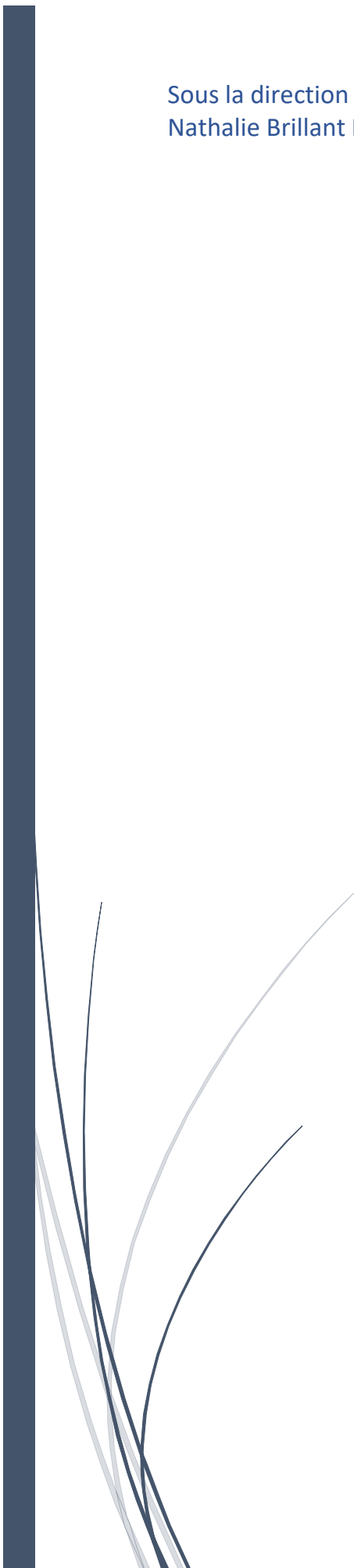


Sous la direction de
Nathalie Brillant Rannou, Marion Sauvaire et François Le Goff

Expérience et partage du sensible dans l'enseignement de la littérature

Actes des XXes Rencontres des
chercheuses et chercheurs en
didactique de la littérature



Sous la direction de
Nathalie Brillant Rannou, Marion Sauvaire et François Le Goff

Expérience et partage du sensible dans l'enseignement de la littérature

Actes des XX^{es} Rencontres des chercheuses et chercheurs en
didactique de la littérature

Université Rennes 2 – CELLAM

2021

Colloque organisé les 12-14 juin 2019

Cette publication a reçu le soutien de :



Avant-propos

Foreword

Les XX^{es} Rencontres du réseau international des chercheuses et chercheurs en didactique de la littérature ont réuni plus de soixante-dix spécialistes venus d'Algérie, d'Angleterre, de Belgique, du Brésil, de France, de Grèce, du Luxembourg, du Maroc, du Québec, de Suède, de Suisse, de Tunisie, à l'université Rennes 2, du 12 au 14 juin 2019. En grande partie centrés sur l'émergence de la notion de sujet lecteur, ces rendez-vous annuels ont contribué à la structuration d'une communauté de recherche. Vingt ans après leur première édition, les Rencontres de Rennes ont permis de poser un regard à la fois critique et fécond sur ces années de travail collectif, mais aussi d'ouvrir des pistes de réflexions pour les années à venir.

La question fédératrice de ces XX^{es} Rencontres, « L'expérience et le partage du sensible dans l'enseignement de la littérature », a suscité une grande diversité de contributions, tant du point de vue des représentations du sensible que des méthodes de son appréhension. Nous ignorions alors qu'un an plus tard, nos vies et nos travaux allaient être profondément bouleversés par la pandémie et que l'expérience du sensible dans l'enseignement de la littérature et dans la recherche rejallirait de façon aussi radicale. Les questionnements sur la place du corps sensible, dans la relation pédagogique et dans les médiations textuelles, les réflexions sur les liens complexes entre les sens et le sens, entre le ressentir et le dire, entre le singulier et le collectif, de même que les enjeux de la valorisation d'expériences sensibles façonnées culturellement, socialement et didactiquement, sont plus que jamais depuis 2020 d'actualité. Les contributions réunies ici après avoir été prononcées à Rennes montrent que la didactique de la littérature est un lieu privilégié de l'étude, sans cesse ré-actualisable, des relations entre sensible, langages, littératures et savoirs.

