



HAL
open science

Exploiter un corpus de vidéos dans la formation en didactique de la littérature : le cas de la poésie en 3e

Christine Boutevin

► To cite this version:

Christine Boutevin. Exploiter un corpus de vidéos dans la formation en didactique de la littérature : le cas de la poésie en 3e. UGA. Analyser des textes littéraires du collège au lycée. Quelles pratiques, pour quels enjeux ?, pp.421-442, 2023. hal-04204445

HAL Id: hal-04204445

<https://hal.science/hal-04204445>

Submitted on 12 Sep 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Christine BOUTEVIN

LIRDEF, Université de Montpellier, Université Paul Valéry Montpellier 3, Montpellier, France

Exploiter un corpus de vidéos dans la formation en didactique de la littérature : le cas de séances de poésie en 3^e

L'analyse de pratiques enregistrées à la vidéo n'est pas nouvelle : dès 1996, les *Cahiers pédagogiques* diffusent largement ce type de travail en formation¹, le CNDP (aujourd'hui réseau Canopé) publie des outils qui proposent des exemples de dispositifs et depuis une dizaine d'années les recherches sur la vidéo-formation se multiplient.

C'est à partir de 2008-2009, année de la réforme de la formation des enseignants et de la mise en place des masters des métiers de l'éducation et de la formation qui a suivi, que des ressources vidéos ont été conçues et mises en ligne : le projet de recherche VISA (Vidéo de situations d'enseignement et d'apprentissage) voit le jour ; en 2010, la plateforme NéoPass@ction « est devenue un projet prioritaire de développement de l'INRP puis du nouvel Institut Français de l'Éducation² ». La Banque de Séquences Didactiques³ de Canopé propose aujourd'hui sept cent deux vidéos de la maternelle au lycée permettant d'analyser des cas pratiques d'enseignement.

Dans le contexte de la recherche PELAS, l'équipe a recueilli un grand nombre de vidéos afin principalement de mener des analyses descriptives et compréhensives des approches analytiques des textes littéraires en classe de troisième et de seconde. Or l'un des objectifs de ce recueil était aussi de constituer une base de données de vidéos et donc d'envisager un éventuel transfert de ces données de la recherche à la formation, l'équipe étant convaincue de l'intérêt de l'utilisation des vidéos en formation à la didactique de la littérature.

Dès lors, comment les formateurs pourraient-ils utiliser la vidéo dans des séances consacrées à cette discipline ? L'objectif principal de ce chapitre est de formaliser, de manière générale, des éléments méthodologiques pour former des futurs enseignants de Lettres à partir de vidéos de classe. Nous pensons qu'il est ainsi possible de développer une analyse de pratique fine en groupe disciplinaire, mais comme le disent C. Gaudin et S. Flandin : « Au final, le recours au visionnage de vidéos pour former des enseignants ne s'improvise pas » (Gaudin & Flandin, 2018, p. 31). Parce que nous croyons au dialogue fécond entre les deux champs scientifiques que constituent la didactique de la littérature et les sciences de l'éducation, nous proposons d'éclairer cette perspective en prenant le cas de l'enseignement de la poésie car celui-ci focalise bien des difficultés évoquées plus loin.

Après avoir éclairé ce que la recherche entend aujourd'hui par « vidéo-formation » et les principes d'utilisation de tels supports, nous expliquons les raisons pour lesquelles nous évoquons cette utilisation dans un contexte de formation à l'enseignement de la poésie, puis nous analysons deux éléments complexes de cet enseignement : la compréhension du poème et l'écriture poétique, à partir d'un échantillon du corpus de vidéos de la recherche PELAS. En conclusion, nous discutons les limites des éléments méthodologiques formalisés et ouvrons quelques perspectives.

1. La vidéo-formation : éléments de cadrage

Dans le contexte institutionnel du début du XXI^e siècle, la vidéo a été considérée comme un outil pertinent pour faire le lien entre la formation universitaire et la pratique sur les terrains de stage. Depuis une dizaine d'années, de nombreux travaux scientifiques ont contribué à en éclairer l'utilité auprès des futurs enseignants, à questionner les modalités de son utilisation, à construire des

¹ Voir les numéros 346 et 416 qui proposent un dossier complet sur le sujet.

² Voir la plateforme : <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation>

³ <https://www.reseau-canope.fr/BSD/index.aspx>

ressources vidéo pour la formation et à mettre également en évidence l'intérêt de cet outil pour la recherche.

Le présent chapitre s'intéresse exclusivement aux apports scientifiques concernant la formation des « enseignants novices » (Gaudin & Chaliès, 2012). En 2012, dans une note de synthèse sur les travaux de recherche portant sur la question, C. Gaudin et S. Chaliès expliquent que diverses études révèlent que l'enregistrement vidéo est « un artefact de choix de la pratique d'enseignement en classe » (*Ibid.*, p. 116) pour deux raisons : il permet de plonger les enseignants novices dans les problèmes liés à la formation ainsi que d'observer et d'analyser des situations complexes d'enseignement, sans y être directement confronté. Les travaux postérieurs ne le démentent pas, comme le mentionnent C. Gaudin et S. Flandin dans un ouvrage récent entièrement consacré à la vidéo-formation. Ces derniers ajoutent deux explications : les progrès technologiques liés à cet outil et le développement des théories de l'activité dans la recherche qui ont permis une conceptualisation et une analyse plus fine des dispositifs de formation (Gaudin *et al.*, 2018, p. 20). Ces travaux ne négligent cependant pas certaines limites de l'utilisation de la vidéo en formation, nous aurons l'occasion d'y revenir pour le cas des vidéos étudiées plus loin.

1.1 Quelles vidéos choisir ?

Les chercheurs en sciences de l'éducation rappellent la principale controverse concernant cette question (Chaliès, *et al.*, 2015, p. 5-6) : elle porte sur le choix de vidéos de pratiques expertes *versus* celui de vidéos de pratiques ordinaires.

Les premières constituent des exemples de « bonnes pratiques » et entrent généralement dans des dispositifs de formation « pensés selon une approche normative » (*Ibid.*). En didactique de la littérature, nous disposons de ces ressources notamment sur la base de séquences de Canopé⁴. Elles permettent d'observer des pratiques professionnelles pouvant être considérées comme exemplaires pour des raisons variées : mise en œuvre par un professeur des écoles maître formateur (PEMF), par un professeur formateur académique (PFA), par un professeur formateur docteur en sciences de l'éducation ; conception de séquences encadrée par un formateur parfois chercheur en didactique (de la littérature, de la philosophie). Ces ressources sont quelquefois accompagnées d'écrits scientifiques, commentées par des inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) pour le premier degré ou des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) pour le second degré. S. Leblanc et S. Blanès Mestre expliquent que cette « approche prescriptive » cherche à répondre à la question « que faire dans la classe ? » (Leblanc & Blanès Maestre, 2018, p. 65).

Le second type de vidéo « non exemplaire » permet d'observer des pratiques ordinaires selon une approche « développementale » (Chaliès, *et al.*, 2015, p. 6). Celle-ci vise à confronter les enseignants novices à une variété de pratiques pour construire la posture réflexive inhérente au métier d'enseignant et correspondant plus particulièrement à la compétence 14 du *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* : « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel », compétence explicitée dans l'item : « Réfléchir sur sa pratique – seul et entre pairs – et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action » (MEN, 2013).

