arts dans leur processus d'apprentissage.

J'ai choisi d'étudier le poème « Nous dormirons ensemble » de Louis Aragon interprété par Jean Ferrat (Annexe 1). Au-delà de ces quelques explications pragmatiques, il n'y a pas eu de travail d'analyse littéraire, stylistique et grammatical sur le poème au préalable : c'est un travail de lecture littéraire subjective que j'ai privilégié. Ce choix, appliqué pour les deux groupes, s'explique par la préconisation du sujet-lecteur, puisqu'il s'agit de développer « une didactique de l'implication » de l'élève au sein de l'œuvre (Rouxel, 2002, p. 72). On tend à privilégier une écoute de la musique elle-même, certes, mais aussi une écoute des émotions des élèves, afin que leurs interprétations aient du sens.

Les deux demi-groupes sont déjà composés de manière homogène, puisque je m'intègre dans une séance où les élèves travaillent dans ces conditions le mardi après-midi. Cela signifie donc que dans un groupe comme dans l'autre, je retrouve chaque niveau (faible, moyen, bon, très bon) réparti équitablement pour ne pas créer de trop grands écarts, ou deux

façons de travailler totalement différentes. Une séance de deux heures est consacrée au premier groupe tandis qu'il faudra prévoir trois heures pour le deuxième. En effet, dans les trois heures de création, la première doit être consacrée à une lecture non-négligeable du texte pour mieux l'aborder, et à une mise en commun des didascalies par groupe. Cette découverte du texte ne pouvait être un exercice demandé à faire à la maison puisque je n'aurais pu m'assurer que le travail ait été compris dans un premier temps, effectué dans un deuxième temps. Les deux heures suivantes doivent constituer toute la part de pleine création, toute la part de manipulation : ils sont, à ce moment-là, directement confrontés au texte.

I. Le groupe de l'écoute musicale

Le premier groupe, dit groupe de l'écoute musicale, a écouté l'interprétation du poème « Nous dormirons ensemble » par Jean Ferrat deux fois. La première fois, individuellement munis de leur cahier et d'un crayon à papier, les élèves sont libres dans la forme que prennent leurs annotations. La consigne, affichée au tableau sur vidéoprojecteur, sera la suivante :

« Ecrivez ou dessinez tout ce que vous évoque la chanson que vous écoutez.

Vous êtes libres d'écrire ou de représenter un sentiment, de réécrire des mots qui vous ont marqués, de poser des questions, d'accorder des couleurs à cette chanson, d'exprimer votre avis, d'écrire si vous avez reconnu un instrument ».

Comme énoncé plus haut, ils ont donc eu la liberté d'écrire ou de représenter tout ce que leur évoque personnellement la chanson. Cet exercice nécessite un véritable engagement de l'élève : ce qu'il écrit, c'est ce que lui fait la chanson, la manière dont elle résonne en lui, la manière dont il l'interprète. Dans un deuxième temps, je leur distribue le texte, pour qu'ils se préparent à une deuxième écoute. Tandis que certains finissent d'écrire leurs impressions, d'autres commencent à lire le texte de leur côté. Avant que l'on puisse reprendre, je leur demande s'il y a des questions concernant la compréhension d'un mot, ou d'une expression. Certains élèves se sont interrogés et ne comprenaient pas certaines expressions poétiques, telle que « Le ciel est sur nous comme un drap », mais n'ai pas voulu leur apporter de réponses, précisant qu'ils auront le temps d'y réfléchir et d'imaginer ce que l'auteur a bien pu

vouloir dire. Nous nous sommes cependant arrêtés sur l'expression « va l'amble », la seule qui nécessitait une brève explication selon moi. Ce temps de paraphrase fut donc le bienvenu avant de passer à l'étape suivante ; il n'a par ailleurs pas pris plus de cinq minutes pour ne pas perturber les écoutes à venir. Lorsqu'il n'y avait plus de questions à propos du texte, nous sommes passés à la deuxième écoute. Les élèves devaient suivre la même consigne, toujours affichée au tableau. Ils ont pu compléter leurs annotations, ou encore retirer ou changer leurs premiers ressentis par rapport à la première écoute sans support écrit. Par la suite, une deuxième interprétation musicale a été proposée aux élèves : il s'agit de la même chanson « Nous dormirons ensemble », où l'on retrouve Jean Ferrat, mais cette fois-ci accompagné par Christine Sèvres, son épouse – liaison que nous préciserons aux élèves. Voyant la fin de l'heure s'approcher, ce que j'avais prévu à l'écrit se déroula à l'oral, précisant que nous en reparlerons à la prochaine séance. La consigne fut la suivante :

« Qu'est-ce qui change par rapport à la première version que vous avez entendu ? Qu'est-ce que cela apporte à la chanson selon vous ? »

Quelques réponses furent données oralement, et ce fut la fin de l'heure : je ne les retrouverai que trois jours plus tard. Entre temps, j'ai pu discuter avec ma tutrice, qui m'a conseillé de faire une consigne moins longue, pour ne pas les guider, mais au contraire, que je puisse accepter, à l'avenir, qu'ils m'emmènent quelque part. J'ai ainsi pu repenser à ma prochaine séance en m'efforçant un peu plus de partir de leurs réponses.

Pour la séance suivante, les élèves ont restitué le cours précédent et nous avons réécouté les deux versions musicales ensemble, pour se les remémorer. J'ai ensuite organisé un tableau à deux entrées avec « Couleurs » et « Sentiments associés », qu'ils ont collé dans leur cahier. Toujours dans une idée d'explicitation de ma démarche, j'explique que nous avons beaucoup parlé la dernière fois, qu'il est important de s'exprimer spontanément, mais qu'il faut aussi qu'ils aient une trace écrite pour que les écoutes leurs restent en mémoire. J'explique également que ce tableau s'est construit grâce à leurs réponses puisqu'ils ont surtout retenu de ma longue consigne, l'idée des couleurs, qu'ils ont rattachées à des émotions – je cite une élève ici : « on arrive mieux à exprimer ce qu'on ressent ». La première phase d'institutionnalisation apparaît alors. Nous la construisons ensemble, grâce au tableau et aux sentiments qui dominaient :

« Grâce à la musique et au texte associé, on ressent que dans ce poème, il y a de l'amour, de la sincérité, de l'émotion, du romantisme et de la vie ».

Nous avons reparlé de la version avec Christine Sèvres, et j'ai alors demandé s'ils pouvaient me redonner les mots de la fois précédente, à savoir les mots « connexion » ; « discussion » ; « dialogue » qu'avaient pu leur évoquer l'apparition de cette voix féminine. Nous avons également discuté autour de l'émotion principale qui ressortait lorsqu'il y'avait deux voix ensemble. A l'unanimité, les élèves ont trouvé que cela rendait le texte plus « joyeux » selon leurs termes, puisque le chanteur n'était plus tout seul à chanter cette chanson pour celle qu'il aime. Nous nous sommes mis d'accord sur les mots à employer pour cette deuxième phase d'institutionnalisation et avons écrit une nouvelle synthèse tous ensemble :

« Lorsque Jean Ferrat chante avec son épouse, il y a une connexion, une discussion, un dialogue entre les deux amoureux. La chanson est plus joyeuse grâce à cette voix féminine qui s'ajoute ».

Pour la dernière partie du cours, l'échange interprétatif peut désormais prendre place durant les 25 minutes qu'il nous reste. Nous organisons l'espace de la classe comme suit : les tables sont dispersées aux quatre coins de la classe pour laisser place à un cercle de chaises, autour de deux tables. Nous nous sommes assis tous ensemble ; c'est le temps de l'intersubjectivité, de la mise en commun. J'ai défini cet échange comme un temps de discussion, sans jugements, ce qui signifie une écoute respectueuse de l'autre et des émotions qu'il veut partager. J'ai également spécifié que, moi aussi, j'aurai le droit de participer activement à cet échange : cela permet de faire comprendre que tout le monde a le droit d'avoir son avis sur les musiques écoutées. J'ai particulièrement insisté sur le fait qu'il n'existe pas de réponses justes ou fausses, mais simplement qu'il s'agit de partir de leurs ressentis pour que l'on puisse s'interroger sur de possibles interprétations ; en bref, j'explique que le poème n'est pas fermé sur lui-même. Dans ce cercle de discussion, la question posée sera la suivante :

« Quelle version musicale va mieux avec le poème selon vous, et pourquoi ? »

C'est dans une perspective d'expression subjective de l'œuvre que de leur demander quelle est la version qu'ils ont préférée, afin d'« encourager les approches sensibles de l'œuvre, être à l'écoute de la réception des élèves ou de ce qu'ils accepteront de livrer de leur expérience esthétique » (Rouxel, 2007, p. 72). Cette question nécessite des réponses spontanées, qui permettent d'analyser ce que la musique leur permet de mieux comprendre. Après un débat très enrichissant, vient la dernière phase d'institutionnalisation. Les élèves reprennent leur place respective et nous nous interrogeons quelques minutes sur la manière de conclure cette séance. Ils écrivent alors sur leur cahier :

« La musique peut nous faire ressentir des émotions différentes sur un même texte selon les interprétations des musiciens ».

II. Le groupe de la création musicale

Le deuxième groupe, dit groupe de la création musicale, recevra le texte sans être parasité par une reprise musicale : en réalité, et par leurs interprétations, ce sera à eux de trouver la musique du poème. En classe, je distribue le texte et nous le découvrons ensemble. Je prends en charge la lecture, pour une compréhension générale. Comme pour le premier groupe, le temps de paraphrase est nécessaire, au moins sur l'expression « va l'amble ». Concernant les autres questionnements, les élèves se sont répondus entre eux sans que j'aie besoin d'intervenir. Par la suite, je leur distribue la consigne suivante :

« Corps et voix en scène !

L'objectif de cette séance sera de réaliser une mise en voix du poème "Nous dormirons ensemble" de Louis Aragon, sur la musique instrumentale de la version de Jean Ferrat. Vos créations seront présentées devant vos camarades.

Par **groupe de trois**, vous allez, dans un premier temps, annoter le texte,
comme des didascalies, pour créer un **spectacle vivant autour de ce
poème**.

Exemples :

La musique que vous allez entendre en fond et sur laquelle vous allez lire et
chanter, peut vous aider à annoter ce poème. Vous êtes libres dans vos choix
mais vous veillerez à bien **noter la répartition de la parole et des gestes
effectués** ».

Le choix de laisser les pointillés apparents après la notion d'exemples, est une invitation à la discussion autour du spectacle vivant. C'est une façon, aussi, de construire la consigne ensemble. Après réflexion, les élèves ont réussi à me donner quelques exemples de spectacle vivant – que l'on peut aussi appeler « performance » – ou du moins, la façon dont ils se le représentaient. Sont alors ressorties les notions du chant (rap et beat-box compris), de la musique, de la danse, du théâtre. Chaque élève a pu trouver un art qui lui correspondait, afin qu'il le mette en pratique avec ses autres camarades lors de sa performance. A l'oral, je précise que ce poème de Louis Aragon devient une véritable partition de musique pour eux ; leur corps et leur voix sont les acteurs principaux de cette mise en voix.

C'est ainsi que ma consigne se découpe en deux parties : la première est un travail d'annotation, le deuxième, un travail de création artistique autour du texte, à partir de leurs annotations. Les 6^{èmes} A ont déjà, dans le cadre d'un exercice oral, dû annoter un texte avec des flèches pour indiquer les variations de la voix ; je les renvoie donc à cet exercice, fait avec leur enseignante. Aussi, et pour mieux leur faire comprendre cette notion de « partition musicale » ou de « didascalies », j'ai projeté au tableau deux documents (Annexe 2). La première est un échange dialogique de quelques répliques entre Tartuffe et Elmire, tiré de la pièce *Tartuffe* de Molière, où sont présentes des didascalies, pour qu'ils se rendent compte de la diversité de ces dernières. Le deuxième document regroupe des annotations d'Erik Satie sur ses partitions musicales, pour qu'ils puissent prendre pleinement conscience de la liberté qu'ils ont dans leurs choix d'écritures et d'intentions théâtrales et musicales. Une fois les choses clarifiées, les douze élèves se sont mis par groupe de trois – le choix des partenaires leur appartient – afin de former, en tout, quatre groupes différents. Les deux premières heures

se déroulent en salle de classe, ce qui impose aux élèves de prendre en compte l'espace dans lequel ils se trouvent, ainsi que ses contraintes. Ils s'organisent alors pour mettre cet espace à profit de leur prestation. Certains ont même formé une scène théâtrale avec des chaises et des tables (Annexe 3).

Lors de la première heure, après l'exploitation des consignes, il se trouve que le travail de brouillon autour du texte n'a pas été respecté : les élèves ont tout de suite voulu exploiter le texte. Cette situation m'a permis une remédiation de la consigne, de manière à ce qu'elle soit intégrée par tous et plus précise. Je leur ai alors montré ce que j'entendais par « travail de brouillon autour du texte » en leur montrant un travail que j'ai réalisé dans le cadre de mes études de Lettres (Annexe 4). Ils ont alors mieux compris l'idée d'annotations, et ont pris plus de liberté à écrire autour du texte. Pendant 15 minutes chronométrées, les élèves ont alors réfléchi à leurs gestes et leurs répartitions des rôles autour du texte, et l'ont noté. J'ai insisté sur le fait qu'il était nécessaire de passer par cet acte d'écriture autour du texte pour mieux anticiper les mouvements du corps et les intonations de la voix, et qu'il fallait s'interroger sur ce que le texte leur dit et la manière dont ils pourraient le transmettre. Ils ont alors pris plus de temps pour se mettre d'accord ensemble sur la répartition des paragraphes et le rôle de chacun, plutôt que de s'élaner dans une prestation improvisée. Il s'agit pour ma recherche de comprendre la façon dont la didactisation que j'accomplie leur permet de s'approprier le texte, et c'est tout l'intérêt d'un exercice comme la mise en voix : elle représente une véritable traduction d'une découverte, d'une compréhension d'un texte. C'est ici que j'ai spécifié à tout le monde qu'après leur prestation devant les camarades, ils devront être capable de justifier leurs choix scéniques, en lien avec le texte et ce qu'ils en ont compris. Enfin, toujours pendant ces deux premières heures, j'ai également pu passer l'instrumentale de la version de Jean Ferrat en fond, ce m'a permis d'analyser la façon dont la musique agit sur leur performance, et s'ils souhaitaient l'exploiter pour leur prestation finale.

Pour la troisième et dernière heure aux côtés de ce groupe, j'ai réservé la salle polyvalente – les élèves ont été prévenus à l'avance, mais cela implique une nouvelle prise en compte de l'espace. Ils ont eu 10 minutes en début d'heure pour répéter efficacement, et puis, chaque groupe est passé, avec une mise en scène plus ou moins élaborée. A la suite de chaque prestation, chaque groupe devait être capable de justifier le choix de leur mise en scène autour du texte – prestations retranscrites à l'écrit, et justifications enregistrées, pour garder une trace, et établir des ressemblances ou des différences entre les entraînements et la création finale. Cet échange entre tous les élèves, répond particulièrement à ce qu'énonce Rouxel à propos de l'expérience de lecture : « toute véritable expérience de lecture engage la totalité de

l'être » (Rouxel, 2007, p. 64). Les recherches contemporaines sur la lecture (P. Bayard, B. Clément, V. Jouve, G. Langlade) montrent que la lecture ne se réduit pas à une activité cognitive et que le processus d'élaboration sémantique s'enracine dans l'expérience du sujet : « L'investissement subjectif du lecteur est une nécessité fonctionnelle de la lecture littéraire ; c'est le lecteur qui achève le texte et lui imprime sa forme singulière » (Rouxel, 2007, p. 69).

