



Apport des théories de l'imaginaire à l'évaluation du corps à corps avec l'oeuvre dans la classe de littérature

Jean-Charles Chabanne, Jean-Louis Dufays

► To cite this version:

Jean-Charles Chabanne, Jean-Louis Dufays. Apport des théories de l'imaginaire à l'évaluation du corps à corps avec l'oeuvre dans la classe de littérature. Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Actes des 8e journées de didactique de la littérature, Louvain-la-Neuve, mars 2007, Presses de l'UCL, pp.65-76, 2007. hal-01116226

HAL Id: hal-01116226

<https://hal.science/hal-01116226>

Submitted on 20 Apr 2020

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

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



Jean-Charles CHABANNE

Maître de conférences, Équipe ALFA (Activité, Langage, Formation, Apprentissages), composante du LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique Éducation et Formation)

IUFM de Montpellier, site de Perpignan

3 avenue Sauvy F 66100 PERPIGNAN

<jean-charles.chabanne@montpellier.iufm.fr>

Corpus recueilli par Christine AIGOIN¹.

Apport des théories de l'imaginaire à l'évaluation du corps à corps avec l'œuvre dans la classe de littérature

Introduction

Cette communication voudrait montrer comment les théories de l'imaginaire peuvent nous aider à mieux comprendre certains moments-clés au cours d'un débat interprétatif, et à mieux nous y *ajuster*.

Nous² cherchons à mieux identifier certains aspects de la compétence propre au « maître de littérature », pour l'accompagner plus efficacement en formation. Nous cherchons en particulier à caractériser des *gestes professionnels* (Jorro 2006) et leur *ajustement* au plus près de l'activité de l'élève, dans ce qu'elle a d'imprévisible et de labile (Bucheton 2007 et Bucheton & Dezutter 2007). Dans le flot d'événements qu'est une classe au travail, l'enseignant a besoin de savoir *quel moment importe*, prend statut d'*incident critique* (Flanagan 1954). Cette caractérisation n'est possible que si l'observateur est sensible à un certain nombre d'indicateurs, eux-mêmes appuyés sur une théorie de la situation et de l'objet didactique.

Nous partons d'une situation de classe, un cercle de lecture en fin de cycle 3.

En classe avec Moun

L'enseignante a regroupé une douzaine d'élèves de CM1-CM2 dans un cercle de lecture autour de l'album de Rascal & Sophie, *Moun*³. Elle formule sa consigne :

5 E	faites avec ce que j'ai demandé + je suis sûre que vous allez vous débrouiller + je redis une dernière fois relever les mots qui parlent de l'océan + tu vas dans le texte et tu relèves les mots de l'océan dans ce texte-là + après tu peux avec tes mots dire ce que tu ressens comment tu vois cet océan d'accord ++ et deuxième piste en quoi ce texte est-il poétique où ressentez-vous la poésie du texte
-----	--

Pour analyser cette consigne, nous nous plaçons dans un double cadre :

¹ Je remercie Christine Aigoïn, doctorante de l'équipe ALFA, qui a recueilli et mis en forme le corpus, et par son intermédiaire Monique Cros, enseignante de la Classe CM1-CM2, école René Cassin, St Jean de Védas (séances en mai-juin 2006).

² Dans ALFA-LIRDEF, programme de recherche EDIFEAC : Questions d'épistémologie, de didactique & d'ingénierie de la formation dans les enseignements artistiques et culturels.

³ *Moun*, auteur Rascal, illustrations Sophie, Pastel, l'Ecole des loisirs, 1994.

- un cadre pragmatique, où nous cherchons à identifier des *actes de langage*, indicateurs des conduites spécifiques du travail interprétatif ;
- un cadre sémantique, quand nous cherchons à identifier des *contenus thématiques*, révélateur des « objets de pensée » mis en jeu.

La demande de relevé lexical constitue ce que A. Jorro appelle un *geste de métier*⁴ mais qui cache une demande plus énigmatique : *dire l'expérience esthétique*, sous forme d'un acte expressif : « dire ce que tu ressens » appuyant un jugement évaluatif : « en quoi ce texte est-il poétique ? ». Il me semble ici que « poétique » renvoie moins à une catégorie esthétique définie qu'à quelque chose comme « ce qui fait la singularité de ce texte ». L'enseignante propose d'identifier la source d'un effet (question en « où » : « où ressentez-vous la poésie du texte ? »). Pas si simple : elle n'interroge pas moins que sur sa *littérarité* !

