



HAL
open science

L'investissement subjectif dans les marges d'un poème

Julie Ruffier

► **To cite this version:**

Julie Ruffier. L'investissement subjectif dans les marges d'un poème. Education. 2024. dumas-04818335

HAL Id: dumas-04818335

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04818335v1>

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'Education et de la
Formation**

Mention Second degré

L'investissement subjectif dans les marges d'un poème

Présenté par Julie Ruffier

Mémoire encadré par Marie-Sylvie Claude

Remerciements

Je remercie tout particulièrement Madame Marie-Sylvie CLAUDE, ma directrice de mémoire, qui m'a guidée tout au long de la préparation et de la rédaction de ce dernier.

Je remercie également Madame Nadège PAGÈS, ma tutrice de stage, qui m'a accueillie au sein de ses classes et qui m'a fait confiance pour la réalisation des séances de cours, pour ce travail de recherche.

SOMMAIRE

| | |
|---|----|
| Etat de l'art | 4 |
| I. L'accueil de la subjectivité de l'élève lecteur | 4 |
| II. La prise en compte des droits du texte et du contexte | 7 |
| III. Les marges un lieu propice à l'accueil de la sensibilité poétique de l'élève | 9 |
| Problématique..... | 13 |
| Méthode du Mémoire | 14 |
| Participants | 14 |
| Procédure | 14 |
| L'écriture en marge | 14 |
| Le dessin en marge..... | 16 |
| Matériel..... | 17 |
| Résultats | 18 |
| I. 6°B, l'écriture dans les marges | 18 |
| I.1 Les réponses au questionnaire (6°B) | 18 |
| I.2 Le poème « Fenêtres Ouvertes » Victor Hugo (6°B) | 20 |
| II. 6°C, le dessin dans les marges | 22 |
| II.1 Les réponses au questionnaire (6°C)..... | 22 |
| II.2 Le poème (6°C) | 24 |
| Discussion | 26 |
| Annexes | 28 |

Etat de l'art

I. L'accueil de la subjectivité de l'élève lecteur

A. L'abandon d'une lecture analytique pour une lecture qui engage davantage le sujet lecteur

Annie Rouxel et Gérard Langlade montrent l'impact des théories de la réception dans les années 70 en France. Dans cette conception de la littérature, le lecteur paraît essentiel, dans la production du sens, dans une approche phénoménologique, sémiotique ou pragmatique de la lecture des œuvres littéraires. Mais A. Rouxel et G. Langlade insistent sur un point. Pour eux, dans cette conception, le lecteur est toujours perçu comme un lecteur virtuel, « implicite » (Rouxel, Langlade, 2004, p 11). Il ne participe pas réellement aux œuvres, il reste soumis aux stratégies autoriales, aux codifications littéraires et aux effets de sens qui semblent imposés par le texte. On s'intéresse surtout au lecteur en tant qu'instance textuelle prévue par l'auteur et moins aux réactions et aux inférences interprétatives des lecteurs empiriques, jugées trop aléatoires, trop contingentes. Pour eux, il s'agit au contraire, d'un point de vue didactique, de prendre plus en compte la dimension subjective de la lecture et les réalisations effectives des sujets lecteurs, élèves, étudiants, enseignants. L'implication du sujet donne sens à la pratique de la littérature pour ces deux auteurs, car c'est le signe de l'appropriation du texte par le lecteur et la condition nécessaire d'un dialogue avec l'œuvre et avec les autres lecteurs, grâce à la diversité des réceptions d'une même œuvre. Cette conception de la lecture peut amener à une reconfiguration pratique de l'enseignement de la littérature, qui se heurte à une tradition scolaire bien établie.

A. Rouxel propose une autre conception de l'étude littéraire d'un texte. Elle développe l'idée de scolariser une expérience de lecture engageant la totalité de l'être. Les recherches contemporaines en littérature 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. Elle le dit elle-même : « c'est le lecteur qui achève le texte et lui imprime sa forme singulière », (Rouxel, 2007, p 69). Pour elle, il s'agit de faire du texte, un lieu ouvert, où des subjectivités, des interprétations plurielles s'entremêlent sans cesse. Il s'agit d'apprendre à l'élève à s'engager vraiment dans la lecture jusqu'à ce qu'il apprenne à construire son interprétation avec plus de réflexion analytique et qu'il se forme en tant que critique (lorsqu'il aura réussi à ressaisir ses réactions eu égard à la réalité textuelle) ; qu'il soit constamment, face à un texte, en train de

s'interroger sur la pluralité de sens qu'on peut y trouver et en concevoir. Le sujet lecteur doit tout simplement s'imposer dans le sujet scolaire.

G. Langlade met en avant une lecture littéraire qui prône l'activité créatrice du lecteur. De ce point de vue, il rejoint A. Rouxel mais en décrivant plus précisément l'activité réalisée par le lecteur. C'est-à-dire une activité imageante et imaginante, qui permet d'ancrer les propositions de l'œuvre dans la réception du lecteur. « L'activité fictionnalisante » du lecteur est l'ensemble des déplacements de fictionnalité auxquels il procède en investissant, transformant et singularisant le contenu fictionnel d'une œuvre » (Langlade, 2008, p 48). Elle permet l'insertion de l'imaginaire du lecteur dans l'œuvre et définit le mode d'assimilation de l'imaginaire de l'œuvre par le lecteur. Pour Langlade, la formation des lecteurs devrait accorder moins d'importance à la maîtrise des savoirs nécessaires à la saisie des caractéristiques formelles d'un texte qu'à l'acquisition des compétences qui permettent l'élaboration, l'activation et l'analyse des dispositifs de lecture, c'est-à-dire de la manière dont le lecteur dispose de l'œuvre avec un ensemble de réactions en réponse au texte, qui se lient à l'activité fictionnalisante et produisent du sens.

B. La nécessité de laisser place à l'expérience de lecture du lecteur réel pour favoriser l'apprentissage

Bertrand Daunay constate que « le rapport formel au texte littéraire construit des normes qui peuvent marquer une exclusion du sujet lecteur » (Daunay, 2007, p 44). Pour étayer son propos, il s'appuie sur les propos de B. Veck, qui explique que « les enseignants ont tout intérêt à différencier la lecture extrascolaire, qui ne relève pas de leur spécialisation, et la lecture scolaire, aboutissement des connaissances qu'ils transmettent. » (Daunay, 2007, p 45). Pour lui, c'est au contraire en interrogeant les pratiques effectives des élèves, dont ses pratiques extrascolaires, toujours « dialectiquement », qu'un enseignant peut parvenir à transmettre – apprendre des connaissances à ses élèves. (Daunay, 2007, p 45). Ce type de lecture ne s'élabore pas seulement dans la transposition ou l'application de savoirs ou de conceptions nées dans une discipline universitaire, mais en tirant parti des savoirs et des conceptions de l'usage ordinaire. Certes, les savoirs savants restent nécessaires selon Daunay. Cependant, cela suppose que les pratiques scolaires légitimes ne sont pas les seules à devoir faire l'objet d'une réflexion didactique, mais il s'agit de les mettre en dialogue avec les pratiques sociales, par un travail de médiation, de la part de l'enseignant, entre les pratiques langagières et culturelles ordinaires et les pratiques scolaires. Dufays apporte une nuance importante à la théorie de Rouxel et

Langlade tout comme Daunay en avançant l'idée qu'une lecture paraphrasant le texte est essentielle car c'est une pratique métatextuelle ordinaire sur laquelle nous pouvons nous appuyer au lieu de la disqualifier.

C. La participation du sujet lecteur selon l'activité fictionnalisante de Langlade

L'article de G. Langlade montre qu'il faut mettre en place un accompagnement didactique de l'implication du sujet lecteur dans l'œuvre, condition première de tout dispositif. Il s'agit d'abord d'un questionnement direct des imaginaires individuels mobilisés par la lecture. Avec des questions telles que : Quelles sont les images qu'ils associent aux lieux évoqués par une œuvre ?

