



Τμήμα Ανθρωπιστικών Σπουδών  
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Διδακτικής της  
Γαλλικής ως Ξένης Γλώσσας

Διπλωματική Εργασία

Éveiller le sujet lecteur chez des apprenants de français à  
l'école primaire grecque : un poème et son carnet de lecture  
collectif

Μαρίνα Μπιρλή

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Κανέλλα Μενούτη

Πάτρα, Ιούλιος 2026

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

Éveiller le sujet lecteur chez des apprenants de français à l'école  
primaire grecque : un poème et son carnet de lecture collectif

Μαρίνα Μπιρλή

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Κανέλλα Μενούτη

ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Χρήστος Νίκου

ΣΕΠ ΕΑΠ

Πάτρα, Ιούλιος 2026

## Remerciements

*Tout d'abord, je tiens à exprimer du fond du cœur ma profonde et sincère gratitude à ma directrice de mémoire, Madame Kanella Menouti, pour le temps, la patience, la compréhension et le soutien qu'elle m'a apportés tout au long du processus de rédaction de ce mémoire. Sans son aide précieuse, sa disponibilité constante et sa bienveillance, la réalisation de ce travail n'aurait pas été possible. Sa rigueur académique, la richesse de ses connaissances ainsi que la pertinence de ses conseils ont constitué un véritable guide tout au long de ce parcours.*

*Je souhaite exprimer ma reconnaissance à Monsieur Christos Nikou pour avoir honoré le jury de soutenance de sa présence, ainsi que pour la pertinence de ses remarques et la justesse de ses propositions, qui ont contribué à enrichir ce travail.*

*Je remercie également Madame Maria Katsantoni, la directrice du Master de la Didactique du FLE, pour sa présence et son accompagnement tout au long de ces années.*

*J'adresse aussi mes remerciements à toutes les enseignantes du Master de la Didactique du FLE pour la qualité de leur enseignement et leur engagement.*

*Enfin, j'exprime ma gratitude à mes élèves, dont la participation à mon enquête a été essentielle à la réalisation de ce mémoire.*

*À mes parents, avec toute ma gratitude*

## Résumé

Les difficultés des élèves en écriture et leur manque de motivation constituent un enjeu important pour l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) à l'école primaire grecque. L'objectif de cette étude est d'examiner dans quelle mesure l'émergence du sujet lecteur à travers la lecture d'un texte poétique et la réalisation d'un carnet de lecture collectif peut favoriser l'implication des élèves dans l'écriture. Une recherche qualitative a été menée pour la collecte et l'analyse des données issues de journaux de bord, de grilles d'observation, de travaux des élèves et de questionnaires remplis par les élèves à la fin du projet. Selon les résultats, la poésie, associée au carnet de lecture collectif, a constitué un levier de motivation pour les apprenants. Ce dispositif a favorisé leur engagement dans les activités d'écriture tout en encourageant l'émergence d'une posture de sujet lecteur.

**Mots-clés :** français langue étrangère, école primaire grecque, sujet lecteur, écriture, poésie, carnet de lecture collectif.

## Περίληψη

Οι δυσκολίες των μαθητών στη γραφή και η έλλειψη κινήτρων αποτελούν σημαντική πρόκληση για τη διδασκαλία της γαλλικής ως ξένης γλώσσας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να εξετάσει κατά πόσο η ανάδυση του αναγνώστη ως υποκειμένου, μέσα από την ανάγνωση ενός ποιητικού κειμένου και τη δημιουργία ενός συλλογικού ημερολογίου ανάγνωσης, μπορεί να οδηγήσει στη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της γραφής. Για τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ποιοτική έρευνα, με δεδομένα που προήλθαν από ημερολόγια καταγραφής, φύλλα παρατήρησης, εργασίες των μαθητών και ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι μαθητές στο τέλος του προγράμματος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η ποίηση, σε συνδυασμό με το συλλογικό ημερολόγιο ανάγνωσης, αποτέλεσε μοχλό ενίσχυσης των κινήτρων των μαθητών. Η παιδαγωγική αυτή προσέγγιση ευνόησε τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες γραφής, ενώ παράλληλα ενίσχυσε την ανάδυση της στάσης του αναγνώστη ως υποκειμένου.

**Λέξεις-κλειδιά:** Γαλλική ως ξένη γλώσσα, ελληνικό δημοτικό σχολείο, αναγνώστης ως υποκείμενο, γραφή, ποίηση, συλλογικό ημερολόγιο ανάγνωσης.

## **Abstract**

Students' difficulties in writing and their lack of motivation constitute a significant challenge for teaching French as a Foreign Language (FFL) in Greek primary education. The aim of this study is to examine the extent to which the emergence of the reader as subject through the reading of a poetic text and the creation of a collective reading journal can lead to students' engagement in writing. A qualitative research methodology is used for the collection and analysis of data obtained from field journals, observation grids, students' work, and questionnaires completed by the students at the end of the project. According to the results, poetry, combined with the collective reading journal, served as a motivating factor for the learners. This pedagogical approach promoted students' engagement in writing activities while encouraging the emergence of a reader as subject stance.

**Keywords:** French as a Foreign Language (FFL), Greek primary school, reader as subject, writing, poetry, group reading log.

## Sommaire

|                                                                                             |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Introduction .....                                                                          | 1  |
| Partie I : Cadre théorique .....                                                            | 3  |
| Chapitre 1.1 : Le sujet lecteur et l'engagement des élèves .....                            | 3  |
| Chapitre 1.2 : Le carnet de lecture comme outil pédagogique.....                            | 8  |
| Chapitre 1.3 : La poésie en classe de FLE : un support d'apprentissage et de créativité.... | 11 |
| Partie II : La recherche .....                                                              | 15 |
| Chapitre 2.1 : La démarche pédagogique.....                                                 | 15 |
| Chapitre 2.2 : Méthodologie de recherche .....                                              | 24 |
| Chapitre 2.3 : Résultats de la recherche .....                                              | 30 |
| Partie III .....                                                                            | 45 |
| Chapitre 3.3 : Synthèse, interprétation et discussion des résultats.....                    | 45 |
| Conclusion.....                                                                             | 52 |
| Références bibliographiques .....                                                           | 54 |
| Références bibliographiques grecques .....                                                  | 59 |
| Annexes.....                                                                                | 63 |

## Liste des tableaux

|                            |    |
|----------------------------|----|
| Grille d'observation ..... | 63 |
|----------------------------|----|

## Liste des abréviations

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

EPS-XG : Programme d'Études Intégré pour les Langues Étrangères, (Traduction de  
l'acronyme grec ΕΠΣ-ΞΓ : Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών)

FLE : Français Langue Étrangère

## Introduction

Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère (FLE), nous avons observé, en tant qu'enseignante de la langue dans une classe de sixième année de l'école primaire en Grèce, qu'un grand nombre de nos élèves, apprenants de niveau A1, manifestent peu d'intérêt pour les activités de production écrite en français et s'engagent difficilement dans les tâches d'écriture proposées en classe. Leur désinvestissement peut tenir à plusieurs raisons, comme l'anxiété, mais aussi à une démotivation généralisée à l'école vis-à-vis des activités scripturales.

Pourtant, les documents officiels, tels que le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et le programme d'études n'évincent pas l'écriture du processus éducatif et prévoient des activités scripturales guidées pour le niveau A1. En effet, les apprenants, pour valider leurs compétences se doivent de passer par des tâches très concrètes et ludiques (remplissage de textes à trous, légendage d'images, simulations de messages réels, etc.).

Or, ces constats nous amènent à nous interroger sur les moyens susceptibles d'encourager l'engagement des apprenants dans l'écriture, afin d'aller au-delà de leurs désinvestissements.

Pour répondre à cette problématique, nous proposons trois hypothèses.

La première suggère que l'engagement des apprenants dans la littératie pourrait être favorisé dès lors qu'ils sont reconnus comme des sujets singuliers, porteurs d'une histoire, de souvenirs et de désirs.

La deuxième avance que leur subjectivité pourrait émerger s'ils sont reconnus en tant que sujets lecteurs des textes littéraires, et, plus particulièrement, de la poésie.

Enfin, la troisième hypothèse postule qu'un outil pédagogique à même de lier subjectivité et implication dans l'écriture, comme le carnet de lecture collectif, pourrait les engager dans l'écriture.

L'objectif, donc, de notre recherche est d'examiner dans quelle mesure la mise en œuvre d'un carnet de lecture collectif autour d'un poème peut encourager l'engagement des élèves de niveau A1 en FLE dans des activités d'écriture, tout en favorisant l'émergence d'une posture de sujet lecteur.

Ainsi, nous avons entrepris une démarche structurée autour d'un projet pédagogique à partir du poème « Le Cancre » de Jacques Prévert. Notre objectif était de faire émerger la subjectivité des apprenants et de les envisager en tant que sujets lecteurs. Le projet se déroule sur six séances de 45 minutes. À la fin de la séquence, l'ensemble des productions réalisées par les élèves (dessins, écrits, traductions et réflexions) est rassemblé dans un carnet de lecture collectif, élaboré par l'ensemble de la classe.

Sur le plan méthodologique, cette recherche adopte une approche qualitative fondée sur l'observation participante. Nous avons recueilli les données à l'aide d'un journal, d'une grille d'observation, des productions des élèves ainsi que d'un questionnaire comprenant des questions ouvertes, complété par les élèves à la fin du projet.

Le présent mémoire s'organise en trois parties. Dans la première partie, nous présentons le cadre théorique de la recherche. Nous y abordons la notion de sujet lecteur, les différentes formes d'engagement, ainsi que la poésie comme support didactique. Ensuite, nous étudions le carnet de lecture collectif, ainsi que la pédagogie de projet. La deuxième partie est consacrée à la recherche de terrain. Elle présente la démarche de l'étude, la méthodologie adoptée, le dispositif pédagogique mis en œuvre ainsi que l'analyse et la discussion des résultats.

## **Partie I : Cadre théorique**

### **Chapitre 1.1 : Le sujet lecteur et l'engagement des élèves**

#### **1.1.1 Émergence de la notion de sujet lecteur**

La notion de sujet lecteur s'inscrit dans l'évolution des théories de la lecture. Longtemps, l'acte de lire a été confiné à la seule exégèse du sens, comme s'il s'agissait de percer le secret objectif du texte. Puis, la critique a réhabilité la subjectivité de celui qui lit dans la création du sens.

En effet, Iser (1976) explique que chaque texte laisse volontairement des « blancs », des passages flous et ouverts. Il revient alors au « lecteur implicite » de les remplir, d'imaginer, de comprendre et de donner du sens à ce qui n'est pas dit. De son côté, Jauss (1978) rappelle que chacun lit avec son propre « horizon d'attente ». Cet horizon naît de son époque, de sa culture et de ses expériences. Au fond, lire ne consiste plus simplement à décoder un message fixé d'avance.

Cette conception marque un déplacement important dans la manière de penser la lecture. Le sens se construit dans la rencontre entre le texte et le lecteur. Les réflexions de Barthes prolongent cette évolution en accordant au lecteur un rôle encore plus central. Plus précisément, selon Barthes, « toute lecture procède d'un sujet » (Barthes, 1984, cité par Louichon et Perrin-Doucey, 2020, p. 2). Dans son ouvrage *S/Z* (1970), il distingue le « texte lisible » – qui laisse le lecteur plutôt passif dans une simple réception du sens – du « texte scriptible » – qui demande au lecteur de participer, d'imaginer, d'interpréter et de « réécrire » l'œuvre avec l'auteur. Ainsi, lire devient une véritable expérience de création, un moment où le lecteur mobilise ses émotions, ses souvenirs et son imaginaire. Cette approche rejoint les analyses de Picard, pour qui le modèle communicationnel traditionnel réduit le lecteur au rôle de simple « décodeur » (Picard, 1986, cité par Louichon et Perrin-Doucey, 2020, p. 2).

Ces théories rejettent l'image d'un lecteur passif qui se contenterait de « décoder » un sens déjà fixé. Au contraire, elles envisagent toute la lecture comme une activité lors de laquelle le lecteur construit le sens lui-même, en s'appuyant sur ses connaissances, son imagination et son expérience, autrement dit, sa subjectivité.

La lecture subjective a profondément inspiré les pratiques didactiques en langue maternelle. Selon Brigitte Louichon (2015), le colloque « Sujets lecteurs et enseignement de la littérature », coorganisé en 2004 par Annie Rouxel et Gérard Langlade, a constitué un tournant décisif dans la didactique du français langue maternelle. C'est en effet à cette occasion que la notion de « sujet lecteur » s'est imposée comme un concept pivot du champ de la recherche en didactique de la littérature.

### **1.1.2 Le sujet lecteur en classe**

Dans les méthodes de lecture classiques, nous attendons de l'élève qu'il saisisse le sens du texte et reconnaisse la valeur esthétique ou morale de l'œuvre (Compagnon, 1998, pp. 13-14). Tauveron (1999) bouscule cette vision, qui part du principe qu'il n'y aurait qu'un sens unique, déjà décidé à l'avance. Elle montre bien que la lecture littéraire que nous enseignons reste centrée sur la compréhension, ainsi que sur la recherche des informations dans le texte. Les activités proposées aux élèves consistent généralement à les amener à répondre à des questions, à expliquer le vocabulaire ou à résumer les idées principales. Une telle démarche, essentiellement évaluative, laisse peu de place à la réflexion personnelle des élèves et à la pluralité des sens possibles (Tauveron, 1999, p. 30).

Tauveron (1999) défend une approche de la lecture fondée sur l'interprétation où l'élève devient un lecteur actif qui formule des hypothèses, argumente avec ses pairs pour coconstruire le sens du texte. S'inspirant des travaux de Louise Rosenblatt et du courant de la « Reader's response theory » (1987, cité par Tauveron, 1999, p. 30), l'auteure insiste sur la pertinence du débat interprétatif et des échanges entre les élèves. Ces derniers constituent des dispositifs heuristiques dont l'efficacité dépend toutefois de leur adaptation à la singularité du texte littéraire.

De même, Langlade (2007) critique l'approche de la littérature trop technique, qui empêche les élèves de vivre une véritable expérience de lecture. Selon lui, les pratiques scolaires habituelles, comme la lecture analytique ou le commentaire littéraire, se concentrent surtout sur l'identification des figures de style, des genres ou des structures du texte. Cette approche oblitère toutefois une dimension essentielle : la sensibilité du lecteur, ses jugements axiologiques ainsi que le déploiement de son imaginaire — en somme, tout ce qui concourt à l'avènement d'une lecture subjective, intime et investie de sens.

Langlade (2007) s'est également référé à l'« activité fictionnalisante ». Le lecteur ne se contente pas de suivre le récit : il imagine les scènes, ajoute des éléments au texte, transforme les personnages et les événements et y projette ses propres références culturelles. Le texte est toujours incomplet et « scriptible » (Barthes, 1970), donc le lecteur est censé le « compléter ».

Rouxel (2018, pp. 238-239) développe davantage ces idées. Pour elle, lire n'a rien de neutre : chaque lecteur s'investit avec ses émotions, ses valeurs, sa vision du monde et son histoire personnelle. Ce côté subjectif, que nous considérons souvent comme un frein à la compréhension, devient finalement un atout pour s'approprier l'œuvre. L'élève donne du sens au texte parce qu'il s'implique vraiment, réagit, prend position, établit des liens avec sa vie ou construit ses propres images mentales au fil de la lecture. Ce processus contribue à sa reconfiguration.

Or, le sujet lecteur est

le sujet tel qu'il se manifeste quand, engagé dans une lecture, s'opère à travers celle-ci des reconfigurations de soi. Le sujet lecteur est un sujet mobile, dynamique, qui construit de lecture en lecture son identité lectorale. Il est un sujet réflexif qui s'interroge sur ses engagements de lecteur et sur les bigarrures fictionnelles sous lesquelles il apparaît (Langlade, 2007, p. 72).

Ainsi, la notion de sujet lecteur renvoie à un lecteur actif qui ne se limite pas à comprendre le sens d'un texte. Il s'implique personnellement dans sa lecture, établit des liens entre le texte, son vécu, ses émotions et son imaginaire, et construit sa propre interprétation. La

lecture devient ainsi une expérience personnelle et dynamique, au cours de laquelle le lecteur évolue, se questionne et élabore peu à peu son identité de lecteur (Langlade, 2007).