Notre étude s'inscrit dans cette perspective soutenue par les recherches récentes du LIRDEF (laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation) à Montpellier menées notamment par Serge Leblanc. Ce dernier précise que plusieurs « travaux de recherche pointent que ces dispositifs de vidéo-formation se développent aussi bien pour accompagner le développement de compétences disciplinaires spécifiques [...] que de compétences transversales »

⁴ Voir <https://www.reseau-canope.fr/BSO/index.aspx>, les séquences par exemple « Lecture analytique : renouveler les approches » ; « Lecture détective en 6^e, aider les élèves à interpréter des textes résistants » ; « Enseigner la littérature patrimoniale au cycle 3 »...

(Leblanc & Blanès Maestre, 2018, p. 65). Si plusieurs publications ont analysé les vidéo-formations dans le cadre des disciplines de l'éducation physique et sportive et des mathématiques, le travail reste à faire pour l'enseignement du français. C'est pourquoi nous nous proposons d'étudier un corpus de vidéos de la recherche PELAS selon cette approche développementale. En effet notre protocole de recherche mis en place en 2015⁵ avait pour question de départ : « Quelles pratiques effectives d'enseignement de la littérature dans le secondaire ? ». Il établissait l'enregistrement de séances de lecture analytique dans des classes de professeurs volontaires, ces derniers n'ayant aucune directive didactique ni pédagogique pour mener ces séances. Ils avaient donc toute liberté du choix des textes, des démarches, des activités, etc. À quelques exceptions près, aucun n'était formateur. Enfin, aucune des vidéos recueillies n'a été pensée ni construite pour créer des ressources exemplaires.

Dans cette perspective réflexive, il s'agit de donner à observer et à analyser des pratiques variées, exercées dans des contextes différents, d'enseignants aux multiples parcours et profils. Cependant, contrairement à l'étude menée par Serge Leblanc et S. Blanès Maestre dans le cadre d'une unité d'enseignement de formation transversale avec de futurs professeurs des écoles, notre propos envisagera l'utilisation de la vidéo dans le cadre de la formation des professeurs du second degré dans une unité d'enseignement consacrée à la didactique de la littérature, c'est-à-dire disciplinaire. Il se centrera sur les connaissances et les conceptions liées à la discipline, plus particulièrement à l'enseignement de la poésie pour des raisons que nous allons développer plus loin. Par ailleurs, il ne s'agira pas d'exposer les résultats de l'analyse d'un dispositif de vidéo-formation mais d'envisager théoriquement et méthodologiquement les conditions de sa mise en œuvre et d'illustrer cela par l'analyse d'un petit nombre d'extraits enregistrés et transcrits, ce que permet le corpus PELAS présenté ci-dessous. L'objectif principal de l'utilisation de ces vidéos sera de « développer les connaissances des enseignants novices sur l'enseignement de leur discipline » (Gaudin & Chaliès, 2015, p. 121). En effet, les vidéos donnent accès à ces connaissances disciplinaires et elles constituent des supports pertinents d'analyse réflexive des gestes professionnels.

1.2 Quels observables ?

Même s'il n'est pas question ici de concevoir une ressource de vidéo-formation, différentes recherches nourrissent notre réflexion sur la question du choix des extraits à visionner. En effet, dans le cadre de la conception de vidéo-formation pour NéoPass@ction, A. Tiberghien évoque deux choix possibles : celui d'extraits portant sur un même thème qui permet d'observer des « phénomènes d'enseignement ou d'apprentissage » comme, par exemple, « un savoir à enseigner difficile pour l'apprentissage ou encore des types de moments dans la classe (débat, travail de groupe, etc.) » (Tiberghien, 2015, p. 191) ; ou celui d'extraits portant sur les dynamiques d'une classe, choix qui nécessite un suivi sur plusieurs semaines voire plusieurs mois. L'un et l'autre de ces choix demandent que l'on s'interroge sur les temporalités dans les vidéos. A. Tiberghien rappelle les trois échelles possibles : microscopique (événement de quelques secondes) ; mésoscopique (quelques dizaines de minutes) et macroscopique (une séance, une séquence voire plusieurs sur un mois ou plus).

Le corpus de la recherche PELAS offre aisément la possibilité d'observer des phénomènes d'enseignement-apprentissage au niveau microscopique et mésoscopique. De plus, dans notre démarche scientifique, nous avons identifié des « unités » dans l'ensemble des vidéos de séances lesquels non seulement peuvent être assez facilement découpés et sélectionnés, « mais aussi seront reconnus par ceux qui vont les regarder » (*Ibid.*, p. 194). La définition de ces unités a donné lieu à un important travail lors des séminaires du groupe et a permis de construire une grille d'analyse

⁵ Voir chapitre 1.

qualitative. Nous pouvons nous appuyer sur ce découpage pour isoler des unités mésoscopiques observables en formation, quoique la méthodologie ait été pensée à des fins de recherche. Ainsi, les chercheurs de l'équipe ont-ils déterminé cinq unités caractéristiques de la séance de lecture analytique qui constituent des extraits mésoscopiques :

- Unité 0 : accueil des élèves
- Unité 1 : (re)mobilisation des élèves lecteurs. Il s'agit d'observer les modalités d'entrée dans la lecture.
- Unité 2 : gestion de la réception. Il s'agit d'observer de quelle manière sont prises en compte les premières impressions des élèves.
- Unité 3 : émergence du projet de lecture
- Unité 4 : déroulé des activités
- Unité 5 : institutionnalisation

Les « cinq unités » pouvaient s'organiser et/ou s'articuler différemment. La grille ne visait qu'à doter l'équipe de descripteurs globalement communs. Nous ne discutons pas ici ce découpage qui relève de l'expérience des chercheurs tous formateurs et correspond aux objectifs de la recherche. Dans un dispositif de formation, le découpage de moment-type relève du formateur bien sûr.

En résumé, les éléments théoriques présentés dans cette partie, nous permettent de poser les principes sur lesquels repose notre étude : l'utilisation de vidéo dans un contexte de formation en didactique de la littérature visant à former des enseignants novices, dans une approche d'analyse réflexive permettant le développement professionnel, à partir de visionnages d'extraits correspondant à des moments-types de la séance de lecture analytique d'un poème, suivant une démarche comparative.

2. Pourquoi former les enseignants novices à l'enseignement de la poésie par la vidéo ?

2.1 Le problème avec la poésie...

En préambule de cette partie, il semble important de rappeler quelques éléments sur la situation de l'enseignement de la poésie aujourd'hui. À la fin des années 2000, Yves Charnet présentait un état des lieux de la poésie contemporaine intitulé « malaise dans la poésie » (Charnet, 1998), quand Jean-Pierre Siméon qualifiait l'enseignement de la poésie d'« embarras pédagogique » (Siméon, 1996). C'est dire que tant du point de vue théorique que didactique les tensions étaient nombreuses, y compris au-delà des frontières de l'Hexagone, dans le monde francophone. Les travaux de recherche sur les pratiques concernant les corpus, les savoirs enseignés, les activités... des deux premières décennies du XXI^e siècle ne le démentent pas. Sans visée l'exhaustivité, rappelons ce qui fait obstacle, ce qui crée l'embarras. Dans le premier comme dans le second degré, lors de différentes enquêtes (Gaudet, 2000), les enseignants, quel que soit le niveau, déclarent avoir de nombreuses difficultés avec la poésie pour diverses raisons : ils ont du mal à cerner le genre (Rannou, 2010), ils n'en lisent pas eux-mêmes (Boutevin, 2014), il manque de formation (Émery-Bruneau, 2018)... si bien qu'il n'est pas rare que cet enseignement soit relégué en fin d'année et ne fasse parfois l'objet que d'une seule séquence dans la programmation annuelle.