Après que chacun ait compris la vision de l'autre face à ce texte, je leur distribue et leur lit la synthèse finale qui vient clôturer notre séance :

« Un même texte peut avoir différentes émotions et interprétations selon le spectacle vivant (danse, chant, théâtre ...) que nous créons autour de lui.

Créer notre propre musique autour d'un texte permet de donner ses ressentis et de se l'approprier.

Notre corps et notre voix permettent de justifier notre compréhension du texte, qui est unique, parce qu'elle nous appartient ».

Nous avons explicité ce bilan tous ensemble afin de le mettre en lien avec le travail effectué sur trois heures.

III. Le recueil des données

Par la suite, j'ai retrouvé chaque demi-groupe une semaine après notre dernière séance pour qu'ils répondent à l'écrit à aux questions suivantes, pendant près de 30 minutes :

« Que pouvez-vous me dire sur le poème que nous avons étudié ensemble ? » et « Qu'avez-vous pensé de la manière dont nous l'avons travaillé ? ».

Je les ai appelés à être aussi précis que possible. Ces précieuses réponses, ainsi que les enregistrements effectués durant les séances, constituent mes données de recherche et permettent de m'interroger sur la question suivante : est-ce la réception ou la créativité musicale qui est le plus favorable à l'activité fictionnalisante ? Il s'agit non pas de recueillir

un sens prédéfini du texte – et cela passe notamment par une volonté de ne pas expliquer ce dernier – mais de comprendre que les élèves ont des intuitions et qu’elles ont de la valeur pour l’interprétation des textes. Il s’agit surtout de voir et d’analyser ce qu’ils ont retenu de ces séances passées ensemble.

Résultats

I. Une analyse de données précises

Cette recherche est une recherche explicative qualitative. Nous analyserons nos données à partir des dernières consignes distribuées aux deux demi-groupes, à savoir : « Que pouvez-me dire sur le poème que nous avons étudié ensemble ? » et « Qu’avez-vous pensé de ma manière dont nous l’avons travaillé ? » Certains travaux oraux ont également été enregistrés, d’autres pris en photographie – ceci rendu possible grâce à l’accord des parents – durant les séances : pour ce qui concerne le groupe de l’écoute musicale, lors de l’échange interprétatif, et le groupe de la création musicale, lors du travail d’annotations autour du poème, des mises en voix et de leurs justifications. Ils serviront donc de supports à nos analyses, pour mieux les préciser ou les mettre en parallèle avec les dernières réponses recueillies à l’écrit.

Pour les deux didactisations, le choix de questions purement subjectives était un moyen de faire naître l’investissement des élèves, leurs ressentis, leurs jugements esthétiques, en lien avec nos séances. Il s’agissait aussi de s’intéresser à la manière dont les élèves allaient pouvoir rapprocher leurs intuitions du poème étudié en cours ; en somme, ce qu’ils en retenaient. Ces travaux en didactique de la littérature peuvent être enrichis par un modèle théorique issu du versant social des sciences de l’éducation : ce sont les registres évoqués par Rayou (2020, p. 51). Successivement, nous étudierons dans un premier temps les données recueillies au sein du groupe de l’écoute musicale, pour ensuite nous intéresser aux données du groupe de la création musicale.

II. Le groupe de l'écoute musicale

Le premier groupe, qui a écouté deux versions musicales du poème d'Aragon, a été enregistré lors de la deuxième séance, consacrée au remplissage du tableau « Couleurs » et « Sentiments associés » ainsi qu'aux échanges interprétatifs, appelé également « cercle de discussion ». Tous les élèves se sont exprimés au moins une fois, pour répondre à la question posée qui était : « Quelle version musicale va le mieux avec le poème selon vous et pourquoi ? » - en insistant bien sur le fait que les propos tenus doivent être en rapport avec le texte, que les élèves ont alors tous sous les yeux.

Nous étudierons tout d'abord les élèves qui sont partisans de la version de Jean Ferrat accompagné par sa femme, Christine Sèvres – puisque lors de l'échange intersubjectif, cette réponse est parvenue en premier – et nous aborderons ensuite les propos des élèves qui ont préféré la version où Jean Ferrat chante seul. Enfin, nous nous attacherons de près au véritable débat que ces différentes idées viennent créer chez les élèves, confondant ainsi tout type d'interprétations.

II.1. Transcrire et analyser les données de recherche : qu'est-ce que l'interprétation musicale d'un poème permet de comprendre ?

Précisons avant toute chose qu'il ne s'agit pas de souvenirs reconstitués, mais d'une transcription exacte des interactions des élèves en classe, que nous compléterons quelquefois par des données écrites qu'ils ont rendues. L'idée est déjà d'établir quelques liens entre ce qu'il s'est dit lors de nos échanges oraux, et ce que certains ont pu répondre à la consigne « Que pouvez-vous me dire sur le poème que nous avons travaillé ensemble ? Qu'avez-vous pensé de la manière dont nous l'avons travaillé ? » à l'écrit. Par la suite, un tableau récapitulatif viendra résumer seulement les propos écrits des élèves, pour ainsi mieux comprendre les étapes par lesquelles ils sont passés, et si des liens se créent entre le recueil de données à l'oral et le recueil de données à l'écrit.

Concernant donc nos échanges oraux, lorsque nous nous retrouvons en cercle, une première réponse émerge tout de suite, dès que la question « Quelle version musicale va le mieux avec le poème selon vous et pourquoi ? » est posée : « Moi je préfère euh bah avec la dame parce que c'est plus joyeux. Et je trouve que sa voix elle ajoute un peu de la joie, des sentiments, plus ». Laura s'impose ici comme réceptrice de l'adaptation musicale par la

présence du pronom tonique « moi » ainsi que du pronom personnel « je » qui amplifie son envie d'être au plus près de ce qu'elle pense, et met ainsi en lien ce qu'elle ressent avec l'exercice du tableau à remplir, réalisé précédemment. Son écrit final, par ailleurs, révèle que le lien semble s'être fait pour elle entre les couleurs qu'elle a attribuées au texte, les sentiments auxquels ces couleurs correspondaient et la façon dont elle intègre le tout à sa propre perception du poème : « sètte chancon reflétai beaucoup d'émotion et j'ai bien émais avec les couleur [...] ». Le verbe « refléter » utilisé ici, indique bien que la chanson écoutée est un miroir d'une partie des sentiments que nous avons évoqués en cours. Ce qu'elle nous dit, c'est que le texte contient en lui des émotions dont l'auditeur peut s'emparer : « et le déba étai bien car on disai vraimen ce que on pencai ». Par ailleurs, l'adverbe « vraiment » dans cette nouvelle citation, indique peut-être que ça n'a pas toujours été le cas dans ses anciens enseignements, ou bien qu'elle n'a pas toujours pu exprimer tout haut ce qu'elle ressentait.

Au moment de l'échange interprétatif, certains élèves sont d'accord avec sa proposition, pour plusieurs raisons différentes. La première est la suivante : « quand il est tout seul, c'est triste, je trouve que c'est triste parce qu'il y a personne qui lui parle ». L'investissement subjectif de cette élève est notamment présent par la reprise de ses propos, comme une sorte d'épanorthose : l'on passe d'une phrase affirmée et objective « c'est triste » à un avis plus personnel « je trouve que c'est triste ». Il y a aussi l'idée de « connexion », de « discussion » que les élèves ont repris pour justifier leurs ressentis. Héloïse nous dit par exemple : « je trouve ça ressemble plus à une discussion parce que c'est "nous dormirons ensemble", donc autant qu'ils se parlent en fait ». Cette intervention indique une bonne réflexion autour du titre : pour elle, c'est une évidence qu'ils soient deux à se parler si dans le titre il y a le pronom personnel « nous ». Dans la même idée, Lola s'intéressera d'encore plus près au titre « [...] *je, tu, il, elle*, voilà c'est des pronoms tous seuls. *Nous, vous, ils, elles* au pluriel c'est des plusieurs donc c'est bien qu'il y a plusieurs personnes. Donc plusieurs ça part de deux jusqu'au nombre que vous voulez ! Voilà, donc moi je fais de la conjugaison ! ». Le titre fait ici figure d'autorité, une vérité à ne pas remettre en question. La « conjugaison », selon cette élève, est un argument d'autorité qui ne permet pas d'avoir une autre interprétation possible. Elle s'appuie donc sur les caractéristiques grammaticales du texte, à l'appui de sa compréhension. D'autres élèves se baseront également sur des aspects techniques, mais cette fois-ci pour parler de la voix féminine qui « adoucit un peu le texte » ; certains s'attardent même sur sa façon de prononcer les « r » : « des fois c'est bizarre mais ça s'accorde ». Si ces élèves s'attachent tout de même à la connexion entre les deux interprètes, d'autres sont pourtant catégoriques sur cette idée.

Dyclann déclare : « Moi je préfère la version avec l'homme parce que celle avec la femme je trouve que y'a trop d'interconnexions du coup moi je trouve que c'est... fin, moins bien ». Le terme « interconnexions » employé ici est intéressant à étudier : l'élève souligne qu'il y a trop d'éléments qui viennent perturber le texte. Pour lui, il n'y a « aucun équilibre », et l'idée de connexion entre les deux amants le met mal à l'aise. Cette idée est visible dans son écrit final : « Personnellement, le poème m'a évoquer beaucoup de souvenirs négatif sur moi ». Cet élève part de son expérience personnelle, visible par l'emploi de l'adverbe « personnellement », et s'immerge totalement dans le poème : il va à la rencontre du texte. Dyclann va également s'interroger plus en profondeur sur les genres et va se mettre à créer des catégories propres aux modalités discursives d'un côté, et au poème, à la chanson, de l'autre. « C'est une discussion la deuxième [version], mais c'est censé être une chanson, un poème. Et du coup, un poème ou une chanson, soit tu chantes, soit tu racontes. C'est pas une discussion en soi ». Pour cet élève, un poème reste un poème, une chanson reste une chanson, et une discussion reste une discussion. Si les deux premiers genres peuvent collaborer ensemble, la conversation entre deux locuteurs est à part. L'idée de dialogue n'a pas sa place ici. Il est intéressant aussi de voir que cet élève comprend tout de même qu'un poème « raconte » quelque chose, selon ses termes. Ce n'est pas simplement un objet esthétique. Une camarade rebondit sur sa réflexion en résumant ses propos : « pour toi, c'est un monologue en fait, pour toi c'est tout seul ». Il est intéressant de mettre en rapport leurs deux idées : d'un côté, nous avons un élève qui n'admet pas l'idée qu'un poème ou une chanson puisse contenir une discussion et de l'autre côté, sa camarade lui répond par un terme théâtral, dont l'emploi semble lui convenir parfaitement puisqu'il lui répond « Oui ! ». Tous ces élèves, rappelons-le, sont devenus très familiers avec le registre théâtral puisqu'ils ont joué dans une mise en scène de « La Belle et la Bête » créée par leur enseignante, et l'ont étudié sur toute une séquence. Il est donc possible que Dyclann comprenne déjà qu'il existe plusieurs genres littéraires et que chacun a sa propre définition ; le genre théâtral, par exemple, est une œuvre littéraire et scénique en même temps, avec des échanges entre deux personnages. Il crée d'ores et déjà un système de cloisonnement entre ces différents genres. L'enseignant(e) pourra revenir sur cette discussion lorsque de nouvelles questions génériques émergeront. Il serait intéressant de se demander si les genres sont enfermés, et s'ils ont la possibilité de s'entrecroiser, par exemple.

Par la suite, un nouvel élève, Maxime, fait son intervention : « en fait, [...] la deuxième [version] elle casse un peu l'imaginaire ». C'est peut-être le seul élève qui n'interviendra pas en proclamant son avis par une expression telle que « je pense que »,

comme ses camarades précédemment. Le terme « casse » indique une rupture nette : lorsque Christine Sèvres se met à chanter, il n'y a plus la possibilité de s'imaginer tous les scénarii que l'on souhaite concernant cet homme, qui chante d'abord tout seul. Maxime prendra également le temps d'exploiter le tiroir verbal du futur simple, dans le titre du poème « Nous dormirons ensemble ». Il insistera plusieurs fois sur le fait que c'est du futur, et donc potentiellement qu'il est impossible de prévoir ce qu'il peut se passer : cet homme, va-t-il retrouver son amour ? En parlant de tiroirs verbaux, la majorité des élèves semble très attachée à cette notion : ainsi lorsqu'Ela exprime sa préférence pour la première version en disant « en fait, il se remémore des souvenirs, il raconte son histoire », ses camarades s'opposent fermement. Certains demandent à ce qu'elle justifie son idée dans le texte même. Elle insiste de nouveau sur le fait « qu'il raconte comment ça s'est passé », et que « quand il est avec euh... l'autre là, et bah y'a plus d'histoires ». Grâce à une citation précise du texte par une autre élève, « Mon amour, ce qui fut sera », Ela repense son propos en disant que cela se situe « avant et après aussi ! ». La temporalité et la chronologie sont chères aux élèves, qui insistent bien sur le fait que s'il y a un avant et un après, il y a nécessairement un « pendant ». Cet argument logique n'aboutit cependant à rien puisque selon eux, dans le texte « ça le dit pas », « y'a pas besoin parce qu'on sait que c'est pareil ». Cependant, envahie par sa propre subjectivité, Ela ne prêtera plus attention au texte puisqu'elle ira jusqu'à parler, sans justifications, de rupture amoureuse, de décès et de réincarnation. Les onze élèves se sont tous mis d'accord sur la même chose : la temporalité est essentielle dans ce texte et peut être parfois ambiguë. Le titre est au futur, mais certaines phrases sont au passé, alors, où se situe-t-on ? Christine Sèvres apporte-t-elle vraiment des réponses à nos questions, en se manifestant vivante près de son époux, en affirmant qu'ils seront ensemble, ou brise-t-elle toute(s) sorte(s) d'imagination(s) ? La réponse ne fut pas donnée en fin de compte, mais chacun a pu donner son avis en écoutant ses propres intuitions tout en relevant certains vers du poème pour justifier leurs pensées.

Laura conclura parfaitement bien cet échange puisqu'elle mettra en lien les deux versions, comme si elles étaient contenues dans une seule et même diégèse : « au début, quand c'est la première version, il dit qu'un jour il dormira avec elle et euh après bah quand elle est avec lui, je trouve que c'est mieux parce que on comprend que c'est eux deux ! ». Elle indique ici que les paroles de Jean Ferrat ont su trouver celles de son épouse, et qu'il n'est désormais plus « triste », mais « joyeux » parce qu'ils sont réunis tous les deux. A posteriori, l'enseignant(e) pourrait intervenir de nouveau pour faire comprendre aux élèves l'intérêt de la pluralité interprétative, par exemple, toujours en partant d'un seul objet littéraire – ce qui

permettra donc de faire intégrer aux élèves qu'un même texte peut contenir divers motifs interprétatifs –, mais cette fois-ci en retirant la fin du texte. On demanderait alors aux élèves d'imaginer une suite en prenant en compte l'extrait dans son entièreté : c'est le principe de l'écriture-greffe, conçue par Le Goff. Ils pourraient également proposer une justification qui permettrait de mettre en relation leur compréhension du texte et leur proposition finale. Si l'enseignant(e) décide de ne pas étudier le texte au préalable, le texte peut ne pas être compris de la même manière d'un élève à un autre, mais pour construire leur récit, ils seront obligés de se ramener à des éléments précis du texte. Si l'enseignante, au contraire, décide d'étudier le texte avec ses élèves, la compréhension de celui-ci devrait être plus généralisé ; cependant chaque élève pourrait s'attacher à un élément particulièrement, plus qu'un autre, ce qui donnerait, dans la plupart des cas, des écrits finaux bien différents.