La prise en compte du sujet lecteur à l'école a permis de créer plusieurs activités pour la classe, afin d'aider les élèves à s'exprimer sur les textes littéraires. À titre indicatif, le journal de lecture, où les élèves écrivent leurs impressions et leurs émotions, le carnet de lecture (Langlade, 2007, p. 72) et les autobiographies de lecteur (Langlade, 2007, p. 72). Le dialogue interprétatif revêt également une importance capitale : loin de se réduire à une série de questions techniques, il engage une verbalisation personnelle et subjective du texte (Φρυδάκη, [Frydaki], 2003 ; Φρυδάκη & Παπαγεωργάκης [Frydaki & Papageorgakis], 2022). Il s'agit notamment d'inviter les élèves à expliciter leurs affinités ou leurs réticences envers les personnages, à identifier ceux qui suscitent leur empathie et à formuler un jugement axiologique sur leurs actions (Langlade, 2007).

D'autres activités permettent également de faire émerger le sujet lecteur. Il est possible de transformer un texte en poème ou en récit, de lire un passage avec un accompagnement musical ou de réaliser des productions multimodales (Καλογήρου [Kalogirou], 2016). De plus, le dessin des images mentales permet aux élèves d'exprimer ce qu'ils imaginent pendant la lecture. En représentant leur vision du texte, ils rendent visible leur interprétation personnelle et leur engagement dans la lecture (Langlade, 2007). Parmi les dispositifs pédagogiques favorisant l'émergence du sujet lecteur, le carnet de lecture occupe une place centrale. En raison de son importance dans cette recherche, il fera l'objet du deuxième chapitre.

En somme, Rouxel, Langlade et Tauveron partagent la même idée sur la lecture à l'école : l'élève lecteur n'est pas passif, il agit, il interprète, il coconstruit le sens avec l'auteur. Autrement dit, il s'engage dans l'acte de lecture. Dans le chapitre suivant, nous allons approfondir la notion d'engagement scolaire.

### **1.1.3 Les différentes formes d'engagement : comportemental, émotionnel et cognitif**

Les travaux consacrés à l'engagement des élèves montrent que celui-ci comporte plusieurs dimensions (Appleton, Christenson et Furlong, 2008 ; Newmann, Wehlage et Lamborn, 1992 ; Carter, Reschly, Lovelace, Appleton et Thompson, 2012, cités par Francisco, Gonzales et Vargas, 2015, p. 3). L'engagement scolaire, théorisé par Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004), dépasse la simple manifestation des comportements observables en classe, à l'instar de la participation active ou de la réalisation des tâches prescrites. Il englobe également les dimensions affectives et réflexives, mobilisées par les élèves au cours de leurs apprentissages. Les auteurs formalisent ainsi un modèle conceptuel articulé autour de trois dimensions interdépendantes : comportementale, affective (ou émotionnelle) et cognitive.

Plus précisément, la dimension comportementale se manifeste par l'attention soutenue de l'élève et son implication active au sein des activités en classe. Les enseignants favorisent la dimension comportementale en créant un environnement qui donne envie de participer et en expliquant clairement leurs attentes (Galand, 2022, p. 116).

Ensuite, l'engagement émotionnel, c'est tout ce que ressent un élève pendant une activité : la joie, l'intérêt, la curiosité [...] mais aussi l'ennui, l'anxiété ou parfois la déception (Galand, 2022, p. 116).

Quant à l'engagement cognitif, il concerne la manière dont l'élève comprend, relie les nouvelles informations à ses connaissances antérieures, réfléchit, mobilise des stratégies de compréhension et persévère lorsqu'il rencontre des difficultés (Galand, 2022, p. 119).

La notion d'engagement peut être enrichie par les travaux de Maynard et Armand (2015) sur l'engagement en littérature et le rapport à l'écrit. Dans le domaine de la littérature, et plus particulièrement de l'écriture, les auteurs proposent le concept de « rapport à l'écrit teinté de l'engagement » (RÉ+) (Maynard et Armand, 2015, pp. 75-77). Ce concept combine le rapport à l'écrit (Chartrand et Blaser, 2008) et la notion d'engagement. Selon ce modèle, la

production écrite dépend aussi de l'implication des élèves dans la tâche. Le RÉ+ montre ainsi que la façon dont les élèves voient l'écriture, l'importance qu'ils lui donnent, leurs pratiques et leurs représentations influencent leur engagement dans les activités de littérature et, par conséquent, le développement de leurs compétences en écriture.

L'engagement compte énormément dans le processus d'apprentissage. Quand nous pensons à marcher ou à parler, ces compétences se développent presque toutes seules, à condition que l'environnement soit « sécurisant et stimulant » (Galand, 2022, p. 16). Mais les apprentissages scolaires demandent des efforts importants, de l'attention et, surtout, une implication consciente de l'élève (Galand, 2022, p. 16). Ce n'est pas comme les choses que nous apprenons naturellement au fil du quotidien : à l'école, il faut participer, être actif. L'engagement devient alors le cœur même de la réussite éducative.

## **Chapitre 1.2 : Le carnet de lecture comme outil pédagogique**

### **1.2.1 Définition et objectifs du carnet de lecture**

Le carnet de lecture est un outil très utile pour enseigner la littérature. C'est un espace personnel, presque intime, dans lequel le lecteur note ses impressions, ses questions, ses réactions, bref tout ce qui jalonne son parcours de lecture. Selon le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2016), le carnet de lecture s'appuie sur trois usages. D'abord, il ressemble aux « écrits de vie » car il offre à l'élève un espace pour partager ses goûts, ses émotions et son opinion personnelle. Il s'apparente également aux « écrits de travail », dispositifs au sein desquels s'inscrivent les doutes, les interrogations et l'ensemble des traces scripturales marquant l'évolution de la réflexion. Enfin, il fonctionne comme un portfolio, car il garde trace du chemin parcouru dans la lecture et montre comment le lecteur évolue avec le temps. Ces traces, « valides, pertinentes et variées », offrent une vision concrète des différents aspects de la lecture : comprendre, interpréter, réagir, apprécier (Forget & Turcotte, 2009, p. 70).

Dans le carnet de lecture, nous pouvons ajouter des dessins, des cartes mentales, des reformulations personnalisées, des associations d'idées, des dialogues imaginés avec les

personnages des textes littéraires, des hypothèses sur le texte, voire des réactions spontanées et immédiates, fussent-elles initialement fragmentaires. Tout cela permet aux élèves de participer activement à la « construction d'une posture de lecture autonome » (Ahr & Joole, 2010, p. 69).

Le carnet de lecture n'est pas seulement un cahier de notes. C'est avant tout un espace personnel où chaque élève peut s'emparer des œuvres à sa façon : il y partage ses émotions, ses réflexions, ses jugements et ses interprétations, sans contrainte. Ce qui le lie à l'« activité fictionnalisante » proposée par Langlade (2007) : la lecture ne se limite pas à la simple compréhension d'un texte. C'est d'abord le vivre, y mettre sa personnalité, son imagination, son expérience, ses connaissances culturelles, sa sensibilité. Quand l'élève s'approprie ce support pour y consigner ses impressions, formuler des hypothèses, ébaucher des représentations iconographiques ou ajouter des commentaires, son activité dépasse la simple restitution linéaire de sa lecture. Il rend visible tout le travail de construction du sens ainsi que son engagement dans la lecture.

Un carnet de lecture peut prendre une autre dimension en classe. Souvent, les écrits, les créations des élèves donnent envie de discuter des textes lus en classe. En partageant leurs opinions et en découvrant des idées différentes, ils apprennent progressivement à lire de manière plus critique et avec davantage de distance. C'est dans cet esprit que Lebrun (1994) propose le « journal dialogué » : une version du carnet conçue pour provoquer un véritable échange, que ce soit entre l'élève et l'enseignant ou directement entre élèves.

### **1.2.2 Le carnet de lecture collectif**

Le carnet de lecture commence souvent comme un espace intime où chacun écrit ses impressions. Mais, en classe, il peut aussi devenir un véritable outil pour construire le sens ensemble. Les notes que les élèves prennent ne restent pas nécessairement personnelles : nous pouvons les partager, en discuter et les mettre en relation avec celles des autres. Ainsi, ce carnet peut se transformer en projet collaboratif, ce qui enrichit l'interprétation.

Jorro (2004) va plus loin avec l'idée du « carnet de lecture à plusieurs voix ». Selon elle, la lecture littéraire gagne en profondeur quand les lecteurs co-interprètent les textes. Les échanges confrontent des points de vue différents, révèlent toutes sortes de significations possibles d'un texte et favorisent une compréhension plus approfondie.

Dans cette logique, le carnet collectif ne cherche pas à présenter une interprétation unique du texte littéraire (Jorro, 2004, p. 187). Ce n'est pas le but. Le but est de valoriser la diversité des lectures et de faire de la discussion l'outil principal pour comprendre. Chaque élève apporte un détail, pose une question, propose une hypothèse et cela invite les autres à réfléchir autrement, à explorer de nouvelles pistes (Jorro, 2004, p. 190).

Cette dimension collective du carnet de lecture est étroitement liée à la pédagogie de projet, que nous aborderons dans le chapitre suivant.

### **1.2.3 La pédagogie de projet**

Pour Puren (2017), la pédagogie de projet trouve ses fondements conceptuels dans les travaux pragmatistes de Dewey et Kilpatrick. Leur idée, c'est que nous apprenons mieux quand nous partons d'expériences réelles, de situations authentiques. L'élève se lance alors dans une activité qui a du sens pour lui, il travaille sur un but précis, il cherche des informations, propose des hypothèses, puis vérifie tout cela en passant à l'action. Kilpatrick va même plus loin et classe les projets en quatre catégories : production, consommation, résolution de problèmes et amélioration technique (Kilpatrick, 1918, cité par Puren, 2017, p. 1).

D'après Puren, un projet, c'est avant tout une tâche menée ensemble par un groupe qui vise un objectif précis (2017, p. 2). Tout repose sur l'implication du groupe : les élèves s'engagent, ils collaborent et à la fin, ils produisent un résultat concret, destiné à dépasser le simple cadre de la classe.

La pédagogie de projet favorise des compétences transversales comme la coopération, la responsabilité et l'autonomie, tout en renforçant la confiance en soi et la motivation des élèves grâce à la réalisation d'un produit final concret et socialisé. Elle place ainsi l'élève

au cœur de l'apprentissage, en le rendant acteur de ses savoirs et impliqué dans une dynamique collective (Barbier, 1991 ; Perrenoud, 2002 ; Lafortune, 2002).

La pédagogie de projet donne une place importante aux échanges entre élèves. En travaillant ensemble sur un même objectif, les apprenants discutent, expliquent leurs idées et comparent leurs points de vue. Cela permet de construire les connaissances à plusieurs. Le travail en groupe implique aussi de négocier et de prendre des décisions ensemble, où chacun peut participer et influencer le projet. Barbier (1991) et Vergnes (1995) indiquent que cette approche développe la coopération et le sens des responsabilités, car les élèves participent à la fois aux tâches et à l'organisation du groupe.

La production finale est très importante dans la pédagogie de projet, car elle donne un résultat concret au travail des élèves. Ils perçoivent ainsi la finalité de leurs efforts, ce qui confère une plus grande intelligibilité et une utilité concrète à leurs apprentissages. De même, Halté (1982) souligne que la production scolaire a plus de sens lorsqu'elle est partagée en dehors de la classe. Ainsi, le produit final motive les élèves et rend leur apprentissage plus concret et plus significatif.

## **Chapitre 1.3 : La poésie en classe de FLE : un support d'apprentissage et de créativité**

### **1.3.1 Les caractéristiques du texte poétique**

Dans la préface des *Odes et Poésies diverses* (1822), Victor Hugo écrit : « La poésie, c'est tout ce qu'il y a d'intime dans tout ». Il y résume ce qui fait la particularité de la poésie : rendre visible ce que nous ressentons au plus profond, exposer la face cachée de la vie humaine. Avec ses mots, ses images, ses rythmes, la poésie arrive à dire les émotions, les idées et même les sensations que nous n'arrivons pas à exprimer dans la langue de tous les jours. Elle prend le banal, le quotidien et les transforme en expérience artistique, ce qui nous permet de regarder le monde autrement. La poésie s'attache à verbaliser ce que l'on présumait indicible, tout en transfigurant la réalité à travers le prisme de sa propre

esthétique. C'est un vrai chemin pour essayer de comprendre qui nous sommes et qui sont les autres.

L'une des caractéristiques essentielles du texte poétique réside dans sa dimension rythmique et sonore. Bachelard (1943, p. 280) souligne que le langage poétique agit non seulement sur nos oreilles, mais également sur notre voix intérieure. La lecture silencieuse de la poésie n'en demeure pas moins dynamique : elle déploie un espace intérieur en mouvement, scandé par le rythme et les sonorités textuels qui suscitent des « rêves vocaux inexprimés » (Bachelard, 1943, p. 280).

La poésie se distingue également par sa forte dimension imaginaire. Contrairement au langage ordinaire, qui sert à informer ou à expliquer, la poésie invente ses propres images et crée des associations inédites. Chacun y trouve sa propre lecture, ce qui laisse un vrai sentiment de liberté. Dans ce sens, Bachelard (1943, p. 205) rappelle que la poésie naît « dans le silence et la solitude de l'être », ce qui met en évidence le lien entre l'expérience intérieure du lecteur et la création des images poétiques.

La poésie se distingue également par sa densité sémantique. Même quand le texte est court, chaque mot porte plusieurs niveaux de signification. Selon Riffaterre (1978, p. 15), lire de la poésie, ce n'est pas simplement suivre la signification du sens immédiat ou « superficiel » des mots. Le poème ne livre pas son message de manière univoque ; il incombe au lecteur d'en explorer les profondeurs et de tisser des liens entre les images, les symboles et l'ensemble des réseaux implicites du texte. C'est cette richesse qui fait toute la force du langage poétique.

Un élément important du langage poétique est la métaphore. Selon Genette (1972), les figures de style, et notamment la métaphore, transforment le langage littéraire en un système de sens plus complexe, où les mots ne doivent pas être compris seulement dans leur sens littéral. En effet, la métaphore permet d'exprimer des images surprenantes et vivantes. Dans le texte poétique, la métaphore devient un moyen privilégié pour exprimer l'expérience humaine de manière plus intense et rendre visible ce qui est invisible. Ainsi, elle permet

plusieurs interprétations du poème, car chaque lecteur construit son propre sens en fonction de son imagination et de son vécu (Iser, 1976).

Comme le souligne Kocay (2021), la métaphore aide à construire le sens d'un texte et tout dépend du contexte et des intentions de l'auteur. Elle ne vit pas isolée ; c'est dans le texte entier qu'elle prend sa place, ajoutant une touche esthétique (Kocay, 2021, p. 171). Ainsi, son interprétation peut changer selon le texte et selon le lecteur, ce qui montre qu'elle reste ouverte à plusieurs lectures.

### **1.3.2 Poésie en classe de langue**

Dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE), la poésie pourrait être un support pédagogique particulièrement riche en raison de ses dimensions linguistiques, culturelles et affectives. Selon Cuq et Gruca (2017), les textes littéraires plongent les élèves dans des usages authentiques du français et ouvrent la porte à une immense diversité culturelle. La poésie est un chemin privilégié pour mêler apprentissage linguistique, expression personnelle et découverte de l'autre.

La poésie est un outil précieux pour apprendre une langue. Elle permet aux apprenants non seulement d'enrichir leur lexique, mais également d'automatiser progressivement les structures morphosyntaxiques de la langue cible (Galani, 2010, p. 264). Pourtant, l'apprentissage par la poésie dépasse la simple mémorisation lexicale : il invite à explorer la plasticité de la langue, à jouer avec elle, favorisant ainsi une maîtrise caractérisée par la subtilité et la créativité.

Mais la poésie ne se limite pas à des mots et à des rimes à apprendre. C'est aussi une porte grande ouverte sur la culture. Un poème, c'est toujours un bout de monde que nous découvrons : des valeurs, des émotions, une façon de voir la vie. Tout cela se cache dans les vers. Galani évoque que la littérature ne transmet pas la culture de façon complète ou directe, mais elle invite à entrer dans des univers différents, à rencontrer d'autres personnages, à vivre des expériences nouvelles. Nous finissons par comprendre et respecter l'autre (2010,

p. 264). C'est pour cette raison que le texte poétique constitue un support particulièrement adapté au développement de la compétence interculturelle qui est indispensable dans la société de nos jours (CECR, 2001).