Présentation de l'édition numérique

À l'issue des Rencontres de Rennes, les contributrices et contributeurs ont été invités à reformuler l'essentiel de leur communication à travers un écrit bref. Le but du volume numérique présentant ces articles courts en accès ouvert sur la plateforme éditoriale Sciencesconf est donc de restituer fidèlement l'esprit exploratoire et volontairement divers des Rencontres où dialoguent chaque année, dans une université différente, des chercheurs confirmés ou débutants, issus d'horizons géographiques, scientifiques et méthodologiques pluriels. Après une double expertise en aveugle, le Comité Scientifique des XX^{es} Rencontres a validé cette publication représentative d'une partie du programme initial (dont la trame reste consultable ici). Ensuite, un volume imprimé distinct intitulé *Partage du sensible. Expérience(s) dans l'enseignement de la littérature*, confié à un éditeur scientifique, présente une sélection d'articles plus développés issus des XX^{es} Rencontres. C'est l'ensemble de ces deux éditions, numérique et papier, qui constitue les actes des Rencontres de Rennes.



Comité Scientifique des XX^{es} Rencontres des chercheuses et chercheurs en didactique de la littérature :

- Christine Boutevin, maitresse de conférences en langue et littérature françaises, LIRDEF, Faculté d'éducation, Université de Montpellier.
- Nathalie Brillant Rannou, maitresse de conférences en langue et littérature françaises, CELLAM, Université Rennes 2.
- Jean-Louis Dufays, professeur de littérature et de didactique du français à l'Université catholique de Louvain-la-neuve, CRIPEDIS.
- Judith Émery-Bruneau, professeure titulaire en didactique de la littérature, département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais.
- Sonya Florey, professeure HEP ordinaire en didactique de la littérature, UER de didactique du français, Haute École Pédagogique du canton de Vaud.
- Nathalie Lacelle, professeure en littératie médiatique au département de didactique des langues, Université du Québec à Montréal.
- François Le Goff, professeur de littérature française et didactique de la littérature, LLA-Créatis, Université Jean-Jaurès, Toulouse.
- Brigitte Louichon, professeure de langue et littérature françaises, LIRDEF, Faculté d'éducation, Université de Montpellier.
- Jean-François Massol, professeur émérite en littérature française et didactique de la littérature, UMR LITT&ARTS CNRS et Université Grenoble Alpes.
- Anne-Marie Petitjean, maitresse de conférences en littérature française et écriture créative, UMR Héritages, CY Cergy Paris Université.
- Gersende Plissonneau, maitresse de conférences en langue et littérature françaises/ didactique de la littérature, TELEM, INSPE de l'Académie de Bordeaux.
- Marion Sauvaire, professeure de didactique du français, CRIFPE, Université Laval, Québec.
- Bénédicte Shawky-Milcent, maitresse de conférences en littérature française et didactique de la littérature, UMR LITT&ARTS CNRS et Université Grenoble Alpes.
- Anne Schneider, maitresse de conférences HDR, INSPE, Université de Caen.

Direction éditoriale :

- Nathalie Brillant Rannou
- Marion Sauvaire
- François Le Goff

Assistance éditoriale :

- Stéphanie St-Onge, CRIFPE, Université Laval.
- Laurence Leroux, SCD de Rennes 2.

Introduction

Introduction

Longtemps refoulé de l'enseignement comme trace d'expérience subjective et suspecté de nuire à une acquisition rationnelle des savoirs, le sensible est aujourd'hui objet de considération, tant dans le champ scolaire que dans celui de l'espace social. Le sensible passe pour un levier essentiel de communication, un vecteur de vie commune et de partage, mais aussi de connaissances. La valorisation d'un regard sensible, d'une attitude empathique, d'un discours qui ne s'en tient pas à l'articulation raisonnée contraste avec les brutalités économiques, sociales et politiques de notre temps. Mais elle fait également face, sur le terrain des valeurs, à la disqualification du tout subjectif, de la sensiblerie, voire de la mièvrerie. Le qualificatif « sensible » met donc en avant des formes socialisées de savoir-être, tantôt valorisées tantôt dénigrées, qui témoignent de la complexité des expériences subjectives.