On voit comment les questions du *sens* de l'activité et de l'*évaluation* sont étroitement liées : ce coup de filet lexical, que *vaut-il* ? Cette tâche est-elle *plus pertinente* qu'une autre ? Est-elle *bien* conduite ? Pour analyser cette situation en formation, il faudra aller plus loin qu'une première lecture réductrice, qui n'y verrait qu'un simple exercice de vocabulaire. Il faut s'interroger sur ce choix didactique : quel intérêt y aurait-il d'entrer dans la lecture par cette tâche ? Cette question est bien celle de l'enseignant, du formateur, et du chercheur.

Des données objectives le justifient :

- cette entrée thématique est désignée par le paratexte comme importante : 4^e de couverture, illustration de la page de titre ;
- importance du motif dans le *texte iconique* : 8 illustrations reprennent le motif soit par figuration directe (11, la pleine mer ; 29, la jetée ; 33, coucher de soleil), soit par figuration indirecte (9, buissons bord de mer ; 13, la plage et une vague ; 15 et 17, la plage ; 23, plage et cabines) ;
- cinq occurrences du mot « océan » dans le texte, dont le *dernier mot* ; son réseau notionnel constitue plus de 10% des vocables.

Mais si des méthodes formelles peuvent signaler des phénomènes lexicaux saillants, elles ne permettent pas de rendre compte de leur *sens* : pourquoi cette thématique devrait faire sens pour le lecteur ? Pourquoi est-il pertinent de la choisir comme *entrée didactique* ?

Le travail des élèves

Il est intéressant de mettre en contraste les possibles du texte, à savoir ses propriétés sémiotiques formelles, avec ce qu'en retiennent et surtout ce qu'en font les élèves.

On trouve, dans le verbatim, 46 occurrences du mot *océan*. Deux élèves, en particulier, se sont montrées particulièrement efficaces :

11	L	moi j'ai écrit : bercée par les vagues + portée par l'écume et les vagues + la jetée + l'étoile de mer + les coquillages égarés
12	An	moi j'ai écrit cinq fois l'océan + marée haute + vent du large + vague + écume + étoile de mer + coquillages égarés + sable mouillé + plage + jetée et après les mots poétiques : leur premier enfant et leur dernier espoir + un bébé aux yeux d'amande

⁴ Jorro 2002 et 2006 : « Objet d'une transmission technique et symbolique, le geste du métier véhicule les codes propres au métier ».

	+ le sommeil tiède et profond + les larmes et le fracas des bombes
--	--

Il faut noter que Léa ne se contente pas de relever les éléments lexicaux isolés, mais elle emporte dans son cahier de lecture des fragments un peu plus larges : les élèves tiennent ainsi compte, spontanément, d'effets de *co-occurrence* : « océan » apparaît à proximité de mots comme : *emporter*, *porter*, et par deux fois *confier*... Ce sont ces verbes qui font de l'océan un actant marqué par des sèmes comme //protection-maternage//⁵ : spontanément, le texte est *réécrit* pour faire apparaître des mots qui révèlent cette thématique : *bercer* comme substitut de *porter* :

11 L	moi j'ai écrit : bercée par les vagues + portée par l'écume et les vagues + la jetée + l'étoile de mer + les coquillages égarés
------	---

S'esquisse une isotopie portée par ce sème, qui dans le relevé de Léa s'étend à « égarés » et même au mot « jetée », qui n'est pas simplement un lieu, mais une scène symbolique : sur la jetée, elle s'avance dans la mer vers son passé.

Anaïs, quant à elle, suit très précisément le réseau associatif :

12 An	moi j'ai écrit cinq fois l'océan + marée haute + vent du large + vague + écume + étoile de mer + coquillages égarés + sable mouillé + plage + jetée et après les mots poétiques : leur premier enfant et leur dernier espoir + un bébé aux yeux d'amande + le sommeil tiède et profond + les larmes et le fracas des bombes
-------	---

L et A semblent non seulement avoir compris la consigne, mais se l'être appropriée : leur réponse esquisse un commentaire personnel. Tous les élèves n'en sont pas capables, comme W qui exprime ses difficultés d'une part à comprendre la consigne, d'autre part à jouer le jeu proposé par l'enseignante :

7 E	tu es embêté Willy par le travail que je te demande de faire ++ tu as relevé les mots qui parlent de l'océan
8 W	moi c'est que j'en trouve pas trop

14 W	j'en ai trouvé dix fois moins + beaucoup moins
15 E	et qu'est-ce que tu penses des mots trouvés par Léa et Anthony
16 W	ils ont marqué beaucoup de choses sur l'océan
17 E	oui
18 W	et aussi sur tout ce qui était poétique
19 E	bon + et tu ne les voyais pas ces mots-là
	<i>Willy fait non de la tête</i>