« Le jugement moral est le lieu d'implication le plus accessible et le plus intéressant à exploiter. Il suffit d'un léger déplacement du questionnement concernant les personnages pour passer d'une analyse extérieure de l'œuvre à une implication dans l'œuvre » selon G. Langlade (Langlade, 2008, p60). Ce type d'implication permet de renvoyer les œuvres à la complexité de leurs imaginaires et à la profondeur de leurs interrogations axiologiques et métaphysiques. La perception des personnages est un lieu de la projection de l'imaginaire du lecteur. L'imaginaire des lecteurs peut être également suscité pour « compléter » l'œuvre et donner à celle-ci diverses cohérences mimétiques. C'est-à-dire que le lecteur peut participer à l'œuvre en opérant des relations de causalité entre les divers événements et les actions des personnages (Langlade, 2008, p61).

Pour l'activité fantasmatique, elle est constituée des rapports plaisir/déplaisir, séduction/répulsion, adhésion/rejet du lecteur avec l'œuvre. Langlade précise qu'il faut prendre en compte les affects des élèves lecteurs mais il ne faut pas entrer par effraction dans leur imaginaire privé et troubler leur relation intime avec les œuvres. Exposer un dispositif de lecture ; c'est parler de soi mais sans être forcé de s'exhiber car cette parole s'inscrit dans une double fictionnalité : le dispositif met en scène un moi « fictif » qui répond aux propositions fictionnelles de l'œuvre (Langlade, 2008, p 64). Enfin, l'exploitation scolaire des dispositifs de lecture révèle ainsi le pouvoir de médiation de la littérature entre expériences de soi et expériences du monde. Elle montre que la lecture littéraire aide à vivre et donne à penser. L'activation de l'imaginaire du lecteur vaut d'abord en tant que mode d'accès aux œuvres. Elle est un moyen pour le lecteur de s'approprier personnellement l'œuvre.

II. La prise en compte des droits du texte et du contexte

A. Apprendre à l'élève à analyser le texte, tenir compte du contexte

Rouxel montre que l'investissement du lecteur est souvent limité à l'école aux implicites du texte, et aux zones d'indétermination que le texte aménage. C'est à partir de cette idée qu'elle arrive néanmoins à poser la question : « Quelles limites donner à cette reconfiguration ? » (Rouxel, 2007, p 71). Cette question se pose surtout dans le cadre de la classe et de l'évaluation des conduites interprétatives. Elle rappelle l'existence d'une norme qui invite au respect des « droits du texte » et elle rappelle la nécessité de développer chez les élèves la réflexivité et le recul critique (Rouxel, 2007, p 65). Elle montre, cependant, qu'il est possible de modifier le rapport au texte dans la lecture scolaire en développant une didactique de l'implication du sujet lecteur dans l'œuvre. Cela invite à favoriser l'expression du jugement esthétique en encourageant l'élève à s'exprimer sur son plaisir ou son déplaisir à la lecture et en se gardant de censurer les éventuelles traces dans son discours d'un investissement très personnel, imaginaire et fantasmatique. Mais il faut toujours garder l'analyse de l'œuvre d'un point de vue formel. En effet, pour Rouxel, il faudrait mettre en place un accueil réel des affects des élèves tout en leur faisant intégrer au cœur de cette lecture personnelle les connaissances littéraires sur un texte. Il s'agit de leur faire comprendre que le texte s'adresse à eux. G. Langlade souligne également l'intérêt de prendre en compte l'expérience du sujet lecteur. Il propose en effet que les activités qui se rapportent à la littérature s'intéressent au texte produit par la lecture singulière de ce lecteur. Comme pour Rouxel, pour lui, l'espace scolaire doit être un lieu de rencontre et de dialogue entre les expériences de « réalité fictive » que peut offrir la lecture, notamment de fictions (Langlade, 2004, p 93). Mais Langlade ajoute tout comme Rouxel, qu'il ne faut pas laisser de côté la dimension analytique. 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 progressive des formes, des codes et des rituels qui constituent la littérature.

B. Le sujet didactique concerné doit apprendre des compétences d'analyse littéraire.

Dans cette conception de l'enseignement de la littérature, il ne s'agit pas de faire l'éloge d'un subjectivisme empirique, c'est-à-dire oublier la nécessité didactique de la construction d'outils conceptuels pour la lecture. Daunay cite R. Michel pour illustrer son propos : « la condamnation l'aspect formel de la lecture méthodique est, souvent, accompagnée d'un rejet

de toute objectivation du sens du texte, d'une attaque en règle contre les contenus et d'un retour, sous couvert de pédagogie, à une empirie et à une subjectivité bien désolantes » (Daunay, 2007, p47). L'auteur démontre qu'il ne faut pas oublier que la mise à distance des faits langagiers est une nécessité scolaire, de même qu'il faut rappeler la place centrale dans la classe de français des métalangages et des formes les plus élaborées de lecture des textes. Eviter les effets de censure que peut engendrer une certaine conception de la lecture littéraire comme immédiatement et exclusivement distanciée, ce n'est pas nier la distance que crée toute approche scolaire de la lecture. Pour Daunay plus nettement que pour Rouxel et Langlade, il faut réintégrer le sujet didactique comme un aspect inhérent à l'apprentissage. Il peut être vu comme sujet didactique car il est « agi », « assujetti » par le système de relations et de contraintes de l'espace social, de l'institution, où il se trouve inscrit (Daunay, 2007, p48), au sens où le fait qu'il soit à l'école suppose qu'il apprenne des savoirs et des savoir-faire différents de ceux qu'il acquiert dans d'autres contextes. Il est important pour Daunay de savoir comment faire avec la subjectivité de l'apprenant, mais de ne pas en rester là. L'objectif de la didactique est de « pouvoir objectiver le sujet didactique pour ne pas le laisser dans l'imprescriptible ou le silence, mais en faire un sujet d'apprentissage » (Daunay, 2007, p 49). Alors l'auteur explique que « le sujet lecteur n'est qu'une facette de ce sujet didactique, comme une spécification de ce dernier dans une approche théorique centrée sur l'activité de lecteur : rien ne saurait justifier, d'un point de vue didactique, de la supposer autonome au point de le construire théoriquement en dehors des contraintes liées au système didactique » (Daunay, 2007, p 49).

C. Une lecture littéraire avec le va-et-vient dialectique

Dufays défend l'enseignement de la lecture comme va-et-vient dialectique comme étant le meilleur moyen d'enseigner la littérature. Pour appuyer ses arguments, l'auteur se rapproche de la théorie de Picard qui montre que tout lecteur est triple. En effet pour lui, il y a en tout lecteur un « liseur ». C'est l'instance physique, sensorielle du lecteur. Il y a également le « lu », c'est le lecteur qui est agi par le texte, c'est-à-dire qu'il s'oublie dans l'illusion référentielle, dans l'identification, dans l'évasion. Enfin, il y a le « lectant », qui est le lecteur qui lit de façon analytique, interprétative (Dufays, 2002, p 5). Nous retrouvons ici, l'idée qu'il faut penser la lecture comme systémique. Elle intègre la « lecture savante » et la « lecture ordinaire » sans ignorer leurs tensions (Dufays, 2002, p 6). Mais pour que cet enseignement fonctionne avec les élèves, il faut lier cela dans une « séquence didactique ». En effet, selon Dufays, l'enseignement doit être pensé de telle sorte qu'il permette aux élèves de s'impliquer davantage.

Par exemple, laisser les élèves s’ancrer dans le texte en autonomie, puis en tant qu’enseignant leur apporter le savoir dont ils ont besoin à cette étape. Cette demande de savoir doit venir des élèves qui en verront l’intérêt pour développer et mettre en valeur leur lecture personnelle. Enfin, cette séquence didactique se conclut par une production finale réussie seulement si les élèves ont réussi à s’impliquer personnellement dans le texte, tout en mettant en place le savoir littéraire appris au cours de l’étude du texte.

III. Les marges un lieu propice à l’accueil de la sensibilité poétique de l’élève

A. L’accueil de la sensibilité poétique de l’élève

Dans l’accueil de la sensibilité mais surtout de la subjectivité du lecteur, Nathalie Brillant-Rannou a réfléchi sur la question suivante : Comment impliquer les élèves dans une réception active, personnelle et créative de la poésie ? Dans son article montre que le choix dans un enseignement de favoriser l’appropriation ouvertement subjective de la poésie permet au lecteur d’acquérir des nouveaux savoirs grâce à sa subjectivité et aux interprétations qui en découlent.