Développer des attitudes sensibles à l'art, au livre, à la culture, pose ainsi question à celles et ceux qui s'intéressent à l'enseignement en général et à celui de la littérature en particulier. Le développement des connaissances des élèves à partir d'un regard objectivement documenté et distancié a longtemps constitué l'unique moteur de l'enseignement littéraire. Jusqu'à la reconnaissance émergente du sujet lecteur et des lectures subjectives à la fin des années 90, le sensible, réduit à la sensibilité de l'apprenant, a surtout été tenu pour responsable de lectures impressionnistes, de pratiques éloignées d'un apprentissage efficace. La définition et l'expérience du sensible perçu, vécu, partagé, restent encore une dimension problématique dans l'enseignement du français et des arts. De fait, le sensible apparaît d'abord comme la plus commune des évidences, celle du corps, de la présence charnelle au monde, celle qui fait que tout un chacun est au monde, se saisit lui-même, dans une sorte d'évidence expérientielle, à la fois en tant que corps propre et en tant que « chair du monde », comme l'écrit M. Merleau-Ponty (1945). Ainsi, la reconnaissance du corps comme siège de l'expérience de notre présence au monde interroge la dichotomie classique entre le moi sensible et le moi pensant. Or, quelle place occupe le corps sensible dans les travaux en didactique et plus largement en sciences de l'éducation ? En 2004, E. Berger constatait l'absence quasi totale de recherche spécifique sur le corps vécu, perçu, éprouvé comme source de sens et théorisé comme tel en éducation. Enseigner le théâtre, la poésie, les mises en voix, l'art oratoire par exemple, requiert pourtant immédiatement une réflexion sur l'engagement du corps et du sensible. La notion d'expérience sensible appelle aussi une réflexion sur les liens complexes entre les sens et le sens ainsi qu'entre le sentir et le dire. Pour D. Le Breton, « [l]e sens n'est pas contenu dans les choses comme un trésor caché, il s'instaure dans la relation de l'homme avec elles, et dans le débat noué avec les autres pour leur définition, dans la complaisance ou non du monde à se ranger dans ces catégories. Sentir le monde est une autre manière de le penser, de le transformer de sensible en intelligible » (2006 : 25). La littérature apparaît dès lors comme un support privilégié de l'étude des relations entre le sensible, le langage et la connaissance, car elle offre une diversité de formes, de manières d'être, de penser et de sentir, en somme, une diversité de styles, au sens anthropologique et modal que M. Macé donne à ce terme (2016). L'enseignement et la didactique

de la littérature sont donc responsables d'un questionnement portant sur cette articulation complexe entre le sensible, l'élaboration du sens dans la langue et la construction de savoirs pérennes.

L'enjeu de l'enseignement n'est pas de s'en tenir à la formation d'une posture ou d'un état sensible de l'individu. C'est aussi d'un ordre collectif qu'il s'agit. Comme le rappelle la stimulante introduction de *Sensible Objects* (Edwards, 2006), chaque culture structure doublement son rapport aux sensations. D'une part, en produisant des artefacts aux propriétés sensibles particulières, d'autre part, en les manipulant (et en les interprétant) selon des schémas comportementaux qui relèvent avant tout d'organisations sensorielles apprises et transmises. Façonnée socialement et culturellement, l'expérience sensible est en outre constamment modulée à travers la succession des échanges avec les autres. On se demande alors si des apprentissages spécifiques permettraient de se défaire des routines sensorielles, d'affiner les perceptions et les significations qui leur sont attribuées, comme le suggèrent D. Le Breton (2006) ou F. Laplantine (2005). Quels apprentissages littéraires permettraient l'appropriation de cette connaissance sensible ?

De façon critique, à la suite de J. Rancière (2000), on admettra alors que le partage du sensible est éminemment politique. En cela, il invite à questionner la hiérarchie des modes du sentir, la distribution des places et celle des rôles sociaux selon les usages que font les uns ou les autres des expériences ou des expressions sensibles. Selon lui, « un partage du sensible fixe donc en même temps un commun partagé et des parts exclusives » (2000 : 12). Dès lors, en quoi la littérature rend-elle le sensible partageable, questionnable ? En a-t-elle la vocation ? N'existe-t-il pas des manières de « bien sentir », de rendre l'expression sensible conforme aux attentes académiques et à celles du professeur ? Intégrer un nuancier du sensible en cours de littérature risque de ne pas toujours déboucher sur une émancipation des sujets. En classe de littérature, cet enjeu porte aussi sur la distribution, le partage ou non des temps et des lieux des pratiques littéraires (Dezutter et Falardeau, 2015). L'enseignement de la littérature induit-il des manières de sentir valorisées scolairement et en dénie-t-il d'autres ? Comment aborder l'insensibilité de certains élèves à la littérature ? En quoi la sensibilité relève-t-elle d'une qualité d'attention qui dépend autant de dispositions personnelles que de formes socialement construites de (dé)valorisation ? Y a-t-il contradiction entre l'émancipation du sujet que vise l'éducation et l'expression de sa sensibilité ? Peut-il y avoir émancipation du sujet sans prise en compte de sa sensibilité et, plus profondément encore, sans construction de conditions, au sein des pratiques de formation et de recherche, qui lui permettent de se faire l'allié, en toute autonomie, de sa propre sensibilité ?