II. 2. Comprendre les écrits finaux des élèves : retour sur leur expérience avec la musique

Ci-dessous un premier tableau qui regroupe les réponses des élèves aux deux dernières consignes écrites : « Que pouvez me dire sur le poème que nous avons étudié ensemble ? Qu'avez-vous pensé de la manière dont nous l'avons travaillé ? ». Ces consignes, rappelons-le, ont été distribuées une semaine après notre dernière séance avec ce demi-groupe.

Elèves	Résumé des séances passées ensemble	Caractéristique(s) du poème	Investissement subjectif	Réinvestissement objectif : reprise de la phase d'institutionnalisation	Mise en relation de leurs sentiments avec le poème	Evaluation des séances proposées par l'enseignante : la place de l'affectivité
Alexis	X		X			X
Louane	X		X		X	X
Ela			X		X	X
Mathieu			X		X	X
Lola	X		X			X
Maxime		X	X			X
Marine	X		X	X	X	X
Héloïse	X		X		X	X
Laura			X		X	X
Dyclann			X		X	X
Matéo	X		X			X
TOTAL	6/11	1/11	11/11	1/11	7/11	11/11

Nous observons donc, après l'analyse de ces écrits que :

Plus de la moitié des élèves sont capables de **restituer ce qui a été fait durant les séances**. Par exemple, Matéo écrit : « Ont a étudié quelles sentiments ressentent (Joie, amour...) où quelles couleurs voyons en écoutant le poème (Rouge, Rose...). Il y avait deux versions de ce poème [...]. Nous devons dire quelle version avons-nous préféré ». Cet élève sera d'ailleurs le seul à redonner le nom de l'interprète : « celle ou il y a Jean Ferrat seul, et celle ou il y a Jean Ferrat et sa femme ». Par ailleurs, tous les mots clés de nos séances se retrouvent dans les écrits de ces 6 élèves : « écouter de la musique » ; « le poème » ; « des dessins » ; « des couleurs » ; « se mettre en cercle » ; « débat » dans un ordre précis, pour montrer l'avancée des deux séances en question.

Un seul élève seulement a su citer une **caractéristique du poème**, en le qualifiant d'une part, de « chanson » et en soulignant le fait qu'« elle est romantique ». Ses camarades parleront de « thème musicale », de « musique » ou tout simplement de « poème » ; l'un d'entre eux utilisera même le pronom personnel « il », sans reprendre les termes de la question posée. Nous remarquons qu'il s'agit essentiellement de jugements ou de goûts qui ne sont pas étayés – quoique l'élève qui partage son ressenti l'étaye, mais sans expliciter ce qui lui a fait ressentir ces émotions – mais qui reprennent les notions du cours et où les élèves amènent au plus vite les sentiments provoqués : « j'ai trouvé qu'il était très beau, émouvant » ; « le poème, je l'ais adoré, il ma faite ressentir des émotion » ; « il était très beaux » ; « j'ai aimé le thème musicale ».

Tous les élèves **s'investissent subjectivement**. Cet investissement est visible par la marque de la P1, retrouvée dans absolument chaque copie. On retrouve donc le pronom personnel sujet « je » ou j' » : « je trouve » ; « je peux dire » ; « j'ai aimé » ; « je n'aime pas trop » ; le complément direct du verbe « le poème m'a évoquer » ; le pronom personnel tonique « pour moi ». On retrouve aussi un adverbe associé à ce « je » : « personnellement ». On a également la marque de la P3, notamment avec « on », non pas utilisé comme pronom indéfini, mais comme pronom personnel sujet par des jeunes élèves de 6^{ème} : « on pouvait parler librement » ; « on a bien travailler » ; « on dit plus facilement quelques choses ». Enfin,

on retrouve la marque de la P4, à la fois en pronom personnel sujet mais aussi en complément d'objet indirect : « la manière dont nous l'avons travaillé » ; « nous avons même pu débater dessus » ; « je trouve que ça nous permet ». La P3 et la P4 incluent donc la P1 au sein d'une collectivité.

Sur onze élèves, une seule a tenté de **paraphraser la phase d'institutionnalisation**, qui était, pour rappel : « La musique peut nous faire ressentir des émotions différentes sur un même texte selon les interprétations des musiciens » en écrivant la chose suivante : « [...] on pouvait dire toutes les émotions que ça nous faisait de la manière qu'on voulait ». Elle exprime, de prime abord, le fait qu'elle ait pu s'exprimer à sa guise – comme d'autres l'ont noté et apprécié – ; mais la reprise du terme « émotions » précédé par un groupe adjectival indéfini « toutes les » font écho aux « émotions différentes » de la synthèse.

Plus de la moitié des élèves ont su **mettre en relation ce qu'ils ressentaient avec le poème et la musique écoutée**. Plus qu'un investissement subjectif visible par des marques grammaticales et/ou stylistiques, il est vraiment ici question du vécu personnel des élèves. Mathieu nous livre par exemple la chose suivante : « je n'aime pas trop le poème car ceci ma rappel des mauvais souvenir ». D'autres encore, rattachent le poème à des choses qu'ils apprécient personnellement : « j'ai aimé les deux versions que nous avons écouté. Je trouve que c'était doux » (ici l'élève associe le sens de l'ouïe au sens du toucher pour être au plus près des sensations éprouvées) ; « le poème, je l'ais adoré, il ma faite ressentir des émotions ». Les élèves ont ainsi pris conscience qu'ils avaient le droit d'exprimer leurs émotions, d'évoquer leur vie personnelle devant un objet littéraire et musical. Il serait intéressant par la suite, avec l'enseignant(e) de faire une séance à peu près similaire à celles-ci, sans l'intégration d'une adaptation musicale, afin de voir si les élèves se livrent autant face à un texte littéraire qui ne serait pas une chanson.

La dernière catégorie, qui concerne **la place de l'affectivité**, regroupe les onze élèves, sans exception. Ils ont retenu ce qui a été fait durant les séances, mais pas les savoirs visés. Ils sont actifs et apprécient ce qui leur est proposé ; cependant, ils ne saisissent pas que des apprentissages sont visés, et ils ne peuvent, par conséquent, pas les réaliser. L'affection

ressentie – compréhensible de la part de jeunes 6^{èmes} – vient faire écran à nos objectifs : c'est un biais à prendre en considération dans la façon, pour l'enseignant, de cadrer cognitivement l'activité des élèves. Nous pouvons voir, en analysant les onze écrits, que ce côté affectif et même ludique prend beaucoup de place au sein de leurs réponses : « j'aime bien travailler les poèmes avec vous, / J'ai l'impression que vous lui donnez de ma vie, que vous le faites sortir de l'ordinaire » ; « j'ai trouvé que l'heure passait vite car c'était amusant » ; « en débattre c'était génial, heureusement que vous nous avez enregistré ». Plus encore que d'exprimer leur affection et leur reconnaissance, ces écrits regroupent aussi beaucoup d'évaluations – littéralement, les élèves jugent ce que j'ai dit, ce que j'ai fait, ce que je suis aussi, parfois – : « C'était un excellent travail » ; « J'ai trouvé l'idée du cercle de discussion très efficace et sympathique » ; « J'ai pensé que c'était bien [...]. Que pour une première fois c'est bien que on a bien travaillé » ; « J'ai trouvé ça géniale » ; « Tout le monde donnait son avis car Marie demandait même à ceux qui ne parlaient pas trop ». Ainsi, les élèves ont davantage pris le temps d'expliquer ce qui semblait convenir dans ma séance, plutôt que d'exprimer pleinement leurs ressentis. Le cadrage didactique est donc à réajuster ici : que les élèves soient investis affectivement n'est pas un problème, en revanche, ce qui l'est, c'est que cet investissement ne soit pas cadré de façon à être mis au profit des apprentissages en lecture littéraire.

II. 3. Le lien avec les registres de l'apprentissage : rappel et explicitation de nos objectifs

Ci-dessous un deuxième tableau qui associe les réponses écrites des élèves aux registres de l'apprentissage. Rappelons brièvement ce qui a été noté dans l'état de l'art, à propos de ces registres : le registre cognitif correspond à une activité cognitivo-langagière, c'est-à-dire la conception d'une interprétation, la prise en compte de caractéristiques formelles, ainsi que de détails et du tout, et la construction de plusieurs sens. Le registre culturel correspond à des savoirs généraux et mobilisés, nécessaires à la compréhension et l'interprétation de l'élève. Enfin le registre identitaire symbolique correspond à un engagement subjectif, et une conception de sens à partir de cet engagement même.

Ces définitions sont celles des registres investis selon les réquisits scolaires ; c'est-à-dire, ce vers quoi on voudrait conduire les élèves, peu à peu, tout au long de leur scolarité. Les élèves de 6^{ème} n'y sont pas encore tout à fait malgré un très fort engagement de leur part. Nous avons donc rempli ce tableau selon quelques critères des définitions, en sachant qu'ils ne sont pas tous atteints, mais qu'ils pourraient l'être à l'avenir.

Les registres de l'apprentissage	Registre cognitif	Registre culturel	Registre identitaire symbolique
Nombre d'élèves	7/11	0/11	11/11

Par la consigne posée et le cadrage de l'enseignante-chercheuse, les élèves n'ont pas pu se saisir de leurs sentiments pour les objectiver – c'est-à-dire en faire des objets de réflexion –, en se demandant comment la musique les produit. Or, c'était l'un des objectifs de cette didactisation : la musique ne devait être qu'un canal pour comprendre le poème, d'où la nécessité de rappeler l'objet littéraire sur lequel nous avons travaillé, au sein de la consigne : un poème, et non pas une chanson ou une musique. L'activité fictionnalisante a tout de même réussi et les élèves ont, pour plus de la moitié, parlé de leurs sentiments, parfois même de leurs failles. Ce sont les restes du cercle de discussion, qui ont permis un chemin réflexif, où les élèves ont osé exprimer leurs avis chacun leur tour. L'effort de saisi de soi par rapport à l'objet littéraire permet au moins une réflexion sur sa propre subjectivité.

En revanche, ce qui a moins bien réussi, c'est le fait de revenir au poème, de quoi il parle, ce qu'il veut dire ; en bref, une interprétation. Ainsi, pour **le registre identitaire symbolique** on a un engagement très fort des élèves, mais la défaillance du **registre culturel** tel qu'attendu scolairement et l'analyse peu approfondie du texte, dans **le registre cognitif**, indiquent que les élèves ont davantage retenu le fait que le poème révèle des émotions grâce à la musique – mais sans se demander comment – plutôt que de le rapprocher intimement des leurs pour en faire un véritable objet réflexif et donner suite à leurs intuitions. Ces éléments d'analyse s'expliquent notamment par une consigne maladroite, qui ne permet pas d'envisager les réflexions des élèves jusqu'au bout. Dans « Que pouvez-vous me dire sur le poème sur le poème que nous avons étudié ensemble ? », les élèves ont exprimé une seule subjectivité : celle d'avoir le droit de donner son avis, comme nous l'avons fait lors de nos séances. Cependant, l'autre pan de la question qui aurait été de dire de quoi parle-t-il, n'apparaît pas sous leurs yeux. Il aurait été plus judicieux de donner une consigne mieux formulée, comme :

« Qu'avez-vous compris du poème que nous avons étudié ensemble ? »

Le terme « comprendre » aurait pu mener les élèves vers un chemin qui invite à s'interroger sur une réflexion plus objective – toujours dans le sens d'objet de réflexion. Quant à la deuxième question posée, elle est tout aussi maladroite parce qu'elle inclut en elle-même l'idée d'évaluation : « Qu'avez-vous pensé de la manière dont nous l'avons travaillé ? ». Pour de jeunes élèves, devant qui j'ai justifié ma présence et mes cours par le fait que j'avais un travail à rendre, il n'y a certainement qu'une chose qui compte : vouloir être sympathique. De la même manière, il aurait été plus intéressant de se rapprocher de ce que j'avais en tête en formulant, par exemple, la deuxième consigne ainsi, de manière bien plus explicite et qui soulignerait donc le choix de la musique comme d'un passage entre ce que nous dit le texte et ce que nous disent nos intuitions :

« Pensez-vous que le passage par la musique a permis de mieux comprendre
le poème ? »

Une troisième question concernant le cercle de discussion, qui semble bien les avoir marqués, n'aurait pas été de trop également :

« Le cercle de discussion a-t-il permis de mieux comprendre les sentiments
de chacun ? »

L'appel à la précision et la justification des réponses aurait été le même, mais une meilleure maîtrise des consignes aurait certainement démontré d'autres résultats : grâce à des questions plus formelles et plus cadrées, l'affectivité n'aurait pas pris autant de place au sein de cette recherche.

III. Le groupe de la création musicale

Le deuxième groupe s'est chargé de créer un spectacle musical et/ou vivant autour du texte de Louis Aragon. S'ils ont bénéficié de trois heures, c'est parce que la première devait essentiellement être consacrée à la découverte du poème, à l'étayage de la consigne, la constitution des groupes, et enfin tout le travail d'annotations autour de l'extrait littéraire. Les deux heures suivantes devaient donc être consacrées à la mise en pratique de leurs idées écrites. Même s'ils ont rencontré certaines difficultés, tous les élèves – sauf une absente lors de la représentation – ont su, à partir du texte, et sans analyses formelles outillées, présenter quelque chose à l'issue des séances.

III. 1. Transcrire et analyser les données de recherche : qu'est-ce la création d'un spectacle vivant autour d'un poème nous permet de comprendre ?

Nous procéderons ici de la même manière qu'avec le premier groupe en appuyant nos analyses sur des données précises. Cette fois, nous avons à notre disposition les annotations des élèves autour du poème, les transcriptions précises d'enregistrements lors de leurs mises en voix, ainsi que les justifications de ces dernières. Pour ce deuxième groupe, il est important de préciser que les enregistrements sonores ne suffisent pas pour tenir compte des mouvements des élèves. Il aurait été intéressant de les filmer, mais cela n'a pas été fait ; les mouvements seront donc décrits à partir des notes prises pendant la représentation, et à partir de ce que l'enregistrement permet de retrouver. Pour ne fausser en rien mes résultats, je m'engage à le faire le plus exactement possible.

Enfin, et pour ne pas créer de différence entre les deux groupes, nous avons donné aux élèves les mêmes consignes écrites une semaine après notre dernière séance, à savoir « Que pouvez-vous me dire sur le poème que nous avons étudié ensemble ? » et « Qu'avez-vous pensé de la manière dont nous l'avons travaillé ? ». La première partie de notre étude sera consacrée à l'analyse des annotations du poème, des mises en voix et de la justification de ces dernières ; le tout lié aux écrits finaux des élèves. Cela permettra, comme pour le premier groupe, d'établir des liens entre ce qui a été pensé et noté lors des séances d'écriture autour du poème, ce qui a été réalisé lors de la présentation de leurs compréhensions du texte par la mise en voix, et enfin, ce qu'ils ont retenu de ces séances à l'aide des écrits finaux. Pour finir, un tableau récapitulatif viendra résumer les propos écrits des élèves, pour ainsi mieux comprendre les étapes par lesquelles ils sont passés.