Les recherches portant sur les corpus montrent par ailleurs une certaine perplexité des professeurs face à des programmes ouverts à la poésie contemporaine ou étrangère. M. Brunel qui étudie les choix des professeurs de collège durant l'année 2012-2013 révèle qu'une majorité s'en tient à des poèmes du XIX^e siècle car « face à un corpus inconnu, les enseignants ont le sentiment de prendre un risque trop important et de se retrouver démunis » (Brunel, 2016, p. 79). De plus, comme l'écrit N. Rannou : « La lecture de la poésie impose [...] de repenser notre acceptation des limites de la lecture raisonnée et d'intégrer paradoxalement l'incompréhension aux gestes de

l'interprétation » (Rannou, 2008, p. 376). Nous avons nous-mêmes analysé ailleurs (Boutevin, 2014) combien l'incompréhension d'un poème, ou plutôt d'un fragment de poème, pouvait générer chez le lecteur un sentiment de déception et une image dépréciative de soi.

En ce qui concerne les pratiques, les chercheurs notent une sédimentation « qui sécurise la réalisation en classe et apporte le sentiment de maîtrise aux jeunes enseignants » (Brunel, 2016, p. 79). J. Émery-Bruneau (2018, p. 2) fait le même constat dans l'enseignement secondaire québécois où les exercices d'imitation, de récitation et de lecture expliquée priment sur des approches plus créatives. Les analyses récentes des pratiques effectives aux niveaux primaire et secondaire s'intéressent également aux savoirs que les enseignants relient à la notion de genre et éclairent l'intérêt que les professeurs accordent par exemple à la prosodie pour la lecture à haute voix au cycle 3 (Boutevin, 2020). Ceux-ci s'intéressent particulièrement à la versification et aux figures de style, au Québec, comme le souligne J. Émery-Bruneau (2020), c'est-à-dire à « des savoirs poétiques, formels et linguistiques afin de donner des outils surtout normatifs pour "décrypter" les poèmes ». Ces pratiques qui font parfois l'objet de critiques négatives de la part des chercheurs nous semblent plutôt intéressantes à observer pour des enseignants novices, non seulement parce que la connaissance des pratiques qualifiées de traditionnelles constitue un savoir sur la discipline mais aussi parce que l'approche développementale de vidéos devrait permettre d'aborder ces savoirs à enseigner de manière plus complexe. C'est en tout cas l'hypothèse que nous faisons.

2.2 Le corpus de vidéos PELAS

Nous proposons de travailler à partir d'un corpus de vidéos sélectionnées parmi les séances filmées de la classe de 3^e. De fait grâce à cette recherche, nous disposons d'un nombre important de films de séances portant sur un texte poétique, conçues et mises en œuvre dans quatre académies différentes, au moment où de nouveaux programmes de collège sont entrés en vigueur. Ces vidéos n'ont pas été réalisées à des fins de formation et constituent autant de représentations de pratiques effectives de l'enseignement de la poésie d'une grande richesse pour l'analyse.

Le tableau ci-dessous récapitule l'ensemble des données retenues.

| Séance | Lieu | Effectif | Durée de la vidéo | Poème étudié |
|--------|---|----------|-------------------|---|
| S3/3 | Mennecy Académie de Versailles | 30 | 43'13 | « Strophes pour se souvenir » de Louis Aragon |
| S3/4 | Mantes-la-jolie Académie de Versailles | 24 | 49' | « Melancholia » de Victor Hugo |
| S3/5 | Bandol Académie de Nice | 23 | 42'32 | « Liberté » de Paul Eluard |
| S3/7 | Rosny/Seine Académie de Versailles | 25 | 48'36 | Extrait de <i>Cahier d'un retour au pays natal</i> d'Aimé Césaire |
| S3/9 | Mantes-la-jolie Académie de Versailles | 24 | 39' | « Ce cœur qui haïssait la guerre » de Robert Desnos |
| S3/10 | Soustons Académie de Bordeaux | 24 | 60' | Extrait de <i>La Prose du transsibérien</i> de Blaise Cendrars |
| S3/11 | Soustons Académie de Bordeaux | 24 | 64'38 | Baudelaire, « L'invitation au voyage » |

Rappelons qu'il s'agit de séances de classe de pratiques ordinaires. Notre sélection s'appuie sur les critères suivants :

- Le niveau 3^e : nous avons choisi de ne pas retenir les vidéos des classes de 2^e à cause du changement de programmes au lycée, intervenu en 2019. Les vidéos de ce niveau portent sur des objets d'étude différents de ceux qui sont désormais prescrits. Pour la classe de troisième, les séances s'inscrivent dans le cadre des programmes de 2015 toujours en

vigueur (MEN, 2015 ; 2018). Or, ces nouveaux programmes, délaissant l'entrée par genres et par siècles, privilégient des entrées thématiques. Au cycle 4 (5^e, 4^e et 3^e), « c'est en troisième que la poésie semble alors le plus visible » (Brun-Lacour, 2018) avec la présence de la poésie satirique dans l'entrée « dénoncer les travers de la société » et une entrée qui lui est complètement consacrée, intitulée « visions poétiques du monde ».

- Des vidéos de séance complète : qu'il s'agisse d'autocaptations (vidéo enregistrée par l'enseignant lui-même) ou de captations réalisées par le chercheur⁶, les films retenus correspondent à l'enregistrement de toute une séance de lecture de poèmes. Comme l'explique A. Tiberghien, cela présente l'avantage suivant : « l'enregistrement et la situation ont le même temps physique » (Tiberghien, 2015, p. 189).
- Des vidéos au moins partiellement transcrites : comme nous l'avons expliqué plus haut, nous choisissons de diffuser des extraits correspondant à des unités-types. Ces unités ont fait l'objet d'une analyse qualitative, via la grille mentionnée ci-dessus, établie par l'équipe de chercheurs dans laquelle les interactions en classe ont été transcrites. Cette transcription – qui peut d'ailleurs faire l'objet d'un exercice en formation – donne la possibilité d'analyses fines même si « les vidéos permettent de voir et de revoir de nombreuses fois des événements d'enseignement pour développer un ensemble partagé de référents » (*Ibid.*, p. 188).

3. Deux études d'extraits de vidéos

Revenons sur les extraits retenus : nous envisageons a) une analyse à l'échelle mésoscopique, b) de phénomènes d'enseignement apprentissage lors de moments-types, c) suivant une démarche de comparaison. Dans cette partie où nous illustrons la démarche proposée, nous avons retenu deux éléments saillants dans l'enseignement de la poésie : la question de la compréhension du poème et celle de l'écriture poétique. La vidéo est un moyen de diriger l'attention des enseignants novices vers ces aspects saillants de la lecture analytique d'un poème. Pour chaque cas, nous présentons le contexte, des transcriptions d'interactions de classe et des pistes d'analyse réflexive.