S'interroger en didactique de la littérature à travers le prisme du sensible questionne donc à la fois la nature de la discipline « français », ses corpus, la construction des expériences de classe et leurs attendus, mais également les outils d'analyse et plus globalement encore l'épistémologie même de la recherche en didactique. Aussi tenté que l'on puisse être de parler de « part sensible » dans l'enseignement de la littérature, on peut aussi interroger le sensible en tant que vecteur même de l'acquisition des savoirs, voire de leur élaboration en classe de français. On peut aussi considérer cruciale l'articulation entre expériences sensibles et appropriation littéraire. Mais en quoi les pratiques littéraires contribuent-elles à rendre intelligible l'expérience sensible

du sujet et du monde ? Souvent pensé comme un supplément d'âme ou un trait inhérent à la matière « français », le sensible serait-il un paramètre inhérent à toute démarche didactique ? Dès lors, la tendance pourrait aussi aboutir à une dissolution de la notion, à une abdication face à une vogue du « tout sensible » qui n'aurait plus aucun effet stimulant en recherche.

Lors des XX^{es} Rencontres, les chercheuses et chercheurs en didactique de la littérature ont décliné le questionnement sur l'expérience et le partage du sensible selon quatre axes :

1. Le sensible dans l'enseignement de la littérature : enjeux et limites

- Qu'est-ce qui, de l'expérience sensible, est enseignable ? Jusqu'à quel point le sensible est-il programmable ? partageable ?
- Peut-on refouler le sensible très longtemps ? Quels sont les motifs et les stratégies d'évitement des enseignants et des élèves ?
- Peut-on créer didactiquement les conditions d'une expérience ou d'une posture sensible ?
- Le sensible est-il convoqué comme une catégorie critique, historique, philosophique par les didacticiens de la littérature ?

2. Le sensible, les savoirs et les corpus

- Le sensible est-il une forme de connaissance ? Un mode d'accès à des savoirs ?
- Dans quelles mesures construire un espace sensible, développer un sujet sensible, engager une expérience sensible participent des apprentissages ?
- Peut-on faire une lecture sensible de tous les textes littéraires ? Quels sont les enjeux spécifiques aux textes patrimoniaux, contemporains et multimodaux ? Les genres poétiques et dramatiques se prêtent-ils davantage à une réception/création sensible par la voix et le corps ?
- Quels horizons théoriques, quelles expérimentations artistiques pourraient nourrir la réflexion sur la part du corps sensible dans l'expérience littéraire ?
- Si le sensible relie le vécu entre diverses pratiques artistiques, culturelles, sociales, qu'en est-il du lien avec d'autres disciplines scolaires ?

3. Partage du sensible et communautés

- Lire des textes littéraires, s'appropriier des sensibilités, des modes de dire et de faire lire amène-t-il les élèves et les enseignants à remettre en cause le « partage du sensible » ?
- Comment les communautés (culturelles, scolaires, discursives, interprétatives) usent-elles et jouent-elles des catégories plurielles du sensible ?
- La réception et la production de textes littéraires en contexte translinguistique et interculturel génèrent-elles des tensions, des frictions qui problématisent le partage du sensible de façon singulière ?
- Les notions de sujet lecteur et de texte de lecteur sont-elles rattachées à des expériences collectives de lecture et de création sensibles ?

4. Le sensible et les outils méthodologiques de la recherche

- Les recherches en didactique sont-elles en mesure de repérer, d'interpréter, de transposer des expériences sensibles en classe? Quelles sont les démarches d'analyses privilégiées ? Pour quels résultats ?
- Comment la question du sensible est-elle posée dans des méthodologies disciplinaires proches ?
- Quelles précautions requiert la prise en compte des paramètres « sensibles » dans l'analyse des pratiques lectorales et scripturales observées ?

Bibliographie initiale et indicative

- BARBIER, R. (1997). *L'approche transversale, l'écoute sensible en sciences humaines*. Paris : Anthropos.
- BERGER, E. (2005). Le corps sensible : quelle place dans la recherche en formation ? *Revue internationale Université Paris 8. Pratiques de formation/analyses*, 50, "Corps et formation", 51-64.
- BERGER, E. et AUSTRY, D. (2013). Le singulier et l'universel dans le paradigme du Sensible. Un entrelacement permanent à chaque étape de la recherche. *Recherche qualitative*, Hors Série, 15, "Du singulier à l'universel", 78-95.
- BOUDEVIN, C., BRILLANT-RANNOU, N. et PLISSONNEAU, G. (dir.). (2018). *À l'écoute des poèmes, enseigner des lectures créatives*. Bruxelles : Peter Lang.
- COLLOT, M. (1997). *La matière-émotion*. Paris : PUF.
- DEZUTTER, O. et FALARDEAU, É. (dir.). (2015). *Les temps et les lieux de la lecture*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- DUFAYS, J.-L. (éd.). (2007). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Louvain : UCL Presses Universitaires de Louvain.
- EDWARDS, E., GOSDEN, C. et PHILLIPS, R. (dir.). (2006). *Sensible objects : colonialism, museums and material culture*. Paris : Berg.
- HAROCHE, C. (2008). *L'avenir du sensible, les sens et les sentiments en question*. Paris : PUF.
- LAPLANTINE, F. (2005). *Le social et le sensible : introduction à une anthropologie modale*. Paris : Téraèdre.
- LE BRETON, D. (2006). *La conjugaison des sens : essai*. *Anthropologie et sociétés*, 30, 3, 19-28.
- LE GOFF, F. et FOURTANIER, M.-J. (dir.). (2017). *Les formes plurielles des écrits de la réception*, volumes 1 et 2. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- LOUICHON, B. et ROUXEL, A. (dir.). (2010). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- MACÉ, M. (2016). *Styles. Critique de nos formes de vie*. Paris : Éditions Gallimard.
- MASSOL, J.-F. (dir.). (2017). *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université, variété des dispositifs, diversité des élèves*. Grenoble : UGA Éditions.
- RANNOU, N. (dir.). (2013). L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours. *Recherches & Travaux*. Université Stendhal, 83.
- Revue Chemin de formation*. (2011). La reconnaissance du sujet sensible en éducation. n°11. Paris : Éditions Téraèdre.
- ROUXEL, A. et LANGLADE, G. (dir.). (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- MERLEAU-PONTY, M. (2013) [1945]. *Phénoménologie de la perception*. Paris : Éditions Gallimard.
- RANCIÈRE, J. (2000). *Le partage du sensible, esthétique et politique*. Paris : La Fabrique éditions.