Nous retrouvons ce même objectif et cette même place donnée à la subjectivité des lecteurs dans un autre article de Nathalie Brillant-Rannou avec Christine Boutevin. Elles y affirment que « La question n’est plus d’accéder à la poésie, de la rendre présente et visible dans la cité mais que de former des lecteurs prêts à se l’approprier, à considérer, en pastichant Jankélévitch évoquant la philosophie, que l’on peut parfaitement vivre sans poésie... ‘Mais pas si bien ‘ » (Brillant-Rannou, Boutevin, 2018, p 15).

Nathalie Brillant-Rannou et Christine Boutevin s’appuient sur un entretien sur France Culture par Alin Veinstein en 1985 puis édité en 2016, dans lequel, André du Bouchet, poète français, affirme que « le vrai lecteur serait peut-être celui qui fait confiance aux mots, qui se fait confiance à lui-même dans le temps de sa lecture, qui ouvrant le livre, se trouvant face à une page de ce livre, n’oublie pas qu’il est là. Une page le ramène à l’instant où il lit, donc à lui-même, à ce qu’il apporte dans le temps de la lecture » (Brillant-Rannou, Boutevin, 2016, p 12).

Dans la recherche, d’après les auteurs, la poésie est souvent marginalisée, méconnue parmi les objets enseignés et requiert un engagement particulier pour les enseignants. La poésie est peu présente dans les corpus enseignés comme l’indiquent Nathalie Brillant-Rannou et Christine Boutevin dans leur article. Du côté des textes officiels en France, il y a « une présence

importante de la poésie contemporaine pour la jeune dans les listes de l'école primaire » (Brillant-Rannou, Boutevin, 2016, p 12). Les chercheuses montrent également dans leur article que le « le genre poétique et le lyrisme restent des objets d'étude au secondaire » et qu'ils « sont incontournables dans les programmes de concours de recrutement des enseignants » (Brillant-Rannou, Boutevin, 2016, p 13). Mais elles font le constat que très souvent la poésie est réduite à la récitation et que le genre ne trouve pas sa place dans le corpus littéraire. Un autre constat est fait, celui que l'enseignement de la poésie relève souvent de l'étude d'un poème isolé, avec l'usage d'anthologies ou de manuels pour les enseignants. Nathalie Rannou et Christine Boutevin montrent également dans leur article que la poésie constitue plus une ouverture à la fin d'une séquence portant sur d'autres genres qu'un objet spécifique à étudier ou une expérience littéraire en soi.

Alors, nous pouvons voir de la part de ces chercheuses une volonté de se placer dans le sillage de Gérard Langlade pour questionner les gestes, postures, actions du lecteur et didactiques à travers lesquels les lecteurs de poésie se retrouvent véritablement engagés, auteurs de leur lecture.

B. Les marges du poème, lieu de subjectif et créatif

1. L'écrit dans les marges

Avec la connaissance de la sensibilité des élèves à la peinture et donc aux arts picturaux mais également avec la place à faire à la subjectivité des élèves, il est possible de concevoir la didactisation d'écrire dans les marges comme un moyen de lier ces deux points.

Nous devons cette pratique au poète André du Bouchet avec le réagencement des mots de Victor Hugo par le lecteur. En effet en 2002 paraît *L'œil égaré dans les plis de l'obéissance au vent* : cette œuvre du poète est un nouveau livre fait de fragments qu'il a lui-même tirés de l'œuvre de Victor Hugo pour en faire une œuvre totalement personnelle en les plaçant dans un ordre choisi par lui. C'est à partir de ce travail que le lecteur devient un « compositeur créateur » nourri du matériau emprunté à autrui (Brillant-Rannou, 201, p 7). Cet écrit de la réception (écrit qui illustre la réception d'une œuvre par son lecteur) témoigne d'une appréhension subjective, il invite le lecteur à partager une véritable immersion dans la matière-même des poèmes. En didactique, nous pouvons parler de : « copié-collé », « cut-up » pour ces écrits de la réception (Brillant-Rannou, 2016, p 8). Ces pratiques résultent de procéder à « trois gestes principaux » (Brillant-Rannou, 2016, p 8). Tout d'abord « le prélèvement en cours de lecture sans critères

imposés, la sélection de fragments au gré d'un processus dynamique [...] et enfin la mise en ordre finale augmentée d'une préface d'accompagnement réflexif » (Brillant-Rannou, 2016, p 8).

Avec l'article de Nathalie Brillant-Rannou, nous pouvons voir dans cette didactisation une véritable prise en compte d'un lecteur à part entière, en ce qu'il est membre de la classe pensée comme une communauté de réception : « faire sa propre lecture une proposition partageable avec autrui » (Brillant-Rannou, 2016, p 8). Il ne s'agit pas seulement d'un lecteur car il y a dans cet exercice une véritable réception créative de l'œuvre par le lecteur. Cette activité de lecture et d'écriture vise l'exploration autonome de l'œuvre et la réalisation personnelle d'une autre œuvre plus intime. C'est pour cela que l'activité d'écrire dans les marges permet une « appropriation de l'œuvre lors d'une lecture extensive mais fine, capable de juxtaposer et donc de relier des éléments éloignés à travers les textes du poète » (Brillant-Rannou, 2016, p 10). De plus, elle montre que le « travail ponctuel sur un seul poème constitue une sorte d'apprentissage de la lecture subjective ». (Brillant-Rannou, 2016, p 14). La chercheuse montre cela avec cette activité du recueil à quatre mains qui suppose que les élèves aient déjà travaillé en amont leur subjectivité et qu'ils aient déjà pris confiance en leurs interprétations. Alors pour elle, un travail plus précis sur un poème soigneusement choisi par l'enseignant peut permettre aux élèves d'entrer dans leur subjectivité. Ce que nous pouvons retenir de cette didactisation permet pour les élèves de faire une « expérience sensorielle et subjective du récepteur qui est sollicitée et visée » (Brillant-Rannou, 2016, p 14).

Pour la réalisation de l'écriture dans les marges, Nathalie Brillant-Rannou, propose dans son article de recherche, un protocole à suivre en trois temps modulables. Avec dans un premier temps la prise de notes dans les marges. Ce temps est un moment individuel pour les élèves en totale autonomie. Ils doivent prendre le temps d'annoter ce qu'ils comprennent et ce qu'ils ressentent dans les marges du texte. Arrive après ce temps individuel en autonomie un moment de partage avec les autres élèves précise selon quelles modalités. Ce moment est très important car il permet aux élèves d'argumenter leurs notes face à leurs camarades mais surtout de prendre conscience des différentes interprétations et des différents points de vue que peut avoir leur camarade sur un même texte. Enfin, Nathalie Brillant-Rannou propose une dernière étape d'écriture celle du « texte fantôme » (Brillant-Rannou, 2016, p 14). Il s'agit de demander aux élèves de retourner leurs feuilles, d'être face à une face blanche et d'écrire tout ce qu'ils se souviennent du texte qu'ils viennent d'annoter dans les marges. Elle indique que le résultat de cette approche du texte engage les lecteurs, les incite à s'impliquer et à percevoir des aspects significatifs du poème. En effet, pour elle « ces activités ne constituent pas de simple mise en

appétit [...] » (Brillant-Rannou, 2016, p 21). Du fait que les élèves doivent partager leurs réactions avec leurs camarades et donc de leur expliquer, alors « l'analyse des productions révèle au contraire que les compétences d'analyse et d'interprétation sont à l'œuvre dans ces travaux qui misent sur la sensorialité et les modes de significances spécifiques des poèmes » (Brillant-Rannou, 2016, p 21). Cette didactisation permet de prendre en compte le sujet lecteur pour faire lire de la poésie en classe.

2. Le dessin dans les marges

Marie-Sylvie Claude montre dans son article que les élèves se censurent moins devant une peinture que devant un texte. Elle dit dans son article que les élèves semblent avoir « plus de goût pour la peinture, ou se sentent plus compétents » (Claude, 2020, p 84). En effet, elle démontre que « les élèves sont beaucoup plus nombreux à laisser de côté le texte (30.5%) qu'à laisser de côté la peinture (5.5%) » (Claude, 2020, p 84). Cet article illustre parfaitement le lien parfois difficile qu'entretiennent les élèves face à un texte. Parfois, la lecture d'un texte et en particulier sa compréhension peuvent leur sembler un obstacle insurmontable. Alors, Marie-Sylvie Claude explique sur « la successivité du texte impose à la première lecture, [...]. Au contraire, le tableau, [...] laisse néanmoins plusieurs choix d'ordonnement de ses composantes au spectateur, choix qui ont des effets de sens divers » (Claude, 2020, p 87). Ce choix de lecture laissé par la peinture peut aider les élèves à se laisser porter subjectivement face à une œuvre d'art plutôt que face à un texte. Elle reprend dans son article ces mots pour expliciter au mieux cette différence de lecture des élèves entre un tableau et un texte : « le tableau n'offre pas une lecture, mais un système de lectures (Marin, 1971, p 21).