La pertinence fondamentale de l'œuvre poétique réside dans sa puissance d'impact sur les plans affectif et psychologique. Calliabetso-Coraca (2010, p. 18) explique que la poésie sollicite en même temps l'intellect, l'émotion, la créativité et l'imagination des élèves. Le texte poétique, avec toute sa richesse linguistique, culturelle et psychologique, crée une relation particulière avec le lecteur. Cette relation donne envie aux élèves de ressentir, de s'exprimer. Et c'est « après la lecture » que tout se passe : c'est le moment où chacun peut partager ses sentiments et son interprétation, et prendre la parole devant les autres (Gruca, 2010, p. 179).

Finalement, la poésie favorise l'émergence du sujet lecteur, car chaque élève peut donner sa propre interprétation du texte. En raison de sa nature ouverte, plurielle et souvent ambiguë, le texte poétique ne propose pas un sens unique et chaque lecteur comprend le poème à sa manière, en fonction de ses émotions et de son expérience (Rosenblatt, 1978). Le lecteur devient ainsi un véritable co-producteur du sens, ce qui le rend plus actif et plus libre dans sa lecture. Le texte poétique invite le lecteur à comprendre sa « langue » pour ensuite construire du sens. Dans ce sens, « tout texte poétique est une langue étrangère à l'œuvre » (Pierra, 2003, p. 361).

## **Partie II : La recherche**

### **Chapitre 2.1 : La démarche pédagogique**

#### **2.1.1 Contextualisation de la recherche**

Notre recherche en classe vise à examiner dans quelle mesure la notion de sujet lecteur et l'utilisation d'un carnet de lecture collectif peuvent favoriser l'engagement des élèves dans l'écriture. Afin de répondre à cette question, nous avons élaboré une démarche didactique centrée sur la lecture d'un poème et la réalisation d'un carnet de lecture collectif.

Nous commencerons par contextualiser notre recherche en décrivant le cadre institutionnel et scolaire dans lequel s'inscrit notre démarche didactique pour ensuite la décrire.

Notre recherche s'est déroulée dans une classe de sixième année d'une école primaire publique en Grèce.

Depuis 2016, l'enseignement des langues étrangères en Grèce s'insère dans le cadre du Programme intégré pour les langues étrangères (EPS-XG), établi par le décret ministériel numéro 141417/Δ2/2016. Ce programme est basé sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR, 2001). À l'école primaire, pour le français comme deuxième langue étrangère, le niveau visé en cinquième et en sixième année correspond au niveau A1-. L'objectif principal est de favoriser le développement de la compétence plurilingue, des compétences de communication des élèves ainsi que de leur compétence de médiation linguistique et de leur ouverture culturelle.

L'EPS-XG utilise les indicateurs de compétence du CECR pour préciser ce que les élèves doivent savoir faire à chaque niveau en termes de compréhension orale et écrite, de production orale et écrite, d'interaction et de médiation. Ces repères guident à la fois l'organisation des cours et l'évaluation des élèves.

Le français est enseigné deux heures par semaine en cinquième et en sixième année. L'enseignant doit évidemment se fixer des objectifs en fonction des directives du

programme, mais il conserve une certaine autonomie pédagogique. Il choisit ses supports et adapte sa pédagogie au public selon le niveau, les besoins, les intérêts de ses élèves.

En ce qui concerne les manuels scolaires, le Ministère grec de l'Éducation publie chaque année un arrêté ministériel approuvant la liste des manuels destinés à l'enseignement du FLE (Ministère de l'Éducation, des Affaires religieuses et des Sports, 2025). Les enseignants choisissent ensuite le manuel utilisé en classe parmi ceux figurant sur cette liste officielle.

Dans notre école, nous utilisons la méthode *Ulysse à Paris Nouveau 1* en cinquième année et *Ulysse à Paris Nouveau 2* en sixième année.

### 2.1.2 Démarche de la séquence

Nous présenterons notre démarche telle qu'elle s'est déroulée en classe.

Nous avons estimé qu'il fallait opter pour un texte que les apprenants pourraient assimiler, mais qui leur apporterait également du plaisir à la lecture. Pour cette raison, nous avons choisi « Le Cancre » de Jacques Prévert. Il s'agit d'un poème court, accessible aux élèves de niveau A1 car le vocabulaire est relativement simple et peut être appréhendé avec l'aide d'un support lexical.

La séquence se déploie sur six séances de 45 minutes. À travers différentes activités (écoute, lecture, dessin, écrit, dialogue, travail en groupe et jeu théâtral), les élèves découvrent progressivement le « Cancre » et approfondissent leur compréhension du poème. Ces activités permettent d'échanger des idées et de collaborer entre pairs. À la fin de la séquence, toutes les productions des élèves (dessins, écrits, traduction et réflexions) sont rassemblées dans un carnet de lecture collectif co-construit par la classe.

### 2.1.3 Première séance

#### Objectifs

Comprendre le sens global du poème.

Identifier les mots-clés du texte.

#### Compétences visées

Activité langagière : interaction orale en classe.

Savoir-faire : collaborer en groupes.

Compétence linguistique (sémantique-lexicale) : repérer les mots importants et comprendre leur sens dans le poème.

**Durée :** 45 minutes.

## **Déroulement**

### **1. Introduction des élèves au carnet de lecture collectif (5 minutes)**

Au début du cours, nous exposons aux élèves le projet de travail autour du poème « Le Cancre » de Jacques Prévert, prévu sur six séances, et dont l'aboutissement est la réalisation d'un carnet de lecture collectif. Ensuite, nous leur distribuons la fiche de travail avec des activités à faire à chaque séance. Au terme de la cinquième séance, nous recueillons l'ensemble de leurs productions – comprenant leurs réflexions, dessins et écrits – afin de finaliser le carnet de la classe, qui sera ultérieurement offert à la bibliothèque de l'école.

### **2. Mise en situation (5 minutes)**

Nous adressons aux élèves une question simple pour les encourager à s'exprimer et à partager leurs idées : « *Aimez-vous l'école ?* ».

### **3. Découverte du poème (15 minutes)**

Les élèves écoutent le poème « Le Cancre » dans sa version audio disponible sur YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=JAPtqtTVztM>). Au cours de cette écoute, les élèves disposent d'une feuille A4 et y notent les mots français qu'ils reconnaissent ou réalisent des dessins représentant les mots, les images ou les idées qu'ils comprennent.

Une deuxième écoute est ensuite effectuée afin de confirmer ou de compléter leurs premières impressions. À l'issue de cette activité, les élèves montrent leur feuille à l'ensemble de la classe en la levant. Un bref dialogue collectif permet de mettre en commun les mots découverts, les dessins réalisés et les premières hypothèses de compréhension du poème.

### **4. Lecture du poème et activité sur le vocabulaire (15 min)**

Nous distribuons aux élèves une copie du poème et leur demandons de le lire en silence. Nous leur donnons une fiche de vocabulaire avec des mots inconnus ainsi que leur traduction en grec afin qu'ils puissent comprendre le poème.

**Consigne :** Complétez les phrases avec les mots suivants :

*cœur, professeur, bonheur, rire, tête, noir, chiffres, aime*

1. Il dit non avec la \_\_\_\_\_.
2. Il dit oui avec le \_\_\_\_\_.
3. Il dessine sur le tableau \_\_\_\_\_.
4. Il dessine le visage du \_\_\_\_\_.
5. Il efface les \_\_\_\_\_ et les mots.
6. Soudain le fou \_\_\_\_\_ le prend.
7. Il dit oui à ce qu'il \_\_\_\_\_.
8. Il dit non au \_\_\_\_\_.

Cette activité peut être réalisée par groupes de deux afin que les élèves discutent de leurs réponses avant de les noter, favorisant ainsi la collaboration et l'interaction tout en travaillant sur le vocabulaire du poème.

### **5. Activité : Première réaction personnelle (5 minutes)**

**Consigne :** Dessinez tout ce qui vous vient à l'esprit après la lecture du poème.

Les élèves réalisent des dessins pour montrer ce que le cancre leur inspire.

## **2.1.4 Deuxième séance**

### **Objectifs**

Aider les élèves à mieux comprendre le poème grâce à une traduction collaborative.

Amener les élèves à découvrir et à exprimer leurs propres idées.

### **Compétences visées**

Compréhension écrite : analyser plus en détail les informations dans le texte.

Interaction orale : échanger des idées avec les camarades pendant les activités en groupe.

Production écrite : écrire un texte à la première personne.

Compétence lexicale : enrichir le vocabulaire et comprendre le sens des vers du poème.

Tâche de compréhension et d'interprétation : relier le texte à ses propres expériences.

**Durée :** 45 minutes.

## **Déroulement**

### **1. Activité de traduction collaborative (15 minutes)**

Nous divisons la classe en 3 groupes en tenant compte du niveau de chacun : ceux qui ont plus de difficultés travaillent sur les vers les plus courts et les plus simples, tandis que les autres s'occupent de vers un peu plus longs ou plus complexes.

### **Répartition des vers**

#### **Groupe 1**

Il dit non avec la tête  
mais il dit oui avec le cœur  
il dit oui à ce qu'il aime  
il dit non au professeur  
il est debout  
on le questionne

#### **Groupe 2**

et tous les problèmes sont posés  
soudain le fou rire le prend  
et il efface tout  
les chiffres et les mots  
les dates et les noms  
les phrases et les pièges

#### **Groupe 3**

et malgré les menaces du maître  
sous les huées des enfants prodiges  
avec des craies de toutes les couleurs  
sur le tableau noir du malheur  
il dessine le visage du bonheur

Une fois toutes les traductions terminées et présentées, nous les rassemblons pour les ajouter au cahier de lecture de la classe.

## 2. Activité de compréhension écrite : « Oui ou Non ? » (15 minutes)

**Consigne :** Lisez le poème « Le Cancre » et mettez chaque action ou phrase dans la bonne colonne : Oui ou Non. Oui (ce que le cancre accepte / aime) ; Non (ce que le cancre refuse / rejette).

Les élèves peuvent travailler par deux, échanger leurs idées et discuter avant de décider dans quelle colonne ils vont écrire chaque phrase.

## 3. Activité d'expression écrite : Mes « Oui » et mes « Non » (15 minutes)

Dans cette activité, les élèves réfléchissent à leurs propres sentiments et choix.

**Consigne :** À quoi dites-vous « oui » et à quoi dites-vous « non » à l'école ? Écrivez vos réponses dans les deux colonnes. (Je dis OUI à ... / Je dis NON à ...).

### 2.1.5 Troisième séance

#### Objectifs

Stimuler leur créativité et leur imagination avec l'activité d'acrostiche.

Amener les élèves à interpréter le personnage à travers des associations de mots.

#### Compétences visées

Interaction orale : proposer et échanger des idées autour de l'acrostiche et des associations de mots.

Production orale guidée : exprimer des associations d'idées dans l'activité « Si le cancre était... ».

**Durée :** 45 minutes.

#### Déroulement

##### 1. Activité : acrostiche « CANCRE » (15 minutes)

Nous écrivons au tableau le mot **CANCRE** verticalement et demandons aux élèves de proposer des mots, des adjectifs ou de courtes expressions pour chaque lettre.

C –

A –

N –

C –

R –

E –

Les élèves travaillent par deux et partagent ensuite leurs propositions avec l'ensemble de la classe. Cette activité stimule leur imagination et favorise la lecture subjective, puisqu'ils mobilisent leurs expériences et leurs perceptions personnelles pour donner du sens au mot « cancre ».

**2. Activité : « Si le cancre était... » (15 minutes)**

Dans cette activité, les élèves imaginent le personnage du cancre et complètent des phrases selon leur imagination. Ils doivent réfléchir à ce que le cancre pourrait représenter sous différentes formes.

**Consigne :** *Imaginez le personnage du cancre. Répondez aux questions suivantes :*

1. Si le cancre était une couleur, ce serait ...
2. Si le cancre était un animal, ce serait ...
3. Si le cancre était une musique / une chanson, ce serait ...
4. Si le cancre était un objet, ce serait ...
5. Si le cancre était une émotion, ce serait ...

**3. Pantomime (15 minutes)**

**Consigne :** *Travaillez en petits groupes. Choisissez un moment du poème et créez une image avec vos corps qui représente cette scène.*

Les élèves sont divisés en petits groupes. Chaque groupe choisit une scène du poème, par exemple *le cancre qui rit*. Les élèves créent une image figée avec leur corps. Les autres élèves essaient de deviner quel passage du poème est représenté.

**2.1.6 Quatrième séance****Objectifs**

Favoriser l'expression personnelle en utilisant le dessin, l'écriture et le jeu de rôle.

Encourager la participation et l'interaction.

**Compétences visées**

Production écrite : écrire quelques phrases simples pour décrire le personnage du cancre.

Interaction orale : participer à un jeu de rôle en groupe et improviser des dialogues.

**Durée :** 45 minutes.

Déroulement

### **1. Activité : Portraits du cancre (20 minutes)**

Les élèves prolongent l'activité de la dernière séance en imaginant leur propre cancre.

**Consigne :** *Faites le portrait du cancre. Dessinez votre propre cancre comme vous l'imaginez.*

### **2. Activité : Décrivez votre cancre (15 minutes)**

Les élèves observent le personnage qu'ils ont dessiné et écrivent quelques phrases simples pour le présenter.

**Consigne :** *Regardez votre dessin et écrivez quelques phrases simples pour présenter votre personnage (Il est..., Il aime ..., Il n'aime pas ..., Sa couleur préférée est...)*

### **3. Jeu de rôle : La classe du cancre (10 minutes)**

Les élèves participent à un jeu de rôle. Ils se divisent en petits groupes et jouent une scène qui se déroule dans la classe du cancre. Chaque groupe invente un dialogue entre le cancre, l'enseignant et les autres élèves.

## **2.1.7 Cinquième séance**

### **Objectifs**

Interpréter les images poétiques du poème.

Développer la créativité et l'imagination à travers des activités artistiques.

Encourager les élèves à prolonger l'histoire du poème.

Favoriser l'expression écrite à partir du texte littéraire.

### **Compétences visées**

Production écrite : rédiger quelques phrases simples et produire un court texte.

Compréhension écrite : repérer les éléments importants du poème.

Compétence lexicale : réutiliser le vocabulaire du poème.

**Durée :** 45 minutes.

## **Déroulement**

### **1. Activité : Avant ou après le poème ? (15 minutes)**

Les élèves imaginent la vie du cancre avant ou après le poème et écrivent une ou deux phrases.

**Consigne :** *Imaginez le personnage du cancre avant ou après le poème. Écrivez une ou deux phrases pour compléter l'histoire.*

### **2. Activité : Le tableau du malheur / le tableau du bonheur (15 minutes)**

**Consigne :** *Dessinez deux tableaux :*

*Tableau 1 : Le tableau du malheur à l'école*

*Tableau 2 : Le tableau du bonheur à l'école*

Les élèves dessinent individuellement et présentent leur dessin à la classe. Ils interprètent le malheur et le bonheur à leur manière, à partir de leur propre expérience de l'école.

### **3. Activité : Mon nouveau poème (15 minutes)**

Les élèves relisent le poème, sélectionnent les vers qu'ils souhaitent garder et créent une nouvelle version du poème.

**Consigne :** *Entourez les phrases importantes du poème. Barrez les phrases moins importantes. Gardez seulement les phrases que vous voulez. Remettez-les dans l'ordre que vous préférez. Écrivez votre nouveau poème.*

## **2.1.8 Sixième séance**

### **Objectifs**

Créer un carnet de lecture collectif et stimuler la créativité des élèves en réalisant la couverture et les illustrations.

### **Compétences visées**

Production écrite : rédiger un courriel simple adressé au personnage du poème.

Compétence sociolinguistique : adapter le ton et le style du courriel au destinataire.

Savoir-faire : collaborer pour créer un projet collectif et organiser ses productions de manière créative.

**Durée :** 45 minutes.

## **Déroulement**

### **1. Activité : Écrire un courriel au cancre (15 minutes)**

Les élèves écrivent un court message au cancre pour lui exprimer leurs pensées, leurs questions ou leurs conseils.