Sensibles braconnés

Sensitive poached

Marion Sauvaire, professeure de didactique du français, Université Laval – CRIFPE – Collectif CLÉ

La littérature provoque une diversité d'expériences sensibles, de manières d'être, de sentir et de dire le monde. Le sujet de ce colloque « Expériences et partage du sensible » prolonge ainsi de nombreux travaux menés dans notre communauté de recherche sur les démarches didactiques pour créer, dans l'espace-temps scolaire, des moments et des lieux favorables à l'exploration sensorielle, signifiante et collective des œuvres, de soi et d'autrui. Il invite aussi à déplacer légèrement les questionnements, à revisiter certaines avenues théoriques, à explorer des friches. L'expérience sensible est une notion qui n'a pas été formalisée dans le champ de la didactique de la littérature tout en entretenant des liens étroits avec des concepts issus de ce champ : le sujet lecteur, l'évènement de lecture, l'écriture d'invention, la médiation littéraire, entre autres. L'expérience sensible circule-t-elle comme une fausse évidence, un terme largement partagé, mais se déroband aux contraintes de la définition ? Essayer de cerner l'expérience sensible donne le vertige tant ses ramifications semblent proliférer dans toutes les dimensions de la vie : sensorielle, perceptive, langagière, sociale, culturelle. Pour sortir de cet embarras, je me suis tournée vers des écrits provenant de disciplines contributrices. Mon intention a été de me laisser aller au plaisir nomade de braconner sur les terres d'autrui, sur des territoires qui m'étaient inconnus, recueillant des éclats de pensée, écoutant des résonances entre des propositions didactiques, philosophiques, esthétiques, anthropologiques. De ce parcours de lectrice à sauts et à gambades, ne résulte ni cadre interprétatif ni ébauche conceptuelle de l'expérience sensible. Plutôt un chemin, retracé à posteriori en trois jalons, présentés successivement pour la clarté de l'exposé, mais à relier, à détourner, à rebrousser. L'expérience sensible, comme monde phénoménal subjectif, éclaire en partie la délicate question des liens entre les sens et le sens. Du côté de la sociologie et de l'anthropologie, elle est interrogée dans sa dimension collective et plurielle, à la fois comme imaginaire culturel et défi sociétal. Avec J. Rancière (2020), *Le partage du sensible* invite à explorer comment les énoncés littéraires contribuent à contester la répartition des rôles et des places au sein de l'espace commun.

Les sens et le sens

« Mon corps est fait de la même chair que le monde » (Merleau-Ponty)

L'expérience sensible apparaît d'abord comme la plus commune des évidences (en cela qu'elle est la plus communément partagée), celle du corps, de la présence charnelle au monde. Celle qui fait que tout un chacun est au monde, se saisit lui-même, dans une sorte d'évidence expérientielle, à la fois en tant que corps propre et « chair du monde » comme l'écrit Merleau-Ponty. Pour le dire plus simplement, le sensible est une manière humaine d'être au monde. Il n'y a pas d'un côté un sujet-corps et de l'autre un objet-monde, l'un étant continuellement affecté, « participé » par l'autre. Le sensible évoque donc en tout premier lieu les sensations, le monde

vécu, perçu par les sens. En second lieu, le sensible évoque, aussi immanquablement que les sens, le sens. Dans *Le Visible et l'invisible*, Merleau-Ponty a cette formule heureuse : « les sens ont un sens ». Ceci nous amène sur un deuxième chemin de pensée, celui des liens étroits entre le sensible et le langage, entre le sentir et le dire. Comment dire le sensible ? Quel est le dit du sensible ? Comment sentir ou ressentir le dire ?