Étude des échanges 64 à 86

Le développement des échanges est relancé :

67 Cl	« une petite boîte pour envoyer Moun de l'autre côté du grand océan »
68 E	qu'est-ce que ++ ce grand océan ++ tous ces mots qui nous parlent du grand océan ++ tous ces mots- là si nombreux + quelle est la place de l'océan dans ce livre

⁵ Je note en encadrant d'obliques doubles une formulation aussi concise que possible du contenu sémantique, selon le codage de Rastier (par ex., 1987).

L, en lectrice experte, identifie que le motif central est une matrice générative pour tout le récit :

69	L	c'est très important sans l'océan y'aurait pas d'histoire parce qu'elle a passé presque toute son aventure sur l'océan
70	Am	sur et à côté de l'océan puisque après elle vit à côté
71	E	bon et quand ses parents la confient à l'océan c'est donc qu'elle vit aussi ++ auprès de l'océan

L'enchaînement suivant introduit par Cléofé va créer un lien entre le motif de l'océan et un autre motif important pour l'enjeu symbolique dans ce récit : la *maison*. Ce décrochement thématique est-il une digression, ou un développement des valences du thème ? Les élèves s'y *impliquent* (brouhaha) :

72	Cl	elle a trois maisons = elle a celle de ses vrais parents + celle de la mer + celle de ses parents adoptifs
73	E	qu'est-ce que tu en penses Hugo + Cléofé nous dit que Moun a trois maisons est-ce que l'océan est une maison pour Moun
		<i>des échanges se superposent et forment un brouhaha duquel émergent seulement quelques bribes</i> « Moun c'est pas un poisson » « les chats ça déteste l'eau » « Moun c'est pas un chat »

L'enseignante ramène les élèves au motif de la maison, qui s'ouvre sur celui du lien parental et de l'amour :

74	E	bon Moun c'est une enfant + une fillette ++ mais cette idée de dire qu'elle a trois maisons
75	A	c'est pas faux puisque elle vit un peu de temps avec ses vrais parents + après elle vit un peu de temps dans la mer dans sa boîte et elle se noie pas et puis beaucoup de temps avec ses parents adoptifs
76	L	et aussi ce qui est super ++ dans la presque dernière page de l'autre côté de la ligne d'horizon quelque chose comme il y a quelqu'un qui m'aime aussi
77	Cl	elle sait que de l'autre côté de l'océan il y a des personnes qui l'aiment
78	L	maintenant elle sait que de l'autre côté de l'horizon on l'aimait aussi (<i>il lit</i>) « elle savait à présent que de l'autre côté de la ligne d'horizon, on l'aimait aussi »

Débat sur « maison », lié au sème //amour parental// :

79	W	moi je me dis qu'elle en a qu'une maison chez ses parents ça n'a pas été tellement sa maison puisque c'est là qu'elle a poussé son premier cri et à peine on l'a confié à l'océan
80	Cl	oui mais ça a quand même été sa maison + elle a quand même vécu un peu
81	E	mais est-ce que Rascal écrit qu'à peine son premier cri poussé hop ses parents l'ont confiée à l'océan
82	L	non d'abord à la page 7 on voit qu'elle a déjà grandi un peu + on voit que sa mère tient Moon + elle lui donne à manger
83	E	oui Willy regarde + reviens au livre il me semble que c'est important là ++ c'est pas tout de suite à sa naissance qu'elle est confiée à l'océan
84	Am	tu devrais mieux regarder dans ton livre tu sais
85	E	on revient à ce que disait Léa si vous voulez bien + Léa toi tu lisais page 30 « elle savait à présent que de l'autre côté de la ligne d'horizon, on l'aimait aussi »
		<i>tumulte</i>
86	L	oui c'est beau partout il y a des personnes qui l'aiment + ses vrais parents + ses parents adoptifs + ses frères et soeurs

Étude des échanges 117 à 128

L'enseignante relance le débat quand elle propose de revenir sur la manière dont le motif de l'océan est valorisé de manière paradoxale, sa valeur //dysphorie// apparemment générique semble reconfigurée dans le récit en //euphorie// :