**Consigne :** *Écrivez un courriel au cancre du poème. Que voudriez-vous lui dire ?*

### **2. Création d'un carnet de lecture collectif (30 minutes)**

Les élèves choisissent les textes, les dessins ou même les réponses aux différentes activités pour mettre dans le carnet de lecture collectif. Ils créent également la couverture du carnet. Ils choisissent un titre et réalisent un dessin ou une illustration inspirée du poème.

## **Chapitre 2.2 : Méthodologie de recherche**

### **2.2.1 Identité de la recherche**

Après avoir présenté la démarche didactique mise en œuvre, nous allons exposer la méthodologie de notre recherche.

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons opté pour l'approche qualitative dans le but d'examiner comment les élèves perçoivent et ressentent les activités, ce qui les fait réagir ou non dans ce projet centré sur la découverte d'un poème et la création collective d'un carnet de lecture. Paillé et Mucchielli (2021, p. 13) le soulignent : la démarche qualitative permet d'entrer dans le sens que les gens donnent à leur expérience.

Nous nous situons dans le cadre d'une « recherche compréhensive » développée par Dumez (2016, pp. 6-7) car notre travail vise à comprendre les apprenants en situation d'apprentissage. Selon l'auteur, cette démarche s'intéresse avant tout aux personnes en action. Il s'agit d'observer des individus qui agissent, discutent, réfléchissent, interagissent et essaient de donner du sens à ce qu'ils font. Dumez (2016, pp. 6-7) insiste d'ailleurs sur ce point : ce type de recherche tend moins à se limiter à la dimension « qualitative » des données qu'à comprendre véritablement les expériences des participants et la signification qu'ils leur donnent.

## 2.2.2 Outils de collecte des données

Afin de recueillir des données variées, nous avons utilisé plusieurs outils.

D'abord, nous avons tenu un journal de bord (JB). Nous y avons noté nos observations, les réactions des élèves, leurs difficultés, tous les ajustements que nous avons dû faire et les moments qui nous ont marquée pendant les séances. Paillé et Mucchielli (2021, p. 16) insistent d'ailleurs sur l'importance de ces « notes de terrain » en recherche qualitative : elles aident à garder la trace des situations vécues et à les analyser ensuite. Au total, six journaux de bord (JB1 à JB6) ont été tenus, dans lesquels nous avons noté nos observations au cours des six séances de la séquence.

Ensuite, nous avons eu recours à l'observation de classe. Nous nous sommes ainsi servie d'une grille d'observation (GO) pour avoir une vue plus systématique des comportements des élèves : leur façon de participer, leur implication dans les échanges, et leur engagement dans les tâches d'écriture. Comme le rappellent Quivy et Van Campenhoudt (2017, p. 174), observer directement sur le terrain permet de capter les comportements tels qu'ils se produisent réellement, sans filtre. Cette grille d'observation a été utilisée de manière structurée et correspond aux entrées codées GO1 à GO6, en lien avec les différents indicateurs définis dans la grille.

Nous avons construit la grille d'observation (voir ci-dessous) en fonction de notre problématique de recherche et des objectifs de notre recherche.

### Grille d'observation

| Détails du cours observé |                                          |
|--------------------------|------------------------------------------|
| École                    | 73 <sup>e</sup> école primaire d'Athènes |
| Nombre d'élèves          | 16                                       |
| Date et heure            |                                          |
| Niveau                   | Primaire – 6 <sup>ème</sup> année        |
| Texte utilisé            | <i>Le Cancre</i> de Jacques Prévert      |
| Séance n°                |                                          |
| Dispositif               | Carnet de lecture collectif              |
|                          |                                          |

| <b>Domaines d'observation</b>                            | <b>Indicateurs repérables</b>                                                                                                                                                                                                             | <b>Comportements visibles</b> | <b>Appréciations</b> |
|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|----------------------|
| <b>1. Engagement cognitif</b>                            | L'élève comprend le texte en réfléchissant, en mobilisant des stratégies comme la relecture et la discussion et en s'appuyant sur ses connaissances                                                                                       |                               |                      |
| <b>2. Engagement comportemental</b>                      | L'élève participe aux activités en classe, travaille avec ses camarades en groupe ou en binôme, suit les consignes, reste concentré et utilise des outils, y compris numériques (comme le dictionnaire en ligne) pour réaliser les tâches |                               |                      |
| <b>3. Engagement affectif</b>                            | L'élève manifeste un intérêt pour le poème et les activités, réagit, exprime des émotions et établit des liens avec sa propre expérience scolaire                                                                                         |                               |                      |
| <b>4. Autonomie et autodétermination dans le travail</b> | L'élève gère son temps et son travail, exprime ses idées personnelles à l'oral ou à l'écrit, prend des                                                                                                                                    |                               |                      |

|                                                         |                                                                                                                                 |  |  |
|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
|                                                         | initiatives dans la réalisation des tâches et choisit comment travailler                                                        |  |  |
| <b>5. Climat de classe / appartenance</b>               | L'élève interagit positivement, se sent à l'aise, coopère avec ses camarades et bénéficie d'un climat respectueux et sécurisant |  |  |
| <b>6. Tâche écrite finale dans le carnet de lecture</b> | L'élève produit un texte simple et personnel et écrit un message cohérent                                                       |  |  |

La première partie de la grille rassemble les informations générales sur la séance observée. Ces informations aident surtout à comprendre mieux les données recueillies en les remettant dans leur contexte éducatif particulier.

Les catégories d'observation suivent directement nos objectifs de recherche. Nous avons surtout étudié l'engagement cognitif : comment les élèves comprennent le poème, leurs réflexions personnelles et les méthodes utilisées lors de la lecture. Elles concernent aussi l'engagement dans le comportement visible par la participation aux activités d'apprentissage, le respect des consignes et la collaboration entre pairs ainsi que par l'investissement mis dans les tâches qui leur sont proposées.

Nous avons accordé une attention particulière à l'engagement affectif. Nous avons voulu voir si le poème attirait l'attention des élèves, s'ils arrivaient à tisser des liens entre son contenu et leur vie. La grille nous a aussi aidée à évaluer leur autonomie pendant les activités et à observer l'ambiance en classe, surtout les interactions pendant le projet commun.

Enfin, la dernière catégorie s'intéresse à la production écrite dans le carnet de lecture collectif (CL) qui regroupe l'ensemble des productions écrites des élèves réalisées tout au

long de la démarche. À travers les créations des élèves, nous avons pu voir dans quelle mesure ils s'impliquent dans l'écriture, s'ils osent partager leurs idées, et comment leurs textes se relient à la lecture du poème. Ces différents points permettent d'analyser en détail leur engagement, que ce soit comme lecteurs ou dans la co-crédation du carnet de lecture ensemble.

Par la suite, nous avons distribuéd un questionnaire (Q1 à Q13) qui comprend six questions ouvertes. L'objectif était de recueillir et d'« écouter » la parole des élèves pour mieux comprendre ce qu'ils pensent des activités, du poème travaillé et du carnet de lecture collectif. Leurs réponses nous ont donné accès à leurs impressions, à leurs perceptions et à leurs opinions.

Pour finir, dans une démarche de triangulation des données, nous avons croisé toutes les informations recueillies pour obtenir une représentation de l'expérience des élèves plus complète et plus fiable (Cohen, Manion & Morrison, 2018, p. 112).

### **2.2.3 Outil d'analyse des données**

Pour comprendre les données issues des questionnaires, du journal de bord, de la grille d'observation et du carnet de lecture collectif, nous avons eu recours à l'analyse de contenu. Nous nous sommes appuyée sur la méthode de catégorisation. Comme le souligne Bardin (1977, cité par Blanchet & Chardenet, 2011, p. 89), catégoriser, c'est simplement rassembler des éléments selon des critères définis, en lien direct avec les objectifs de recherche. Dans notre cas, nous avons organisé les données autour de catégories thématiques, toujours en rapport avec nos questions principales : l'implication des élèves comme sujets lecteurs, leur participation aux activités, leur rôle lors de la réalisation du carnet de lecture collectif, le contenu de leurs créations et la façon dont la poésie mobilise leur investissement.

Ces catégories d'analyse ont été définies à partir des domaines d'observation retenus dans la grille : engagement cognitif, engagement comportemental, engagement affectif, autonomie, climat de classe et tâche écrite finale. Les éléments repérés dans les différentes

sources de données ont été classés dans ces catégories afin d'assurer une analyse systématique de l'ensemble du corpus.

Une fois les données collectées, nous avons relu à plusieurs reprises les questionnaires, les notes que nous avons consignées dans le journal, les observations réalisées en classe et les travaux écrits des élèves. Notre idée de départ était de nous familiariser avec le matériel. Nous avons ensuite identifié les éléments significatifs liés aux thèmes de notre recherche afin de les intégrer dans nos grandes thématiques en lien avec les questions de recherche.

## **2.2.4 Limites de la recherche**

Cette étude a ses limites qu'il faut prendre en considération lors de la « lecture » de nos résultats.

D'abord, la taille restreinte de notre corpus. Il s'agit, précisément, d'un petit groupe : seize élèves, tous dans la même classe. Les profils linguistiques varient, avec un élève originaire d'Égypte, un autre de Russie. Ce contexte donne une idée de ce que nous trouvons dans des classes de FLE, mais il demeure très spécifique. Par conséquent, il est impossible de généraliser les résultats à toutes les classes de FLE et ce n'était pas le but ici. D'ailleurs, la recherche qualitative vise avant tout à appréhender en profondeur une situation singulière (Creswell, 2009).

Ensuite, la courte durée de notre intervention a limité notre recul méthodologique.

Enfin, la posture subjective de la chercheuse. Certes, l'analyse des données qualitatives implique forcément une part d'interprétation. La chercheuse interprète et cela questionne l'objectivité des résultats. Dans ce travail, nous avons eu recours au croisement de données pour contrôler le regard subjectif de la chercheuse et renforcer la cohérence. Cette démarche pourrait également pallier le manque d'observateur externe pendant les séances, le manque d'un regard extérieur qui pourrait se croiser à notre propre regard.

Une autre limite de cette recherche est liée à la perte de certaines productions d'élèves. Les dessins réalisés dans le cadre de l'activité « Le tableau du malheur / le tableau du bonheur », qui auraient pu fournir des données supplémentaires sur l'interprétation des images

poétiques du texte, ont malheureusement été perdus lors de la reliure du carnet de lecture collectif. Cette perte ne nous a pas permis d'en montrer des exemples dans les résultats.

Dans ce travail, nous avons utilisé la triangulation des données afin de minimiser l'effet de la subjectivité de la chercheuse et de renforcer la cohérence de l'analyse. La triangulation des données nous permet de comparer de multiples données, rendant ainsi l'interprétation plus robuste. Elle représente également une tentative de compenser le fait que nous ne disposions pas d'un observateur externe lors des séances.

## **Chapitre 2.3 : Résultats de la recherche**

### **2.3.1 L'implication des élèves en tant que sujets lecteurs**

Au début, les élèves ont manifesté un enthousiasme inattendu en découvrant le poème<sup>1</sup>. À la première écoute, ils étaient très attentifs et essayaient de reconnaître les mots qu'ils connaissaient déjà. Certains ont dessiné ce qu'ils comprenaient, tandis que d'autres ont associé des mots et des images<sup>2</sup>. En discutant de l'identité du cancre, ils ont pu partager leurs premières impressions sur le texte<sup>3</sup>.

Dès la première lecture, les élèves arrêtaient souvent l'activité pour demander la signification de certains mots inconnus ou vérifier s'ils avaient bien compris tel ou tel vers. D'autres essayaient tout de suite de retrouver des mots qu'ils connaissaient déjà en français. Nous constatons ainsi leur envie de comprendre, malgré les difficultés linguistiques. Ils utilisaient différentes stratégies : poser des questions, repérer des mots familiers, discuter avec leurs camarades<sup>4</sup>.

L'implication du sujet lecteur qui essaie de réaliser des activités cognitivement exigeantes apparaît également dans les activités qui invitaient les élèves à interpréter le personnage et

---

<sup>1</sup> JB1, GO3

<sup>2</sup> GO2

<sup>3</sup> GO5

<sup>4</sup> GO1, Q7

à relier le poème à leur propre expérience : traduction collaborative, activité « Oui / Non », « Mes Oui et mes Non », « Si le cancre était... », ou encore lors du travail sur les portraits du cancre. Plus précisément, lors de l'activité « Mes Oui et mes Non », tous les élèves se sont exprimés à partir de leur vécu scolaire. Tous les élèves ont également dit avec franchise qu'ils n'aimaient pas les devoirs. Dix d'entre eux ont écrit : « Non aux mathématiques », alors que six ont écrit : « Oui aux récréations »<sup>5</sup>.

Par ailleurs, lors de la traduction en groupe, les élèves proposaient différentes interprétations d'un même vers. Au début de la séquence, tous les élèves avaient recours au lexique distribué avec le poème lors de la première séance. C'était leur référence pour comprendre ou retrouver certains termes. Enfin, dix élèves ont utilisé le dictionnaire numérique du tableau interactif pour appréhender le sens de certains mots. Ces comportements témoignent d'un effort de compréhension et d'un engagement cognitif lors de la lecture du texte<sup>6</sup>.

L'implication affective des sujets lecteurs est surtout évoquée dans les réponses au questionnaire. En effet, cinq élèves ont écrit que les séances du projet étaient « plus intéressantes »<sup>7</sup>, « plus agréables »<sup>8</sup>, ou encore « plus amusantes »<sup>9</sup> que les cours habituels. Treize élèves ont exprimé leur plaisir à travailler en groupe, à dessiner, à faire des jeux créatifs ou participer à un projet collectif<sup>10</sup>. Par ailleurs, sept d'entre eux ont déclaré avoir aimé le poème et ont affirmé qu'ils recommanderaient sa lecture à un ami parce qu'il était « drôle »<sup>11</sup>, « intéressant »<sup>12</sup> ou « un peu révolutionnaire »<sup>13</sup>. Les élèves ont également établi des liens entre le poème et leur propre vécu scolaire. Comme nous l'avons déjà mentionné à propos de l'activité « Mes Oui et mes Non », dès la deuxième séance, les élèves ont commencé à faire des liens entre le poème et leur propre vécu scolaire<sup>14</sup>. Le cancre est devenu un élève parmi eux. Il y avait des élèves qui traitaient le cancre de « mauvais élève

---

<sup>5</sup> GO1, CL

<sup>6</sup> GO1

<sup>7</sup> Q2, Q3,

<sup>8</sup> Q5, Q13, Q9

<sup>9</sup> Q10, Q11

<sup>10</sup> Q1-Q12, GO3, GO5

<sup>11</sup> Q7, GO3

<sup>12</sup> Q2, GO3

<sup>13</sup> Q6, GO3

<sup>14</sup> CL

», et d'autres qui tentaient de comprendre ses choix ou son attitude<sup>15</sup>. Par exemple, lors de la troisième séance, un élève s'est demandé si le cancre était réellement un mauvais élève. De même, lors de l'activité « Avant ou après le poème ? », réalisée lors de la cinquième séance, un élève a imaginé que le cancre avait été puni par ses parents à cause de ses mauvaises notes. Cela montre que les élèves se sont servis de leur propre vécu pour lire le poème et donner du sens à ce personnage<sup>16</sup>). Dans leurs définitions de la poésie, certains ont évoqué l'imagination, l'émotion ou la liberté d'expression. D'autres y ont vu le cancre comme un élève qui ne veut pas certaines contraintes scolaires, ce qui montre une appropriation du personnage<sup>17</sup>.

Par ailleurs, lors de la dernière séance, consacrée à la rédaction d'un courriel adressé au cancre, une élève a demandé si le personnage répondrait à son message<sup>18</sup>. Dans leurs courriels, neuf élèves lui posaient également des questions sur sa vie, ses goûts, ses loisirs ou ses habitudes quotidiennes, comme s'ils s'adressaient à une personne réelle<sup>19</sup>. Ces comportements montrent que certains élèves ont momentanément attribué une existence réelle au personnage dans le cadre de leur activité fictionnalisante.

À titre indicatif, le courriel rédigé par une élève :

#### Séance 6

*Activité : Écrivez un courriel au cancre du poème. Que voudriez-vous lui dire?*

Bonjour!!  
Je m'appelle Marilia. J'ai 12 ans  
Je suis élève en 6<sup>ème</sup> classe.  
Est-ce que tu aimes l'école?  
Qu'est-ce que tu aimes faire?  
Tu es drôle. Moi je n'aime pas  
les devoirs. J'adore les couleurs.  
Mes professeurs sont gentilles.  
Mes amis sont super.  
A bientôt!!