Le sensible et l'intelligible

La dichotomie entre le sensible et l'intelligible est profondément enracinée dans la métaphysique occidentale et nous sommes encore à bien des égards les héritiers de la conception platonicienne qui hiérarchise le monde des formes sensibles et le monde des idées. Elle continue d'irriguer la façon dont sont considérées les relations entre les sens et le sens. Par exemple, un sémioticien comme D. Bertrand considère que le sensible est immédiat (premier) et sa mise en mot est différée (seconde). Les sens et le sens sont ainsi placés dans un rapport de succession temporelle, dit « dialectique » (Bertrand, 2011). À l'école, ce rapport « dialectique » devient parfois hiérarchique, le sensible ne se révélant ou n'acquérant sa « valeur » que lorsqu'il est mis en mot, mis à distance par le langage, comme on le lisait, par exemple, dans les prescriptions pour l'enseignement des arts plastiques au collège en France (EDUSCOL, 2016). Cette conception, bien qu'implicite, me semble tout à fait agissante dans l'enseignement de la lecture littéraire au secondaire, par exemple, quand les enseignants accordent une place à la « réaction » sensible des élèves, brève et en général au tout début de la séquence, comme un préliminaire à des apprentissages jugés plus consistants comme l'analyse du texte. Pour défaire (encore) cette dialectique héritée du platonisme et reconduite par le rationalisme moderne, il serait illusoire de clamer le primat du sensible sur l'intelligible, des perceptions sensibles sur les habiletés langagières ou de la formation de la sensibilité sur l'éducation de la rationalité. L'expérience sensible, dans ses dimensions sensorielles, affectives et cognitives, nous invite justement à dépasser les facilités d'un renversement dialectique, à éviter l'écueil du « tout sensible ».

Un état intermédiaire entre le perçu, le pensé et le dit ?

L'expérience sensible peut être pensée comme un état intermédiaire, un lieu de résonance entre le perçu, le pensé et le dit. Selon M. Macé, « [n]os mots ne s'opposent pas à notre commerce avec le sensible, ils le façonnent et l'exposent » (2010 : 348). Le langage est une médiation par laquelle le corps sensible perçoit et est perçu, c'est pourquoi nos perceptions, nos sensations, nos émotions sont enchevêtrées à des valeurs et à des significations : elles relèvent de l'interprétation. D. Le Breton synthétise cet entrelacement dans une formule éloquente : « sentir le monde est une autre manière de le penser » (2006 : 25). Cette conception de l'expérience sensible permet de réinvestir la part du corps (celui de l'élève, de l'enseignant, du chercheur) dans la réception comme dans la production de textes. De fait, plusieurs contributeurs à ces actes, réinterrogent la part du langage, et a fortiori de la littérature, dans la façon dont se (re)jouent les rencontres entre des corps et des corpus.

Sujets sensibles

Si l'expérience sensible consiste à percevoir, à sentir et à penser le monde vécu avec les ressources de sa subjectivité, on peut faire l'hypothèse qu'une expérience sensible de la littérature consisterait pour le sujet lecteur et scripteur à investir ses ressources perceptives, sensorielles, langagières, imaginatives dans l'acte créateur de lecture et d'écriture. Cette proposition ne me semble pas tout à fait satisfaisante. D'abord par ce qu'elle reconduit, implicitement du moins, une conception de l'expérience sensible, surtout dans sa dimension perceptive, comme étant irrémédiablement singulière, individuelle, voire intime. Ensuite, parce qu'elle tend à confondre expérience sensible et expérience subjective de la littérature. Il me semble important de reconnaître que le plus souvent pour le lecteur, l'expérience des sens et du sens se vit et s'interprète d'abord comme une expérience intime. Du fait peut-être de son intensité, le lecteur ou la lectrice rapporte cette expérience à sa singularité, il ou elle y voit un révélateur ou un déclencheur de son processus d'individuation. Cela ne veut pas dire que cette expérience ne relève pas aussi d'une éducation intersubjective et qu'elle ne dépende pas plus largement de situations historiques, sociales, culturelles qu'il ou elle partage avec d'autres.