Précisons que nous nous situons dans le cas d'une vidéo-formation en présentiel durant laquelle les stagiaires sont en situation d'« allo-confrontation », définie comme étant « la confrontation des participants à des traces d'activité de l'activité d'autrui³² ». En effet, lorsque l'on débute un dispositif de vidéo-formation, il est plus aisé de commencer par confronter les formés à la pratique des autres. C'est une étape qui évite aux stagiaires de se mettre en danger.

En outre, même si dans ce chapitre nous n'utilisons que des transcriptions, il va de soi que c'est bien l'enregistrement vidéo qui constitue la base même de la formation : il convient de prendre en compte l'ensemble des éléments pouvant être visionnés. Alors que la vidéo facilite le visionnage à l'infini, la transcription élimine bien des éléments d'observation et ne rend pas compte de la temporalité même si elle peut préciser les minutes. Le visionnage est indispensable pour « vivre » la situation.

Enfin, notre propos illustre désormais la manière de construire une posture réflexive grâce à une analyse de pratiques qui postule qu'il faut décrire la scène avant d'en envisager des hypothèses explicatives (explicites ou implicites), pour finir par évoquer des intentions aussi bien du côté des élèves que de l'enseignant. Il s'agit donc tout d'abord de nommer, d'identifier, puis d'expliquer, enfin d'interpréter. Cette démarche prend en compte les travaux aussi bien de P. Vermersch (1994) que de P. Perrenoud (2003) ou encore ceux de V. Lussi Borer et A. Muller, plus spécifiquement consacrés à la relation à l'activité visionnée (Flandin *et al.*, 2018, p. 43).

3.1 Première étude : la compréhension du poème

⁶ Voir à ce sujet le chapitre 1.

Comme nous l'avons évoqué plus haut, la compréhension est un élément problématique saillant dans l'enseignement de la poésie. Les sept séances que nous avons retenues dans le corpus PELAS permettent d'observer des éléments liés à celle-ci :

- S3/10 : une élève intervient spontanément pour dire qu'elle ne comprend pas que le poète puisse être amoureux de Jeanne alors que « c'est une catin » (extrait de *La prose du transsibérien* de Cendrars).
- S3/4 : on pourrait analyser toute la séquence vidéo portant sur la compréhension des deux vers de « Melancholia » : « Et qui ferait - c'est là son fruit le plus certain ! - / D'Apollon un bossu, de Voltaire un crétin ! ».
- S3/5 : l'enseignant demande explicitement après 25 minutes de cours : « Est-ce que vous pouvez relever des passages que vous ne comprenez pas, qu'on ne peut pas expliquer clairement ? ». Cette séquence vidéo de 10 minutes permettrait d'analyser comment est abordée la densité des images du poème « Liberté » de P. Éluard.
- S3/3 : une élève a relevé le vers : « Je meurs sans haine en moi pour le peuple allemand » (Aragon, « Strophes pour se souvenir »), en réponse à la question de l'enseignant : « Donnez-moi un exemple de citation où il y a l'expression de sentiments. » Un échange est engagé pour que l'élève justifie son relevé. Le professeur n'est pas sûr que cet élève ait compris le vers.
- S3/9 : lors de la première lecture silencieuse du poème de Desnos, « Ce cœur qui haïssait la guerre », des dictionnaires sont mis à la disposition des élèves pour la recherche de mots inconnus.

Pour une analyse détaillée, nous avons retenu deux extraits transcrits des séances S3/7 et S3/11.

Séance S3/7

La séance a lieu le 14 janvier 2016. La problématique traitée par l'enseignant est : « Comment les poètes font-ils de leur art une arme ? », dans une séquence sur la littérature engagée. Le poème est un extrait du *Cahier d'un retour au pays natal* d' A. Césaire, « Les blancs disent... grandement un test » (voir document en annexe). La séance a débuté par la découverte du texte photocopie que le professeur a lu à haute voix. L'extrait transcrit (time code : 5.52 à 10.06) se situe à l'unité 1 (mobilisation des élèves lecteurs).

Lecture à haute voix de l'enseignant de l'ensemble du texte

E. : monsieur j'ai pas compris //

P. : je me doute / vous l'avez remarqué... premières réactions ?

E. : ça parlait des nègres / je pense ça parlait d'un voyage / d'un voyage dans l'eau / euh dans l'eau / d'un voyage par l'océan //

P. : d'accord / mais alors justement on va essayer de passer le côté euh pour certains j'ai rien compris parce que ce qui m'intéresse c'est pas forcément que vous ayez tout compris en fait / mais de voir ce que le texte vous laisse comme impressions / ce que vous avez ressenti à la lecture et je vais vous laisser le relire tranquillement tout seul en relisant déjà les notes qui sont au bas du texte / il y en a 10 / il y a tout un tas de mots et d'expressions / déjà relire le texte avec ça // ce que je veux / ce que je vais vous laisser faire maintenant / c'est ça // vous relisez le texte tranquillement tout seul // regarder les notes et je vais vous donner la consigne de travail juste après // quand vous faites ce travail-là // vous relisez le texte / si après ça il y a des mots que vous ne comprenez pas vous me demanderez / j'expliquerai //

E. : « ça veut dire quoi la houe » ?

P. : la houe ? j'ai pas mis de note ?

E. si //

P. : non / c'est un instrument d'agriculture qui sert à retourner la terre //

Lecture silencieuse

Un élève lève le doigt.

P. : oui Théo ?

E. : ça veut dire quoi « canne insipide » ?

P : de la canne insipide, insipide ça veut dire qui n'a pas de goût / qui n'a aucune saveur / la canne / ici c'est la canne à sucre //

E : d'accord //

P : on en a parlé / insipide qui n'a pas de goût qui n'a aucune saveur //

Lecture silencieuse

P : tu as fini de relire I. ?

E : ça veut dire quoi / « la vieille négritude progressivement se / cadavérise » ?

P : alors se cadavériser ça veut dire se transforme en cadavre / il est en train de mourir / alors la vieille négritude / je vous ai mis une note / la vieille négritude est en train de mourir cette ancienne conception de ce que sont les Noirs est en train de mourir // on peut dire ça comme ça //

P : d'autres questions ?

E : non //

P : donc là encore une fois il est tout à fait normal que certains passages ne soient pas très clairs / même avec les notes et c'est pas grave / moi ce qui m'intéresse c'est que vous ayez perçu le thème du texte / ce dont ça parle / quel est le message que l'auteur veut faire passer / pour ça on va utiliser une consigne qu'on avait déjà utilisée / à propos des poèmes engagés / vous vous souvenez bien / qui est écrite là-haut / qui arrive à lire et peut me la lire la consigne ? //

Description :

Un élève intervient immédiatement après la lecture à haute voix du poème par l'enseignant pour exprimer d'emblée son incompréhension. Le professeur ne cherche pas à éclairer le sens du texte pour cet élève mais propose à tous de relire silencieusement le texte en prenant en compte les notes infrapaginales et de lui demander seulement des explications pour les mots inconnus qui ne s'y trouveraient pas. Trois élèves lors de la relecture silencieuse demandent le sens de deux mots et d'une expression que le professeur définit.

Hypothèses explicatives :

Du côté des élèves, les difficultés de compréhension portent sur les compétences lexicales pour deux d'entre eux au moins, elles ne concernent pas le texte poétique en soi : « la houe » et « insipide ». En revanche pour « la vieille négritude progressivement se cadavérise », le texte n'est pas compris à cause d'au moins deux éléments : le néologisme et la métaphore.