Alors nos diverses lectures tendent à montrer que d'une part les marges d'un poème semble propices à l'investissement subjectif des élèves et d'autre part que ces derniers se laissent porter volontiers par un tableau que par un texte. Nous pouvons alors imaginer un dispositif didactique dans lequel, les élèves ne devraient pas écrire dans les marges mais dessiner dans les marges. Ce passage d'un texte à un dessin peut leur permettre de s'investir davantage dans leur lecture personnelle du poème. Car Marie-Sylvie Claude insiste en prouvant qu'« ils comprennent souvent mieux, acceptent mieux ou s'autorisent plus le mode d'investissement nécessaire » (Claude, 2020, p 9) face à une peinture, donc face à une œuvre dessiner, que face à un texte écrit.

Ce changement de procédé, en passant de l'écrit dans les marges au dessin dans les marges, n'enlève rien au protocole proposé par Nathalie Brillant-Rannou qui favorise au mieux la lecture subjective des élèves.

Problématique

Ainsi la recherche montre que, de plus en plus, les enseignants sont invités à aider les élèves à concevoir leur interprétation. En effet, la recherche va dans ce sens ainsi que les programmes actuels qui laissent de plus en plus de place à l'interprétation des élèves, en particulier au collège. Un des moyens qui permet de laisser place à l'interprétation des élèves en classe est le va-et-vient dialectique dont parle Dufays, qui me semble être le meilleur moyen d'enseigner la littérature. Il s'agit de laisser dans son enseignement une place importante aux élèves pour qu'ils puissent s'impliquer davantage, et en tant qu'enseignant leur apporter le savoir dont ils ont besoin à ce moment lorsqu'on les invite à revenir sur ce qui dans le texte a provoqué leurs réactions subjectives. Cet enseignement doit se conclure par une production finale laissant place à l'implication subjective des élèves avec l'application des savoirs littéraires appris lors de cette séance.

Afin de savoir quel dispositif didactique est susceptible de mettre en place le mieux possible cette théorie du va-et-vient dialectique pour laisser place à la subjectivité des élèves tout en conservant la nécessité de leur transmettre des savoirs, nous proposerons de comparer les effets de deux didactisations proposées par la recherche. L'une passant par l'écriture en marge et l'autre passant par le dessin en marge.

Est-ce que la didactisation par le dessin va mieux fonctionner, sur des élèves de 6^{ème}, que la didactisation par l'écriture en marge pour la compréhension d'un poème, pour réaliser l'objectif de favoriser leur investissement personnel ainsi qu'un retour réflexif de leur part sur le travail avec leur camarade, en tant que lecteur sur un même poème ?

Méthode du Mémoire

I. Participants

Les deux didactisations ont été réalisées avec deux classes de sixièmes d'environ vingt-cinq élèves dans chaque classe.

Les élèves de ces deux classes appartiennent à une classe sociale moyenne à élevée. Il s'agit de classes ayant un niveau scolaire satisfaisant. A noter cependant, que dans les deux classes, il y a de nombreux élèves dyslexiques, qui sont à prendre en compte lors de notre enseignement. En particulier, dans la classe de sixième B, il y a un élève dyslexique qui est également porteur de troubles autistiques.

Les élèves participant à ces didactisations sont ceux dont j'ai participé à la prise en charge ont dans le cadre de mon stage en première année de master MEEF Lettres Modernes. En amont de la mise en place de cette procédure, j'ai précisé aux élèves que réalisait cette séance d'une heure avec eux dans le cadre de mon mémoire. Et que je me trouvais devant eux en tant que chercheuse, mais que cela ne changeait en rien, les connaissances et les apprentissages qu'ils vont acquérir lors de cette séance.

II. Procédure

La procédure de mon mémoire portait sur deux didactisations distinctes. J'ai essayé de voir quelle classe de sixième s'appropriait plus le poème de Victor Hugo soit avec l'écriture en marge pour la première classe, soit par le dessin en marge pour la deuxième classe.

A. L'écriture en marge

Pour la didactisation du poème avec l'écriture en marge, les élèves devaient écrire dans les marges du texte ce qu'ils avaient compris, mais surtout ce qu'ils ressentaient lors de la lecture de ce poème.

Pour cela, j'ai commencé ma séance avec une première lecture du texte par moi-même, sans que les élèves aient le poème sous les yeux. Cela leur permettait de se concentrer sur l'écoute. J'ai fait cette double lecture parce que c'était dans les habitudes des élèves. Pour focaliser leur

attention sur le texte, je leur ai dit juste avant ma lecture qu'ils devaient se concentrer car ils devaient écrire ce qu'ils comprenaient et ressentait personnellement avec ce texte.

A la suite de cette première écoute du poème, je leur ai donné comme consigne : « Ecrivez dans les marges, ce qui vous passe par la tête quand vous lisez le texte, ce que vous ressentez, ce que vous comprenez ». (Je leur ai laissé cinq minutes). J'ai également projeté au tableau cette consigne. Pendant que les élèves écrivaient, je passais dans les rangs pour voir si les élèves écrivaient bien et qu'ils ne dessinaient pas. J'ai observé un seul élève qui dessinait dans les marges. Je lui ai donc demandé de privilégier l'écriture.

Intervenait ensuite une deuxième lecture du texte toujours par moi-même, mais cette fois, les élèves avaient le texte sous les yeux.

A la fin de cette deuxième écoute, les élèves revenaient à ce qu'ils avaient écrit pour compléter ce qu'ils avaient compris et pensé de ce poème lors de la première lecture. Je leur ai laissé dix minutes pour reprendre leurs premières remarques dans les marges.

Ensuite, les élèves devaient échanger leur feuille avec leur camarade afin d'échanger sur leurs compréhensions du texte et sur leurs impressions personnelles sur le poème de Victor Hugo. A ce moment, il était important de leur rappeler qu'il ne s'agissait pas d'une correction des erreurs d'orthographe, mais seulement d'un échange en toute bienveillance entre camarades de classe. Je leur rappelais également que ce temps était dédié pour qu'ils puissent échanger sur leurs lectures qui pouvaient être différentes, mais également sur leurs impressions différentes et qu'il n'y avait pas une meilleure interprétation que les autres, mais que toutes les interprétations du texte étaient recevables. Ils avaient dix minutes pour cette activité.

Après cet échange, je leur demandais de revenir sur leurs textes écrits dans les marges du texte, pour compléter, leur premier écrit.

Ensuite, c'était l'étape de la mise en commun en groupe classe de leur compréhension et de leurs impressions sur le poème, sur la base du volontariat.

Enfin, ma didactisation se terminerait par une phase d'institutionnalisation. Il s'agissait de faire collectivement une synthèse au tableau, sur ce qu'ils avaient pu comprendre de ce poème et ce que le poème leur disait personnellement. Cette synthèse a été recopiée par les élèves dans leurs cahiers, ou par ma tutrice ou moi-même pour les élèves dyslexiques.

J'ai récupéré en fin de séance leurs poèmes pour les prendre en photo pour pouvoir en avoir un exemplaire dans le cadre de ma recherche, et en leur laissant une trace de cette séance dans leur cahier séquence.

B. Le dessin en marge

Pour la didactisation du poème par le dessin en marge, les élèves devaient dessiner dans les marges du texte ce qu'ils avaient compris, mais aussi ce qu'ils ressentaient à la lecture de ce poème.

Pour cela, j'ai commencé ma séance avec une première lecture du texte par moi-même, sans que les élèves aient le poème sous les yeux. Cela leur permettait de se concentrer sur l'écoute. J'ai fait cette double lecture parce que c'était dans les habitudes des élèves. Pour focaliser leur attention sur le texte, je leur ai dit juste avant ma lecture qu'ils devaient se concentrer, car ils devaient dessiner sur ce qu'ils comprenaient et ressentaient personnellement avec ce texte.