E 117	et puis moi je note qu'on retrouve plusieurs fois le mot « confier » associé au mot « océan » et ce mot là qu'est-ce qu'il nous dit ++ « elle la confia à l'océan » + cet océan après notre première lecture on avait une impression de danger de mort + vous disiez l'eau pourrait passer dans la boîte et noyer Moun + il n'y a pas de biberon pour ce bébé ++ vous parliez de tous ces dangers-là + bon + il me semble qu'aujourd'hui on parle différemment de cet océan ++ est-ce qu'il nous apparaît toujours aussi dangereux
plusieurs	non non
	<i>brouhaha</i>

Amélie rappelle un trait saillant du topos :

119	Am	ce qui est dangereux c'est les requins
-----	----	--

Cléofé, elle, trouve dans le texte les marques de cette reconfiguration : les mots mêmes qu'elle emploie sont tout à fait significatifs : *bercé, enfant, en vie, endormi, arrive*.

120	Cl	c'est l'océan qui a bercé l'enfant pour qu'il reste en vie + pour qu'il reste endormi jusqu'à ce qu'il arrive
121	W	mais là c'est un peu une expression parce que les vagues ça fait bouger comme si on berçait + c'est un peu pareil
122	E	c'est vrai + donc là on est plutôt sur des images d'un océan qui berce qui endort + il n'est plus du tout dangereux alors + vous le pensez vraiment + vous pensez ça à propos de cette histoire
123	Am	c'est plutôt la guerre qui est méchante
124	An	oui et c'est grâce à l'océan aussi que les parents de Moun ils vont savoir qu'elle est vivante

Un cadre théorique pour évaluer les choix didactiques

Il est temps, à l'invite de l'appel à communications, de nous interroger sur ce qui pilote – intentionnellement ou non – ce double choix :

- le choix par l'enseignante de sélectionner, parmi tous les possibles, une entrée par le motif « océan », couplé à une interrogation sur le « poétique » ;
- ma propre curiosité d'observateur, *évaluant* ce choix comme *intéressant* ou *problématique*, m'interrogeant sur ce qui fait que le **motif de l'océan** lui-même a fait l'objet d'un choix électif pour l'auteur comme pour l'illustrateur.

Le motif de l'océan est-il appelé tout simplement parce que *Moun* fait allusion à l'adoption dans les pays d'Extrême-Orient ? Mais la lecture « réaliste » du texte n'est nullement abordée dans le débat, sans pour autant le vider de tout intérêt : les élèves *parlent d'autre chose*. Cette lecture référentielle, en effet, occulte l'essentiel : la **charge symbolique** du motif de l'océan, et elle l'isole du cadre anthropologique beaucoup plus profond et plus large qui apparaît dès lors qu'on considère que les textes littéraires, et plus largement les œuvres que produisent ces activités humaines singulières que sont les

arts, ont pour fonction de produire, de diffuser et de faire jouer ce qu'on appelle un **imaginaire symbolique**.

Les théories de l'imaginaire

Pour donner ici tout leur sens à ces termes, il faut les replacer dans le cadre des théories de l'imaginaire (G. Bachelard, C.G. Jung, H. Corbin, M. Eliade, G. Durand...). Présenter en quelque mot un cadre théorique aussi ample ne va pas de soi⁶.

Ce que nous retenons de ces travaux est la lumière portée sur cette partie de l'activité psychique qu'on appelle *pensée symbolique*⁷. Toute l'activité psychique ne se réduirait pas à une *pensée conceptuelle*, transparente à elle-même, même si ces deux formes de pensées interagissent (Wunemburger 1995). L'*image* est postulée comme un type de représentation distincte du *concept* ou du *percept*, mais aussi de l'*affect*. Dans le modèle bachelardien, l'image est à la fois plus archaïque, plus fondamentale et plus *profonde* (au sens psychologique du terme) ; elle fait le lien entre ce qui est de la pensée et ce qui est du ressenti, du corporel, mais aussi de l'empathie groupale. L'*image-représentation* peut être le corrélât, selon des modalités variables, d'*images-signes*, de phénomènes sémiotiques, dont le degré de codification est variable et les registres multiformes : langage verbal, arts visuels, etc. Cette imagerie constitue une partie des stéréotypes que la littérature et les arts transmettent et transmutent (Dufays 1994). L'hypothèse de l'anthropologie de l'imaginaire est que les *images* correspondent à un répertoire partagé au sein d'une collectivité, à un *imaginaire* collectif constitué d'éléments plus ou moins complexes, articulés entre eux dans des structures relativement stables.