Conjugaison des sens et symboles sensoriels : la part des autres

Dans *La conjugaison des sens*, l'anthropologue D. Le Breton défend « l'idée que les perceptions sensorielles ne relèvent pas (ou pas seulement) d'une physiologie ou d'une psychologie, mais d'abord d'une orientation culturelle laissant une marge à la sensibilité individuelle » (2006 : 27). Ainsi, ce qui nous semblait à priori le plus intérieur, le plus incommunicable, la manière unique dont chacun perçoit le monde par les sens est façonnée par notre inscription sociale, historique, culturelle. Je trouve dans les travaux antérieurs d'une autre anthropologue, C. Classen, une illustration linguistique possible. Elle a étudié les symboles sensoriels propres à différentes langues-cultures (Classen, 1997 : 402), c'est-à-dire les significations associées aux facultés sensorielles dans les expressions figées ou les cooccurrences. Par exemple, dans la langue française, « la vue peut être liée à la raison [une synthèse éclairante, un propos obscur] ou à la sorcellerie [le mauvais œil], [...] l'odorat peut renvoyer à la sainteté [être en odeur de sainteté] ou au péché [ça sent le soufre], au pouvoir économique [l'argent n'a pas d'odeur] ou à la marginalisation [le bruit et l'odeur]. » Ensemble, ces significations et valeurs sensorielles orientent la manière dont les membres d'une même société « donnent un sens » au monde. Or, Classen ajoute que « c'est un modèle que les gens adoptent ou auquel ils résistent » (Classen 1997 : 402). Pour conclure avec cet exemple, le groupe musical Zebda résiste à la marginalisation, en resémantisant l'expression « le bruit et l'odeur », utilisée comme marqueur discriminatoire par un ancien chef de l'état, pour en faire un symbole sensoriel d'affirmation. L'expérience sensible relève ainsi d'une orientation culturelle qui peut être infléchie, contestée par les sujets. Selon Le Breton, « l'expérience perceptive d'un groupe se module à travers la succession des échanges avec les autres. [...] À tout instant, il est loisible de se défaire des routines sensorielles pour entrer dans d'autres apprentissages » (Le Breton, 2006 : 20). Se pourrait-il que l'expérience sensible se module, s'aiguise, se déguise, en un mot qu'elle s'apprenne dans les échanges intersubjectifs ? En classe, à quelles conditions la réception d'une œuvre littéraire et l'exploration sensible de l'écriture peuvent-elles contribuer à défaire les routines perceptives,

affectives, cognitives ? Quelles modalités de discussion, quels apprentissages spécifiques à la littérature, modifient ou affinent les sensibilités ? En quoi l'appréhension intersubjective du sens, du sensible, du social s'en trouve-t-elle affecté ?

Le social et le sensible : proximités intersubjectives

F. Laplantine a consacré deux ouvrages à mettre en évidence les relations entre le sens, le sensible et le social. Dans *Le social et le sensible. Introduction à une anthropologie modale* (2005), il appelle de ses vœux une « politique du sensible », préoccupée par ce qu'éprouve le sujet, mais soucieuse de critiquer la réduction de la subjectivité à l'individualité, à l'intériorité. Car le sujet n'est pas l'individu, dans le sens où il n'y a pas de sujet sans intersubjectivité. Dans *Penser le sensible* (2018), il consacre un chapitre à l'intime, qui me semble fécond pour ménager une place à l'expérience sensible d'une œuvre littéraire dans la classe. L'intime, écrit-il, est à la fois ce qui est le plus intérieur, ce qui nous sépare des autres, le privé, le caché ; et ce qui est le plus familier, ce qui nous relie à nos proches, le partagé. Une relation intime (avec un homme, une femme, un chat, un jardin, une ville, un livre) n'est pas autocentrée, elle est une relation de proximité avec l'autre (2018 : 77). L'expérience sensible serait une variation d'intensité dans la proximité. L'idée est tonique, car elle évite de substantialiser « le » sensible pour en faire un qualificatif, un modalisateur de l'expérience de lecture. Elle soulève aussi plusieurs difficultés. Dans une situation didactique, peut-on faire varier l'intensité de la proximité entre le sujet lecteur et le texte, entre les sujets lecteurs, élèves et enseignants ? Comment penser ensemble ce qui dans la lecture littéraire nous relie au texte, à nous-mêmes, aux autres, et à la fois nous en sépare ? Penser ensemble signifie-t-il en même temps ? Le sensible comme variation d'intensité étant peu prévisible, il soulève les problèmes de l'anticipation, de l'improvisation, de la possibilité d'un retour à posteriori par les enseignants. Peut-on didactiquement créer les conditions d'une expérience sensible, qu'elle soit hédonique ou déstabilisante ? Penser, ressentir, parler ensemble, signifie-t-il tous ensemble ? Quels sont les moyens à la disposition des enseignants pour aménager un espace commun de parole sur l'œuvre ? Comment cet espace agit-il sur ceux qui y participent ?