Du côté de l'enseignant, nous sommes en début de séance, il a mis des notes et suppose que les élèves ne les ont pas encore vues. Par ailleurs, il veut mesurer ce que le texte produit comme ressenti, comme impression, malgré une part d'incompréhension.

Interprétations :

On peut penser que ce qui a conduit l'élève à agir ainsi au départ est une image de soi dévalorisante que lui renvoie l'incompréhension, et peut-être une représentation de la lecture analytique comme ne pouvant commencer qu'à partir du moment où l'on a compris. Quant à l'enseignant, que peut-il gagner en agissant ainsi ? Sans doute veut-il faire comprendre qu'une seule lecture ne suffit pas pour comprendre le poème, que la relecture est nécessaire et que comprendre ce texte demande du temps.

Séance S3/11

La séance a lieu le 17 avril 2017. Dans une séquence consacrée à l'entrée thématique « visions poétiques du monde », en lien avec un EPI (Enseignement pratique interdisciplinaire) intitulé « Lettres et musique », l'enseignante étudie « L'invitation au voyage » de Baudelaire. Le poème photocopié a été distribué en début de séance. Il s'agit de visionner (émergence du projet de lecture), un extrait situé à 28 minutes (time code 28 à 33.18).

P : alors si on déroule un peu la suite du poème // Léa / tu nous as bien dit tout à l'heure que dans la deuxième strophe on trouvait « notre chambre » // est-ce que vous avez vu dans le reste du poème

d'autres moments ? / oui / j't'écoute //

E : euh dans la [*inaudible*]

P : parle plus fort s'il te plaît //

E : « ton moindre désir »

P : « ton moindre désir » / oui // [*utilise une télécommande*] oh / pourquoi ça marche pas ? // [*se dirigeant vers le tableau*] euh / dans la deuxième strophe on n'a rien de spécial ?

E : si.

P : oui / je t'écoute ?

E : « sa douce langue » //

P : euh / où à ça ? ah oui / « à l'âme en secret Sa douce langue natale » // pourquoi tu nous proposes ça pour le relevé sur la femme ? / qu'est ce qui le motive ?

E1 : bah / parce que sa voix est douce quoi //

E2 : ah / peut-être qu'elle habite dans un autre pays //

P : mais la voix de qui ?

E : ben de sa / de... [*inaudible*]

P : attendez / relisez la strophe // [*L'enseignante relit la strophe en question depuis « des meubles luisants » jusqu'à natale »*]

E : mais peut-être qui parle de la chambre //

P : c'est la langue de qui ?

E : de l'âme

P : c'est la langue de l'âme / qu'est-ce que ça peut bien vouloir dire la langue de l'âme ? communication d'âme à âme / ça va dans le sens de ce qu'on a dit avec Léa avant « ma sœur » / moi j'ai rebondi sur le terme d'âme sœur //

E : madame / j'comprends pas //

P : qu'est-ce que c'est l'amour entre un homme et une femme ? / qu'est-ce qu'il y a au-delà de cet amour charnel / physique entre un homme et une femme ? est-ce qu'il n'y a pas une communication différente / d'âme à âme par exemple ?

E1 : si.

E2 : c'est pas possible //

P : ah / ça c'est une question de culture et de croyance // il y a plein de cultures dans lesquelles on pense que c'est possible / donc en réalité le lien entre les âmes c'est un lien qui passerait par la femme aussi / par l'amour avec la femme / une forme d'amour qu'on échange qui permet d'aller encore plus haut et d'aller vers un amour qu'on peut qualifier de spirituel //

Description :

Dans le format pédagogique du cours dialogué, lors de la construction de la lecture analytique autour d'un axe interprétatif portant sur la figure féminine, l'enseignante projette au tableau la deuxième strophe du poème. Les élèves doivent relever des indices textuels lorsque l'un d'entre eux cite « Sa douce langue natale », l'enseignante demande de lui expliquer le sens. Après deux explications, elle propose de relire la strophe, ce qu'elle fait elle-même puis pose une question qui permet d'éclairer la signification. À ce moment-là une élève intervient pour manifester malgré tout son incompréhension. L'enseignante formule alors une interprétation qui ne convainc pas ; elle poursuit en développant celle-ci.

Hypothèses explicatives :

Du côté de l'enseignante, elle veut que les élèves justifient le relevé d'indices par rapport à l'axe interprétatif retenu et interroge parce qu'elle a compris que le déterminant « sa » n'avait pas été relié à son référent. Du côté de l'élève, les difficultés sont liées à la syntaxe du poème : « parce que sa voix est douce ». Pour elle, « voix » renvoie à celle de la femme et non pas à celle de l'âme. On peut dire aussi que la notion d'âme reliée à une croyance n'appartient pas à sa culture et faire l'hypothèse d'une ignorance ou d'un conflit de valeurs.

Interprétations :

Qu'est-ce qui conduit l'élève à dire qu'il ne comprend pas ? Certainement la confiance qu'il a dans le professeur, l'assurance que son enseignante va expliquer et donner du sens. Quant à cette

dernière, peut-être veut-elle ouvrir les élèves à des interprétations qui mettent en jeu les valeurs de chacun et qui ne sont pas communes. Elle voudrait alors faire comprendre que les valeurs de l'autre peuvent être acceptées comme fondement d'une interprétation. Y réussit-elle ? On ne peut savoir car elle ne poursuit pas : peut-être a-t-elle plus à perdre qu'à gagner en termes de gestion de temps. Elle a certainement conçu sa séance de manière à parvenir à travailler trois axes interprétatifs et nous en sommes au deuxième, à la moitié de la séance.

La comparaison entre ces deux extraits filmiques pourrait amener les enseignants novices à réfléchir sur : a) les difficultés de compréhension de la poésie du côté des élèves (le lexique, la syntaxe) particulièrement accrues selon les textes poétiques (Boutevin & Richard-Principalli, 2018) ; b) la dimension axiologique faisant obstacle ou non à la compréhension/interprétation ; c) la relation de confiance entre élèves et enseignant quand il est question de donner du sens, d'interpréter le poème ; d) les fonctions de la relecture du poème, etc.

3.2 Seconde étude : l'écriture poétique

Dans un essai qui n'a pas manqué d'intéresser les didacticiens de la littérature⁷, C. Doumet s'interroge : « Pourquoi les poèmes nous parlent-ils dans une langue étrange ? » (2004, p. 51). De fait l'écriture poétique questionne depuis longtemps les chercheurs qui étudient l'enseignement de la poésie (Delas, 1977 ; Balpe, 1980 ; Martin & Martin, 1997 ; Favriaud, 2018), et la question de l'écriture poétique pourrait être analysée dans la majorité des vidéos :

- S3/11 : unité 2, après la lecture à haute voix de l'enseignant, les élèves relèvent des indices textuels en rapport avec le rythme, la prosodie, le refrain de « L'Invitation au voyage » (Baudelaire).
- S3/5 : unité 5, lors de l'institutionnalisation, l'enseignant demande aux élèves de s'intéresser à la manière dont le poème « Liberté » d'Eluard est composé, en vue de l'exercice du Brevet.
- S3/3 : unité 3, les élèves repèrent les rimes, le type de strophes et l'enseignante parle de « moyen d'écriture » pour le texte d'Aragon, « Strophes pour se souvenir ».
- S3/9 : unité 2, après la lecture silencieuse du poème de Desnos, « Ce cœur qui haïssait la guerre », le professeur identifie les indices textuels relevés par les élèves : répétition, comparaison, métaphore, personnification.