G. Durand, à la suite de Bachelard, a proposé une théorie des structures anthropologiques de l'imaginaire, qu'il a rattaché aux expériences humaines fondamentales, dans une double perspective ontogénétique et phylogénétique : au plan le plus « profond », le *schème* « fait la jonction, non plus comme le voulait Kant, entre l'image et le concept, mais entre les gestes inconscients de la sensori-motricité, entre les dominantes réflexes et les représentations » (Durand 1992, 61).

Les schèmes s'instancient en *archétypes* plus différenciés « dans un contexte historique et épistémologique donné » (ibid. 62). Enfin, « les archétypes se lient à des images très différenciées par les cultures et dans lesquelles plusieurs schèmes viennent s'imbriquer. On se trouve alors en présence du *symbole* au sens strict, symboles qui revêtent d'autant plus d'importance qu'ils sont riches de sens différents » (ibid. 63) : les simples *motifs* identifiés à la surface des textes et des icônes se chargent de signification quand ils sont mis en œuvre comme des symboles.

Quel enjeu de ce cadre théorique pour la formation des maîtres de lecture ?

Il ne s'agit pas ici ni de présenter en aussi peu d'espace le modèle durandien et ses avatars théoriques, ni d'ignorer les critiques qui lui ont été faites⁸. Il me semble toutefois que le cadre théorique fourni par les théories de l'imaginaire est susceptible de nous

⁶ Voir une belle synthèse dans Thomas et al., *Introduction aux méthodologies de l'imaginaire*, 1998. Voir aussi Chauvin et al. 2005.

⁷ Noter qu'ici le terme de symbolique de renvoi pas au triptyque lacanien : réel/symbolique/imaginaire.

⁸ Je précise par exemple que je ne partage pas la métaphysique, voire la mystique, de certains discours sur l'imaginaire symbolique (y compris chez G.D. lui-même), mais que je suis intéressé par sa valeur heuristique dans le domaine de la psychologie sociale et de l'anthropologie, de l'esthétique en particulier.

apporter quelques lumières sur ce qui est en jeu dans le travail interprétatif, même au niveau modeste d'un cercle de lecture au cycle 3 : les théories de l'imaginaire, sur le plan épistémologique, sont des théories *sémantiques* ; elles complètent les approches structurales, capable de rendre compte du dispositif de l'œuvre mais se tenant à l'écart de la *genèse même du sens*⁹.

Les théories de l'imaginaire se proposent d'expliquer comment les symboles servent de vecteur à des échanges entre sujets, qui échappent à la prise du langage ordinaire ou du langage rationnel. Elles expliquent aussi que ces échanges soient rendus possibles par le fait que le vocabulaire symbolique renvoie à des expériences qui font partie de la mémoire de tout individu, ce qui expliquerait pourquoi les signes qui y font référence sont si évocateurs et si facilement captés. Ce sont ces fondements anthropologiques communs qui assureraient la cohérence profonde de ce qu'on appelle une *culture individuelle*, en lui donnant le sens d'une mémoire des formes symboliques collectées, au cours de sa vie et de son éducation, par un sujet.

Les théories de l'imaginaire proposent ainsi de comprendre comment se dépasse le paradoxe de l'expérience esthétique. Essentiellement intime et subjective, celle-ci enfermerait chaque sujet dans le solipsisme si l'œuvre ne renvoyait pas, en dernier lieu, à un fonds anthropologique commun, ou au moins à un possible lieu de rencontre¹⁰. Ainsi s'amorce, avec les premières œuvres éprouvées et discutées, une dynamique circulaire : les expériences humaines sont le fonds où prend sens le matériau symbolique ; mais en retour ce matériau, élaboré sous forme d'œuvres, nous arme pour ressaisir et métaboliser ces expériences, pour en permettre le partage – y compris aux limites de la langue et des codes, par exemple en direction d'enfants très jeunes, de sociétés éloignées dans le temps et l'espace.

Ainsi l'image du *bercement* est-elle, pour l'anthropologie symbolique, l'expérience qui donne tout son sens au motif du *berceau*, de la *nef*, qui est, dans le récit de Rascal, figurée par la fameuse petite boîte de bambou scellée, d'une part, et par l'image d'un océan porteur et berceur. Le schème du blottissement est porté par le symbole de la boîte, figure qui renvoie tout autant au berceau, qu'au *giron*, voire à la matrice, lieu euphorique par excellence (le geste de « porter contre son cœur » est cité deux fois dans le texte, pages 8 et 32).