A la suite de cette première écoute du poème, je leur ai donné comme consigne : « Dessinez dans les marges ce qui vous comprenez de ce texte, mais aussi ce que vous ressentez quand vous lisez ce texte. Vous n'êtes pas obligé de faire des beaux dessins, peut-être juste des couleurs. » (Je leur ai laissé cinq minutes) J'ai également projeté au tableau cette consigne. Pendant que les élèves dessinaient, je passais dans les rangs pour voir si les élèves utilisaient bien le dessin et non l'écriture. Si je voyais des élèves utiliser plus l'écriture, je leur demandais de limiter leur usage de l'écriture et de revenir au dessin.

Intervenait ensuite une deuxième lecture du texte toujours par moi-même, mais cette fois, les élèves avaient le texte sous les yeux.

A la fin de cette deuxième écoute les élèves devaient revenir à ce qu'ils avaient dessiné pour compléter ce qu'ils avaient compris et pensé de ce poème lors de la première lecture. Je leur ai laissé dix minutes pour reprendre leurs premières remarques dans les marges.

Ensuite, les élèves devaient échanger leur feuille avec leur camarade pour qu'ils puissent échanger sur leur compréhension du texte et sur leurs impressions personnelles sur le poème de Victor Hugo. A ce moment, il était important de leur rappeler qu'il ne s'agissait pas de juger les dessins de leur camarade mais qu'il s'agissait bien d'un échange en bienveillance entre camarades de classe. Je leur ai rappelé également que ce temps était dédié pour qu'ils puissent échanger sur leurs lectures qui pouvaient être différentes, mais également sur leurs impressions différentes et qu'il n'y avait pas une meilleure que les autres, mais que toutes les interprétations du texte étaient recevables. Ils avaient dix minutes pour cette activité.

Après ces échanges, je leur ai demandé de revenir sur leurs dessins individuels, pour les compléter de manière à ce qu'il exprimait leur nouvelle lecture du texte.

Ensuite, c'était l'étape de la mise en commun en groupe classe de leur compréhension et de leurs impressions sur le poème, sur la base du volontariat.

Enfin, ma didactisation se terminait par une phase d'institutionnalisation. Il s'agissait de faire collectivement une synthèse au tableau, sur ce qu'ils avaient compris de ce poème et ce qu'ils avaient ressenti personnellement sur le texte. Cette synthèse a été recopiée par les élèves dans leurs cahiers, ou par ma tutrice ou moi-même pour les élèves dyslexiques.

J'ai récupéré en fin de séance leurs poèmes pour les prendre en photo pour pouvoir en avoir un exemplaire dans le cadre de ma recherche, et en leur laissant une trace de cette séance dans leur cahier séquence.

C. Matériel

Pour réaliser ces deux didactisations. J'ai eu besoin d'une séance pleine d'une heure pour chaque didactisation. J'ai pris également quinze minutes du début de la séance suivante pour faire remplir un questionnaire à l'écrit aux élèves. Enfin, pour mes entretiens, j'ai pris chaque élève cinq minutes, cinq jours après ma didactisation

Ma didactisation concerne le poème « Fenêtres ouvertes » de Victor Hugo dans le recueil *l'art d'être grand-père*. Ce poème est la description d'un paysage faite par une personne vivant dans un village au bord de la mer. Ce poème parle d'un homme qui décrit ce qu'il entend, un matin avec le chant des oiseaux éveillés, les chants des coqs, depuis sa fenêtre. A travers ce poème, cet homme nous transmet l'image d'un lieu seulement à travers l'ouïe. J'ai distribué le poème sur des feuilles de format A4, avec au centre le poème en police douze tout en laissant une marge suffisante pour que les élèves puissent avoir la place d'écrire et de dessiner dans les marges.

Les données ont été recueillies une partie par écrit et une deuxième partie à l'oral. Le lendemain de la didactisation, je leur ai donné un questionnaire composé de trois questions : Qu'est-ce que tu as compris de ce texte ? Qu'est-ce que tu as ressenti face au texte ? Qu'as-tu pensé de l'activité d'écrire ou de dessiner dans les marges ? Les élèves ont eu quinze minutes pour y répondre.

Enfin cinq jours après ma didactisation, j'ai réalisé des entretiens avec quatre élèves de chaque classe. Il s'agissait de quatre élèves avec des niveaux scolaires variés (faible, moyen, fort). J'ai décidé également de prendre dans une des classes un élève porteur de troubles autistiques, pour voir ce qu'il a compris et pensé de cette séance. Les entretiens ont duré à

chaque fois cinq minutes. Durant cet entretien, je me suis appuyée sur leurs écrits pour tenter de comprendre ce qui les a aidés ou gênés dans cette didactisation. Et également pour essayer de développer les éléments qu'ils avaient pu mettre par écrit.

Résultats

Les résultats seront présentés selon l'ordre suivant : une comparaison des questionnaires avec les deux classes 6°B et 6°C, et une comparaison des poèmes des élèves dans les deux classes également.

I. 6°B, l'écriture dans les marges

Dans cette classe, les élèves devaient entrer dans le poème « Fenêtres Ouvertes » de Victor Hugo par l'écriture dans les marges. Les élèves ont eu un temps en autonomie, seul, face au poème pour explorer les marges de celui-ci pour leur compréhension et pour leur investissement subjectif face au poème. J'ai pu à la suite de ce moment d'autonomie faire un *brainstorming* à l'oral avec les élèves en recevant leurs interprétations, leurs sentiments, en lien avec le poème mais également leurs interrogations possibles. Les élèves ont eu, ensuite, un moment d'échange avec leur camarade, pour discuter sur leurs interprétations, leurs ressentis face au texte.

I.1 Les réponses au questionnaire (6°B)

Afin de voir si les élèves ont réussi à être dans une position de participation, de distanciation ou de va-et-vient dialectique avec le poème, j'ai sélectionné des indicateurs.

Les élèves, en position de participation, se sont impliqués personnellement dans le poème en faisant des projections sur le poème ou en les transposant à des scènes de leur quotidien. La distanciation est visible dès que les élèves font référence à des éléments précis du poème en les mettant en perspective avec leurs analyses. Enfin, le va-et-vient dialectique est visible quand les élèves ont réussi à faire du lien entre leur participation et les éléments du poème qui leur ont permis cette participation.

Ce tableau comptabilise le nombre d'élèves ayant eu recours à des éléments précis du texte qui rappellent la distanciation chère à Dufays et le nombre d'élèves ayant eu recours à la participation, c'est-à-dire un investissement subjectif face au poème à l'aide de l'écriture dans les marges. Enfin, ce tableau comptabilise le nombre d'élèves ayant réussi à faire un va-et-vient dialectique à l'aide de l'écriture dans les marges.

Tableau 1 : Nombre d'élèves de 6°B ayant eu recours à la distanciation, à la participation ou bien au va-et-vient dialectique de Dufays

| <u>Catégories de Dufays</u> | Le nombre d'élève |
|--|-------------------|
| La distanciation (souhaitée) | 10/15 |
| La participation (souhaitée) | 11/15 |
| Le va-et-vient dialectique (envisagé) | 0/15 |

Ce tableau révèle qu'une grande majorité du groupe de quinze élèves réutilise des informations comprises du poème, notamment à la question 1 du questionnaire : « Qu'est-ce que tu as compris de ce poème ? ». En effet, énormément d'élèves ont fait référence « au matin » présent dès le premier vers du poème. Mais aussi un grand nombre d'élève ont mentionné dans leur questionnaire « la fenêtre ». Également, beaucoup d'élèves ont reparlé des nombreux bruits présents dans le poème : « sabots de chevaux », « une personne qui ouvre sa fenêtre et qui entep du brui » ou encore « [...] qui entend les bruits de la ville ».

Toutefois, les élèves sont parvenus à s'investir subjectivement dans ce poème, via l'écriture dans les marges mais parfois au détriment du poème. En effet, les élèves se sont investis subjectivement en liant au poème des éléments de leur vie personnelle. C'est en cela, que cet investissement dessert parfois la compréhension des élèves sur ce poème, car ils font parfois de réelles projections de leur vie personnelle : « Ce poème parle du déroulement d'une journée ». Chez certains élèves, cette activité d'écriture dans les marges les a amenés à faire une réelle projection de scénario avec le poème : « J'ai compris du poème que c'était du sport quand les plongeurs essayait de remmettre une cloche sur une sorte d'egliz et que la personne ne trouvait pas le temps assé long ». Il est possible également de voir dans le questionnaire pour l'écriture dans les marges, que les réponses des élèves ne sont pas très détaillées ni développées (voir annexe 2).