Figure 1: Un courriel au cancre

<sup>15</sup> JB3, JB4

<sup>16</sup> GO1, GO3

<sup>17</sup> Q5, Q6

<sup>18</sup> JB6

<sup>19</sup> CA

Cette implication témoigne d'une forme d'illusion référentielle, caractéristique du sujet lecteur fortement investi dans l'univers de l'œuvre<sup>20</sup>.

Un autre indicateur de l'engagement cognitif des élèves envisagés en tant que sujets lecteurs concerne l'activité de la traduction collaborative<sup>21</sup>. Quatre élèves ont indiqué que cette activité avait été très appréciée et certains ont questionné l'absence de traduction dans les cours de français habituels<sup>22</sup>. Cette remarque spontanée montre que les élèves ont eu recours à la traduction pour se sentir plus en sécurité face au texte littéraire et surmonter ainsi les difficultés de compréhension rencontrées. Pour eux, cette expérience ne s'est pas faite de manière mécanique, mais plutôt comme une façon d'approprier le poème et de construire le sens. Une attention particulière doit être accordée à deux élèves allophones, issus d'Égypte et de Russie, qui rencontrent des difficultés à l'écrit, en français comme en grec<sup>23</sup>. Pour les impliquer dans le projet, ces élèves ont été amenés à exprimer leur contribution de différentes manières.

En effet, lors de la première séance, ces élèves se concentraient surtout sur la production de dessins pour exprimer leurs idées et leurs premières impressions. Cette pratique a permis à ces élèves d'agir dans la construction du sens, malgré l'obstacle de la langue. En outre, quand ces deux élèves ne voulaient pas écrire, ils ont participé aux activités collectives d'une autre façon : ils ont utilisé le dictionnaire numérique du tableau interactif pour chercher les mots que leurs camarades demandaient et ont contribué ainsi au travail collectif<sup>24</sup>.

Dans l'ensemble, même si quatre élèves sont restés un peu en retrait ou moins investis, la plupart des participants ont assumé un rôle de sujet lecteur<sup>25</sup>. Trois indices, entre autres, en témoignent : tout d'abord, un élève rapporte dans le questionnaire qu'il trouvait initialement le texte difficile car il manquait de vocabulaire en français et ne savait pas toujours quoi

---

<sup>20</sup> GO1, GO3

<sup>21</sup> GO1

<sup>22</sup> JB2

<sup>23</sup> GO2, GO4

<sup>24</sup> GO2, GO5

<sup>25</sup> JO2

répondre. Mais au cours du projet, il a pris plaisir à participer aux activités et a fini par mieux comprendre le poème<sup>26</sup>. Il a écrit : « δεν ήξερα και τόσες λέξεις, αλλά τώρα ξέρω τι σημαίνουν » (je ne connaissais pas autant de mots, mais maintenant je sais ce qu'ils signifient). Il est donc passé de l'incompréhension à une attitude beaucoup plus active et engagée.

Ensuite, en classe, nous avons pu observer le même cheminement. Dès les premières séances, les élèves se montraient curieux : ils voulaient savoir qui était réellement ce cancre<sup>27</sup>. Ensuite, ils ont formulé diverses questions sur son âge, sa classe ou ses relations avec les autres élèves<sup>28</sup>. À travers ces questions, nous avons constaté qu'ils cherchaient à combler ce qui manquait dans le texte et à se créer leur propre image du personnage.

Enfin, un indice particulièrement significatif de l'appropriation du personnage apparaît après la fin officielle du projet. Le carnet de lecture collectif avait déjà été déposé à la bibliothèque et le projet était terminé depuis deux semaines. Pendant le dernier cours de français de l'année scolaire, alors que les élèves discutaient de leurs projets de vacances, un élève a spontanément demandé : « Est-ce que le cancre va partir en vacances ? ». Cette simple question a immédiatement suscité des réponses enthousiastes. Toute la classe s'est mise à imaginer ce que le cancre pourrait bien faire pendant l'été. Ce moment improvisé, en dehors du cadre du projet et après sa fin, suggère que le personnage continuait de vivre dans la tête des élèves. C'est un signe très fort d'engagement durable dans le sujet lecteur<sup>29</sup>.

En général, les résultats indiquent que la plupart des participants ont assumé le rôle de sujet lecteur en essayant de comprendre le texte, en évoquant leurs émotions, en procédant à l'activité fictionnalisante et en nouant des liens entre leur vécu (expériences, souvenirs, etc.) et le contenu du poème pour construire son sens avec le poète.

Trois élèves se sont toutefois montrés moins engagés dans les activités d'écriture et n'ont pas participé à certaines productions écrites, comme le portrait du cancre, l'activité « Avant

---

<sup>26</sup> Q7

<sup>27</sup> JB1

<sup>28</sup> JB3, JB4

<sup>29</sup> JB6

ou après le poème ? » ou le courriel final. Ils n'ont pas non plus répondu aux questionnaires de fin de projet. Cependant, leur implication dans le projet s'est manifestée sous d'autres formes. L'un d'eux a demandé à remplacer une activité d'écriture par un dessin<sup>30</sup>. Ces élèves ont également participé à la réalisation matérielle du carnet en créant des pages incises entre les différentes parties. L'un d'eux a même rédigé la page avec les noms des élèves qui ont participé au projet<sup>31</sup>. Enfin, lors de la présentation du carnet aux autres classes, ils se sont montrés particulièrement volontaires pour présenter le travail réalisé.

### **2.3.2 L'implication des élèves dans la pédagogie de projet**

Il ressort des questionnaires qu'il y a eu trois élèves qui croyaient que les séances de projet étaient plus intéressantes que les séances de cours réguliers parce que les activités proposées étaient créatives, artistiques et collaboratives<sup>32</sup>. Le travail en groupe a été cité par de nombreux élèves comme un effet positif. D'autres élèves ont affirmé qu'ils ont été plus actifs pendant le projet parce qu'ils faisaient « un travail collectif »<sup>33</sup> ou qu'ils créaient « un livre entier »<sup>34</sup>.

Le climat en classe était enthousiaste et positif, du début à la fin de la séquence. À chaque nouvelle activité, les élèves manifestaient de l'impatience et demandaient des précisions afin de pouvoir commencer à travailler<sup>35</sup>. Par exemple, lors de certaines séances, plusieurs élèves demandaient spontanément : « On commence quand ? » ou « Qu'est-ce qu'on va faire aujourd'hui ? », ce qui montre leur envie de participer aux activités.

Dans les réponses au questionnaire, à la question « À quelles activités du projet avez-vous le plus et le moins participé, et pourquoi ? », une élève a écrit qu'elle avait participé davantage que les autres et qu'elle avait réalisé une grande partie du travail du carnet de

---

<sup>30</sup> JB2

<sup>31</sup> CL

<sup>32</sup> Q2, Q3, Q6

<sup>33</sup> Q6, GO5

<sup>34</sup> Q2, GO4

<sup>35</sup> GO4

lecture<sup>36</sup>. Ses camarades partageaient son avis. En effet, deux élèves ont écrit spontanément le nom de cette élève ainsi que ceux des trois autres camarades sur la page de remerciements, afin de souligner leur contribution au projet. Cela montre que les élèves reconnaissaient l'implication de certains membres du groupe et accordaient de l'importance au travail collectif<sup>37</sup>.

Le projet de réalisation d'un carnet de lecture pour la bibliothèque de l'école a été un facteur de motivation important. Les élèves ont bien compris dès la première séance que leurs œuvres seraient mises en commun pour constituer un véritable livre destiné à la bibliothèque de l'école. À la fin du projet, ils ont pris l'initiative de rendre visite aux autres classes et à la directrice pour leur présenter leur livre. Certains se sont même présentés comme « auteurs » du carnet de lecture<sup>38</sup>.

### 2.3.3 L'engagement des élèves dans l'écriture du carnet de lecture

L'implication dans l'écriture a été positive, même si elle variait selon le profil des élèves<sup>39</sup>. Les activités mises en place demandaient, régulièrement, aux élèves d'écrire (traduction collaborative, acrostiche, activité « Mes Oui et mes Non », etc.), ainsi que de décrire le cancre et de rédiger un courriel destiné à ce dernier<sup>40</sup>.

Dans l'activité de l'acrostiche « CANCRE », les élèves ont principalement mobilisé un lexique simple et accessible, composé de mots du quotidien tels qu'*école*, *ami*, *vacances*, *rire*, *aimer*, *couleur*, *chiffre*, *enfant*, *professeur*, *contrôle* ou encore *animal*. Certains ont parfois adapté légèrement les formes (par exemple en ajoutant des déterminants comme *de contrôle*), mais l'ensemble des productions montre une appropriation à partir d'un vocabulaire basique<sup>41</sup> (voir photo ci-dessous).

---

<sup>36</sup> Q4

<sup>37</sup> GO3, GO5

<sup>38</sup> GO4, JB1, JB6

<sup>39</sup> GO6

<sup>40</sup> GO6, CL

<sup>41</sup> CL

## Séance 3

Activité 1: Regardez le mot **CANCRE**. Écrivez un mot simple ou un adjectif ou une courte expression pour chaque lettre.

C chiffres  
Aimer  
Nan  
Cancers  
Rire  
Enfants

Figure 2: Acrostiche

Deux autres activités ont particulièrement favorisé l'engagement dans l'écriture. D'une part, lors de la rédaction du courriel final, les élèves ont dépassé la simple production scolaire pour entrer dans une véritable interaction avec le cancre, en lui posant des questions telles que « Pourquoi tu n'aimes pas l'école ? » ou « Quelle est ta matière préférée ? ». Cette activité a donc permis une forme de dialogue écrit avec le cancre et une implication affective et cognitive<sup>42</sup>.

Les élèves les plus en difficulté ont produit des textes plus courts, notamment lors de la rédaction du courriel final, mais ils ont néanmoins participé au projet selon leurs possibilités<sup>43</sup>. Ils n'ont pas toujours participé aux activités d'écriture et certains n'ont pas rédigé le courriel final. En revanche, ils se sont davantage investis dans les activités de dessin, en réalisant des illustrations ou des productions visuelles pour le carnet. Ils ont ainsi participé au projet selon leurs possibilités et leurs préférences<sup>44</sup>.

### 2.3.4 Le contenu des créations des élèves

Le carnet regroupe :

- la traduction collaborative du texte ;

---

<sup>42</sup> CL

<sup>43</sup> GO6

<sup>44</sup> GO2, GO6

- l'acrostiche « CANCRE » ;
- les réponses aux activités « Oui / Non » et « Mes Oui et mes Non » ;
- les représentations du « tableau du malheur » et du « tableau du bonheur » ;
- les activités « Si le cancre était... » ;
- les portraits du cancre ;
- les courriels adressés au personnage ;
- la première de couverture, la quatrième de couverture et les illustrations faites par les élèves.

Ces productions montrent l'interprétation personnelle des élèves du personnage du cancre, des associations qu'ils ont faites et des liens avec leur expérience scolaire<sup>45</sup>.

Dès les premiers dessins, tous les élèves ont présenté des éléments liés à l'univers scolaire : le tableau de la classe, des cahiers, des couleurs de l'école. Certains dessins comprennent également des cœurs ou d'autres symboles<sup>46</sup>.

Concernant les portraits du cancre, les élèves qui l'ont représenté comme un élève sérieux et heureux l'ont accompagné de mots tels que « rêveur », « gentil », « heureux » ou comme un garçon qui « aime ses amis ». D'autres, au contraire, l'ont décrit comme un « rebelle ». Les élèves ne se sont pas limités au contenu du poème, mais ils ont créé leur propre interprétation du personnage<sup>47</sup>.

À titre indicatif, deux dessins représentatifs du portrait du « cancre » réalisés par deux élèves :

---

<sup>45</sup> GO3, GO6

<sup>46</sup> GO1, GO3, GO6

<sup>47</sup> GO1

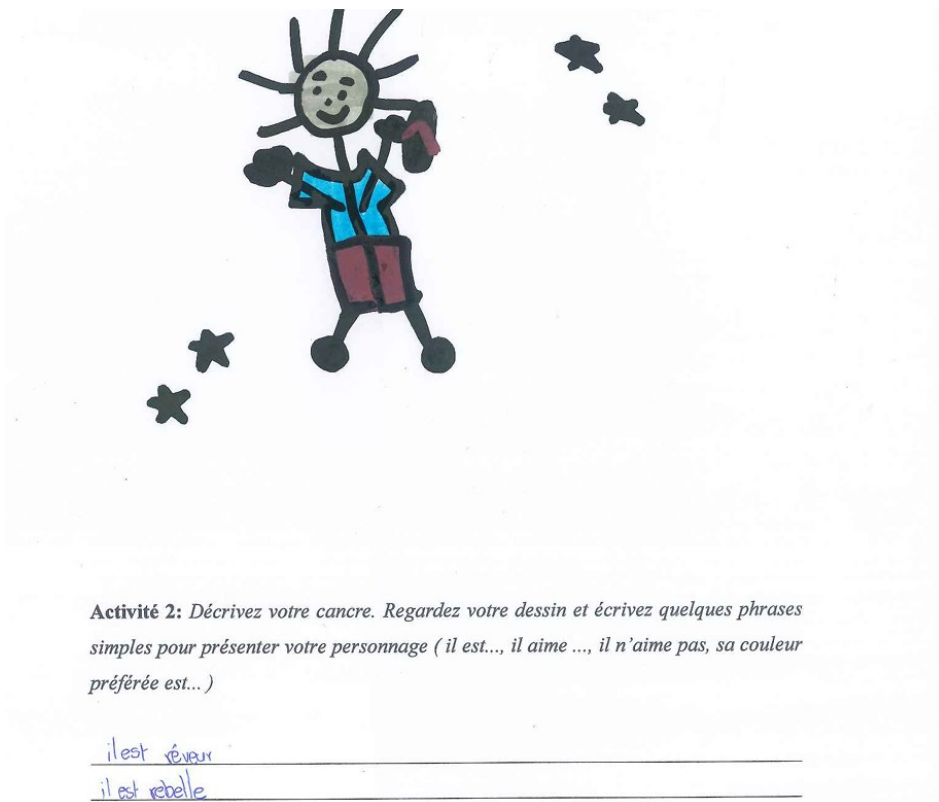


Figure 3: Le portrait du cancre

**Activité 1:** Faites le portrait du cancre. Dessinez votre propre cancre comme vous l'imaginez.



Figure 4: Le portrait du cancre

Certains élèves ont encore attribué des goûts différents, des couleurs ou encore des caractéristiques physiques absentes du poème. Une élève a même représenté le cancre comme une fille, ce qui montre la façon dont elle a interprété le poème.

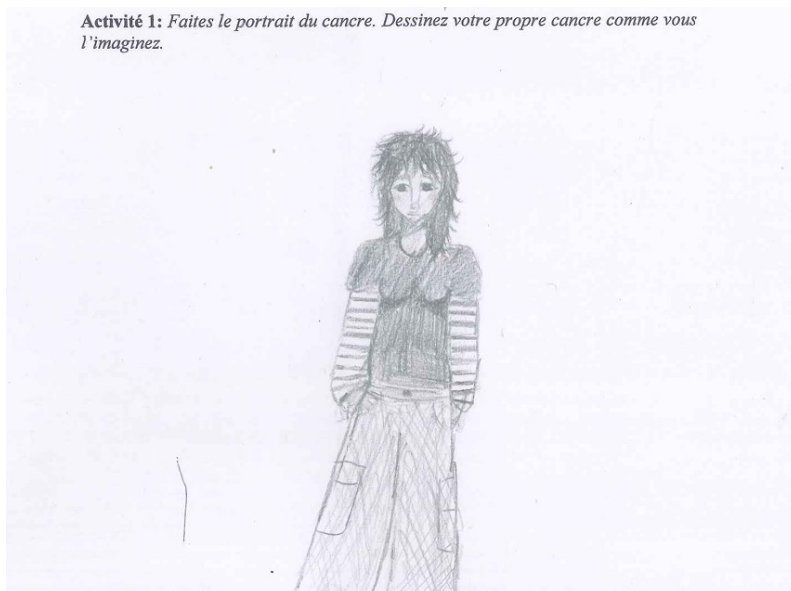


Figure 5: Le portrait du cancre

Par ailleurs, les productions écrites réalisées dans le cadre du projet témoignent également d'un engagement dans l'écriture. La majorité des élèves a participé activement aux différentes activités de production écrite proposées, telles que l'acrostiche, « Mon nouveau poème », les courriels adressés au cancre ou encore les réponses aux activités du carnet.