Pour mener l'analyse, dans le cadre de la vidéo-formation, nous retenons ce qui se passe dans les séances S3/10 et S3/4 qui nous permettent d'isoler de larges fragments transcrits.

Séance S3/10

L'extrait choisi est étudié le 20 mars 2017. La séquence didactique aborde l'entrée thématique des programmes « visions poétiques du monde ». L'enseignante travaille un fragment de *La prose du transsibérien* de Cendrars. Il s'agit de la troisième séance de la séquence et de la deuxième sur cette œuvre. Cette séquence est articulée à un EPI, « Lettres et musique ». Au bout de quarante minutes, suivant le format pédagogique du cours dialogué, l'enseignante a déjà construit avec les élèves deux axes de lecture analytique. Dans la séquence filmique retenue (time code 39.52 à 46), elle aborde le troisième axe « L'écriture poétique ».

P: vous avez du mal avec ce texte pour une raison très simple / vous restez très terre à terre // pour l'instant on tourne autour depuis tout à l'heure / j'espère qu'en le lisant / là je vous l'ai montré un petit peu plus / on est dans un vrai poème // vous avez pas remarqué dans ce texte-là une écriture

⁷ Lors du colloque sur « le sujet lecteur-scripteur » à l'Université Stendhal de Grenoble, les 7 et 8 juin 2012, C. Doumet a été invité à participer à un entretien afin d'éclairer la question « Peut-on expliquer la poésie ? ».

particulièrement poétique justement / du point de vue de la forme ? / regardez / juste par rapport à ce qu'on a vu tout à l'heure / quand on regarde // regardez la manière dont c'est mis en page ici // (*Elle projette le texte au tableau.*) alors on va juste prendre deux minutes pour réécouter la fin de l'extrait 1 et l'extrait 2 / celui qu'on vient de travailler // et regardez en même temps s'il vous plaît / la mise en page qui apparaît // et vous allez voir / ça va vous aider aussi à comprendre //

E : madame ?

P : oui ?

E : y'a des rimes aussi / des rimes embrassées à l'intérieur //

P : oui / il y a un jeu de rimes qui est beaucoup plus fin // Pauline t'es prête / Thibault t'es prêt ? / vous avez compris la consigne ? / regardez / quand on passe à l'extrait 2 / le changement dans la manière dont les mots sont mis en forme // (*Diffusion d'un enregistrement d'une mise en voix par Bernard Lavilliers des deux textes*)

[...]

P : du point de vue de la forme / tout à l'heure Théo tu as dit qu'il y a des rimes // qu'est-ce que vous avez perçu d'autre ? // il y a un gros travail sur les rythmes à l'intérieur // est-ce que vous avez compté le nombre de syllabes du premier ? // de la première ligne ? // on pourrait dire du premier vers // comptez / et vous allez voir comme le jeu des syllabes il aide aussi à construire le sens poétique du texte //

E : y'en a douze //

P : comment est-ce que vous isoleriez les groupes de mots pour la première phrase ? // vous avez parlé tout à l'heure de cet accent // vous avez dit « la musique permet de mettre un accent » et moi je vous ai dit « c'est l'accent prosodique / c'est-à-dire l'accent des groupes de mots qui fonctionnent ensemble » // et quand c'est pas ponctué il faut toujours revenir à ça : aux groupes de mots qui fonctionnent ensemble, et vous allez tout de suite comprendre // Simon / tu veux essayer pour la première phrase ?

E : de quoi ?

P : pour le premier vers / quels sont les groupes de mots qui vont ensemble ? // où est-ce que tu t'arrêtera / si tu devais couper pour compter les syllabes ? « Du fond de mon cœur des larmes me viennent » // vous voyez bien qu'il y a un rythme // (*La professeure répète en battant le rythme sur la table.*) comment on compterait ? / oui ?

E : à partir de « cœur » et de « des » //

P : « Du fond de mon cœur des larmes me viennent » // qu'est-ce qui me vient ?

Plusieurs élèves ensemble : des larmes /

P : des / des larmes / on a le sujet / le sujet et le verbe effectivement on va les laisser ensemble // et d'où ? / du fond de mon cœur // (*en battant le rythme des syllabes*) « Du / fond / de / mon / cœur » / « des / lar / mes / me / viennent » / cinq // et en réalité vous voyez que là vous avez un rythme qui est parfaitement binaire et parfaitement balancé / on regarde la suivante / (*en battant le rythme des syllabes*) « Si / je / pense / A / mour / à / ma / maî / tresse » //

[*Elle répète.*]

E : moi je sais //

P : oui ?

E : moi je mettrais « si je pense amour » et après « à ma maîtresse » //

Description :

L'enseignante signale aux élèves que certaines de leurs difficultés face au poème sont dues à l'écriture poétique. Elle leur propose d'observer la mise en page, d'écouter une mise en voix enregistrée par un interprète puis de compter les syllabes de deux fragments pour les aider à construire le sens poétique du texte. Les élèves écoutent la mise en voix et certains tentent de compter.

Hypothèses explicatives :

Du côté de l'enseignante, la séance dure depuis 40 minutes, elle s'arrête sur cet aspect du poème car elle veut aborder un troisième axe de lecture et amener les élèves à s'interroger sur le genre. Elle fait écouter une mise en voix réalisée par un artiste parce que le support audio permet d'entendre le rythme.

Du côté des élèves, l'un d'entre eux intervient spontanément pour dire qu'il y a des rimes parce qu'il identifie le genre poétique à cet élément. Les élèves sont silencieux lors de l'écoute : celle-ci leur permet de se concentrer (ou de rêver). Une élève fait une proposition pour le rythme parce qu'elle sait, dit-elle.

Interprétations :

L'utilisation du support enregistré est une aide mais il est certainement utilisé dans la perspective de l'EPI envisagé « lettres et musique ». Pour les élèves, l'écoute est peut-être perçue comme une aide pour le rythme mais certainement aussi pour comprendre le texte. En écoutant l'interprétation musicale, ils ont tout à gagner. En outre, les interventions des élèves sont très brèves, ils répondent à la question du comptage parce qu'ils ont été aidés par l'enseignante qui scande au tableau : ils ne prennent donc pas beaucoup de risques à lui répondre. Cette activité peut sembler rassurante pour certains.

Séance S3/4

L'extrait choisi s'est déroulé en mai 2016. La séquence didactique traite de la poésie engagée. Il s'agit de la quatrième séance. La lecture analytique porte sur le poème « Melancholia » de Victor Hugo. Au bout de 37 minutes de cours dialogué visant à élucider le sens du texte, un élève a dit spontanément « c'est un poème en alexandrins ». L'enseignante reprend cette remarque (time code : 37.48 à 42.50).

P : alors tu as dit alexandrins / tu peux rappeler ce que c'est un alexandrin ?

E : c'est quand il y a douze syllabes //

P : d'accord mais en quoi ça peut nous intéresser là les alexandrins ?/ oui tu as levé la main ?

E : parce que c'est plus facile de faire des phrases exclamatives en alexandrins //

P : ah / les exclamations en alexandrins ?