Rappelons que la première heure devait être consacrée au travail écrit autour du poème ; seulement les élèves ont tout de suite été actifs et n'ont pas prêté attention à la première consigne. L'important pour eux était de constituer leur groupe de trois, afin d'être avec leurs amis et créer le spectacle vivant autour du texte. Leur enthousiasme les empêchait clairement de consacrer une heure entière à écrire autour du texte sans pouvoir pratiquer leurs idées. A la deuxième heure, j'ai donc décidé de leur montrer un exemple plus précis que les didascalies de Tartuffe et les annotations d'Erik Satie autour de ses partitions musicales : je leur ai présenté un travail réalisé par moi-même, en première année de Licence. Dans un enseignement explicite, c'est ce qu'on appelle le modelage, c'est-à-dire la monstration d'un modèle à imiter, accompagnée de l'explicitation de la tâche à accomplir. Donner l'autorisation aux élèves de pouvoir faire de ce texte le leur par de multiples interventions, a permis une plus grande liberté dans leur choix d'écriture. Après qu'ils aient noté leurs prénoms pour indiquer la répartition de la parole, on obtient donc des résultats plus probants. Enfin, précisons que ces mêmes prénoms (ou parfois, les initiales) seront remplacés à l'ordinateur, par les prénoms que nous avons attribués à chacun des élèves pour anonymiser cette recherche en didactique. Les mêmes couleurs seront retranscrites pour ne pas trahir leur écriture.

III. 1. A. Le groupe de Soraya, Yasmine et Ilyes

chant: S

(Que ce soit dimanche ou lundi) signe
 (Soir ou matin minuit midi) signe
 (Dans l'enfer ou le paradis) signe
 Les amours aux amours ressemblent
 [C'était hier que je t'ai dit] saut vague
 [Nous dormirons ensemble] rebond arrière rebond avant
 [C'était hier et c'est demain] rebond avant
 [Je n'ai plus que toi] sol
 J'ai mis mon cœur entre tes mains
 [Avec le tien comme il va l'amble] Position de départ
 [Tout ce qu'il a de temps humain] tourne
 [Nous dormirons ensemble] saut vague

chant: Y

Mon amour ce qui fut sera
 Le ciel est sur nous comme un drap
 [J'ai refermé sur toi mes bras] calin en tournant S+Y
 Et tant je t'aime que j'en tremble
 [Aussi longtemps que tu voudras] main à main en tournant S+Y
 [Nous dormirons ensemble] saut vague

Louis Aragon, « Nous dormirons ensemble » - Le Fou d'Elsa

Pour ce premier groupe, les élèves ont choisi un code couleur pour mieux se repérer. La partie « chant » est prise en charge par Soraya et Yasmine, et est notamment spécifiée en gros à côté des deux premières strophes. Elles prennent aussi en charge le vers « J'ai refermé sur toi mes bras » en expliquant, par la formulation « calin en tournant S + Y », qu'elles se prendront dans les bras, et tourneront. En rose, c'est aussi elles qui prévoient de faire des « signes » notamment sur les trois premiers vers de la première strophe, et enfin, elles se prennent la main en tournant sur l'avant-dernier vers « Aussi longtemps que tu voudras ».

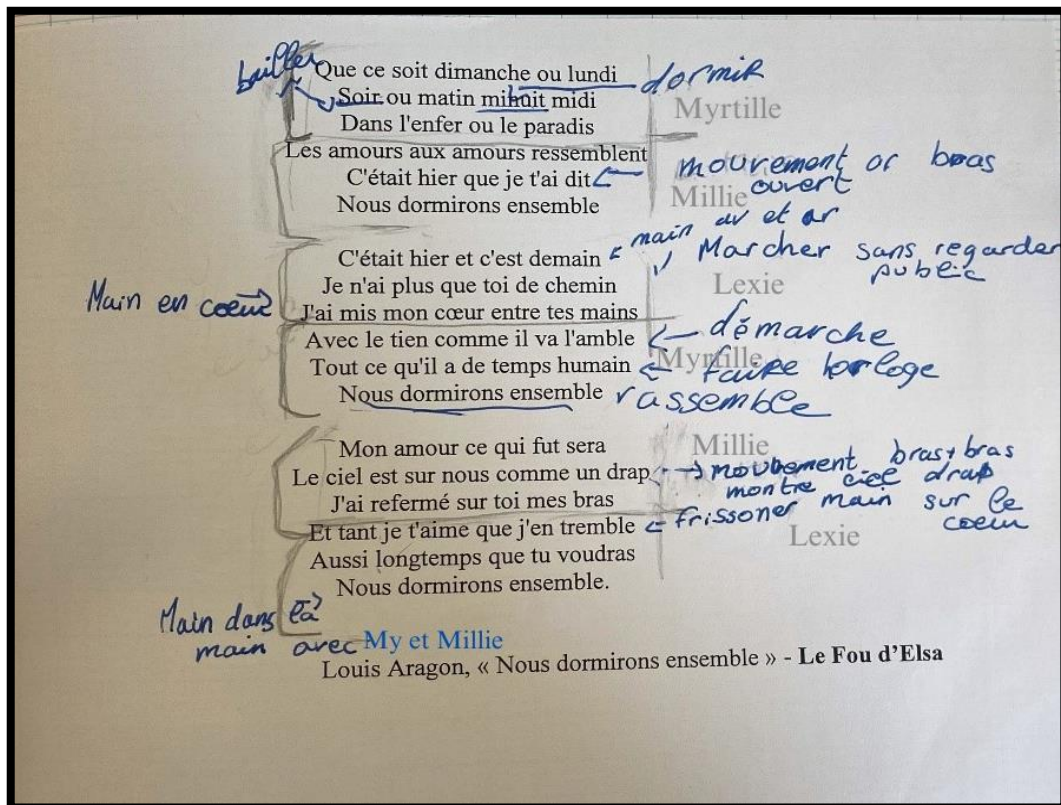
Ilyes, qui n'a pas noté son prénom, prend en charge toute la chorégraphie, avec de nombreux mouvements indiqués en bleu foncé. Il a mis entre crochets tous les vers sur lesquels il danse : il tourne, fait la vague à même le sol, et fait des rebonds en arrière parfois. On remarque aussi que certains vers sont coupés en deux parties, ce qui montre déjà une envie de se confronter au texte et de le comprendre : à côté de « c'était hier », Ilyes écrit qu'il fera un « rebond arrière » et à côté de « c'est demain », ce sera « un rebond avant » pour imaginer le temps qui passe. Enfin, la conjonction de coordination « et » est mise de côté comme si le lien entre le passé et l'avenir n'existait pas, ou du moins, qu'il n'était pas à spécifier dans ce texte.

Il y a cependant un biais à prendre en compte pour ce groupe : Yasmine n'était pas présente lors de la représentation finale, ce qui a rendu le spectacle plus confus qu'aux répétitions. Par *confus*, j'entends l'idée d'une représentation moins organisée, avec des mouvements plus lents, le corps moins élancé et le visage souriant qui rendait compte d'un certain manque de sérieux. Soraya a dû prendre en charge la partie chantée toute seule. Elle semblait bien plus intimidée que lorsqu'elle était aux côtés de son amie, et son écrit final n'est que la révélation d'un bon moment passé avec son camarade, sans avoir saisi l'objectif des séances : « C'était super, j'ai beaucoup aimé le travaille qu'on n'a fait franchement c'était super vraiment bravo ! ». Lors de la justification de la mise en voix, Ilyes a dit que leur objectif était de « montrer des signes en dansant », sans pour autant savoir expliciter son propos, signifiant qu'il se suffisait à lui-même. Son écrit final sera plus évocateur : « Pour moi, le poème parle d'une personne qui d'évoile son amour pour ~~l'autre~~ la personne dont il est amoureux ». Nous avons ici la restitution de ce qu'il a compris du poème avec une volonté d'être clair, visible notamment par le groupe nominal « l'autre » barré, pour être remplacé par un autre groupe nominal et une proposition subordonnée qui le complète afin de préciser sa pensée et éviter la confusion entre la personne qui dit son amour, et celle qui le reçoit.

Les deux élèves ont fait le choix d'effectuer leur chorégraphie sur l'instrumentale de la chanson de Jean Ferrat, et lorsque j'ai posé la question quant au rythme choisi, ils ont justifié le parti pris de la lenteur en expliquant que « le son n'allait pas vite et du coup, [c'était pour] aller au même rythme que le son ». Quant à l'espace occupé dans la salle polyvalente, les élèves sont globalement restés au centre de la salle, et ont effectué leurs pas de manière très rapprochés, certainement par l'intimidation provoquée par l'absence de leur camarade.

En somme, Soraya et Ilyes ont tenté de s'appropriier le texte en le mettant en scène et en le chorégraphiant à partir des mots eux-mêmes.

III. 1. B. Le groupe de Millie, Myrtille et Lexie



Pour le deuxième groupe, on retrouve une écriture au crayon de papier, et une autre au stylo bleu. Les trois prénoms des élèves sont à côté des paragraphes qu'elles prennent en charge, au crayon de papier (où l'on voit d'ailleurs, grâce aux coups de gomme, qu'il y a eu beaucoup d'hésitations pour la répartition de la parole). Ce sont les seules qui ont choisi de couper les strophes en deux à chaque fois. Lors de la justification de la mise en voix, Lexie dit la chose suivante : « C'était un peu pour la compréhension, comment on voyait le texte, qu'est-ce qu'on préférait dans le texte. On a préféré choisir des parties, comme ça, tout était équilibré dans les choses ». Elle ajoute aussi qu'elles n'ont pas aimé la troisième strophe en se justifiant ainsi : « [...] dans le texte, comment c'est expliqué, c'est pas... ça nous plaisait pas et euh c'était un texte qui était quand même plus triste c'est pour ça qu'à la fin, les expressions étaient plus euh... étaient plus, on va dire... douces à la fin parce que c'était plus triste ». Il y a donc une tonalité prédominante pour elles dans ce poème : c'est la tristesse. Mais l'expression du sentiment lui-même par rapport au texte semble complexe : Lexie ne le cite pas et reste très vague « à la fin » (où exactement ?), « les expressions » (lesquelles, les leurs ?) « douces [...] parce que c'était plus triste » (ce qui est doux est donc toujours triste ?).

De plus, l'expression « on va dire... » est le parfait exemple d'un manque de vocabulaire plus précis pour justifier le passage en question. Ici, il aurait fallu sur leurs justifications afin qu'elles soient précisées, mais par manque de temps, cela n'a pas été fait.

En revanche, dans son écrit final, Lexie sera plus explicite quant à ses ressentis : « J'ai aimé le poème car il pouvait être interprété de plein de façon différentes, de mon côté, je l'ai interprété tristement car ce poème est un poème d'adieu et d'une personne folle amoureuse (pour moi). » Un retour au texte est bel est bien effectué ici. Au-delà de la P1, des expressions telles que « de mon côté » et « pour moi » montrent un renforcement subjectif qui tend à penser que l'élève ne souhaite pas prendre de risques ou proposer une interprétation qui serait erronée – peut-être est-ce là une survivance du modèle lansonien, dont nous avons parlé –, et souhaite surtout montrer que c'est une pensée qui lui appartient. On peut noter qu'elle semble plus à l'aise à l'écrit qu'à l'oral pour exprimer ce qu'elle a compris du poème en abordant le thème de l'élégie avec le terme « adieu » notamment. Quant à sa camarade Millie, elle parlera d'un poème « très émotionnelle » ce qui rend compte d'une difficulté à exprimer son ressenti : souvent, les élèves pensent que le terme « émotionnel » suffit à exprimer une émotion, mais ne pensent pas à spécifier de laquelle il s'agit. Ici, en lien avec la mise en voix que ce groupe a proposé, on pourrait penser qu'« émotionnel » veut certainement dire « triste ».

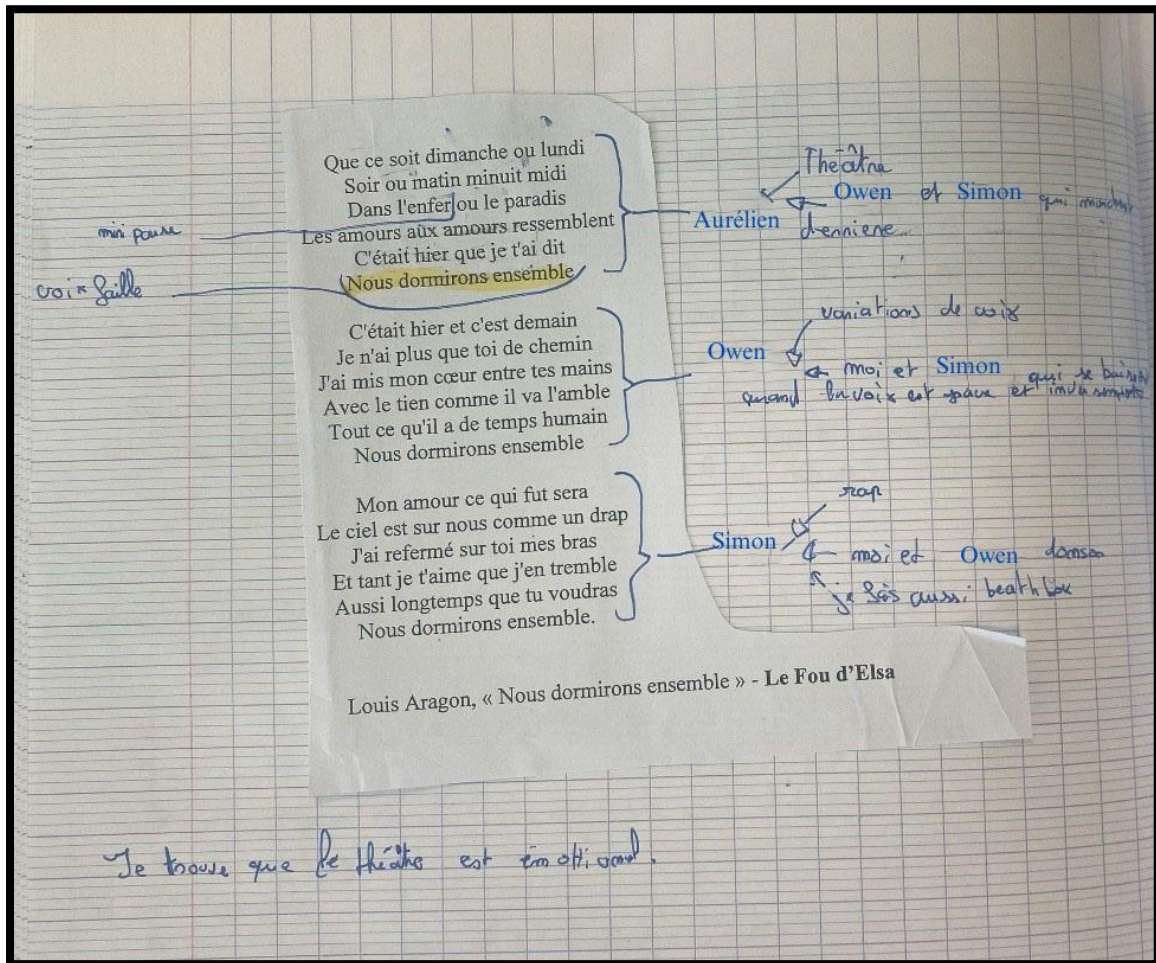
On remarque que beaucoup d'expressions et de mots correspondent à un mouvement précis. Par exemple, pour le vers « j'ai mis mon cœur entre tes mains », elles ont choisi d'imiter la forme du cœur avec la main, et pour représenter le temps, elles ont imité le mouvement d'une horloge. En somme, les élèves s'en tiennent globalement au dénoté : le fait de jouer les mots, de les imiter avec le corps, prend toute la place pour elles, comme si, peut-être, elles ne savaient pas faire autrement face à ce texte et ce qu'il dit. Ce qui est intéressant également, c'est la notation de certains mots clés à côté de la troisième strophe. Dans « Mon amour ce qui fut sera / Le ciel est sur nous comme un drap », on retrouve : « montre, ciel, drap », comme une volonté de rendre au texte toute sa poésie par des thématiques bien précises, qu'elles ont pu intégrer, consciemment ou inconsciemment, au cours de la séquence avec leur enseignante de français : le temps qui passe, l'Idéal et le Repos Eternel. Les élèves ont à la fois interprété le premier vers, grâce aux tiroirs verbaux du passé simple et du futur simple de l'indicatif, en parlant de la temporalité, et ont aussi décidé de rester au plus près des mots du texte en réécrivant le mot « ciel », ou encore le mot « drap ». Ce serait une façon de respecter le texte et de ne pas le trahir en utilisant d'autres synonymes, ou bien, à l'inverse, une incompréhension de la métaphore qui rend compte d'une réserve à remplacer les mots choisis par l'auteur. Cette deuxième hypothèse laisse penser qu'il n'y aurait pas

d'interprétation de leur part, notamment parce que le fait de devoir jouer ou imiter les mots prend toute leur attention et devient, de fait, la finalité de l'exercice, et non pas la réception de l'objet littéraire.