Cette charge mémorielle portée par le symbole explique pourquoi le choix de certains éléments lexicaux ou iconiques n'obéit pas seulement à une logique narrative ou à des effets de réel, mais à une logique imaginaire profonde : ainsi, la **maison** n'est pas seulement dans ce texte un simple décor. Elle est chargée de sa dimension archétypale, dans l'opposition élémentaire entre dedans/dehors, loin/près, amour/rejet, fusion/séparation... Il en va de même d'autres motifs qui, éclairés par l'anthropologie de l'imaginaire, prennent une réelle profondeur (le **lit** p. 3 ou la **fenêtre**, par exemple, dans les illustrations des pp. 20 & 26).

Les théories de l'imaginaire, enfin, permettent de comprendre le double *rôle médiateur et instituant* de l'immense bibliothèque des formes symboliques, ce que nous appelons la culture, au sens de répertoires d'œuvres et d'expériences avec les œuvres :

⁹ Voir les avatars de la narratologie (Bonne-Dulibine & Huynh 1995).

¹⁰ « L'image poétique a touché les profondeurs avant d'émouvoir la surface » (Bachelard 1970, 7).

- Rôle médiateur, car motifs, symboles et mythes n'ont pas d'existence concrète en dehors de leur incarnation dans les œuvres, au croisement de l'universel anthropologique et de la spécificité historique. Chaque œuvre, en quelque sorte, constitue par elle-même un point d'accès au répertoire des formes symboliques. C'est ainsi que l'histoire de *Moun* joue le rôle d'une initiation à un mytheme qu'on retrouve par exemple dans l'histoire de Moïse « sauvé des eaux » après avoir été confié à celles-ci par sa mère.
- Rôle instituant, car cela ne signifie pas qu'il faille avoir lu le récit de l'Exode pour *comprendre* l'histoire de Moun ; mais bien au contraire on peut penser que si l'histoire de Moïse est compréhensible et efficace, c'est qu'elle renvoie, au-delà de ses variantes propres, à un *récit fondateur*, à une configuration symbolique élémentaire, portée par les motifs de l'abandon confiant, de l'eau porteuse et berceuse, du réceptacle-berceau, de l'accueil par un puissant, etc..

Un objet d'enseignement deviné mais non identifié

Il est nécessaire maintenant de voir comment ce cadre théorique nous permet d'évaluer certains des événements du corpus, en les lisant comme une transaction symbolique dont l'enseignante et les élèves n'ont qu'une perception intuitive. Identifier le symbole, c'est diriger le travail des élèves vers un *usage particulier du texte*, que nous appellerons, à la suite de Bachelard, une **rêverie** sur le motif. Il y a ici semble-t-il un geste professionnel particulier, qui est seulement esquissé dans la séance observée.

Parler du texte : du contretexte à la glose interprétative

On n'est pas encore dans le métalangage, dans le commentaire, dans des catégorisations et des descriptions qui seront celles du langage savant. Mais l'interaction se situe dans une modalité tout à fait essentielle du travail d'appropriation de l'œuvre, une *écoute parlée*, une reformulation en écho. Car cette écoute n'est pas seulement passive, pure réception ; elle suppose un tissage très fin entre ce qui est saisi de la matière du texte et ce qui est une réception personnelle, encore très confuse et ténue, antérieure à toute verbalisation, sous forme d'images et de sensations¹¹ : ce qu'A. Clancier appelle le **contretexte**¹². Cette saisie encore hésitante et tâtonnante prend la forme d'un discours balbutiant, trébuchant, qui est celui-là même dont on entend des échos dans la classe, qu'on pourrait appeler, sémiotisation de l'expérience sous une forme encore transitionnelle, la **glose interprétative** :

On le voit dans l'échange à propos de *fracas* :

52	E	c'est le mot fracas qui te gêne Anthony
53	An	oui
54	E	comment l'expliquez-vous + est-ce que quelqu'un peut essayez de définir le mot « fracas »
55	L	fracas c'est fracasser + casser tout + casser tout sur son passage
56	E	fracasser casser est-ce que c'est la même chose

¹¹ Peut-être ce que nos collègues de Toulouse désignent sous le nom de « concrétisation imageante » et d'« activité fantasmagorique » : Fourtanier, Langlade, Mazauric, 2006.

¹² « Le contre-texte, par analogie avec le contre-transfert, est l'étude de ce que tout lecteur ou tout critique littéraire éprouve et imagine dans le domaine des fantasmes, à la lecture d'un texte littéraire » (Clancier 2002).