En effet, un bon nombre d'élèves ont découpé ce poème tel une journée : « [...] comme si c'était une routine », « [...] comme si on ouvrait ses fenêtres le matin et que tout le monde joue dehors ». Le renvoi à l'univers de l'enfance avec l'emploi du verbe « jouer » montre bien l'appropriation du poème par l'élève. A contrario, certains élèves ont imaginé le poète endormi : « J'ai compris c'est une personne qui a la fenêtre ouverte et qui entend et voit plein de chose pendant qu'il dort ». Ces interprétations illustrent parfaitement l'investissement subjectif dont on fait preuve les élèves face à ce texte. Mais ils ne vont pas chercher dans le texte les sources de ces souvenirs ou ressentis. En définitive, il n'y a pas dans ce groupe d'élèves ayant eu recours à l'écriture dans les marges, un va-et-vient dialectique. Ils n'ont pas équilibré leur participation et leur distanciation. Au vu de ces résultats, je dirais même que les élèves se sont beaucoup plus projetés dans le texte qu'ils n'ont compris le texte. En effet, les élèves semblent avoir retenu de ce poème, l'atmosphère qu'il dégage, ils parviennent à saisir un sens de ce poème. Mais ils n'analysent pas le poème de Victor Hugo.

De plus, je n'ai trouvé dans aucun questionnaire, la mention de leurs échanges avec leur camarade, comme s'ils n'avaient jamais eu lieu. Les élèves ont sans doute échangé à l'oral avec leurs voisins de table, mais cet échange n'a pas dû les marquer pour qu'aucun n'en fasse mention dans le questionnaire.

I.2 Le poème « Fenêtres Ouvertes » Victor Hugo (6[°]B)

Il semble intéressant dans notre recherche de prendre comme données de recherche, en complément des réponses au questionnaire, les traces des activités ayant constitué la didactisation réalisée par les élèves. Ici, il était question du poème « Fenêtre Ouvertes » de Victor Hugo (Voir Annexe 1). En effet, c'est sur cette feuille A4 que les élèves ont pu écrire dans les marges sur ce qu'ils ressentaient et/ou comprenaient de ce poème.

Pour l'analyse de ce corpus, nous nous placerons dans le cadre d'analyse de Langlade, l'activité fictionnalisante, qui permet au mieux de se saisir de ce corpus.

Avec la didactisation centrée sur l'écriture dans les marges, les élèves ont peu écrit (Cf Annexes 2). En effet, il est possible de voir que les élèves ont respecté les limites des marges et ne sont pas allés écrire sur le poème par exemple. Ils sont restés dans les marges réelles du poème. A noter, qu'un seul élève de cette classe a essayé de passer par le dessin en dépit de la consigne.

Par exemple, dans le premier poème (Cf Annexe 3), l'élève a écrit seulement cinq mots : « immense/printemps/calme/la joie/ fenêtres ». Ces écrits sont concentrés uniquement sur la

gauche du poème. On peut donc faire l’hypothèse que ce peu d’investissement de l’élève dans cette activité d’écrire dans les marges du point de vue de la place utilisée correspond à peu d’investissement dans sa lecture personnelle du poème. Pour le vérifier, il est possible d’étudier les remarques écrites de l’élève avec le cadre de Langlade :

Tableau 2 : La production fantasmatisque de Langlade

| | |
|----------------------------------|--|
| Association d’images | L’élève associe ces impressions : « Immense » et « printemps », au poème |
| Production fantasmatisque | / |
| Réaction esthétique | L’élève exprime ce qu’il ressent face au poème avec ces deux mots : « Calme », « la joie » |
| Jugement moral | / |
| Cohérence mimétique | Les « fenêtres » liées au titre du poème |

L’élève ne semble pas s’être investi subjectivement avec le poème de Victor Hugo, il semble avoir tout de même fait quelques associations d’images avec « immense » ou encore « printemps » mais sans aller plus loin dans son imaginaire de lecteur. Cependant, il semble avoir perçu la valeur des fenêtres comme emblématiques du poème comme lieu d’observation particulièrement fini et sensible du monde extérieur, du point de vue du poète

Dans le second poème étudié (voir Annexe 4), l’élève semble beaucoup plus investi les marges, en changeant de couleur (utilisation du noir et du bleu), mais aussi en dessinant des motifs pour séparer le poème en plusieurs parties. Ces différents signes montrent un investissement du lecteur. Il s’approprie le texte en le séparant selon ici, différents moments de la journée (matin, midi, fin de journée). Il est possible d’analyser ces différentes remarques sous le cadre de Langlade :

Tableau 3 : La production fantasmatisque de Langlade

| | |
|---------------------------------|---|
| Association d'images | L'association avec le port Une association de couleur présente sur la fin du poème |
| Production fantasmagique | Découpe du poème selon le déroulement d'une journée avec la présence de la P1. |
| Réaction esthétique | Réagit au bruit en une autre couleur avec sa propre bien |
| Jugement moral | / |
| Cohérence mimétique | Découpe le poème selon un déroulement quotidien |

II. 6°C, le dessin dans les marges

Dans cette classe, les élèves devaient entrer dans le poème « Fenêtres Ouvertes » de Victor Hugo par le dessin dans les marges. Les élèves ont eu un temps en autonomie, seuls, face au poème pour explorer les marges de celui-ci pour leur compréhension et pour leur investissement subjectif face au poème. J'ai pu à la suite de ce moment d'autonomie faire un brainstorming à l'oral avec les élèves en recevant leurs interprétations, leurs sentiments, en lien avec le poème mais également leurs interrogations possibles. Les élèves ont eu après un moment d'échange avec leur camarade, pour échanger, discuter sur leurs interprétations, leurs ressentis face au texte.

II.1 Les réponses au questionnaire (6°C)

Ce tableau comptabilise le nombre d'élèves ayant eu recours à des éléments précis du texte qui rappelle la distanciation telle que la définit Dufays et le nombre d'élèves ayant eu recours à la participation, c'est-à-dire un investissement subjectif face au poème à l'aide du dessin dans les marges. Et enfin ce tableau comptabilise le nombre d'élèves ayant réussi à faire un va-et-vient didactique via le dessin dans les marges. A noter, que les élèves étant parvenus à faire ce va-et-vient dialectique sont ceux qui ont fait un lien subjectif avec le poème tout en s'appuyant sur des éléments précis du poème.

Tableau 3 : Nombre d'élèves de 6°B ayant eu recours à la distanciation, à la participation ou bien au va-et-vient dialectique de Dufays

| <u>Catégories de Dufays</u> | Le nombre d'élève |
|---------------------------------------|-------------------|
| La distanciation (souhaitée) | 14/15 |
| La participation (souhaitée) | 11/15 |
| Le va-et-vient dialectique (envisagé) | 0/15 |

Ce tableau montre que la grande majorité des élèves a réutilisé des mots ou des éléments compris et assimilés de ce poème. Comme par exemple : « [...] qu'il voyait à travers sa fenêtre », « Il y a quelqu'un qui se lève et qui voit tout ça : un oiseau une goutte d'eau. Il entend une cloche ». Les élèves semblent avoir compris le thème de ce poème en ayant recours à des éléments précis du poème, ce qui en fait un objet d'études. Ils ont été marqués par cela, car les élèves parviennent à en extraire des mots précis quand il est leur demandé de parler de ce même poème quelques jours après son étude en classe.

Nous pouvons remarquer que le nombre d'élèves se trouvant dans la participation avec le dessin dans les marges est égal au groupe d'élèves ayant participé à l'écriture dans les marges. En effet, la plupart des élèves se sont investis subjectivement dans le poème. Mais dans les questionnaires de la didactisation par le dessin, il est possible de voir que les élèves se sont plus projetés avec le poème. Ils ont fait leurs films dans leur tête avec le poème et ils l'ont transcrit dans les marges par le dessin : « Il décrivait la routine de son village », « J'ai compris que chaque matin M. Victor Hugo regardait par sa fenêtre et voyait ce qui est décrit dans son poème » ou encore « il raconte en quelque sorte un moment des journées de Victor Hugo qui ne change jamais ». Ces exemples prouvent que les élèves se sont appropriés le poème au point de changer le poème selon leurs visions et interprétations personnelles. Ces changements sont inhérents à la lecture et peuvent être considérés comme une trahison aux droits du texte, car le poète ne fait pas mention d'une journée ou bien d'une routine matinale dans ce poème. Les élèves ont comme surinterprété le texte en partant d'éléments précis du poème.