Les filles ont choisi d'effectuer leur mise en voix sur l'instrumentale de Jean Ferrat parce que, selon leurs dires, « ça menait un peu plus l'émotion ». La musique en fond aurait donc permis de *mener* la danse ; cependant, elle n'est pas source de création à proprement parler : elle n'est qu'un ajout à une certaine émotion ressentie, mais qui n'est pas nommée explicitement ici. Quant à l'espace qu'elles ont occupé dans la salle, il restait globalement restreint puisqu'elles ont choisi de placer trois chaises au centre de la salle, devant le public, pour se mettre debout et tourner autour d'elles. Selon elles, l'idée du placement des chaises, « c'était pour mettre plus en valeur la personne, qu'on nous voit mieux parce que puisqu'on était trois [...] et pour les trois chaises c'était surtout pour avoir un peu de déplacements parfois sur les chaises [...] parce que un moment je dis " Je n'ai plus que toi de chemin " je voulais me déplacer un peu ». Ainsi, l'on constate l'importance que chacune accorde à l'autre, et, de fait, l'importance que chacune a apporté à chaque strophe, afin qu'elles puissent être déclamées de la même manière, qu'il n'y en ait pas une qui ressorte mieux que l'autre.

Ici, les élèves créent quelque chose, certes, mais cette création est souvent faite indépendamment de leur réception du texte. Pour elles, l'exercice de la mise en voix s'apparente à une imitation des termes, de ce qu'elles en comprennent, ou encore, à une bonne répartition de la parole pour bien respecter la consigne et pour que le groupe à trois fonctionne au mieux. C'est précisément ce qu'écrit Myrtille dans son écrit final : « j'ai vraiment aimé interpréter ce poème, on peut faire comme on voulait, faire par sa propre imagination et en plus avec ses amis ». Réaliser ce travail en équipe, avec des amies, est visiblement bénéfique pour elle. Elle affirme d'ailleurs qu'elles se sont bien amusées : « quand on fait vos cour, on rigole bien et ça va bien », ce qui pose question pour une prochaine activité, ou bien un prolongement éventuel : faut-il toujours les laisser choisir ou bien prendre en charge la formation des groupes ? Quel biais est à considérer dans un cas comme dans l'autre ?

III. 1. C. Le groupe de Simon, Aurélien et Owen



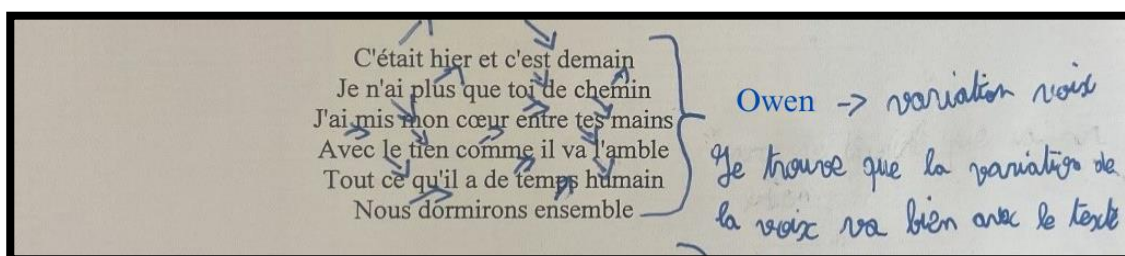
Pour ce troisième groupe, les élèves se sont répartis les strophes en fonction de l'art qui leur convenait le mieux. Ils ont tous les trois pu inaugurer ce qu'ils aimaient pour le mettre en valeur dans chacune des strophes ; on retrouve donc du théâtre, porté par Aurélien, les variations de la voix, prises en charge par Owen, ainsi que le rap et le beat-box de Simon. On ne retrouve ici que peu d'indications concernant les vers eux-mêmes, sauf sur la première strophe. Par exemple, le premier « Nous dormirons ensemble » est surligné en jaune, souligné en bleu, et, à ses côtés, il est indiqué une tonalité de voix : « voix faible ». Mais ce que l'on retrouve avant tout dans cet écrit, c'est la clarté des rôles que chacun s'est attribué avec une grande précision : pendant que certains assument un art à part entière, les autres « marchent derrière » ou « se baissent quand la voix est grave et inversement ». Comme pour le groupe précédent, l'idée de se mettre en scène est dominante par rapport à l'objectif de lecture du texte. Leurs intuitions et leur sensibilité ne sont pas mis à profit du poème de Louis Aragon.

On retrouve aussi en bas de l'écrit de l'élève, comme une note, une subjectivité tout à fait affirmée : « Je trouve que le théâtre est émotionnel ». Une façon, pour l'élève, de justifier son choix d'amener du théâtre, de le faire vivre au sein de ce texte ; tout simplement parce que c'est un art qu'il apprécie et qui le touche particulièrement. L'expression de soi prend donc clairement le dessus sur la lecture, la réception, et la possible transmission de l'objet poétique.

Les garçons ont véritablement poussé le jeu de mise en scène à l'extrême puisqu'ils se sont constitué une scène avec des tables et des chaises. Aurélien, qui a pris en charge la première strophe, déclame le texte avec une voix qui porte et il justifie aisément ce choix à l'oral : « Pourquoi je l'ai fait comme ça ? Parce que je trouve que ça porte plus la voix, et je trouve que c'est plus on va dire euh j'ai l'impression que ça donne plus envie de bouger, moi ». Cette remarque est intéressante : au-delà de la subjectivité apparente par les nombreuses reprises de la P1, effectivement, Aurélien a su porter sa voix, mais il précise aussi que ça lui a donné envie de bouger ; pourtant, il est resté debout sur sa chaise et n'a véritablement bougé que ses bras et ses mains, pour accompagner sa prise de parole. Simon, quant à lui, dira la chose suivante : « Moi dans la troisième strophe, j'ai trouvé que ça allait bien avec le rythme un peu, la pulsation, ça donne en fait envie de faire du rap [...]. Déjà les mouvements c'était pour tourner autour, ça fait un peu genre théâtre euh... voilà comédie un peu. Et euh bah je sais pas si vous avez remarqué mais quand il faisait les mouvements de voix, quand il faisait plus haut, on montait, et quand faisait une voix moins haut, on descendait ». Le terme « pulsation » indique un véritable engagement de la part de l'élève et il y a plusieurs choses à dire à propos de celui-ci. Etymologiquement, « pulsation » se rapporte au latin *pulsatio*, qui signifie « action de pousser ». Il peut aussi signifier un battement régulier du cœur dans le domaine médical ; mais dans le domaine musical, ce terme désigne « le battement qui revient de manière cyclique au début de chaque temps ». On pourrait penser que Simon indique que c'est la troisième strophe particulièrement qui lui donne une pulsation, un rythme, et qui lui donne envie de rapper. Cependant, son goût pour le rap est très largement indépendant du texte : c'est peut-être une façon de montrer qu'il apprécie cet art et qu'il avait envie de chanter à sa guise. Encore une fois, on sent une difficulté liée à l'expression de son goût et de son sentiment, et le lien avec l'objet littéraire proposé n'est pas explicite. D'ailleurs, le même ressenti est éprouvé lorsqu'on lit l'écrit final de Simon : « Que autour d'un poème on peut le voir de plains de facons car on na pas tous le même ressentie ». La paraphrase de la phase d'institutionnalisation est aisément repérable ici, et le manque de précision démontre une certaine inaptitude à trouver les bons mots : c'est une synthèse qu'il faudrait davantage travailler avec eux, étayer, et ramener à la pratique, à l'exerce produit. Par

l'utilisation du mot « comédie », qui nous renvoie inévitablement à la comédie musicale, il indique également qu'il n'y a vu aucune tristesse, à tel point que son camarade Aurélien rebondira sur son propos en disant que « ça fait penser aux boîtes de nuit, dans une boîte de nuit y a souvent un peu de ... ce genre de ... ce rythme ». L'utilisation du pronom possessif « ce » est intéressante ici : d'un côté, on pourrait penser que c'est le texte lui-même qui guide les élèves puisqu'ils agissent comme s'il avait un rythme prédéfini, ce qui serait le fondement même de l'interprétation ; ou bien au contraire, le texte n'est que prétexte puisqu'ils se sont appropriés l'exercice bien différemment : ils sont partis d'eux avant toute chose. D'ailleurs, lors des répétitions, l'envie de pousser la liberté de l'exercice était difficilement gérable : à peine ont-ils lu le texte qu'ils se sont mis à disposer les tables comme ils le souhaitaient, et à répéter avant leurs camarades. C'est dire qu'ils n'y ont pas prêté une grande attention au départ, pressés de mettre en avant leurs idées avant tout, et cette excitation se ressent dans l'écrit final d'Aurélien : « La manière dont on a travaillé ; moi je l'ADORE. Très instructive et calme, des fois physique, sportif... Bravo !!! ». Au-delà d'évaluer mon enseignement, la joie exprimée en lettres capitales est un investissement subjectif fort : Aurélien montre qu'il a aimé ses séances, et a travaillé avec plaisir. Mais une nouvelle fois, aucun lien explicite n'est fait avec le poème, ce qui montre bien qu'Aurélien est avant tout parti de ce qu'il adorait lui.

Pour finir, concernant les variations de la voix, l'écrit d'Owen nous renseigne plutôt bien sur les mots mis en avant :



A vrai dire, cet exercice de variations de la voix est fait pour être fait, sans objectif précis : nous le constatons puisqu'il n'y a aucune précision, seulement des flèches vers le haut et vers le bas. Owen a voulu jouer avec les mots des vers ici en poussant la voix lorsque la flèche est en haut, et en l'affaiblissant lorsqu'elle est en bas (ses camarades chorégraphiant la voix derrière lui pour mieux donner vie à ces variations). Globalement ici, c'est souvent la fin du vers qui est récité en chuchotant presque ; mais concernant ce qu'on pourrait appeler le refrain du texte, « Nous dormirons ensemble », les deux flèches vont vers le haut, ce qui

indique une volonté de mettre ce dernier vers en avant, et de le faire entendre jusqu'au bout. C'est certainement la seule justification plausible que l'on puisse trouver ici, n'ayant aucune autre indication. Dans son écrit final, Owen explique que le poème « [lui] inspirai beaucoup de chose comme le théâtre, la variation de la voix et le rap, tout ça, partis d'un simple poème d'amour ». Il a su jouer avec le texte et s'en emparer mais sans véritablement donner un sens à tous ces arts qu'il énumère. Cependant, on note qu'il prend tout de même le temps d'écrire qu'il s'agit d'un poème d'amour, et l'adjectif qualificatif « simple » est certainement une façon pour lui de dire que son imagination peut déborder au-delà du poème. Cette réflexion complète un autre propos : « Ca faisai voir des choses, qui, au fond du texte, n'était pas là ». Effectivement, ces « choses » ont été apposées sur le poème parce qu'ils ont, tous les trois, choisi de mettre sur le devant de la scène des arts qu'ils aimaient, mais elles n'ont pas révélé le poème pour autant, comme nous l'avons vu par nos diverses analyses. Interpréter un texte, c'est apporter des choses qui ne sont pas présentes en son sein, mais c'est aussi vérifier qu'elles peuvent être acceptées par le texte, et mises en relation avec lui. Ces « choses » qui sont « au fond du texte » n'existent pas réellement puisqu'elles ne proviennent pas du texte en question, et ne sont pas justifiées. L'activité semble valoir pour elle-même ; c'est en ce sens que le texte devient prétexte.

Enfin, il est important de préciser que les trois élèves ont décidé de ne pas effectuer leur mise en voix sur l'instrumentale de Jean Ferrat puisqu'ils ont totalement bouleversé le rythme qu'elle donnait, et qu'ils n'en voyaient pas l'utilité : « nous, c'est pas vraiment obligé qu'il y'ait la musique », disent-ils lors de leur mise en place. Ils ont préféré défendre leur production sans aucun élément perturbateur et cela se comprend sans difficulté puisque, nous l'avons vu, ils ne sont pas partis du poème et de sa musique mais seulement de leurs goûts, indépendants donc du texte littéraire.

III. 1. D. Le groupe Marcus, Noé et Alex

Marie

articulation
Variation de la
voix
1^{er} Noé

2^{ème} Théâtre
impro Alex

3^{ème} Marcus
Danse
Alex
beatbox

Que ce soit dimanche ou lundi
Soir ou matin minuit midi
Dans l'enfer ou le paradis
Les amours aux amours ressemblent
C'était hier que je t'ai dit
Nous dormirons ensemble

oui

C'était hier et c'est demain
Je n'ai plus que toi de chemin
J'ai mis mon cœur entre tes mains
Avec le tien comme il va l'amble
Tout ce qu'il a de temps humain
Nous dormirons ensemble

oui

Mon amour ce qui fut sera
Le ciel est sur nous comme un drap
J'ai refermé sur toi mes bras
Et tant je t'aime que j'en tremble
Aussi longtemps que tu voudras
Nous dormirons ensemble.

oui

Louis Aragon, « Nous dormirons ensemble » - Le Fou d'Elsa

Corps et voix en scène !

mise en voix du poème « Nous dormirons ensemble » de Jean Ferrat. Vos

Pour ce dernier groupe, la réalisation de cet exercice fut difficile et fastidieuse. On repère ici que toutes les strophes sont encadrées, et qu'à leurs côtés, l'adverbe d'affirmation « oui » n'apporte aucune autre indication et ne peut être analysé en tant que tel. On note aussi les prénoms des élèves et leurs strophes respectives : on apprend donc que Noé se charge de la première strophe avec les idées d'« articulation » et de « variation de la voix » ; Alex se charge de la deuxième strophe en faisant du théâtre et de l'« impro » ; enfin, Marcus note le mot « danse », recouvert cependant de blanc pour mettre à la place le même terme que son camarade « impro », sans plus d'explicitation. Enfin, la dernière notation qui indique « beatbox Alex » ne contient pas plus d'informations non plus.

On peut remarquer que les élèves ont été clairs sur la prise en charge des strophes : la répartition de la parole est parfaitement spécifiée. Comme pour les deux groupes précédents,

les rôles sont clairement attribués, la mise en scène de soi et l'art que l'élève prend en charge est plus important que la compréhension globale du texte. Il est donc difficile d'entrevoir une quelconque interprétation à propos des vers, de certains mots ou groupes de mots ; en bref, l'appropriation du texte n'est pas visible sur ce brouillon.