Nous observons que les élèves ne résument pas le poème mot à mot ni ne recopient des phrases du texte. Ils vont au-delà de cette simple restitution. Ils expriment leurs idées personnelles, ils imaginent des éléments sur le personnage du cancre et ils répondent de manière créative aux activités proposées, ce qui témoigne d'un rapport positif à l'écriture et d'un investissement cognitif et émotionnel. Dans les courriels, les élèves ont adopté une posture communicative en s'adressant au personnage comme à une personne réelle.

## Séance 6

Activité : Écrivez un courriel au cancre du poème. Que voudriez-vous lui dire?

Bonjour Ester. Je m'appelle Ariadnes  
J'ai 12 ans, Je suis élève en 6  
classe. Pourquoi tu n'aime pas le silence?  
J'aime écouter de la musique. Tu  
aime écouter de la musique? Pourquoi  
tu aime les couleurs blue et rose. Est-ce  
que tu aimes dessiner? Au revoir Cher  
Ester!

Figure 6 : Un courriel au cancre

Malgré un niveau de français encore débutant et quelques erreurs d'orthographe ou de grammaire, les élèves ont réussi à produire des textes compréhensibles. Ainsi, leurs productions écrites montrent que l'écriture a constitué un moyen d'expression personnelle et d'appropriation du poème, davantage qu'un simple exercice linguistique.

Activité 2: Décrivez votre cancre. Regardez votre dessin et écrivez quelques phrases simples pour présenter votre personnage (il est..., il aime ..., il n'aime pas, sa couleur préférée est...)

Le Cancre  
Le cancre est un enfant et est  
vif. Il adoré le rocher. Il n'aime pas  
l'école. Il ne sympa pas. Il adoré la  
glace. Le cancre est rêveur mais  
est rebelle. Il adore ses amis.

Figure 7: Activité écrite

Dans l'ensemble, les productions du carnet montrent que les élèves ont dépassé une lecture simple du poème pour se l'approprier. Ils ont utilisé leur imagination, leur vécu scolaire et

leurs émotions pour donner du sens au texte. Le carnet devient ainsi un espace où les élèves ne sont plus seulement lecteurs, mais aussi acteurs dans la construction du sens du poème, ce qui évoque l'apparition d'une posture de sujet lecteur<sup>48</sup>.

### **2.3.5 La place de la poésie dans l'engagement des élèves**

Les résultats montrent que la poésie a joué un rôle central dans l'engagement des élèves. Tout d'abord, elle a offert un support d'imagination et de créativité. En effet, les images poétiques de Prévert et les métaphores telles que « le tableau noir du malheur » et le « visage du bonheur » ont été interprétées de multiples façons par les élèves à travers le dessin, la pantomime, mais aussi les activités d'écriture qui les ont amenés à compléter le texte à partir de leurs représentations.

Les dessins réalisés dans le cadre de l'activité « Le tableau du malheur / le tableau du bonheur » ont malheureusement été perdus lors de la reliure du carnet de lecture collectif et n'ont donc pas pu être analysés en détail. Cependant, la créativité des participants apparaît lors de l'activité de pantomime (3<sup>e</sup> séance)<sup>49</sup>. Les élèves ont choisi différentes scènes du poème et les ont représentées avec leur corps. Certains groupes ont mis en scène le moment où le cancre rit, tandis que d'autres ont représenté son opposition au professeur ou son geste de dessiner le bonheur sur le tableau. Ces mises en scène montrent que les élèves se sont approprié les images du poème et les ont transformées en créations personnelles.

La poésie a également favorisé l'expression subjective. Les activités proposées invitaient les élèves à compléter le texte avec leurs propres représentations, à réfléchir à ce qu'ils acceptent ou refusent à l'école, à imaginer le cancre sous différentes formes ou à lui écrire directement.

---

<sup>48</sup> G01, G03, G06

<sup>49</sup> JB3

À titre d'exemple, dans l'activité « Mes Oui et mes Non », plusieurs élèves ont écrit « Non aux mathématiques » et « Oui aux récréations », en faisant directement référence à leur propre expérience scolaire<sup>50</sup>.

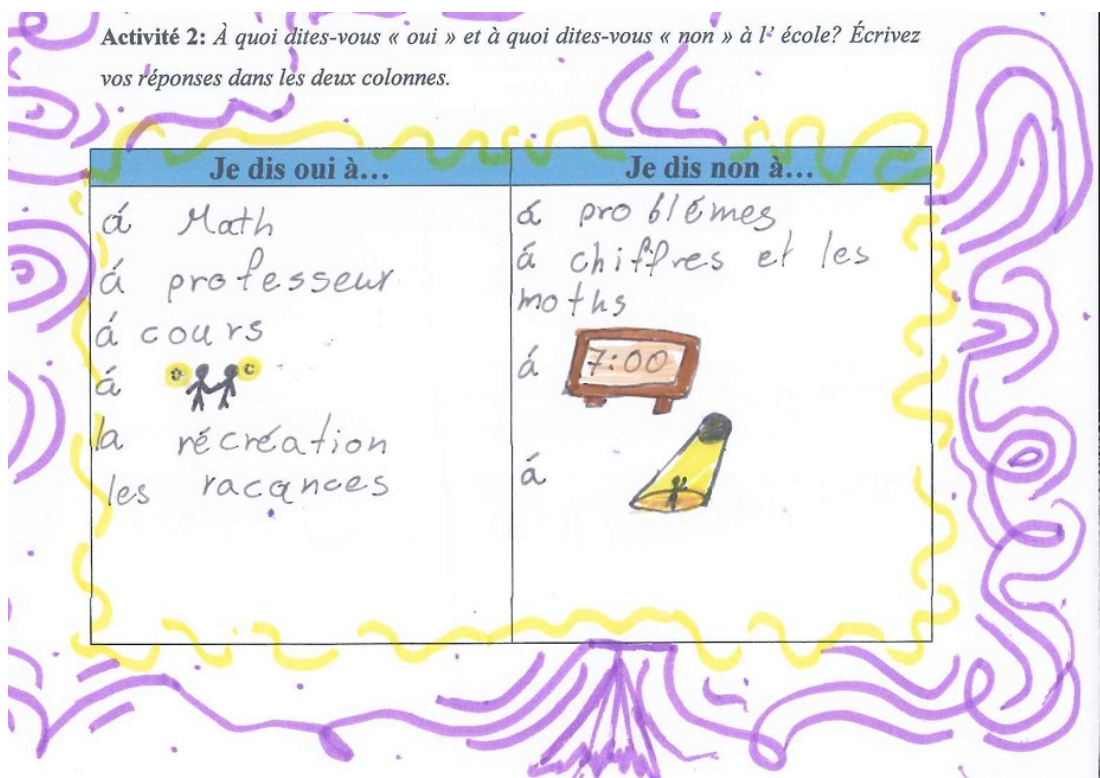


Figure 8: Activité écrite

De même, dans l'activité « Si le cancer était... », les élèves ont attribué au personnage différentes couleurs, émotions ou animaux selon leur imagination<sup>51</sup>.

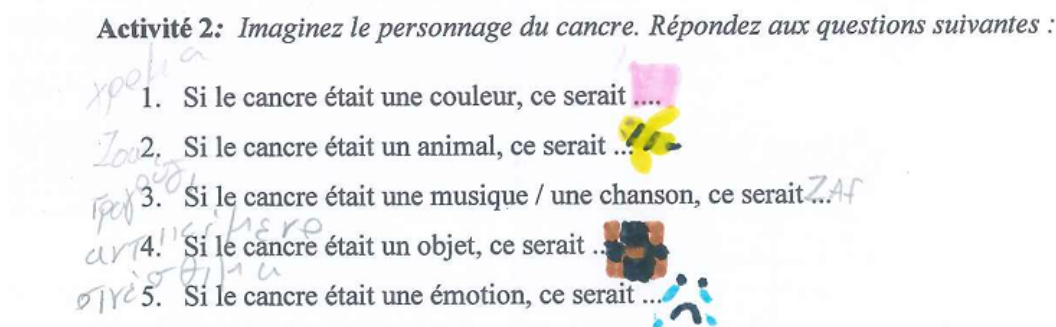


Figure 9 : Activité écrite

<sup>50</sup> CL

<sup>51</sup> CL

Enfin, le poème a transformé une simple activité de lecture en une expérience d'engagement collectif. Le poème, en tant que support, n'a pas seulement été l'objet d'une lecture, mais aussi d'une réinterprétation (illustration, prolongement d'écriture) et de réécriture dans le carnet de lecture collectif. Ainsi, la poésie a joué une double fonction : support d'expression personnelle et moteur de l'engagement dans le projet. Elle a contribué à faire émerger le sujet lecteur tout en donnant du sens à la réalisation collective du carnet de lecture.

## **Partie III**

### **Chapitre 3.3 : Synthèse, interprétation et discussion des résultats**

#### **3.3.1 Synthèse**

Dans ce chapitre, nous présenterons, d'abord, la synthèse des résultats de notre recherche. Nous examinerons les données recueillies lors de la démarche pédagogique dans le but d'analyser dans quelle mesure la création d'un carnet de lecture collectif, à partir de la lecture subjective d'un poème en classe de FLE au primaire, pourrait favoriser l'engagement dans l'écrit.

En premier lieu, concernant l'engagement cognitif, les élèves mobilisent de différentes stratégies pour comprendre le poème que nous avons proposé, comme le repérage des mots connus, les échanges avec leurs camarades, principalement en grec, l'utilisation du lexique fourni, du dictionnaire en versions numérique et papier, ainsi que la traduction collaborative. Leur engagement cognitif est évoqué, également, dans les nombreuses hypothèses formulées à propos du personnage du cancre, dans les discussions autour de l'interprétation de certains vers et dans les activités qui les invitaient à prolonger ou à réinventer l'univers du poème, telles que « Mes Oui et mes Non », « Si le cancre était... », les portraits du cancre, « Avant ou après le poème ? », « Mon nouveau poème » ou encore le courriel adressé au personnage. Ces activités ont amené les apprenants à interpréter et à appréhender le poème, tout en les considérant comme des sujets lecteurs.

Cet engagement cognitif s'est également manifesté dans les activités d'écriture. Les élèves ont sélectionné des informations, reformulé des idées, choisi des mots et expressions et organisé leurs productions écrites en fonction des consignes proposées. Dans les différentes activités mentionnées précédemment, ils ont utilisé leur compréhension du texte pour rédiger leurs propres écrits. L'écriture a ainsi prolongé le travail d'interprétation effectué lors de la lecture.

Un résultat particulièrement intéressant concerne la place de la traduction. Bien qu'elle occupe aujourd'hui une place plus limitée dans l'enseignement des langues étrangères, elle

a joué un rôle important dans notre projet. Un élève a même interrogé la rareté des activités de traduction en cours de français. Dans notre contexte, la traduction a facilité l'accès au sens du texte et à son vocabulaire. Elle a ainsi permis aux élèves de mieux comprendre le poème et de participer plus facilement aux différentes productions du carnet de lecture.

L'engagement affectif apparaît à travers le plaisir exprimé par les élèves et leur intérêt pour le personnage du cancre. Les réponses aux questionnaires démontrent que cinq élèves ont trouvé ces séances plus amusantes que les cours habituels. Cette implication affective est également visible dans certaines réactions spontanées observées pendant et après le projet. Ainsi, lors de la dernière séance, une élève a demandé si le cancre répondrait à son courriel. De même, plusieurs semaines après la fin du projet, un autre élève s'est interrogé sur les vacances du personnage. Cette proximité avec le personnage se retrouve également dans l'activité « Mes Oui et mes Non », où les élèves ont exprimé leurs propres goûts et préférences scolaires en s'inspirant du poème. Ainsi, ils ont mis le texte en relation avec leur propre expérience. Le poème est ainsi devenu un support d'expression personnelle favorisant leur implication émotionnelle dans la lecture.

Cette dimension affective influence également le rapport des élèves à l'écriture. En écrivant au cancre, les élèves ne répondaient plus seulement à une consigne scolaire : ils cherchaient à établir une relation avec un personnage auquel ils s'étaient attachés et à exprimer leurs opinions, leurs émotions et leurs questions personnelles.

Concernant l'engagement comportemental, nous avons observé que les élèves ont respecté les consignes et ont collaboré avec leurs camarades. Toutefois, chaque élève a participé selon ses possibilités et ses préférences. Ainsi, trois élèves n'ont pas rédigé le courriel final adressé au cancre, mais ils ont participé aux autres activités du projet. Les élèves en difficulté se sont davantage investis dans les activités demandant moins de production écrite, comme les activités à compléter, les recherches dans le dictionnaire ou les dessins. Ils ont notamment contribué au carnet de lecture par des dessins. Nous considérons cette implication comme étant en lien avec des pratiques scripturales.

Le cas des deux élèves allophones issus d'Égypte et de Russie met en évidence la diversité des formes de participation au projet et d'engagement dans l'écriture. Malgré leurs difficultés à l'écrit, tant en français qu'en grec, ils ont pris part aux activités à travers les dessins, les recherches lexicales et l'utilisation du dictionnaire numérique pour aider leurs camarades. Leur participation montre que l'implication dans l'écriture ne se limite pas à la quantité de texte produit, mais peut aussi prendre d'autres formes. Le carnet de lecture collectif a ainsi permis à chacun de participer selon ses compétences.

L'une des manifestations les plus visibles de l'autonomie des élèves concerne l'organisation du carnet de lecture. Après en avoir discuté entre eux, les élèves ont choisi de regrouper les différentes productions par catégories et ont créé des pages incises pour introduire chaque partie de leur ouvrage.

Au terme de l'analyse, plusieurs éléments indiquent une évolution positive du rapport des élèves à l'écrit. Ainsi, nous observons que les différentes activités du carnet de lecture ont rendu l'écriture plus vivante, en la plaçant dans une démarche de création, d'interprétation et de partage.

Dans l'ensemble, les productions des élèves montrent qu'ils se sont approprié le poème, explorant des formes d'expression très différentes : écriture, dessin, jeu théâtral, traduction et discussion. Cette diversité de modes d'expression a permis à chacun de participer selon ses capacités et ses préférences, y compris les élèves ayant des difficultés linguistiques.

### **3.3.2 Interprétation et discussion des résultats**

Nous essaierons d'envisager nos résultats à travers le prisme des volets théoriques de la première partie de notre travail pour comprendre s'ils confirment ou non nos hypothèses de départ.

Nous commencerons par la deuxième hypothèse, selon laquelle l'émergence de la subjectivité des apprenants lecteurs pourrait émerger s'ils sont reconnus en tant que sujets lecteurs des textes littéraires, et, plus particulièrement, de la poésie.

Les résultats obtenus confirment cette hypothèse. En effet, tout au long de la séquence qui a laissé de l'espace à l'émergence de la subjectivité des apprenants, ces derniers ont procédé à une lecture subjective du poème en évoquant des émotions ainsi que des souvenirs scolaires et en mobilisant leur imagination. Cela valide l'idée d'un lecteur actif dans la construction du sens de l'œuvre, conformément aux travaux de Rouxel (2018), Langlade (2007) et Dufays (2013).

Selon la première hypothèse, l'engagement des apprenants dans la littérature pourrait être favorisé dès lors qu'ils sont reconnus comme des sujets singuliers, porteurs d'une histoire, de souvenirs et de désirs. Cette hypothèse, elle aussi, est validée.

En effet, la lecture subjective les a amenés à s'engager dans l'acte de lecture et celui d'écriture. Leur création finale, réalisée avec motivation, voire enthousiasme, est devenue le vecteur de la sensibilité émergée lors de leur découverte du texte.