De même que les questionnaires pour l'écriture dans les marges, je n'ai trouvé aucune mention de leurs échanges avec leurs camarades à propos de leurs dessins dans les marges.

II.2 Le poème « Fenêtres Ouvertes » Victor Hugo (6°C)

Tout comme l'analyse des résultats pour la didactisation par l'écriture dans les marges, il semble intéressant dans notre recherche de prendre comme données de recherche le corpus utilisé par les élèves. Pour rappel, il s'agit toujours du poème « Fenêtre Ouvertes » de Victor Hugo (voir Annexe 1). C'est sur une feuille A4 que les élèves ont pu dessiner dans les marges sur ce qu'ils ressentaient et/ou comprenaient de ce poème.

Pour l'analyse de ce corpus, nous nous placerons aussi, pour permettre la comparaison, dans le cadre d'analyse de Langlade, l'activité fictionnalisante, qui permet au mieux de se saisir de ce corpus.

Avec la didactisation du dessin dans les marges, les élèves ont tous beaucoup dessiné dans les marges par rapport à la didactisation de l'écrit dans les marges. D'un point de vue quantitatif, entre les deux didactisations, la différence est notable.

Dans le premier exemple du corpus (voir Annexe 5), il est possible que le dessin de l'élève prenne le dessus sur le texte au sens propre, car il n'hésite pas à dessiner sur les mots du poème et donc à dépasser les limites des marges contrairement aux poèmes étudiés précédemment dans la didactisation par l'écrit dans les marges. Ce geste de l'élève montre un investissement subjectif très important de sa part. Ce qui ressort de ce travail, c'est que l'élève semble s'être concentré sur les premiers vers du poème où il est question de nageurs et de cris. Il a sélectionné cette séquence pour la développer dans son dessin en faisant une véritable scène de noyade et d'urgence. Ce choix de lecteur illustre un investissement subjectif de la part de l'élève via le dessin dans les marges. Il est possible d'analyser ces différentes remarques sous le cadre de Langlade comme pour les autres corpus :

Tableau 5 : La production fantasmatisque de Langlade

| | |
|----------------------------------|--|
| Association d'images | A une scène de noyade et de tentative de sauvetage |
| Production fantasmatisque | La scène de la noyade |
| Réaction esthétique | La cloche en lien avec les bruits présents dans le poème |
| Jugement moral | « Urgence » ressentie par l'élève dans ce poème |
| Cohérence mimétique | |

Dans le second poème étudié (Voir Annexe 6), le dessin prend de la place également, mais il reste plus dans les limites des marges du poème. Cet élément montre une marque de respect pour le texte et des limites auxquelles l'élève à ne devrait pas toucher. Cependant l'investissement subjectif de l'élève se voit par l'utilisation de couleurs, comme pour être au plus proche d'une réalité vécue. Ce qui est frappant, c'est que comme dans le poème précédent, l'élève en question s'est concentré uniquement sur un élément du poème. Ici, l'élève s'est focalisé sur l'Eglise et la cloche qui sonne, deux éléments présents dans le poème. De ce point de vue, l'élève reste proche du poème, mais il est possible de voir son investissement et son interprétation par l'écroulement qu'il crée de la cloche. Cette action n'est en aucun moment mentionnée dans le poème. L'élève s'est comme laissé emporter dans sa vision du poème. Dans ce dessin, il est possible de voir un investissement de l'élève dans les détails : avec les vitraux ou encore les oiseaux au-dessus du clocher. Il est possible d'analyser ces différentes remarques sous le cadre de Langlade :

Tableau 6 : La production fantasmatisque de Langlade

| | |
|----------------------------------|--|
| Association d'images | Le clocher qui s'écroule |
| Production fantasmatisque | Le clocher qui s'écroule |
| Réaction esthétique | Présence de la cloche et de l'église comme dans le poème |
| Jugement moral | Le fait d'un écroulement et d'une simple cloche qui sonne comme dans le précédent dessin |
| Cohérence mimétique | / |

Discussion

Au regard des résultats obtenus dans les deux classes, je peux conclure que les deux didactisations mises en place ont été positives. En effet, bien que la didactisation par le dessin dans les marges ait permis plus un investissement subjectif de la part des élèves que la didactisation par l'écriture dans les marges, les deux didactisations ont permis de favoriser un investissement subjectif de la part des élèves. Cela peut s'expliquer par le fait de laisser les élèves dessiner en réponse à un poème, donc de sortir de l'écriture, qui est associée plus au domaine scolaire. Mais ce qu'ils sentent ou ressentent face au poème n'est pas suffisamment conscientisé par eux pour qu'ils soient en mesure de répondre aux questions posées lors du bilan de telle manière qu'ils analysent le texte pour comprendre comment et pourquoi ils créent en eux cette réaction. En ce sens, le va-et-vient dialectique dont parle Dufays ne s'opère pas chez la plupart des élèves.

D'après les résultats, les deux didactisations ont permis aux élèves d'être à la fois dans une position de distanciation et dans une position de participation face au poème de Victor Hugo, mais ils n'ont pas réussi à faire ce va-et-vient dialectique. Ce phénomène peut s'expliquer par deux raisons. La première raison est qu'en tant qu'enseignante, je n'ai pas fait un enseignement assez explicite aux élèves à l'oral, lors du brainstorming et au moment de leur expliquer que ce que l'on peut ressentir en tant que lecteur s'explique par des phénomènes d'écriture créés par l'auteur. La deuxième raison se tient dans l'échange avec leur camarade. La consigne était projetée au tableau en leur demandant soit d'écrire, soit de dessiner dans les marges. C'est moi, en tant qu'enseignante, qui ai donné à l'oral la consigne d'échanger avec leurs camarades de classe sur leurs interprétations personnelles. Cette consigne n'a pas été projetée. Si, je devais refaire cette recherche, je projetterais cette seconde consigne au tableau, de plus j'insisterais à l'oral sur cette consigne en leur demandant de faire apparaître leurs échanges à l'écrit. Enfin, je pense que je changerais la disposition du poème sur la feuille distribuée aux élèves. Je mettrais le poème au centre de la feuille, avec la partie gauche destinée à leurs interprétations individuelles et la partie de droite réservée à l'échange avec leur camarade.

Enfin, j'ai pu observer que la didactisation par le dessin dans les marges avait permis aux élèves un investissement subjectif plus important. En effet, plusieurs questionnaires de cette classe montraient leurs projections subjectives dans ce poème. Il serait intéressant dans une

autre recherche de vérifier si cette didactisation peut également aussi bien marcher avec des élèves en plus grande difficulté. L'intérêt de cette recherche serait de voir si le passage par le dessin, leur permettrait, de rentrer plus facilement dans la compréhension d'un texte.

Annexes

Annexe 1 :

Fenêtres Ouvertes

Le matin - En dormant

J'entends des voix. Lueurs à travers ma paupière.
Une cloche est en branle à l'église Saint-Pierre.
Cris des baigneurs. Plus près ! plus loin ! non, par ici !
Non, par là ! Les oiseaux gazouillent, Jeanne aussi.
Georges l'appelle. Chant des coqs. Une truette
Racle un toit. Des chevaux passent dans la ruelle.
Grincement d'une faux qui coupe le gazon.
Chocs. Rumeurs. Des couvreurs marchent sur la maison.
Bruits du port. Sifflement des machines chauffées.
Musique militaire arrivant par bouffées.
Brouhaha sur le quai. Voix françaises. Merci.
Bonjour. Adieu. Sans doute il est tard, car voici
Que vient tout près de moi chanter mon rouge-gorge.
Vacarme de marteaux lointains dans une forge.
L'eau clapote. On entend haleter un steamer.
Une mouche entre. Souffle immense de la mer.

Victor Hugo

Annexes 2 :

Questionnaire
« Fenêtres ouvertes », Victor Hugo

Répondez aux trois questions suivantes :

- Qu'est-ce que tu as compris de ce poème ?
J'ai compris du poème que c'était du rap, quand
les phrases se croisent de manière un peu
étrange, mais que ça veut dire que la parole
ne s'arrête pas le temps, c'est long.