Concernant la justification de leurs choix à l'oral, le silence a été plus révélateur que quelques paroles échangées, puisqu'il en est ressorti des évidences : « moi, j'aime le théâtre, du coup j'ai fait du théâtre », nous dit Alex. Noé dira : « bah moi, je savais pas trop quoi faire, et ils m'ont conseillé de faire la variation de la voix ». Il y a la nécessité, ici, de faire pour faire, sans comprendre pourquoi on le fait, sans comprendre l'intérêt de le faire, sans avoir, *in fine*, la volonté de le faire. Marcus assumera qu'ils ont « un peu improvisé » et avait du mal à répondre à notre question concernant le texte et ce qu'ils ont ressenti face à lui, privilégiant la question suivante qui porte sur la compréhension (ce dont il parle) et la réception du texte (ce qu'ils en ont pensé) : « bah que c'est un poète qui parle de l'amour je pense ». L'expression « je pense » qui pourrait faire valoir une subjectivité est ici amenée pour montrer une certaine imperméabilité face au texte. Les élèves, durant les trois séances proposées, ont fait le choix de ne pas s'y confronter et n'ont donc pas su échanger assez à ce sujet ; l'improvisation s'est avérée être une lecture globalement statique du poème. De plus, le choix de mettre l'instrumentale de Jean Ferrat pour les accompagner, était une façon de ne pas se retrouver seuls face à eux-mêmes ; cette idée surgit à l'égard de la réponse pleine d'ironie de Marcus, lorsque je leur demande s'ils veulent la musique en fond : « Ouais ouais un peu pour mettre de l'ambiance », suivi de rires et d'une gêne amplifiée par tous les regards posés sur lui.

Les garçons n'ont malheureusement pas assez travaillé sur ce texte pour produire quelque chose qui fait appel à leurs sentiments et qui auraient pu donner une interprétation de l'objet littéraire. Pourtant, à lire leurs écrits finaux, ils semblent s'être impliqués ; par exemple, Marcus écrit, en reprenant l'idée de la phase d'institutionnalisation : « Ce n'était pas du hasard c'était tout calculé selon nos goûts, nos préférences », ce qui est contraire à l'idée d'improvisation dont il parlait lors de sa représentation. Il cherche ici à justifier des gestes qu'il n'a pas eus. Globalement, les trois garçons écrivent qu'ils ont aimé le poème : « J'ai bien aimé le poème » ; « Je pense que ce poème était Beau », mais évoquent surtout l'idée d'une nouvelle connaissance, voire d'une nouvelle compétence acquise : « c'était intéressant on a découvert des choses en créant un mini spectacle » ; « j'ai connu un nouveau poète et j'ai appris qu'on pouvait transformer un texte comme on le voulait pour le rendre meilleur » ; « j'ai aimé qu'on apprenne à connaître ce texte de cette manière ». On retrouve un champ

lexical scolaire avec les verbes *découvrir*, *connaître*, *apprendre*, mais on note aussi la découverte de quelque chose : le texte permet de créer, il peut être transformé (selon les mots d'Alex) à sa guise. Cependant, il ne s'agit ici que d'une paraphrase de la synthèse distribuée en fin de séance, à savoir, rappelons-le : « Un même texte peut avoir différentes émotions et interprétations selon le spectacle vivant (danse, chant, théâtre ...) que nous créons autour de lui. Créer notre propre musique autour d'un texte permet de donner ses ressentis et de se l'approprier [...] ». En comparant l'investissement des garçons durant les séances et leur représentation finale aux écrits finaux, nous retrouvons une forte contradiction. La synthèse est comprise de manière universelle mais ne s'applique pas au poème qu'ils ont étudié, c'est-à-dire qu'ils ne parlent en aucun cas de celui d'Aragon, mais bien des poèmes en général. C'est donc tout à fait logiquement qu'on ne retrouve pas d'expression du sentiment ici puisqu'il s'agit d'une réécriture de la synthèse finale.

III. 2. Comprendre les écrits finaux des élèves : retour sur leur expérience en tant que créateur

Nous procéderons de la même manière qu'avec le premier groupe. Ici, un premier tableau regroupe les réponses des élèves de ce deuxième groupe aux deux dernières consignes écrites : « Que pouvez me dire sur le poème que nous avons étudié ensemble ? Qu'avez-vous pensé de la manière dont nous l'avons travaillé ? ». Ces consignes, rappelons-le, ont été distribuées une semaine après notre dernière séance avec ce demi-groupe.

Ajoutons simplement ici que Yasmine était absente ce jour-là ; par conséquent, nous n'avons pas pu recevoir ses réponses. Pour ne pas fausser nos résultats, elle ne sera pas incluse dans le tableau.

Elèves	Résumé des séances passées ensemble	Caractéristique(s) du poème	Investissement subjectif	Réinvestissement objectif : reprise de la phase d'institutionnalisation	Mise en relation de leurs sentiments avec le poème	Evaluation des séances proposées par l'enseignante : la place de l'affectivité
Marcus				X		
Noé			X	X		

Simon			X	X		X
Millie						
Ilyes			X			X
Soraya			X			X
Owen			X			X
Myrtille			X			X
Lexie		X	X	X	X	X
Alex			X	X		X
Aurélien		X	X			X
TOTAL	0/11	2/11	9/11	5/11	1/11	8/11

Nous observons donc, après l'analyse de ces écrits que :

Contrairement au premier groupe, aucun élève du deuxième n'a su **restituer ce qui a été fait durant les séances** : c'est-à-dire qu'il n'y a aucune mention, dans leurs écrits, du travail d'annotation autour du texte littéraire, et du travail de mise en voix, qui, pourtant, est le cœur même de l'exercice. Cela s'explique certainement par une consigne trop dense, et un flux d'informations trop important ; ainsi, les élèves ont essentiellement parlé de la dernière séance en spécifiant parfois leur rapport au poème, s'ils l'ont aimé, mais surtout, nous allons le voir, s'ils ont aimé les séances proposées.

Quatre élèves sur onze sont capables de citer certaines **caractéristiques du poème**, comme le fait cet élève : « Le poème s'intitule "nous dormirons ensemble" de Louis Aragon. C'est un poème qui parle de deux personnes ». Malgré le manque de précision, nous comprenons que l'élève s'est sans doute rapporté au pronom personnel sujet « nous », présent dans le titre et dans le texte. Cependant, il est impossible, avec cette réponse, de connaître son point de vue quant à la prise en charge de cette P4 : est-ce une seule voix qui s'exprime, ou bien deux ? Qui parle et à qui ? Qu'est-ce que cela révèle du poème ? Autant de questions qui pourraient donner suite à cette séance : par exemple, après le passage des mises en voix, nous pourrions imaginer une étude stylistique et grammaticale du poème, qui permettrait aux élèves de mieux comprendre les enjeux du texte. Ceci étant fait, de nouvelles propositions de

mises en voix pourraient émerger à partir des aspects théoriques apportés, et il serait intéressant de comparer ce qui a été réalisé la première fois par les élèves, et ce qui a changé grâce aux apports littéraires. Les autres élèves ont noté dans leurs écrits qu'il s'agissait d'« un poème d'adieu » ; d'un « poème d'amour » ou encore « d'une personne qui dévoile son amour pour la personne dont il est amoureux ». Dans ce dernier exemple, on retrouve le terme « dévoilement », qui signifie « découvrir ce qui est voilé », ou encore « révéler ce qui est caché », comme si l'amour ressenti était, à l'origine, un secret qui ne devait être partagé. Mais ici, Lexie a certainement voulu parler d'une déclaration d'amour, ce qui montre dans tous les cas, qu'elle comprend qu'au moins une personne sur les deux semble impliqué dans la relation et veut le faire savoir à l'autre : c'est l'idée d'une révélation des sentiments. C'est donc le thème de l'amour qui revient dans ces quatre copies. Comme pour le premier groupe, on retrouve globalement une expression du goût pour le poème, mais qui n'est ni étayée, ni mise en relation avec un extrait précis. Ainsi, nous retrouvons globalement des tournures comme celles-ci, qui ne sont pas des caractéristiques formelles, mais un jugement : « Je pense que ce poème était Beau et bien » ; « J'ai bien aimé le poème » ; « Le [poème] que nous avons étudié est bien il était très émotionnelle ».

La quasi-totalité des élèves est **investie subjectivement**. Commençons par analyser deux copies qui n'utilisent pas la marque de la P1 pour s'exprimer mais qui côtoient presque la subjectivité en employant la P3 « on », qui inscrit la P1 au sein d'un groupe, ou encore, utilisent une écriture plus formelle, comme une leçon, avec des tournures impersonnelles et des présentatifs. Millie écrit dans sa copie : « La manière comme on la travailler était bien, et c'était aussi bien qu'on puisse l'interpréter comme on voulais avec la musique ou sans » ; la P1 n'est donc pas usitée, ce qui montre un travail collaboratif qui semble s'être fait en harmonie : elle parle avec et pour son groupe. Mais on peut y voir également un refus de prendre en charge la responsabilité d'une pensée – peut-être que sa subjectivité n'est pas totalement assumée face à ce poème et les questions qui lui sont posées. Quant à Marcus, malgré l'utilisation de la P4 « nos goût, nos préférence », l'utilisation du présentatif au temps de l'imparfait est particulièrement présent « c'était cool » ; « c'était intéressant » ; « c'était tout calculé » et peut montrer un certain détachement par rapport à l'exercice, comme nous l'avons montré précédemment lorsque nous parlions de son implication au sein du groupe. Enfin, marquée en rouge, en ayant sauté une ligne, une sorte de conclusion à son propos, mais qui ne l'implique toujours pas pour autant : « Chacun pouvait s'exprimer à plusieurs reprise ». Concernant les autres écrits, la place du « je » est importante et se manifeste sous la forme

d'un pronom personnel sujet : « j'ai aimé » ; « je pense que » ; « j'ai vraiment aimé » ; j'ai adorée », sous la forme d'un pronom tonique : « moi », d'un complément d'objet indirect : « il m'inspirai », d'un déterminant possessif « mon », et encore bien d'autres P3 et P4, pronoms personnels, qui sont globalement dominants dans les écrits : « la manière dont nous l'avons travaillé » ; « on pouver faire comme on voulais » ; « on pouvait changer le texte » ; « on venait de le découvrir ». Cela s'explique notamment par la constitution de groupes : d'abord, les élèves expriment leurs ressentis personnellement par la présence du « je » et ensuite, ils rappellent qu'ils ont collaboré ensemble par la présence du « on » ou du « nous », et c'est ce qui semble les avoir le plus marqués. A l'avenir, le plaisir d'être ensemble devrait davantage être mis au profit d'échanges interprétatifs entre pairs.

Certains écrits révèlent une **paraphrase de la phase d'institutionnalisation**, ce qui montre une volonté de restituer le cours tel qu'il a été compris et/ou appris, mais qui n'est presque jamais associé à ce que l'élève lui-même en a tiré par rapport à sa compréhension du texte : « on pouvait changer le texte pour le mettre a notre manière de le pensé. le rendre joyeux, triste et mettre nos geste » ; ici, l'élève montre qu'il a bien compris la leçon et l'enjeu de cet exercice mais lors de la mise en voix, il n'était pas impliqué dans l'activité et n'avait pas l'air de comprendre ce qui lui était demandé, justifié par son non-investissement dans les séances, ainsi qu'une justification de la mise en voix qui tend à comprendre que l'élève a fait pour faire : « moi, j'aime le théâtre, du coup, j'ai fait du théâtre ». Revient également l'idée suivante : « on peut le voir de plains de facons car on na pas tous le même ressentie » qui semble intégrée par l'élève mais qui ne se rapporte toujours pas au poème de Louis Aragon. C'est une façon de synthétiser le cours de manière formelle, comme si nous avions demandé une récitation de leçon. Or ici, la question portait bien sur « le poème que nous avons étudié ensemble », mais l'élève a privilégié l'article indéfini « un poème » pour rendre son propos universel, et ainsi, ne pas se confronter au poème étudié. Les propos de Marcus, également, se rapportent aux textes littéraires en général, et à la position d'un lecteur modèle face à ces derniers : « chacun pouvait s'exprimer ». Lexie est la seule élève sur les cinq concernés à rapporter la synthèse à son ressenti : « il pouvait être inteprété de plein de façon différentes, de mon côté, je l'ai interprété tristement car ce poème est un poème d'adieu ». L'objectif de didactisation est ici rempli, cependant le retour au texte n'est pas effectué : aucun exemple n'est cité précisément. Même si elle affirme qu'il s'agit d'un poème d'adieu sans rapporter sa pensée au texte, l'effort de le lier à sa sensibilité est à noter ici. On pourrait alors revenir sur

ce qui a été dit par les élèves, en analysant leurs écrits, et en réfléchissant à la manière dont on pourrait rapporter ces idées au texte. On note cependant que ces élèves ont été attentifs au passage de leur camarade puisqu'ils ont pris en compte leurs sentiments face au texte et la tonalité qu'ils lui attribuaient (certains dansaient, d'autres rappaient, d'autres encore, imitaient...).

Lexie est la seule élève du groupe à avoir pu **mettre en relation le sentiment qu'elle a ressenti face au poème**, et son envie de le rendre vivant en l'interprétant « tristement ». Rajoutons également que malgré la difficulté à s'exprimer de manière spontanée lors de sa mise en voix, Lexie a tout de même tenté de justifier son interprétation, même si celle-ci n'est pas davantage explicitée.

Comme pour le premier groupe, la quasi-totalité des élèves ont **évalué ma séance** et m'ont remerciée. Les élèves ont été créatifs, ont pris du plaisir à être ensemble et à collaborer : l'harmonie des groupes est totale, mais dans celle-ci ne figure pas l'objet étudié, et l'enthousiasme s'est avant tout manifestée par de bonnes évaluations, me concernant. Ces compliments et remerciements, qui prennent clairement le pas sur le retour réflexif attendu à propos du poème, s'expliquent de nouveau par une consigne qui prête à confusion. Nous retrouvons ainsi des « MERCI !!! » et des « SUPER », écrits en lettres capitales, ainsi que des expressions telles que « J'ai adoré ! », qui, sur le plan typographique, arrivent après un espacement blanc pour les mettre en valeur, et qui, sur le plan rhétorique, viennent à la fin des réponses aux questions, ce qui contraint à ne retenir que cet engouement. Plus précisément encore, les élèves me disent que « c'est un sent faute !!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! » ; « la technique employer était genial, meme SUPER !! » ; « c'était super j'ai beaucoup aimé le travaille qu'on n'a fait franchement c'était super vraiment bravo ! », et encore quelques autres « bravo », notamment en réponse à la question « qu'avez-vous pensé de la manière dont nous l'avons travaillé ? » ce qui indique clairement que la consigne est maladroite et peut être comprise de différentes manières. Les élèves ont voulu être sympathiques et m'aider à bien réaliser mon travail. Mais cet esprit empathique crée malheureusement un biais à notre recherche, à tel point qu'on retrouve un tutoiement dans une des copies, des dessins en forme de cœurs et des expressions amicales, ce qui indique que la mise à distance entre élèves et enseignante disparaît totalement ici – peut-être parce qu'ils croient qu'en leur demandant leur

avis sur mon travail, ils peuvent se permettre de le donner comme ils le feraient face à un ami, par exemple : « mais sinon j'ai beaucoup aimé ton cours que tu a fait vraiment bravo ». Cette mise à distance est cependant impérative dans la mesure où elle permet de construire un cadre et d'obtenir des résultats de recherche qui s'appuient sur l'implication des élèves en tant qu'élèves scolaires, et non pas en tant qu'enfants. De la même manière que pour le premier groupe, il est impératif, si l'on donne suite à cette séance et à d'autres qui pourraient s'y apparenter, de faire en sorte que cet investissement et cette affection soit cadrés de façon à être mis au profit des apprentissages. Les élèves doivent absolument partir de l'objet littéraire proposé, et non pas de la démarche didactique et pédagogique de l'enseignante.