Cette implication des élèves s'explique également par les travaux de Massol (2017), qui souligne que, à l'école, nous traitons souvent la lecture et l'écriture de manière inégale. L'écriture sert surtout à accompagner la lecture ou à vérifier si le texte est compris (par exemple avec des résumés, des questions ou des commentaires). Dans cette perspective, le paradigme du sujet lecteur-scripteur (Massol, 2017) permet de dépasser cette hiérarchie en considérant l'écriture comme un véritable espace de production du sens et non comme une simple vérification de compréhension. Le sujet-lecteur-scripteur (Massol, 2017) apparaît dans plusieurs productions, notamment « Mes Oui et mes Non », « Mon nouveau poème » et le courriel adressé au cancre. Ces activités montrent que l'écriture est devenue un prolongement de la lecture et un moyen d'exprimer une interprétation personnelle du texte.

Les résultats mettent également en évidence la présence d'activité fictionnalisante, telle qu'elle est définie par Langlade (2007). Les élèves ont imaginé la personnalité du cancre, son quotidien et ses projets de vacances, allant au-delà du texte initial. Or, c'est cette activité qui les a amenés à s'impliquer dans l'écriture. En enrichissant l'univers du personnage et en explorant des éléments absents du poème, ils ont mobilisé leur imagination pour construire des textes personnels, ce qui montre que l'écriture a constitué un véritable espace de création à partir de la lecture.

Par ailleurs, plusieurs productions écrites révèlent que certains élèves ont eu recours au grec pour soutenir leur activité scripturale. Des traductions de mots, des annotations ou des mots en langue première apparaissent ainsi au fil des pages du carnet. À la lumière du modèle du RÉ+ (Maynard et Armand, 2015), cette pratique s'interprète comme une stratégie plurilingue permettant aux apprenants de mobiliser l'ensemble de leur répertoire linguistique afin de favoriser et de stimuler leur désir d'écrire. L'utilisation de la langue source n'a pas constitué un obstacle à la production écrite en français ; au contraire, elle a facilité l'accès au sens, étayé la production textuelle et renforcé l'engagement des élèves dans les tâches proposées.

L'écriture était favorisée par la lecture de la poésie.

En effet, la poésie se caractérise par une écriture fondée sur les images, les métaphores et la polysémie, qui laisse une place importante à l'interprétation du lecteur (Riffaterre, 1978 ; Genette, 1972 ; Iser, 1976). Dans le poème « Le Cancre », les élèves ont interprété des métaphores, comme celle du « tableau noir du malheur ». Cette image dépasse le sens littéral et montre les difficultés scolaires du personnage. Elle a amené les élèves à proposer différentes interprétations et à mobiliser leur imagination (Bachelard, 1943). Ils ont pu exprimer leurs expériences personnelles, leurs émotions et leurs idées dans des productions originales (Calliabetou-Coraca, 2010). La lecture du poème ne leur a pas seulement permis de comprendre le texte, mais elle a aussi développé leur créativité, fait émerger leur subjectivité et renforcé leur implication dans l'écriture (Rosenblatt, 1978 ; Cuq et Gruca, 2017).

Ces observations rejoignent les éléments théoriques présentés dans la première partie de ce mémoire, dans le cadre théorique. En effet, la richesse imaginaire et la densité des images poétiques ont favorisé chez les élèves des interprétations multiples, ce qui montre que le sens du poème reste ouvert, comme l'ont souligné Bachelard (1943) et Riffaterre (1978). Cette dimension s'est notamment manifestée à travers les dessins des élèves, en particulier lorsqu'ils ont réalisé le portrait du cancre, en lui attribuant différentes expressions, émotions et caractéristiques selon leur propre interprétation du poème. De même, les métaphores du texte ont permis aux élèves de mobiliser leur imagination et de créer des représentations

personnelles, ce qui confirme le rôle de la poésie dans l'émergence du sujet lecteur actif et dans le développement d'une lecture subjective et créative.

Pour illustrer ce propos, nous citons la réponse qu'un élève a donné à la question du questionnaire « Si vous deviez expliquer ce qu'est un poème, que diriez-vous ? ». Il a alors écrit : « des mots qui te font voyager dans l'imagination du poète ». Cette réponse évoque une représentation de la poésie associée à la créativité et à l'évasion, à la co-construction du sens.

La troisième hypothèse concernait le rôle du carnet de lecture comme outil d'encouragement à l'écriture. Les résultats permettent de la confirmer. Le carnet a constitué un espace de conservation des productions et des réflexions des élèves, ce qui rejoint les caractéristiques décrites par Ahr et Joole (2010).

Qui plus est, un grand nombre d'éléments indiquent une évolution positive du rapport des élèves à l'écrit. Ainsi, nous observons que les différentes activités du carnet de lecture ont rendu l'écriture plus vivante, en la plaçant dans une démarche de création, d'interprétation et de partage. À cet égard, les résultats de notre recherche rejoignent le modèle du RÉ+ (Maynard et Armand, 2015), selon lequel les dimensions affective, praxéologique, conceptuelle et axiologique du rapport à l'écrit interagissent et influencent l'engagement des apprenants.

Sa dimension collective est également importante : les élèves ont échangé leurs idées et organisé le carnet en regroupant les productions par catégories et en créant des pages incises pour séparer les thématiques du carnet. Cela rejoint la notion de « carnet de lecture à plusieurs voix » développée par Jorro (2004). Le caractère collectif du projet a également renforcé l'implication des élèves dans l'écriture, car ils ont écrit pour être lus par leurs camarades et ont contribué activement à la construction du carnet commun. Autrement dit, leurs idées et leurs écritures se sont entrelacées dans un but commun. Les élèves savaient que leurs productions seraient rassemblées dans un carnet destiné à être gardé à l'école.

Enfin, la pédagogie de projet a renforcé l'implication des élèves. La réalisation d'un livre qui serait offert à la bibliothèque a donné une finalité concrète aux activités et a favorisé leur engagement, comme le souligne Puren (2017).

En effet, les échanges entre élèves, la coopération et la prise de décisions collectives, soulignés par Barbier (1991) et Vergnes (1995), sont clairement observables dans notre séquence, notamment à travers le travail en groupe et les discussions autour des productions. De même, la dimension de la production finale, considérée par Halté (1982) comme un élément central donnant du sens aux apprentissages, apparaît ici comme un facteur de motivation important : le fait que les élèves sachent que leur carnet de lecture serait offert à la bibliothèque de l'école a renforcé leur engagement et leur sentiment d'utilité vis-à-vis du travail réalisé.

Notre démarche a, ainsi, contribué à développer une relation plus personnelle avec le texte littéraire et à donner un sens nouveau aux activités d'écriture, au cours de français, à la vie scolaire, aux interactions en classe de langue.

Elle constitue, certes, une étude de cas. Mais elle présente des principes susceptibles de régir des pistes didactiques applicables dans d'autres contextes éducatifs. Nous tenons à souligner, ici, l'intérêt pour les enseignants de français de lier la lecture subjective d'un texte poétique à l'écriture subjective. Qui plus est, le choix d'un poème capable de résonner chez les élèves en fonction de leur âge et de leurs intérêts permet de concevoir cette écriture comme le prolongement naturel du travail de lecture.

Un « Cancre » a dessiné dans notre classe le visage du bonheur et nous a permis de passer de la poésie et de sa lecture subjective à la poésie du cours de français.

## Conclusion

Ce mémoire avait pour objectif d'examiner comment des apprenants de français à l'école primaire grecque peuvent s'impliquer dans la production écrite à travers des pratiques de lecture et d'écriture visant à les considérer en tant que sujets lecteurs de poésie.

Pour explorer cette idée, nous avons mis en place une séquence pédagogique autour du poème « Le Cancre » de Jacques Prévert, avec l'élaboration progressive d'un carnet de lecture partagé. Les observations de classe, le journal de bord, les questionnaires ainsi que les productions écrites des élèves ont servi à observer leur investissement dans le projet et à analyser leur lien au texte et aux pratiques scripturales.

Les résultats montrent que les élèves se sont progressivement approprié le poème, en y mêlant leurs propres expériences, leurs émotions, leur imaginaire. Leurs productions, réalisées séance après séance, montrent qu'ils sont partis à la rencontre du texte, mais aussi du personnage du cancre, avec une authenticité que nous rencontrons peu dans des exercices strictement scolaires. Ainsi, l'écriture a cessé d'être un devoir scolaire : elle est devenue un espace d'expression, où souvenirs et interprétations personnelles pouvaient prendre place sans la contrainte imposée par l'évaluation.

Le carnet de lecture collectif a joué un rôle clé. Il a gardé la trace du parcours de chaque élève, tout en valorisant leurs créations. La dimension collective a transformé la dynamique du groupe : les élèves ont commencé à échanger, à coopérer et à avoir le sentiment d'avancer ensemble dans une aventure partagée.

D'ailleurs, le projet a duré deux semaines et demie. Ce temps long a renforcé la cohésion de la classe : les élèves sont devenus plus soudés, les liens se sont resserrés. Nous avons aussi remarqué que leur rapport au cours de français avait changé après ce projet. Quand le projet s'est terminé et que nous sommes revenus aux activités habituelles, les élèves participaient plus volontiers, montraient plus d'intérêt qu'avant le projet.

Il convient de noter que cette durée, plus longue que celle des projets habituels, a suscité une réelle attente chez les élèves. À chaque séance, ils entraient en classe avec la perspective d'une nouvelle découverte, ce qui a transformé leur rapport au cours de français.

Notre recherche présente toutefois certaines limites. En effet, elle s'est déroulée sur une période restreinte et auprès d'un échantillon réduit d'élèves. Par conséquent, il s'avère difficile de généraliser ces résultats. Néanmoins, les principes qui régissent la démarche proposée pourraient être transposés à d'autres contextes similaires.

Enfin, le texte poétique occupe ici une place particulière. En tant que « texte scriptible », il invite à une lecture subjective où chaque sujet lecteur construit son propre chemin de sens. Cette pluralité d'interprétations a permis aux élèves de s'approprier le texte de manière intime et créative, tout en nourrissant les échanges au sein du groupe. Ainsi, la poésie et sa lecture subjective ont enrichi la poésie de nos relations en classe de français.

## Références bibliographiques

Ahr, S., & Joole, P. (2010). Débats et carnets de lecteurs, de l'école au collège. *Le français aujourd'hui*, 168, 69–82. <https://shs.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2010-1-page-69?lang=fr>

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386.

Bachelard, G. (1990). *L'air et les songes : Essai sur l'imagination du mouvement* (Œuvre originale publiée en 1943). José Corti. <https://argosdotblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/03/gaston-bachelard-air-songes.pdf>

Barbier, J.-M. (1991). *Élaboration des projets d'action et planification*. Presses Universitaires de France.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.

Bishop, M.-F., & Rouxel, A. (Dirs.). (2007). *Sujet lecteur, sujet scripteur : quels enjeux pour la didactique ?* Armand Colin.

Blanchet, P. (2007). L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. In P. Blanchet, D. Moore, & S. Asselah Rahal (Dirs.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (pp. 87–103). Éditions des Archives Contemporaines.

Blanchet, P., & Chardenet, P. (Dirs.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Éditions des Archives Contemporaines / AUF.

Calliabetso-Coraca, P. (2010). Les fonctions du poème en classe de langue-culture du secondaire. In F. Tabaki-Iona, A. Proscolli & K. Forakis (Éds.), *Actes du colloque international* (pp. 13–25). Université d'Athènes.

- Carter, C. P., Reschly, A. L., Lovelace, M. D., Appleton, J. J., & Thompson, D. (2012). Measuring student engagement among elementary students: Pilot of the Student Engagement Instrument—Elementary Version. *School Psychology Quarterly*, 27(2), 61–73.
- Chartrand, S.-G., & Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : Apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. Dans S.-G. Chartrand & C. Blaser (Éds.), *Le rapport à l'écrit : Une notion pour enseigner de l'école à l'université* (Vol. 12, pp. 107–127). Presses universitaires de Namur/Diptyque.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Compagnon, A. (1998). *Le Démon de la théorie : Littérature et sens commun*. Seuil.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : volume complémentaire*. <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>
- Cornett, C. E. (1999). *The arts as meaning makers: Integrating literature and the arts throughout the curriculum*. Merrill Prentice-Hall.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Denizot, N., Dufays, J.-L., & Louichon, B. (2020). *Approches didactiques de la littérature*. Presses Universitaires de Namur.

- Demougin, F. (2004). Contribution sur les écrits de lecture et la subjectivité du lecteur. In G. Langlade & A. Rouxel (Dirs.), *Le sujet lecteur* (pp. 317–328). Presses Universitaires de Rennes.
- Dufays, J.-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? *Recherches & Travaux*, 83, 77–88. <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.666>
- Dumez, H. (2016). *Les questions clés de la démarche compréhensive*. Vuibert.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142.
- Francisco, M. B., Gonzales, R. D. L. C., & Vargas, M. A. S. (2015). Student engagement: Associations with teachers and peers as motivators. *International Journal of Educational Investigations*, 2(11), 1–17.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Galand, B. (2022). Comment soutenir l'engagement des élèves dans leurs apprentissages ? *Administration & Éducation*, 175(3), 115–122. <https://doi.org/10.3917/admed.175.0115>
- Galani, M.-E. (2010). Privilégier le texte littéraire en classe de FLE. In F. Tabaki-Iona et al. (Éds.), *Actes du colloque international* (pp. 261–271). Université d'Athènes.
- Gruca, I. (2010). Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures. In F. Tabaki-Iona et al. (Éds.), *Actes du colloque international* (pp. 165–185). Université d'Athènes.
- Hugo, V. (1822). *Odes et poésies diverses*. Wikisource. [https://fr.wikisource.org/wiki/Odes\\_et\\_Ballades/Pr%C3%A9face\\_de\\_1822](https://fr.wikisource.org/wiki/Odes_et_Ballades/Pr%C3%A9face_de_1822)
- Lacelle, N., & Beaudry, M.-C. (2011). Un coup de cœur partagé pour la théorisation du sujet lecteur. *La Lettre de l'AIRDF*, 50, 36–38.

Langlade, G. (2001). Et le sujet lecteur dans tout ça ? *Enjeux*, 51–52, 53–62.

Langlade, G. (2006). L'activité fictionnalisante du lecteur. In B. Louichon & B. Laville (Dir.), *Les enseignements de la fiction*. Presses Universitaires de Bordeaux.

Langlade, G. (2007). La lecture subjective. *Québec français*, 145, 71–73.  
<https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2007-n145-qf1178006/47315ac.pdf>

Langlade, G., & Rouxel, A. (Dir.). (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses Universitaires de Rennes.

Lebrun, M. (1994). Le journal dialogué. *Québec français*, 94, 34–36.  
<https://id.erudit.org/iderudit/44427ac>

Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? In B. Daunay, Y. Reuter, & B. Schneuwly (Éds.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (pp. 195–216). Presses Universitaires du Septentrion.

Louichon, B. (2017). La question des modèles dans les recherches sur le sujet lecteur. In J.-F. Massol (éd.), *Le sujet lecteur-scripteur*. UGA Éditions.  
<https://doi.org/10.4000/books.ugaeditions.2158>

Louichon, B., & Perrin-Doucey, A. (2020). Le sujet lecteur en formation d'enseignant·e·s. *Pratiques*, 187–188. <https://doi.org/10.4000/pratiques.8932>

Maynard, C., & Armand, F. (2015). Rapport à l'écrit et engagement en littératie. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 6(2), 72–84.

Nal, E. (2017). Distinguer compréhension et interprétation du texte. *Questions Vives*, 28.  
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.2521>

Newmann, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. M. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement*. Teachers College Press.

- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (5e éd.). Armand Colin.
- Patrikiou, T., & Psaraki, C. (2025). *Nouveau Ulysse à Paris 1. Livre de l'élève*. Le Livre Ouvert.
- Patrikiou, T., & Psaraki, C. (2025). *Nouveau Ulysse à Paris 2. Livre de l'élève*. Le Livre Ouvert.
- Perrenoud, P. (2002). Apprendre à l'école à travers des projets : Pourquoi ? Comment ? *L'Éducateur*, (14).
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Minuit.
- Pierra, G. (2003). Le poème entre les langues : le corps, la voix, le texte. *ÉLA. Études de linguistique appliquée*, 131(3), 357–367. <https://doi.org/10.3917/ela.131.0357>
- Poché, F. (1996). *Sujet, parole et exclusion*. L'Harmattan.
- Prieur, J.-M. (2007). Lire en levant la tête. In T. Bouguerra (Dir.), *Du littéraire*. Presses Universitaires de la Méditerranée.
- Puren, C. (2017). *Mettre en œuvre la pédagogie de projet dans un contexte interdisciplinaire au collège : Approche historique, problématiques actuelles* [Diaporama sonorisé]. Lycée français du Caire. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2017c/>
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* (5e éd.). Dunod.
- Riffaterre, M. (1978). *La production du texte*. Seuil.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Rouxel, A. (2011). Mutations épistémologiques. *Criação & Crítica*, 9, 13–24.