57	V	oui et non fracasser c'est aussi tout abîmer tout casser et puis en même temps ça fait un grand bruit
----	---	---

Même dans cet échange, on se situe au-delà de la seule *définition* : L dépasse la paraphrase explicative (« fracasser = casser tout »), elle fait *sonner le mot* (« fracasser / casser / casser tout ») et V reformule *le signifié* (« et en même temps ça fait un grand bruit »). Il ne s'agit plus de la recherche d'équivalents sémantiques (explicative), mais d'une forme particulière de paraphrase (voir B. Daunay¹³), une reformulation dépliant les potentialités sémantiques, exhibant les connotations, faisant écouter sensuellement le signifiant, ressaisissant et remâchant à la fois la matière du signe et ses effets.

On observe ici un mélange entre des démarches « techniques », celle de la lecture *philologique*, très attentive à la substance de l'œuvre, et une modalité particulière d'écoute, une attitude réceptive, un vrai savoir *être-à-l'œuvre*, entre imagerie, rêverie et compréhension flottante. La *glose interprétative* ressaisit, développe et fait partager le *contretexte* silencieux. Elle est l'élaboration de ce fatras sémiotique, mobile et chaotique, formé de fragments du texte-source remâchés, d'impressions produites, d'images évoquées, de sensations corrélées, des souvenirs personnels et des échos d'autres expériences esthétiques... –, mêlés enfin de quelques mots, discours émergent produit par le sujet en écho à sa propre expérience.

Conclusion : la transaction symbolique pourrait-elle être un objet de formation ? De quelques « gestes » en émergence

Toutefois ce travail paraphrastique est ici plus esquissé qu'organisé, sans doute parce que qu'il n'est pas identifié comme une compétence spécifique liée à la nature spécifique de la transaction symbolique. Car on mesure assez la difficulté d'étayer une glose interprétative, de lancer et entretenir la transaction symbolique, en restant dans cette zone où le contretexte cesse d'être un « langage intérieur »¹⁴ pour alimenter, modestement, progressivement, un échange qui n'est plus seulement explicitation minimale et qui n'est pas encore un commentaire ou une explication dans les formes scolaires ou universitaires.

Comme le dit la formatrice qui a enregistré ce corpus :

« Dans mes observations, il me semble que l'enseignante ne sache pas trop quoi faire d'une consigne comme « liste les mots de l'Océan » et de la différence des réponses entre les enfants. Cette consigne est-elle claire pour la maîtresse elle-même ? Un enfant dit « moi j'en ai que trois [mots] » alors que la copine vient d'en lister une douzaine. Mais ceci n'est pas repris : j'ai l'impression que l'enseignante ne tire pas profit de cet événement ou de cet incident » (Christine Aigoïn, séminaire ALFA, juin 2006).

Pour autant, cette enseignante a déjà l'intuition d'un *savoir interpréter*. Par exemple, en 117 :

E 117	et puis moi je note qu'on retrouve plusieurs fois le mot « confier » associé au mot « océan » et ce mot là qu'est-ce qu'il nous dit ++ « elle la confia à l'océan » + cet océan après notre première lecture on avait une impression
----------	--

¹³ « Parler de textes avec des élèves dans une classe [...] engage [...] une pratique au moins minimale de la reformulation. La volonté de clarifier un sens perçu comme complexe n'est pas la seule cause [...]. C'est souvent dans l'intention de « dévoiler les strates plus profondes de la signification » que la reformulation a sa légitimité dans une classe » (Daunay 2004a, 31).

¹⁴ Vygotsky 1990.

	de danger de mort + vous disiez l'eau pourrait passer dans la boîte et noyer Moun + il n'y a pas de biberon pour ce bébé ++ vous parliez de tous ces dangers-là + bon + il me semble qu'aujourd'hui on parle différemment de cet océan ++ est-ce qu'il nous apparaît toujours aussi dangereux
--	---

Elle part du relevé des récurrences remarquables et des co-occurrences : « moi je note qu'on retrouve plusieurs fois le mot *confier* associé au mot *océan* » ; elle cite le texte, comme le font plusieurs fois les élèves¹⁵ ; elle évoque non une signification mais un *ressenti* – notion très vague qu'on peut préciser ici comme le sème évalué comme saillant au bout du parcours interprétatif local : « cet océan après notre première lecture on avait une impression de danger de mort » ; elle tente ensuite de relancer l'échange sur le changement thématique : « cet océan ++ est-ce qu'il nous apparaît toujours aussi dangereux ? », et les élèves répondent partiellement :

120	CI	c'est l'océan qui a bercé l'enfant pour qu'il reste en vie + pour qu'il reste endormi jusqu'à ce qu'il arrive
121	W	mais là c'est un peu une expression parce que les vagues ça fait bouger comme si on berçait + c'est un peu pareil
122	E	c'est vrai + donc là on est plutôt sur des images d'un océan qui berce qui endort + il n'est plus du tout dangereux alors + vous le pensez vraiment + vous pensez ça à propos de cette histoire