III. 3. Le lien avec les registres de l'apprentissage : rappel et explicitation de nos objectifs

Ci-dessous un deuxième tableau qui associe les réponses écrites des élèves aux registres de l'apprentissage.

Les registres de l'apprentissage	Registre cognitif	Registre culturel	Registre identitaire symbolique
Nombre d'élèves	3/11	0/11	9/11

Ce deuxième groupe révèle particulièrement que les enjeux d'apprentissage et les consignes des écrits finaux sont maladroits. Et cette maladresse conduit à des biais dont on ne peut pas faire l'impasse, notamment l'affection, la place au ludique, et parfois même la cordialité, voire la familiarité. Nous l'avons vu, certains ont complimenté à la fois le travail produit, la personne que je suis, et d'autres encore ont dépassé la limite instaurée entre l'élève et l'enseignante par des tutoiements, des expressions amicales et quelques dessins affectifs.

Comme pour le premier groupe, la première question : « Que pouvez-vous me dire sur le poème que nous avons étudié ensemble ? » aurait dû être « Qu'avez-vous compris du poème que nous avons étudié ensemble ? ». Grâce au mot-clé « compris », qui s'appuie véritablement sur la compréhension des élèves et leur mémoire du texte, la question aurait eu bien plus de sens pour ce groupe qui n'a fait qu'esquisser le contenu du poème, parfois même

en ne l'abordant pas, ou en le prenant en compte dans l'ensemble du genre poétique (« un poème »). De la même manière, la consigne deux, qui aborde « la manière dont nous l'avons travaillé » entraîne nécessairement l'idée d'évaluation, et les élèves l'ont certainement compris ainsi : « pensez-vous que j'ai fait du bon travail ? ». A cause de cette maladresse, les réponses obtenues donnent le sentiment qu'ils ont davantage voulu me faire plaisir et collaborer avec moi pour que ma recherche didactique fonctionne, plutôt que de témoigner leur sensibilité du poème. Ainsi, pour **le registre identitaire symbolique** on a un engagement très fort de la part élèves, même s'ils ne se sont pas tous exprimés avec la P1, mais la quasi non-présence **des registres culturels et cognitifs** tels qu'attendus scolairement, indiquent qu'ils ont davantage retenu le fait que le poème est un objet dont il est possible de s'emparer, sans pour autant ramener cette idée au poème qu'ils ont travaillé en groupe. Ce sont des compétences de créativité qui ont été créées ; certains élèves se sont sans doute, à ce moment-là, réconciliés avec la discipline du français, mais cette façon de procéder n'a pas vraiment contribué à l'apprentissage de la lecture littéraire.

Dans le premier groupe, l'activité fictionnalisante a tout de même réussi malgré l'exploitation de sentiments non-étayés ; mais dans le deuxième groupe, la majorité des élèves ont exprimé un sentiment vis-à-vis de la séance elle-même. Finalement, les élèves sont beaucoup plus engagés dans l'activité plus que dans la lecture du texte. Le fait qu'ils aient adoré les séances proposées a moins d'effets sur la lecture que ce qui était escompté puisqu'ils n'y ont pas fait allusion pour la plupart d'entre eux. Aucune interprétation n'a pu émerger véritablement puisqu'un retour réflexif n'a pas été fait par la plupart des élèves suite à l'activité réalisée.

Discussion

I. Recontextualisation

Cette recherche didactique a pour objectif de placer la musique au cœur des apprentissages de la littérature. Pour ce faire, nous avons mené deux didactisations différentes au sein d'une même classe de 6^{ème} divisée en deux, et avons travaillé sur le même support littéraire : le poème « Nous dormirons ensemble » de Louis Aragon.

La première didactisation consiste à faire écouter aux élèves, dans un premier temps, l'interprétation musicale de Jean Ferrat, et, dans un second temps, l'interprétation musicale de Jean Ferrat accompagné de Christine Sèvres, son épouse. Un échange interprétatif est alors organisé sous la forme d'un cercle de discussion, où les élèves partagent leurs impressions de lecture, à partir des deux écoutes musicales. La deuxième didactisation, quant à elle, est construite sur la base d'un processus d'écriture qui menait à l'expression du corps et de la voix ; en effet, après avoir lu et annoté le poème d'Aragon tout à fait librement, les élèves ont eu pour consigne, non pas d'écouter la musique du poème, mais de la créer à partir de leurs lectures : c'est l'exercice de la mise en voix. Rappelons qu'aucune étude littéraire n'a été effectuée au préalable puisque ce sont des didactisations qui envisagent l'hypothèse selon laquelle les activités proposées permettront d'étudier le texte. Toute la liberté donnée aux élèves semblait nécessaire afin de leur faire réaliser les apprentissages littéraires qui leurs sont données, à savoir : interpréter un texte littéraire, le ramener à des intuitions et des émotions qu'ils ont tous, et partagent peut-être.

La musique, qu'elle soit écoutée ou créée, semblait être, à mon sens, le meilleur moyen pour s'impliquer et donner sens à la littérature. Pour recueillir les données de recherche au mieux, nous avons enregistré les élèves et photographié leurs écrits lors des séances. Une semaine après la dernière intervention, chaque élève de chaque groupe a pu répondre à deux consignes par écrit. Ces données analysées nous permettent, *in fine*, de voir si ces deux didactisations fonctionnent ou non, si l'une d'elle se trouve être plus efficace que l'autre ou non, ou bien encore, s'il semble impossible de trancher ; le tout justifié grâce au recueil de données obtenu.

II. Analyse des résultats obtenus et mise en lien avec les recherches didactiques antérieures

Cette recherche nous montre que, globalement, les enregistrements du cercle de discussion pour le premier groupe ont été plus concluants que les enregistrements des mises en voix.

En effet, après avoir écouté les deux interprétations musicales du poème, les 6^{èmes} A groupe A se sont tout de suite sentis impliqués dans le poème lorsqu'il s'agissait de répondre personnellement à la question : « Quelle version du poème avez-vous préféré et pourquoi ? ». A ce moment-là, il s'agissait non plus de les rendre actifs par la lecture, mais de les inviter à rejoindre le texte, à le compléter, en lui donnant du sens (Langlade, 2008, p. 48). Les élèves ont pu sentir que leur avis comptait et que leur interprétation, tant qu'elle est justifiée et qu'elle provient du texte, a du sens et permet un véritable dialogue ; ainsi la classe devient un lieu de confrontations de lectures subjectives (Rouxel, p. 72). Le passage par la musique est un moyen de donner vie au texte littéraire : les intonations, les rythmes, la voix de l'interprète ou des interprètes permettent de faire entendre le refrain différemment, et de se questionner sur la légitimité de la posture énonciatrice des chanteurs : ce « nous » doit-il être pris en charge par un seul des deux amants ? les deux à la fois ? et pourquoi ? Autant de questions qui invitent les élèves à se pencher de plus près sur le texte. Même si certains ont préféré une version à l'autre simplement parce que la prononciation des « r » par Christine Sèvres ne leur convenait pas, les élèves ont tout de même participé de façon réflexive au cheminement poétique, en allant puiser directement des éléments concrets du texte pour ramener plus de monde à leur cause.

Sur un plan spatial, l'idée du cercle de discussion est surtout une façon pour eux de se regarder mutuellement, d'oser énoncer leurs idées et d'accepter, potentiellement, qu'elles puissent être réfutées. Ce travail a pu être réalisé dans de bonnes conditions grâce à la bienveillance de chacun et la volonté de rapporter leurs hypothèses au texte littéraire (certains se sont même fait réprimander par leurs camarades lorsqu'ils ne le citaient pas assez !). De plus, une élève du groupe, Ela, a clairement pu expérimenter la subjectivité accidentelle dont parle Jouve (2004, cité par Rouxel, 2007, p. 71) : débordante d'imagination, elle a pu, grâce à l'aide de ses camarades, recentrer certaines de ses pensées pour les justifier, ou les abandonner lorsqu'elles n'avaient plus de sens face au texte. A ce moment-là de la séance,

malgré quelques débordements subjectifs, les élèves ont tenté de faire valoir une complémentarité entre les caractéristiques, notamment formelles, du texte, et leur subjectivité : en bref, leurs réflexions constituent le va-et-vient dialectique dont parle Dufays (2002). Le fait d'écouter une interprétation musicale est donc propice à une lecture plus attentive du texte. Tout d'abord, parce qu'entrer dans un texte de cette manière n'est pas habituel, et secondement parce qu'il y'avait une consigne donnée pour que l'écoute soit active. Globalement, ces séances étaient cadrées puisque nous avons écouté les interprétations musicales ensemble, partager nos réponses, déployé certains questionnements avant de s'entretenir en un cercle de discussion – qui s'est fini en débat, tant les élèves avaient des avis divergents.

Concernant le deuxième groupe, deux choses sont à noter. Premièrement, il y a une consigne trop complexe, avec beaucoup d'informations : la présentation de l'objectif de la mise en voix, l'étape de l'annotation autour du texte littéraire, ainsi que des exemples foisonnants pour que les élèves créent eux-mêmes la musique du texte. Secondement, il y a un cadrage trop faible : la liberté donnée aux élèves a rendu compte d'un investissement subjectif qui n'implique pas assez la lecture du texte. Tout le long du processus créatif, les élèves ne se sont servis du texte que comme prétexte pour mettre en scène ce qu'ils avaient envie de mettre en scène. Le va-et-vient dialectique ne s'est pas fait dans ce groupe, et plus encore, la co-construction du texte ne s'est pas effectuée puisque les élèves ont créé autre chose en partant de leurs intuitions seulement, en faisant pour faire. Si « le texte n'existe que par l'acte de constitution d'une conscience qui le reçoit » selon Iser (1976, cité par Langlade et Rouxel, 2004, p. 11), alors ici, le texte n'existe plus pour les élèves puisqu'aucune conscience ne le reçoit. Cependant, une subjectivité est exprimée : le texte et la consigne sont un déclencheur d'une activité impliquée mais qui s'émancipe du texte. Ils lisent le texte, mais d'un point de vue scolaire, ils ne sont pas conduits, comme nous le souhaitions, à en faire une lecture fine et productive de sens : il serait peut-être même incohérent de parler de sujet-lecteur tant les subjectivités exprimées ne concernent pas le texte pour une grande majorité des élèves.

Concernant la présentation de consignes en classe, il aurait fallu, entre autres exemples, ne pas laisser entendre que le travail allait être effectué par groupe de trois dès la présentation de la séance, mais prendre le temps d'expliquer individuellement ce qui était attendu, insister, justement, sur la notion de « mise en voix », mettre en place des enjeux d'apprentissages plus précis et, pourquoi pas, rédigés avec les élèves ; en bref, proposer une consigne moins dense, construite en coopération avec les élèves pour mieux cibler les

attendus. A l'origine, les attendus étaient les suivants : il s'agissait de mettre en relation les émotions, les intuitions des élèves avec ce que dit le texte pour laisser entendre une interprétation et, enfin, la jouer sur scène. Même si un sentiment est globalement toujours exprimé, il n'est, d'une part, presque jamais explicité ou rapproché du poème, et, d'autre part, il concerne globalement « la manière dont nous l'avons travaillé [qui] était bien penser ». Le poème ne semble pas concerner la majorité des élèves de ce groupe, et ne dégage donc aucune émotion. Il est donc naturel pour eux d'aborder davantage la façon dont les séances se sont passées, ou encore de paraphraser la phase d'institutionnalisation qui incluait un lecteur modèle face à la Poésie, plutôt que le poème d'Aragon lui-même, qui n'était pour eux qu'un support encombrant – rappelons la difficulté de certains à exploiter les ressources du poème pour dire ce qu'il provoque en eux, ou encore, d'autres qui ne l'utilisent que comme un prétexte pour privilégier les arts qu'ils aiment.

Les écrits des deux groupes nous renseignent quant à eux sur le fait que la conception de la discipline « par le bas » (Daunay, 2007, p. 45) a créé beaucoup de confusions. Les élèves ont retenu, et c'était la première moitié de l'objectif, qu'ils avaient le droit d'exprimer ce qu'ils ressentaient face à un texte littéraire. Cependant, la justification de ces ressentis à partir du texte n'est pas toujours exprimée explicitement : elle l'est seulement pendant les séances, et notamment pendant l'échange entre pairs au sein du cercle de discussion, lorsque les élèves prennent le temps de ramener leurs intuitions au texte : « Et moi je trouvais aussi que quand il est tout seul, c'est triste, je trouve que c'est triste parce qu'il y a personne qui lui parle ». Cet exemple nous montre à quel point il est important qu'une approche subjective doive se recentrer autour du texte étudié si l'on veut en retirer quelque chose qui soit susceptible de construire des compétences de lecture scolairement validées. Nous pouvons également ajouter que l'école est le lieu des apprentissages scolaires, ce qui ne veut pas dire qu'il n'y a pas d'autres apprentissages comme les compétences sociales, ou encore la créativité qui se sont produits lors de cette séance. Mais ils relèvent sans doute d'autres contextes que l'école ou de dispositifs d'éducation artistique à l'école. Grâce à un enseignement plus explicite, les élèves doivent être mis dans une situation où ils peuvent comprendre que c'est en réponse au poème qu'ils peuvent s'exprimer librement.

Les données de recherche obtenues pendant les séances elles-mêmes sont donc plus convaincantes que les écrits finaux des élèves, notamment à cause des consignes posées qui tendaient à l'évaluation, à l'appréciation. Cette expression de sympathie est à prendre en

compte dans le cadre d'un travail comme celui-ci : ces jeunes élèves sont en classe de 6^{ème} et ont, face à eux, une nouvelle enseignante et une façon d'enseigner qui change plus ou moins par rapport à leurs habitudes. Ils ont ainsi voulu se montrer agréables en créant un lien de proximité, et ont continué d'exploiter la liberté qu'ils avaient lors des séances, en passant notamment par la volonté de bien se faire voir plus encore que de proposer une réflexion littéraire.

Pour finir, nous pouvons affirmer notre hypothèse selon laquelle la musique permet une meilleure appropriation d'un objet littéraire. En effet, nous pouvons penser que si la didactisation de mise en voix a moins bien marché dans l'ensemble, c'est parce qu'elle ne contenait pas suffisamment de musique. Les élèves ont été invités à « créer la musique du texte », à constituer « sa partition » selon les termes de la consigne, mais c'est sans doute un concept trop métaphorisé pour des jeunes 6^{èmes}. Il aurait été plus judicieux, par exemple, de proposer aux élèves d'effectuer une mise en voix du poème, sans donner d'informations supplémentaires, et en prenant le temps de comprendre ce qui est entendu par cette expression. L'idée selon laquelle les élèves peuvent convoquer différents arts comme le chant, le théâtre et la danse peut être maintenue afin qu'ils entrevoient les possibilités de création qu'ils ont à leur disposition. Lors de leur représentation, nous l'avons vu, certains groupes se sont servis de l'instrumentale de Jean Ferrat mais n'ont pas composé autour, de la même manière qu'ils n'ont pas suffisamment composé autour du poème d'Aragon.

Le premier groupe a donc révélé plus de choses lors des séances parce que l'écoute musicale a révélé une interprétation du poème qui a ensuite permis d'accueillir différents sentiments. Si la musique faisait partie intégrante de la séance du deuxième groupe, elle aurait certainement révélé d'autres résultats.