E : et puis dans tous les vers il y a 12 syllabes //

P : d'accord / donc déjà des alexandrins de 12 syllabes / c'est plus facile de mettre des points d'exclamation ? / mais pourquoi donc des points d'exclamation ?

E : c'est pour montrer justement / c'est pour mettre du ton / pour montrer leur souffrance / tout ça justement //

P : tout le monde a tout recopié ? je peux faire un peu de place ? (*Elle efface le tableau.*) alors les alexandrins / tu m'as parlé de la ponctuation //

E : c'est pour rendre les mots plus forts / pour qu'ils aient un impact sur la société //

P : rendre les mots plus forts / impact / alors/ donne-moi des mots / allez / vous êtes partis / trouvez-moi des ponctuations et donnez-leur un sens // des mots forts pour avoir plus d'impact / quels sont les mots qui sont mis de telle manière à ce qu'ils aient un impact ?

E : comme quand on dit « qui brise la jeunesse en fleur ! » y'a bien un point d'exclamation ici c'est pour mettre / pour montrer justement //

P : (*prend des notes au tableau*) allez / montrer justement quoi ? mettre quoi ? donne le vers pour que tes camarades le retrouvent //

E : c'est le vers 27 //

P : c'est le vers 27 / alors / « qui brise la jeunesse en fleur ! Qui donne, en somme, / Une âme à la machine »... (*Elle lit le passage en haussant la voix.*) // qu'est-ce qu'on pourrait dire ? / allez alexandrins ? / rythme ? / la peur ? / la ponctuation ? /oui //

E : madame / « qui brise la jeunesse en fleur » ça veut dire la jeunesse qui est en train de fleurir ?

P : oui //

E : qui grandit et « qui donne en somme » ça veut dire l'argent à une machine / ça veut dire qu'ils prennent toute la force des enfants et cette force elle va vers la machine //

E : justement c'est comme si les enfants c'étaient comme des machines //

P : comme si les enfants étaient des machines ?

E : c'est une métaphore /sans comme / y'a pas de mots de comparaison c'est une métaphore

P : donc y'a des métaphores / oui / une seule ? plusieurs ?

E : non y'a aussi / en bas / il y a aussi une anaphore/ (*elle lit*) « Maudit comme le vice où l'on s'abâtardit, /Maudit comme l'opprobre et comme le blasphème ! » //

P : tu vas rappeler aux autres qu'est-ce que c'est que les anaphores //

E : quand il y a un mot.../ c'est ce qui se répète //

P : répétition d'un mot ou d'une structure / donc pourquoi les anaphores ? pourquoi des métaphores ?

E : y'a comme de...pour les métaphores / il compare implicitement / il ne dit pas directement //

P : Je t'entends pas parce que ça parle par là / tu as quelque chose à dire X ?
E: non //
P: alors ! oui ?
E : par exemple / les métaphores / il veut comparer mais pas directement //
P : oui / et dans les métaphores / qu'est-ce qu'il cherche à dire / parce que tout à l'heure tu as dit ça sert à marquer / à faire un impact //
E : (*cherche le vers*) c'est pour justement : quand il dit : « une âme à la machine... » / c'est une métaphore parce qu'en fait il veut montrer / justement les enfants / justement/ on se sert des enfants justement / ils s'arrêtent pas dans leur travail et tout ça / c'est comme des machines //
P : donc les enfants comparés à des machines / d'accord c'est ce qu'on a déjà mis donc on retrouve machine / enfant (*écrit au tableau*)
E : c'est comme si c'était plus des êtres humains //

Description :

L'enseignante saisit les remarques des élèves sur les alexandrins, les points d'exclamation, les métaphores, l'anaphore. Elle interroge sur le sens que ceux-ci donnent aux procédés sans remettre en question ni commenter leur proposition, tout en prenant des notes au tableau.

Hypothèses explicatives :

En ce qui concerne les élèves, certains peuvent participer au cours dialogué grâce à leurs connaissances. Les procédés (faits de langue, figures de style) sont des savoirs acquis : l'un sait, avec ses mots, définir un alexandrin, l'autre une métaphore, un autre l'anaphore. L'enseignant acquiesce et cherche à relier ces procédés à des significations : sans doute cela correspond-il à ses représentations de la lecture analytique (Plissonneau *et al.*, 2017) ainsi qu'à la demande institutionnelle. Elle n'approfondit pas les savoirs car elle veut mettre l'accent sur une méthode : « trouvez-moi des ponctuations et donnez-leur un sens ».

Interprétations :

Les élèves s'engagent peu dans l'interprétation du texte puisqu'il n'y pas de confrontation. Ils sont rassurés même lorsque l'un d'eux commet un contresens sur le mot « somme », puisque l'enseignante ne le relève pas. La connaissance de quelques faits de langue est valorisante y compris certainement pour l'enseignante dont l'objectif est la mise en évidence de la compréhension du poème. Elle s'appuie sur ces faits de langue identifiés, sans engager une réflexion sur l'impact esthétique car cela demanderait du temps (elle arrive à la fin de la séance) et ne correspond pas à son objectif : il n'y a aucun commentaire stylistique avant cette intervention de l'élève sur l'alexandrin. En effet l'enseignante cherche à ce que les élèves perçoivent « le message avec les mots qui se retrouvent à plusieurs reprises dans ce texte ». En fin de séance, elle proposera une consigne d'écriture : « Victor Hugo a voulu dire... ». Ne sont jamais reliés énonciation du poète et procédés stylistiques, si ce n'est peut-être l'usage de l'exclamation, dans cet extrait, rattaché aux sentiments de la colère : elle a certainement plus à y perdre qu'à y gagner en termes de compréhension du poème.

Les pistes d'analyse pour la comparaison des deux extraits pourraient conduire les enseignants novices à réfléchir sur a) le moment de la séance où intervient l'approche de « l'écriture poétique », des procédés ; b) les savoirs mobilisés par les élèves, par les enseignants ; c) la manière dont les élèves utilisent ces savoirs ; d) l'articulation entre compréhension/interprétation du poème et faits de langue par l'enseignante, par les élèves.

Conclusion

Revenons tout d'abord sur le choix des vidéos. On ne peut pas négliger que la qualité de l'enregistrement a des conséquences sur ce qu'il est possible d'analyser ou non. Si la majeure partie

du corpus sélectionné a été recueillie par autocaptation, cela présente à la fois des avantages et des inconvénients. L'autocaptation permet d'avoir un plus grand nombre de vidéos, mais la caméra est fixe : sur plusieurs enregistrements, on ne voit pas la prise de notes au tableau par exemple. De plus, ce type d'enregistrement permet difficilement de comprendre les processus d'apprentissage des élèves.

Ajoutons que nous avons proposé un découpage de façon à donner à observer des éléments prédéfinis (la compréhension du poème et l'écriture poétique), sans laisser la possibilité aux enseignants novices de faire eux-mêmes un repérage, ce qui peut fortement limiter l'implication dans l'analyse ou la résonance avec sa propre pratique (Flandin *et al.*, 2018, p. 40). Nous avons référé ces observables à des unités caractérisées à des fins de recherche. Ces unités pourraient être revues au regard de la finalité octroyée ici aux vidéos : la formation.