Mais si la compétence est là, elle reste à l'état d'intuition. Sans doute faut-il que cette manière de parler du texte soit désignée aux élèves comme un objet d'apprentissage, ou au moins comme une des formes de discours sur l'œuvre, sur leur propre ressenti, qui est *le travail attendu*, pour qu'elle soit reprise, imitée, et mémorisée comme savoir-faire. Reconnaître à la fois la nature du travail imaginaire dans le texte littéraire, et savoir quels *jeux de langage* ou *genres* ou *gestes d'étude* le lancent et le sollicitent, cela devrait constituer un savoir professionnel, mis en place en formation.

Faute de place, je citerai seulement quelques-uns de ceux sur lesquels porte une recherche en cours qui ne concerne pas seulement la classe de Littérature, mais tous les enseignements culturels et artistiques¹⁶ :

- *Savoir engager et entretenir la rêverie* : ce mode de présence au texte particulier, est-il enseignable ?
- *Savoir étayer la glose interprétative*, recueillir ses formes inchoatives, balbutiantes.
- *Savoir construire de la culture explicite de l'imaginaire symbolique*.

La logique thématique a sa pleine place (C. Tauveron¹⁷), à condition que les acteurs aient conscience des implications véritables de notions comme *imaginaire* ou *symbole*, dénaturées ou affaiblies quand n'est pas pleinement développée leur signification anthropologique.

¹⁵ Nous pensons à ALFA que le **retour au texte**, dont les modalités restent à préciser, est sans doute une conduite caractéristique du savoir faire interprétatif.

¹⁶ On trouvera une présentation de ce programme de recherche, lancé avec un enseignant-chercheur en Arts, sur le site : http://chabanne.jeancharles.neuf.fr/prof/edifeac_resume.html.

¹⁷ Dans Tauveron 2002, voir les pages 207-208, 46-47.

Bibliographie :

- Bachelard, G. (1970) : *La poétique de l'espace*, Paris : PUF.
- Bonne-Dulibine, Ch. & Huynh, J.-A. (1995): La fortune des modèles d'analyse du récit dans l'enseignement du français, *Le Français d'aujourd'hui* 109, mars, p.59-71.
- Bucheton, D. & Dezutter, O. (dir.) (Sous presse) : *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*. Actes du REF 2005, Université Paul-Valéry, Montpellier. Bruxelles : De Boeck-Université.
- Bucheton, D. (dir.) (Sous presse) : *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Travaux de l'Equipe de recherche technologique en éducation (ERTé 40), « Conditions et difficultés d'entrée dans les situations d'apprentissage : les langages, vecteurs de la construction des savoirs, 2004-2006 », IUFM de Montpellier. Toulouse : Octares.
- Chauvin D., Siganos A. & Walter P. (dir.) (2005) : *Questions de mythocritique. Dictionnaire*. Paris : Imago.
- Clancier, A. (2002) : Des « squiggles » à l'écriture : l'écriture peut-elle être thérapeutique ? *Psychiatrie française*, volume XXXII 4/01, février 2002, en ligne <http://www.psychiatrie-francaise.com/psychiatrie_francaise/>
- Daunay, B. (2004) : Réécriture et paraphrase : Contribution à une histoire des pratiques d'écriture scolaire, *Le Français aujourd'hui* 144, p. 25-32.
- Dufays, J.L. (1994) : *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Liège : Mardaga.
- Durand, G. (1992) : *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Bordas (1^e éd. 1969).
- Fourtanier, J.M., Langlade, G. & Mazauric, C. (2006). Dispositif de lecture et formation des lecteurs », dans Chabanne (2006), actes des 7^{èmes} Journées de Montpellier. Montpellier : IUFM.
- Le Français aujourd'hui* 137, avril 2002, *L'Attention aux textes*.
- Gadamer, H.G. (1974) : *Langage & Vérité*, trad. fr. 1995, Paris : Gallimard.
- Jorro, A. (2006) : *L'agir professionnel de l'enseignant*. Conférence au séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la Formation (CRF), 28 février 2006, CNAM, Paris.
- Tauveron, C. (2002) : *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier.
- Thomas, J. (dir.) (1998) : *Introduction aux méthodologies de l'imaginaire*, Paris : Ellipses.
- Wunemburger, J.J. (1995) : *L'imagination*. Que sais-je ? Paris : PUF.