Rouxel, A. (2012). *Enseigner la lecture littéraire*. Presses Universitaires de Rennes.

Rouxel, A. (2018a). Lecture subjective. *Eutomia*, 1, 235–252.

Rouxel, A. (2018b). Oser lire à partir de soi. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, 20(35), 10–25. <https://revistaabralic.com.br/index.php/revista/article/viewFile/497/520>

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école. *Repères*, 19, 9–38. [https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_1999\\_num\\_19\\_1\\_2289](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_19_1_2289)

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école*. Hatier.

Vergnes, G. (1995). *Éducation à l'environnement et projets interdisciplinaires*. Cahiers, série didactique, (11). I.R.R.S.A.E. Vallée d'Aoste.

### Ρεφέρεντες βιβλιογραφικές γρεκές

Αρρέτε μινιςτέριελ ν° 141417/Δ2/2016. (2016). *Programme d'études unifié pour les langues étrangères dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur en Grèce*. Journal officiel de la République hellénique, n° 2871, T. B'.

Μινιςτέρε δε λ'Εδουκάτιον, δεσ Αφφαιρεσ ρελιγιουσεσ δεσ Σπορτσ. (2025). *Approbation de la liste des manuels de langue française...* <https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-2023/%CE%A1%CE%A83%CE%9C46%CE%9D%CE%9A%CE%A0%CE%94-%CE%99%CE%9F%CE%9F.pdf>

Καλογήρου, Τ. (2016). Η ποίηση ως «όραμα» και «άκουσμα»: Διακαλλιτεχνικές προσεγγίσεις και δραστηριότητες στη διδασκαλία της ποίησης. *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*, 22. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2016.604>

Τσιώλης, Γ. (2017). *Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).

Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Κριτική.

Φρυδάκη, Ε., & Παπαγεωργάκης, Δ. (2022). *Διαλογικότητα και λογοτεχνική εκπαίδευση*. Κριτική.

## Table des matières

|                                                                                             |      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Résumé .....                                                                                | vi   |
| Περίληψη.....                                                                               | vii  |
| Abstract .....                                                                              | viii |
| Liste des tableaux .....                                                                    | x    |
| Liste des abréviations .....                                                                | xi   |
| Introduction .....                                                                          | 1    |
| Partie I : Cadre théorique .....                                                            | 3    |
| Chapitre 1.1 : Le sujet lecteur et l'engagement des élèves .....                            | 3    |
| 1.1.1 Émergence de la notion de sujet lecteur.....                                          | 3    |
| 1.1.2 Le sujet lecteur en classe.....                                                       | 4    |
| 1.1.3 Les différentes formes d'engagement : comportemental, émotionnel et cognitif....      | 7    |
| Chapitre 1.2 : Le carnet de lecture comme outil pédagogique.....                            | 8    |
| 1.2.1 Définition et objectifs du carnet de lecture .....                                    | 8    |
| 1.2.2 Le carnet de lecture collectif .....                                                  | 9    |
| 1.2.3 La pédagogie de projet .....                                                          | 10   |
| Chapitre 1.3 : La poésie en classe de FLE : un support d'apprentissage et de créativité.... | 11   |
| 1.3.1 Les caractéristiques du texte poétique.....                                           | 11   |
| 1.3.2 Poésie en classe de langue.....                                                       | 13   |
| Partie II : La recherche .....                                                              | 15   |
| Chapitre 2.1 : La démarche pédagogique.....                                                 | 15   |
| 2.1.1 Contextualisation de la recherche .....                                               | 15   |
| 2.1.2 Démarche de la recherche .....                                                        | 16   |
| 2.1.3 Première séance.....                                                                  | 16   |
| 2.1.4 Deuxième séance.....                                                                  | 18   |
| 2.1.5 Troisième séance .....                                                                | 20   |
| 2.1.6 Quatrième séance .....                                                                | 21   |
| 2.1.7 Cinquième séance.....                                                                 | 22   |
| 2.1.8 Sixième séance .....                                                                  | 23   |
| Chapitre 2.2 : Méthodologie de recherche .....                                              | 24   |
| 2.2.1 Identité de la recherche .....                                                        | 24   |
| 2.2.2 Outils de collecte des données .....                                                  | 25   |
| 2.2.3 Outils d'analyse des données .....                                                    | 28   |
| 2.2.4 Limites de la recherche .....                                                         | 29   |
| Chapitre 2.3 : Résultats de la recherche .....                                              | 30   |
| 2.3.1 L'implication des élèves en tant que sujets lecteurs .....                            | 30   |
| 2.3.2 L'implication des élèves dans la pédagogie de projet.....                             | 35   |
| 2.3.3 L'engagement des élèves dans l'écriture du carnet de lecture .....                    | 36   |
| 2.3.4 Le contenu des créations des élèves.....                                              | 37   |
| 2.3.5 La place de la poésie dans l'engagement des élèves.....                               | 42   |
| Partie III .....                                                                            | 45   |
| Chapitre 3.3 : Synthèse, interprétation et discussion des résultats.....                    | 45   |
| 3.3.1 Synthèse .....                                                                        | 45   |

|                                                       |    |
|-------------------------------------------------------|----|
| 3.3.2 Interprétation et discussion des résultats..... | 47 |
| Conclusion.....                                       | 52 |
| Références bibliographiques .....                     | 54 |
| Références bibliographiques grecques .....            | 59 |
| Table des matières.....                               | 61 |
| Annexes.....                                          | 63 |

## Annexes

### 1. Le carnet de lecture collectif, les questionnaires des élèves et les journaux de bord

### 2. Grille d'observation

| Détails du cours observé     |                                                                                                                                                                                                                                           |                        |               |
|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|---------------|
| École                        | 73 <sup>e</sup> école primaire d'Athènes                                                                                                                                                                                                  |                        |               |
| Nombre d'élèves              | 16                                                                                                                                                                                                                                        |                        |               |
| Date et heure                |                                                                                                                                                                                                                                           |                        |               |
| Niveau                       | Primaire – 6 <sup>ème</sup> année                                                                                                                                                                                                         |                        |               |
| Texte utilisé                | Le Cancre de Jacques Prévert                                                                                                                                                                                                              |                        |               |
| Séance n°                    |                                                                                                                                                                                                                                           |                        |               |
| Dispositif                   | Carnet de lecture collectif                                                                                                                                                                                                               |                        |               |
| Domaines d'observation       | Indicateurs repérables                                                                                                                                                                                                                    | Comportements visibles | Appréciations |
| 1. Engagement cognitif       | L'élève comprend le texte en réfléchissant, en mobilisant des stratégies comme la relecture et la discussion et en s'appuyant sur ses connaissances                                                                                       |                        |               |
| 2. Engagement comportemental | L'élève participe aux activités en classe, travaille avec ses camarades en groupe ou en binôme, suit les consignes, reste concentré et utilise des outils, y compris numériques (comme le dictionnaire en ligne) pour réaliser les tâches |                        |               |

|                                                          |                                                                                                                                                                                 |  |  |
|----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
| <b>3. Engagement affectif</b>                            | L'élève manifeste un intérêt pour le poème et les activités, réagit, exprime des émotions et établit des liens avec sa propre expérience scolaire                               |  |  |
| <b>4. Autonomie et autodétermination dans le travail</b> | L'élève gère son temps et son travail, exprime ses idées personnelles à l'oral ou à l'écrit, prend des initiatives dans la réalisation des tâches et choisit comment travailler |  |  |
| <b>5. Climat de classe / appartenance</b>                | L'élève interagit positivement, se sent à l'aise, coopère avec ses camarades et bénéficie d'un climat respectueux et sécurisant                                                 |  |  |
| <b>6. Tâche écrite finale dans le carnet de lecture</b>  | L'élève produit un texte simple et personnel et écrit un message cohérent                                                                                                       |  |  |

### 3. Questionnaire

#### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Πώς ήταν το μάθημα των γαλλικών πριν και κατά τη διάρκεια της δημιουργίας του carnet de lecture; Ποιες ομοιότητες και διαφορές παρατηρήσατε;

---

---

---

---

---

---

2. Σε ποιες δραστηριότητες του projet συμμετείχατε περισσότερο και σε ποιες λιγότερο; Γιατί;

---

---

---

---

---

---

3. Υπήρξε κάτι που ανακαλύψατε για τον εαυτό σας κατά τη διάρκεια των μαθημάτων;

---

---

---

---

---

---

4. Όταν γράφατε το email προς τον cancre, αναρωτηθήκατε αν εκείνος θα σας απαντούσε. Τι σας έκανε να το σκεφτείτε αυτό;

---

---

---

---

---

---

**5. Θα προτείνετε το ποίημα *Le Cancre* σε έναν φίλο σας; Γιατί;**

---

---

---

---

---

**6. Αν έπρεπε να εξηγήσετε τι είναι ένα ποίημα, χρησιμοποιώντας ως παράδειγμα το *Le Cancre* του J. Prévert, τι θα λέγατε;**

---

---

---

---

---

---

---

## **4. Références des données utilisées dans la recherche**

### **Code – Description**

JB1 - Journal de bord, séance 1

JB2 - Journal de bord, séance 2

JB3 - Journal de bord, séance 3

JB4 - Journal de bord, séance 4

JB5 - Journal de bord, séance 5

JB6 - Journal de bord, séance 6

GO1 – Grille d’observation – Engagement cognitif

GO2 - Grille d’observation – Engagement comportemental

GO3 - Grille d’observation - Engagement affectif

GO4 - Grille d’observation – Autonomie

GO5 - Grille d’observation – Climat de classe

GO6 - Grille d’observation – Production écrite

Q1-Q13 – Réponses des élèves au questionnaire final

CL- Carnet de lecture collectif

## 5. Fiches de travail

### Séance 2

**Activité 1:** Lisez le poème «Le Cancre» et mettez chaque action ou phrase dans la bonne colonne.

| Oui (ce que le cancre accepte / aime) | Non (ce que le cancre refuse / rejette) |
|---------------------------------------|-----------------------------------------|
|                                       |                                         |

**Activité 2 :** À quoi dites-vous « oui » et à quoi dites-vous « non » à l'école? Écrivez vos réponses dans les deux colonnes.

| Je dis oui à... | Je dis non à... |
|-----------------|-----------------|
|                 |                 |

### Séance 3

**Activité 1 :** *Regardez le mot **CANCRE**. Écrivez un mot simple ou un adjectif ou une courte expression pour chaque lettre.*

C –

A –

N –

C –

R –

E –

**Activité 2 :** *Imaginez le personnage du cancre. Répondez aux questions suivantes :*

1. Si le cancre était une couleur, ce serait ....
2. Si le cancre était un animal, ce serait ...
3. Si le cancre était une musique / une chanson, ce serait ...
4. Si le cancre était un objet, ce serait ...
5. Si le cancre était une émotion, ce serait ...

## Séance 4

**Activité 1 :** *Faites le portrait du cancre. Dessinez votre propre cancre comme vous l' imaginez.*

**Activité 2 :** *Décrivez votre cancre. Regardez votre dessin et écrivez quelques phrases simples pour présenter votre personnage ( Il est..., Il aime..., Il n'aime pas..., Sa couleur préférée est...)*

---

---

---

---

---

---

---

---

## Séance 5

**Activité 2 :** Dessinez deux tableaux :

*Tableau 1 : Le tableau du malheur à l'école*

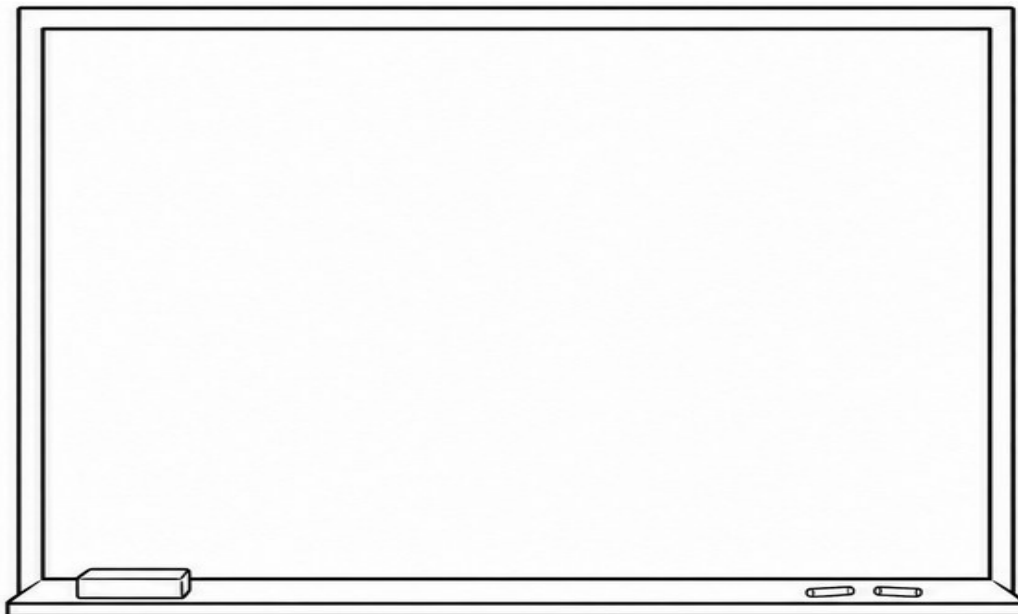
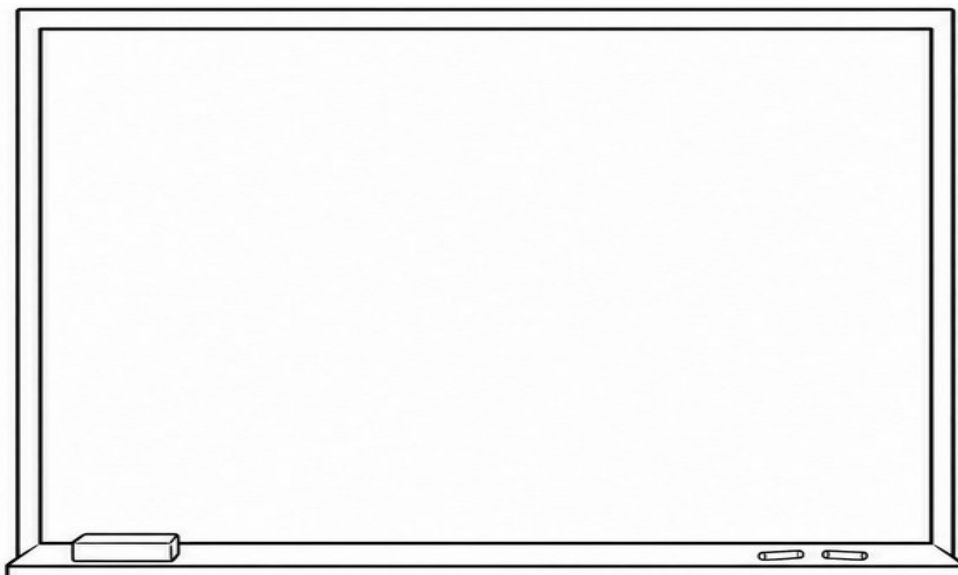
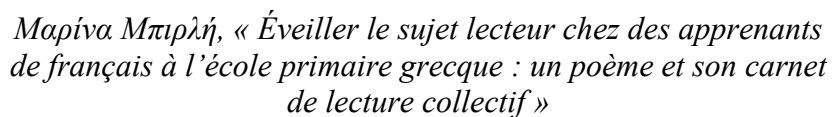


*Tableau 2 : Le tableau du bonheur à l'école*





**Activité 1 :** *Imaginez le personnage du cancre avant ou après le poème. Écrivez une ou deux phrases pour compléter l'histoire.*

---

---

---

---

---

---

[illegible]

## **Séance 6**

**Activité :** *Écrivez un courriel au cancre du poème. Que voudriez-vous lui dire?*

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.

Η υπογράφουσα,

Μαρίνα Μπιρλή