III. Limites et perspectives de la recherche

Les séances proposées pourraient faire partie d'une séquence qui viserait à faire écrire, et à faire parler les élèves à propos de leur réception des œuvres, en retraçant tout un parcours historique et littéraire, pour découvrir le plus de textes et d'interprétations musicales possibles. Adaptées à tous les niveaux grâce à un corpus détaillé, à quelques variations près selon les programmes du cycle 4, ces deux séances d'écoute et de création musicale pourraient se compléter et s'envisager d'une différente manière. Selon les textes proposés, une conception de la discipline « par le haut » (Daunay, 2007, p. 45) permettrait certainement aux élèves d'avoir quelques notions théoriques littéraires et musicales non-négligeables.

Certes, les élèves ont de bonnes intuitions avec lesquelles ils sont invités à se concilier pour mieux se faire confiance ; cependant, ce ne sont pas des spécialistes, et donc les connaissances doivent être apportées lorsqu'elles sont rendues nécessaires par l'activité. Par exemple, nous pourrions imaginer des aides accessibles en classe que les élèves pourraient utiliser s'ils ne comprennent pas certaines expressions du texte, ou s'ils sont en difficulté pour composer autour de lui. Ensuite, une phase d'institutionnalisation dans laquelle ces connaissances sont explicitées davantage, permettrait aux élèves de mettre en lien ces aides proposées avec le travail qu'ils ont effectué – d'ailleurs, la phase d'institutionnalisation pourrait être construite par groupe, pour faire valoir ce qui a été réalisé concrètement, et quelles aides théoriques ont permis de mettre ces pratiques en exergue. Pour expliciter cette idée, l'on pourrait imaginer des aides écrites sur papier, comme des « coup de pouce », qui invitent les élèves à se questionner sur le rapport entre les arts qu'ils aiment, qu'ils ont envie d'exploiter, et le texte proposé. L'enseignante pourrait passer individuellement dans les groupes pour aider les élèves à expliciter leurs pensées. Cela permettrait un retour permanent au texte. D'autres aides pourraient contenir des définitions tirées de la recherche de Le Goff, qui inviteraient à se questionner sur ce qu'elles peuvent bien vouloir dire, en les paraphrasant, ainsi que la façon dont les élèves pourraient les rapprocher de ce qu'ils doivent faire ; par exemple : « La performance, comme espace de création [...] des lectures, [...] nous rappelle que la poésie en voix est d'abord la proposition d'une forme rythmée » (Le Goff, 2018, p. 159).

Pour le poème « Nous dormirons ensemble » de Louis Aragon plus spécifiquement, il faut guider les élèves, et leur donner des outils de langue, travailler sur des enjeux poétiques, comme la versification, le rythme et les sonorités du texte – rendues vivantes par la musique – mais aussi les enjeux stylistiques grâce aux nombreuses figures de style, ou encore des enjeux grammaticaux, notamment en analysant la reprise de la P4 « nous ». Nous l'avons vu, la liberté donnée aux élèves donne place à une créativité débordante : il faudrait être plus vigilant sur le cadre proposé, ou penser l'activité autrement. Il faut donc définitivement cadrer les séances en étayant les enjeux d'apprentissage pour permettre aux élèves de comprendre ce qu'ils font, et dans quel but ils le font : c'est tout l'enjeu de l'enseignement explicite. L'idée du cercle de discussion pourrait être maintenue mais la création musicale doit être pensée avec une consigne plus souple – comme celle proposée plus haut, qui n'appelle qu'à la mise en voix du texte – ainsi que des aides mises à disposition des élèves, qui les inviteront à s'interroger sur leurs propositions.

Même si tous les élèves peuvent être initiés aux liens existants entre création musicale et lecture, l'activité pourrait aussi convenir à des élèves musiciens, pour que la musique soit

véritablement présente et maintienne notre objectif : faire exister le lien entre les deux arts que sont la littérature et la musique. La mise en voix, telle qu'elle a été pensée, pourrait s'envisager sur les compositions musicales des musiciens, par des élèves qui ne maîtrisent pas cet art mais ont tout de même travaillé sur le texte. Il serait ainsi très intéressant de fonder ces séances avec le professeur de musique ; les élèves sentiront que les disciplines peuvent être liées entre elles, et créeront du sens en travaillant. Les justifications, concernant les compositions et les mises en voix, seront également plus poussées, elles pourraient être demandées individuellement, et faire l'objet d'un travail écrit, afin que les activités effectuées leur fassent apprendre quelque chose et les ramène à l'objectif de départ, que chaque élève soit impliqué dans le processus créatif, et que la cohésion de groupe fonctionne et stimule chaque membre qui en fait partie.

En définitive, ces deux didactisations sont inductives puisqu'elles invitent l'élève à placer ses intuitions et ses impressions de lecture au centre des séances, mais les enseignants ont pour rôle de cadrer cette subjectivité, faire en sorte que l'élève place toujours son propos en rapport avec le texte, qu'il ne soit pas qu'un prétexte à l'étude, et surtout, qu'il puisse comprendre que ce travail lui servira.

Bibliographie

Barthes, R. (1968). *La Mort de l'Auteur*, p. 66

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

Dufays, B. (2002). « Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept », *Tréma*, 19, p. 2-8

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

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

Le Goff, F. (2018). Poésie en voix et immersion lyrique : présence du poème, Boutevin C., Rannou N., A l'écoute du poème, enseigner des lectures créatives, Peter Lang, p. 155-164

Mili, I. (2011). « Une maïeutique de l'écoute musicale en classe », *Repères*, 43, p. 157-174

Quignard, P. (1998). « Vie secrète », (*Dernier Royaume*, tome 8), Folio, p. 57

Rayou, P. (2020) « Des registres pour apprendre », *Éducation et didactique*, 14-2, p. 49-64.

Rouxel, A. et Langlade, G. (2005). Avant-propos, p. 11-16

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

Annexes

Annexe 1 :

Que ce soit dimanche ou lundi
Soir ou matin minuit midi
Dans l'enfer ou le paradis
Les amours aux amours ressemblent
C'était hier que je t'ai dit
Nous dormirons ensemble

C'était hier et c'est demain
Je n'ai plus que toi de chemin
J'ai mis mon cœur entre tes mains
Avec le tien comme il va l'amble
Tout ce qu'il a de temps humain
Nous dormirons ensemble

Mon amour ce qui fut sera
Le ciel est sur nous comme un drap
J'ai refermé sur toi mes bras
Et tant je t'aime que j'en tremble
Aussi longtemps que tu voudras
Nous dormirons ensemble.

Louis Aragon – « Nous dormirons ensemble », *Le Fou d'Elsa* (1963)

Annexe 2 :

En orange, des exemples de didascalies.

TARTUFFE. *Il lui serre le bout des doigts.*

Oui, Madame, sans doute, et ma ferveur est telle...

ELMIRE

Ouf ! vous me serrez trop.

TARTUFFE

C'est par excès de zèle.
De vous faire autre mal je n'eus jamais dessein,
Et j'aurais bien plutôt...

Il lui met la main sur le genou.

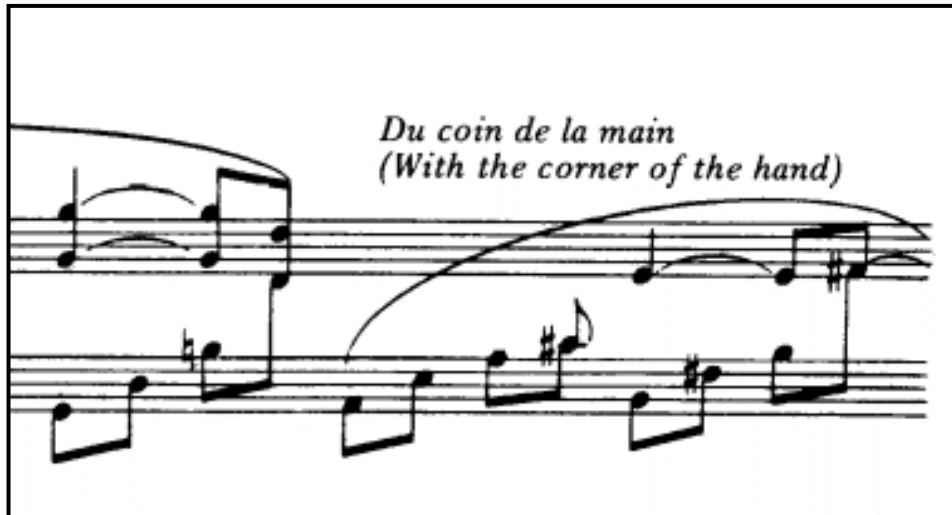
ELMIRE

Que fait là votre main ?

Des exemples d'annotations autour de partitions musicales :



The image shows a musical score with two staves. The top staff is in treble clef and contains a melodic line with a slur over it. The bottom staff is in bass clef and contains a rhythmic accompaniment. The lyrics "C'est mon cœur qui se balance ainsi." are written between the staves. The word "Lent" is written above the first staff. There are handwritten annotations: a slur over the first staff, a dynamic marking "hp" above the second staff, and a slur under the lyrics.



Annexe 3 :



Annexe 4 :

→ passage des caractéristiques / empathie
 → description, traits de caractère
 → que femme à son maladeur légendaire
 → homme physiologique
 → doubleté maladeur - esprit

- voyeurisme des passemurs
 fascinés par la mort
 → Laurent hanté par la vision
 du corps
 pas d'acte concret

ZOLA, THÉRÈSE RAQUIN
historiographie romanesque (jugement)

→ ne pensait + ne vivait mais est déjà mort
 → mal du chat
 pas d'acte concret

Le meurtrier s'approcha lentement du vitrage, comme attiré ne pouvant détacher ses regards de la victime. Il ne souffrait pas ; il éprouvait seulement un grand froid intérieur et de légers picotements à fleur de peau. Il aurait cru trembler davantage. Il resta immobile, pendant cinq grandes minutes, perdu dans une contemplation inconsciente, gravant même lui au fond de sa mémoire toutes les lignes horribles, toutes les couleurs sales du tableau qu'il avait sous les yeux.

Camille était ignoble. Il avait séjourné quinze jours dans l'eau. Sa face paraissait encore ferme et rigide ; les traits s'étaient conservés, la peau avait seulement pris une teinte jaunâtre et boueuse. La tête, maigre, osseuse, légèrement tuméfiée, grimaçait ; elle se penchait un peu, les cheveux collés aux tempes, les paupières levées, montrant le globe blafard des yeux ; les lèvres tordues, tirées vers un des coins de la bouche, avaient un ricanement affoqué un bout de langue noirâtre apparaissait dans la blancheur des dents. Cette tête, comme tannée et étirée, en gardant une apparence humaine, était restée plus effrayante de douleur et d'épouvante. Le corps semblait un tas de chairs dissoutes ; il avait souffert horriblement. On sentait que les bras ne tenaient plus ; les clavicules perçaient la peau des épaules. Sur la poitrine verdâtre, les côtes faisaient des bandes noires ; le flanc gauche, crevé, ouvert, se creusait au milieu de lambeaux d'un rouge sombre. Tout le torse pourrissait. Les jambes, plus fermes, s'allongeaient, plaquées de taches immondes. Les pieds tombaient.

20 **[Laurent regardait Camille] Il n'avait pas encore vu un noyé si épouvantable. Le cadavre avait, en outre, un air étriqué, une allure maigre et pauvre ; il se ramassait dans sa pourriture (il faisait un tout petit tas). On aurait deviné que c'était là un employé à douze cents francs, bête et maladif, que sa mère avait nourri de tisane. Ce pauvre corps, grandi entre des couvertures chaudes, grelottait sur la dalle froide.**

25 **Quand Laurent put enfin s'arracher à la curiosité poignante qui le tenait immobile et béant, il sortit, il se mit à marcher rapidement sur le quai. Et, tout en marchant, il répétait : Voilà ce que j'en ai fait. Il est ignoble. » Il lui semblait qu'une odeur âcre le suivait, l'odeur que devait exhale ce corps en putréfaction.**

Paris, Librairie internationale, 1868, Chapitre 13, p. 120.

→ l'absence de tout à Camille (pas de corps) → incipit vision regardée système régulière
 → vision regardée système régulière
 → l'absence de tout à Camille (pas de corps) → incipit vision regardée système régulière
 → vision regardée système régulière

30 meurtre = conséquence de leur adultère + cause de leur folie.
 motif animal (haine, passions).
 annonce de la suite de l'histoire
 point sur littérature
 description qui a du sens
 Zola réhabilite l'homme physiologique
 magnificence de la mort
 constat de la déchéance du couple
 son et désigne
 description de la tête au pied.
 l'absence des euphémismes pour atténuer sa naissance : l'âme est parfaitement absente
 récurrente dans son œuvre : à force de voir mourir, il est lui-même mort (notamment à l'ère de la déshumanisation : on ne s'occupe plus de mourir)

→ tonalité émouvante parce que l'ent sur personnage égaré (ce héritage de père)
 → tonalité de l'amié, il connaît Cam depuis l'enfance mais on a l'impression d'être face à un inconnu
 → lui-même a une âme mais pas son corps
 → Plus on parlait on se verra de la ville et de ses habitants ne sifflent au meurtre de Laurent ?

pas d'acte concret

Année universitaire 2023-2024

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

Mention Second degré

Titre du mémoire : « De la musique avant toute chose » : une implication de l'élève par l'écoute ou la création ?

Auteur : Marie MICHEL

Résumé : Cette recherche tente de questionner la part créatrice des élèves, et la possibilité de pleinement intégrer celle-ci dans le travail de compréhension des textes littéraires, en comparant deux didactisations, effectuées au sein d'un même groupe d'élèves de 6^{ème} scindé en deux. A partir du texte « Nous dormirons ensemble », de Louis Aragon, et de son interprétation musicale par Jean Ferrat, le premier groupe doit écouter une première version de la chanson, interprétée en solitaire, puis une seconde, où l'artiste est accompagné par son épouse ; à la suite de ces écoutes, les élèves s'interrogent sur leur version préférée et explicitent ce choix. Le second groupe, quant à lui, annote le texte seul, puis met en voix ce texte en le jouant, intégrant à cette mise en voix leurs ressentis et interprétations, de manière tout à fait libre. Ces deux séances, travaillant en profondeur la compréhension du texte littéraire par les élèves, avait également pour objectif de préciser l'importance des autres arts quant à l'apprentissage de la littérature et du français, notamment, ici la musique. Les résultats de cette recherche ne semblent pas tout à fait concluants, puisqu'à moitié remplis. L'investissement des élèves se situait plutôt dans le travail d'activité, et moins dans la lecture du texte.

Mots clés : enseignement du français - classe de 6^{ème} – musique – mise en voix – texte littéraire – arts – activités - lecture

Abstract: The aim of this research is to question the pupils creative part, and the possibility to actively use it in the work of texts comprehension, comparing two didactizations, carried out with two groups of a single 6 th grade class. Based on text entitled “Nous dormirons ensemble”, by Louis Aragon, and on its musical interpretation by Jean Ferrat, the first group has, first of all, to listen a single-handed version of the song, and continues with a duet of Jean Ferrat and his wife. After this listening work, the pupils chose the one they like most, and explain why. The second group has to write directly on the text, and set it in voice, playing this setting, integrating their feelings and interpretations, freely. Those two sessions, working deeply on the pupils texts comprehension, also aimed to specify the importance of arts in literature and language learning,

and here, more precisely, music. The results of this research are not so significant. The intended investment was more carried on activities, and less on reading.

Keywords: teaching french – 6th grade class – music – setting in voice – literature – arts – activities – reading