- Qu'est-ce que tu as ressenti face au texte ?
J'ai ressenti du suspense et que c'était

- Qu'as-tu pensé de l'activité d'écrire dans les marges du poème ?
C'était bizarre.

Questionnaire
« Fenêtres ouvertes », Victor Hugo

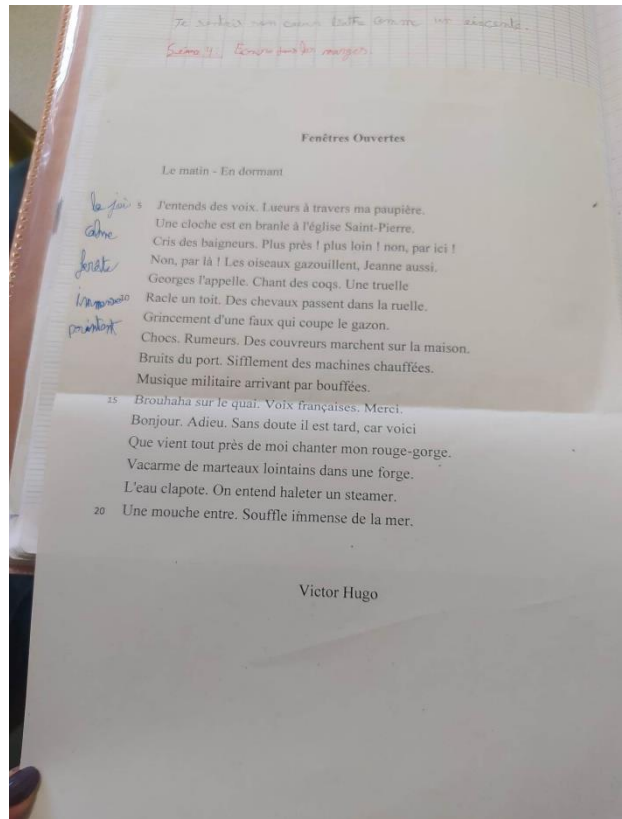
Répondez aux trois questions suivantes :

- Qu'est-ce que tu as compris de ce poème ?
J'ai compris que c'était la poésie
et qu'il y avait des gens écouter.

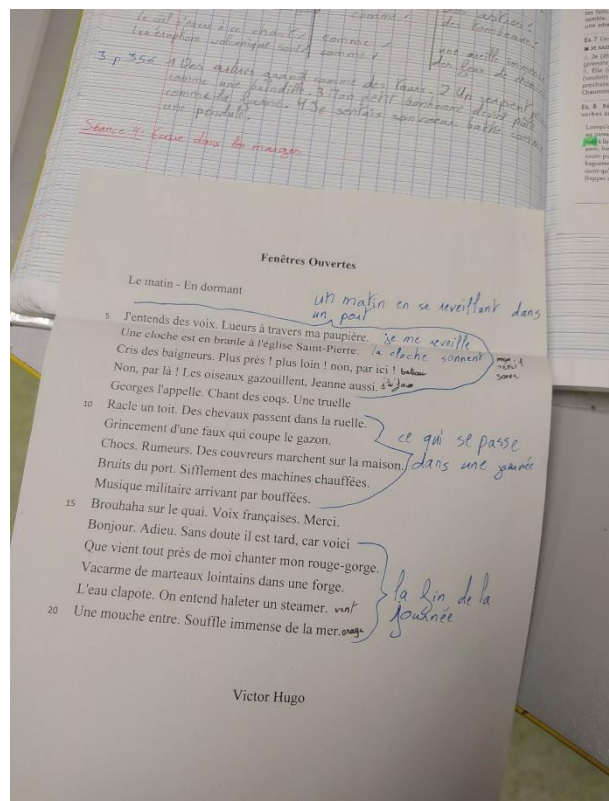
- Qu'est-ce que tu as ressenti face au texte ?
J'ai ressenti de l'humour.

- Qu'as-tu pensé de l'activité d'écrire dans les marges du poème ?
J'ai pensé que c'était une bonne idée car c'était sympa.

Annexe 3 :



Annexe 4 :



Annexe 5 :

Fenêtres Ouvertes

Le matin - En dormant

5 J'entends des voix. Lucurs à travers ma paupière.
 Une cloche est en branle à l'église Saint-Pierre.
 Cris des baigneurs. Plus près ! plus loin ! non, par ici !
 Non, par là ! Les oiseaux gazouillent, Jeanne aussi.
 Georges l'appelle. Chant des coqs. Une truëlle

10 Racle un toit. Des chevaux passent dans la ruelle.
 Grincement d'une faux qui coupe le gazon.
 Chocs, Ruméurs, Des couvresseurs marchent sur la maison.
 Bruits du port. Sifflement des machines chauffées.
 Musique militaire arrivant par bouffées.

15 Brouhaha sur le quai. Voix françaises. Merci
 Bonjour. Adieu. Sans doute il est tard, car voici
 Que vient tout près de moi chanter mon rouge-gorge.
 Vacarme de marteaux lointains dans une forge.
 L'eau clapote. On entend haleter un steamer.

20 Une mouche entre. Souffle immense de la mer.

Annexe 6 :

Fenêtres Ouvertes

Le matin - En dormant

5 J'entends/des/voix/ Lucurs à travers ma paupière.
 Une cloche est en branle à l'église Saint-Pierre.
 Cris/des/baigneurs/ Plus près ! plus loin ! non, par ici !
 Non, par là ! Les oiseaux gazouillent, Jeanne aussi.
 Georges l'appelle. Chant des coqs. Une truëlle

10 Racle un toit. Des chevaux passent dans la ruelle.
 Grincement d'une faux qui coupe le gazon.
 Chocs/Ruméurs/Des/couvresseurs marchent sur la maison.
 Bruits du port. Sifflement des machines chauffées.
 Musique militaire arrivant par bouffées.

15 Brouhaha sur le quai. Voix françaises. Merci
 Bonjour. Adieu. Sans doute il est tard, car voici
 Que vient tout près de moi chanter mon rouge-gorge.
 Vacarme de marteaux lointains dans une forge.
 L'eau clapote. On entend haleter un steamer.

20 Une mouche entre. Souffle immense de la mer.

Victor Hugo

Bibliographie

Brillant-Rannou, N. (2016), Le recueil à quatre mains et la lecture dialoguée dans les marges : conception et expérimentation de deux dispositifs de lecture subjective de poésie, *De la poésie patrimoniale au numérique*, p87-109

Brillant-Rannou, N. & Boutevin, G (2018) Vers des réceptions créatives en poésie, Origine et mesures de la question, *A l'écoute des poèmes, Enseigner des lectures créatives*.

Claude Marie-Sylvie, (2020), En passant par l'approche analytique de la peinture, *Le Français aujourd'hui* n°210.

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

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

Langlade G. & Rouxel A. (dir.) (2004). Avant-propos. In *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature* (pp.11-20). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

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

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

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

Année universitaire 2023- 2024

Master 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation *Second degré*

Titre du mémoire : L'investissement subjectif dans les marges d'un poème

Auteur : Julie Ruffier

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

Ce constat invite à un renouvellement des approches de lecture avec les élèves en favorisant l'émergence de leur subjectivité dans la compréhension/interprétation des textes. Pour cela, une expérimentation a été menée dans deux classes de Sixième, sur un même texte, afin de comparer deux approches didactiques, toutes deux valorisent la subjectivité de l'élève dans son investissement subjectif face à un texte : l'écriture et le dessin dans les marges. Cette expérience a permis de comparer les deux dispositifs didactiques en établissant leurs limites et leurs avantages respectifs.

Mots clés : investissement subjectif, écriture dans les marges, dessin dans les marges, poésie

Abstract: This dissertation focuses on the issue of subjective investment in the teaching of French. As such, it is based on research into the didactics of reading, which demonstrates the importance of the involvement of the subject-reader as a necessary condition for any literary reading in the classroom.

This finding calls for a renewal of approaches to reading with pupils, encouraging the emergence of their subjectivity in the understanding/interpretation of texts. To this end, an experiment was carried out in two Sixième classes, on the same text, to compare two didactic approaches, both of which promote the subjectivity of pupils in their subjective investment in a text: writing and drawing in the margins. This experiment enabled us to compare the two teaching methods, establishing their respective advantages and limitations.

Keywords: subjective investment, writing in the margins, drawing in the margins, poetry