En outre la démarche proposée, quoique largement étayée par des écrits scientifiques, n'a pas été expérimentée. Il conviendrait donc de la mettre à l'épreuve et de l'évaluer en prenant en compte les remarques générales à propos de la vidéo-formation concernant le rôle du formateur, la place de la vidéo-formation dans une unité d'enseignement, la prise en compte des enseignants novices et de leurs préoccupations au moment du visionnage, la nécessité d'envisager après les allo-confrontations, des auto-confrontations... Un vaste chantier pour la didactique de la littérature qui a tout à y gagner.

Bibliographie

- BALPE, J.-P. (1980). *Lire la poésie ou une langue dans tous ses états*. Paris : Armand Colin.
- BOUDEVIN, Ch. (2014). *Le livre de poème(s) illustré : étude d'une production littéraire en France de 1995 à nos jours et de sa réception par les professeurs des écoles*. Thèse de doctorat, Université de Grenoble. En ligne <http://www.theses.fr/2014GRENL023>
- BOUDEVIN, Ch. & RICHARD-PRINCIPALLI, P. (2018). De la lecture d'un poème de « valeur » en CM1-CM2. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 58, 119-136.
- BOUDEVIN, Ch. (2020). Quand le texte est lu à haute voix. Dans B. Louichon (dir.), *Un texte dans la classe. Pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France* (pp. 93-105). Bruxelles : Peter Lang, coll. « ThéoCrit' ».
- BRILLANT RANNOU, N. & BOUDEVIN Ch. (2018). Vers des réceptions créatives en poésie. Origines et mesures de la question. Dans C. Boutevin, N. Brillant Rannou & G. Plissonneau (dir.), *À l'écoute des poèmes. Enseigner des lectures créatives* (pp. 11-20). Bruxelles : Peter Lang, coll. « ThéoCrit' ».
- BRUNEL, M. (2016). Quels corpus effectifs au collège : étude de cas. Dans C. Boutevin, M. Brunel & N. Brillant Rannou, (coord.), *Être et devenir lecteur de poésie aujourd'hui* (pp. 42-52). Namur : Presses universitaires de Namur.
- BRUN-LACOUR, I. (2018). Nouveaux programmes, nouveaux manuels scolaires : les limites linguistiques du renouvellement didactique dans l'approche de la poésie. *Pratiques*, 179-180. Consulté à l'adresse : <http://journals.openedition.org/pratiques/5535>
- CAHIERS PÉDAGOGIQUES (1996). Analysons nos pratiques professionnelles, n° 346.
- CAHIERS PÉDAGOGIQUES (2003). Analysons nos pratiques 2, n° 416.
- CHALIÈS, S., GAUDIN, C. & TRIBET H. (2015). Exploiter la vidéo dans les dispositifs de formation des enseignants novices : conceptualisation et discussion théoriques à partir d'une étude de cas en EPS. *Revue française de pédagogie*, 193(4), 5-24. Consulté à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2015-4-page-5.htm>
- CHARNET, Y. (1998). Malaise dans la poésie : un état des lieux. *Littérature*, n° 110, p. 13-21.
- DELAS, D. (1977). *Poétique/pratique*. Mennecy : CEDIC.
- DENIZEAU, M.-Th. (2000). La poésie dans les mémoires professionnels des professeurs d'école stagiaires. Dans M.-T. Denizeau et D. Lançon, (coord.), *La poésie à l'école, de la maternelle au*

lycée : actes du séminaire de juin 1999 et autres contributions (pp. 103-11). Orléans : CRDP d'Orléans.

ÉMERY-BRUNEAU, J. (2020). Le noyau dur des pratiques d'enseignement de la poésie au secondaire québécois, *Pratiques - linguistique, littérature, didactique*. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/8907> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.8907>

ÉMERY-BRUNEAU, J. (2018). Le rapport à la poésie d'enseignants du secondaire québécois : quelle progression entre les cycles/degrés ? *Tréma*, 49, 29-42. Consulté à l'adresse : <https://journals.openedition.org/trema/4526>

ÉMERY-BRUNEAU, J. (2018). Finalités de l'enseignement de la poésie au secondaire québécois », *Pratiques - linguistique, littérature, didactique*, 179/180, 1-15. Consulté à l'adresse : <https://journals.openedition.org/pratiques/4747>

FAVRIAUD, M. (2018) (dir.). Poésie et langue : aspects théoriques et didactiques, *Pratiques*, 179-180. <https://journals.openedition.org/pratiques/4539>

GAUDET, J.-L., (1995). La poésie à l'école, à quoi ça rime ? Dans J.-Y. Debreuille (dir.), *Enseigner la poésie* (pp. 38-65). Lyon : IUFM de l'Académie de Lyon Presses universitaires de Lyon, coll. « IUFM ».

GAUDIN, C. & CHALIÈS, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices, *Revue française de pédagogie*, 178. Consulté à l'adresse : <http://journals.openedition.org/rfp/3590>

GAUDIN, C., FLANDIN, S., MOUSSAY, S. & CHALIÈS, S. (dir.) (2018). *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante*. Paris : L'Harmattan.

LEBLANC, S. (2015). Usages de la vidéo au sein d'un processus progressif de professionnalisation de la formation des enseignants. Dans L. Ria (éd.), *Former les enseignants au XXI^e siècle : 1. Établissement formateur et vidéoformation* (pp. 203-2013). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

LEBLANC, S. & BLANÈS MAESTRE, C. (2018). Immersion, réflexion, imagination et transformation via le visionnement de vidéos d'enseignants. Dans C. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay & S. Chaliès (dir.), *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (pp. 65-93). Paris : L'Harmattan, p. 65-93.

MARTIN, M.-C. et S. (1997). *Les poésies, l'école*, Paris : Presses universitaires de France.

MÉARD, J. & BRUNO, F. (2004). *L'analyse de pratique au quotidien*. Nice : CRDP de l'académique de Nice.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2013). *Journal officiel de la République française* du 18 juillet 2013, arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066

PERRENOUD, Ph. (2003). L'analyse de pratiques en questions. *Cahiers pédagogiques*, 416, 12-15.

PLISSONNEAU, G., BAZILE, S. & BOUTEVIN, Ch. (2017). La lecture analytique à la fin du collège : un exercice de lecture littéraire ? Points de vue d'enseignants, regards d'élèves. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 56, 91-108. Consulté à l'adresse : <http://journals.openedition.org/reperes/1197>

RANNOU, N. (2010). Une configuration du corpus scolaire par les genres : une réalité littéraire ou une nécessité didactique ? Le cas de la poésie. Dans B. Louichon et A. Rouxel (dir.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (pp. 187-200). Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia ».

ROBERT, A. & VIVIER, L. (2013). Analyser des vidéos sur les pratiques des enseignants du second degré en mathématiques : des utilisations contrastées en recherche en didactique et en formation de formateurs – quelle transposition ? *Éducation et didactique*, 7(2), 115-144. Consulté à l'adresse : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1749>

SIMÉON, J.-P. (1996). Lecture de la poésie à l'école primaire : une démarche possible : la lecture d'une œuvre poétique complète. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 12, 131-146.

TIBERGHIEU, A. (2015). L'usage de la vidéo en formation : une approche didactique. Dans L. Ria (éd.), *Former les enseignants au XXI^e siècle : 1. Établissement formateur et vidéoformation* (pp. 187-202). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. Consulté à l'adresse : <https://www.cairn-int.info/former-les-enseignants-au-xxie-siecle--9782804190637-page-187.htm>

VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.