Le sensible en partage

« L'homme est un animal politique parce qu'il est un animal littéraire. »

Selon Rancière, la littérature remet en cause le partage du sensible, c'est-à-dire « ce système d'évidences sensibles qui donne à voir en même temps l'existence d'un commun et le découpage qui y définit les places, les parts, les occupations respectives » (2000 : 12). Les énoncés littéraires ne sont pas (seulement) des reflets du réel, ils font effet dans le réel, car ils redéfinissent les rapports entre des modes de l'être, du faire et du dire. La littérature creuse des écarts, ouvre des dérivations, modifie les vitesses et les trajets selon lesquels nous adhérons à une condition, réagissons à des situations, reconnaissons nos images. « L'homme est un animal politique parce qu'il est un animal littéraire qui se laisse détourner des gestes et des rythmes de la production, de la reproduction et de la soumission par le pouvoir des mots. » (Rancière, 2000 : 63) Ainsi, la littérature ouvre des brèches vers « la subjectivation politique ». Qu'en est-il de l'enseignement

de la littérature ? Induit-il des manières de sentir valorisées scolairement et en dénigre-t-il d'autres ? Comment aborder l'insensibilité de plusieurs élèves à la littérature ? La « sensibilité » ne dépend-elle pas d'une qualité d'attention qui relève autant de dispositions personnelles que de formes socialement et scolairement construites de (dé)valorisation ?

De la fabrique du sensible au partage du sensible

Je conclus par un exemple tiré de mon expérience de chercheuse. Notre équipe a observé et filmé plusieurs débats interprétatifs dans des classes d'élèves de 15 à 17 ans. Cet enjeu politique du sensible me conduit-il à percevoir différemment ce qui se joue dans les interactions des élèves et des enseignantes durant cette activité ? Dans le débat interprétatif, les élèves échangent des réactions et des interprétations subjectives sur une œuvre lue en commun. Les enseignantes orchestrent, souvent avec brio, le conflit des interprétations. Il me semble observer alors cette « fabrique du sensible », dont parle Rancière, c'est-à-dire la participation à un espace commun qui résulte de l'entrelacement d'actes langagiers sédimentés, de normes et de valeurs en partie institutionnalisées et que nous appellerions peut-être plus volontiers une communauté interprétative. Mais le « partage du sensible » implique quelque chose d'autre que sa fabrique. Un monde « commun » n'est jamais simplement un séjour commun, résultat de l'institutionnalisation d'actes langagiers. « Il est toujours une distribution polémique des manières d'être et des "occupations" dans un espace des possibles. » (Rancière, 2000 : 66) Autrement dit, le partage des réceptions sensibles, le conflit des interprétations subjectives dans le cas du débat, ne crée pas nécessairement une remise en question du partage du sensible. « Le partage du sensible fait voir qui peut avoir part au commun en fonction de ce qu'il fait [...]. Avoir telle ou telle "occupation" définit ainsi des compétences ou des incompétences au commun. Cela définit le fait d'être ou non visible dans un espace commun, doué d'une parole commune » (Rancière, 2000 : 13). Dans un débat interprétatif, le partage du sensible implique une certaine redistribution des rôles et des activités langagières. Un élève qui pose des questions aux autres, qui relance un problème interprétatif, qui insiste pour avoir des clarifications, prend la part qui revient traditionnellement à l'enseignant, redécoupe implicitement le partage du sensible. Il se dote d'une parole commune. Une enseignante qui donne à entendre sa réception intime de l'œuvre, qui s'engage authentiquement dans le conflit des interprétations, qui fait preuve de tact envers ceux qui se risquent à comprendre, crée certainement les conditions d'un partage du sensible.

Bibliographie

- BERTRAND, D. (2011). Les médiations discursives du sensible. *Littérature*, 3 (3), 75-83. <https://doi.org/10.3917/litt.163.0075>
- CLASSEN, C. (1997). Foundations for an anthropology of the senses. *International Social Science Journal*, 49, 153, 401-412.
- BADIR, S., et ABLALI, D. (2009). *Analytiques du sensible*. Pour Claude Zilberberg. Lambert-Lucas.
- LAPLANTINE, F. (2005). *Le social et le sensible : introduction à une anthropologie modale*. Paris : Téraèdre.
- LAPLANTINE, F. (2018). *Penser le sensible*. Pocket, Agora.

LE BRETON, D. (2006). La conjugaison des sens : essai. *Anthropologie et sociétés*, 30, 3, 19-28.

MACÉ, M. (2011). « Rayonnement du sensible ». *Critique*, 4, 4, 339-349. <https://doi.org/10.3917/criti.767.0339>

MERLEAU-PONTY, M. (1979). *Le visible et l'invisible*. Paris : Gallimard.

RANCIÈRE, J. (2000). *Le partage du sensible : esthétique et politique*. Paris : La fabrique éditions.

Apprendre par l'expérience sensible du poétique : réécrire les *Cahiers de Douai* de Rimbaud en collège et lycée

Learning through Sensitive Experience of Poetics : re-writing Rimbaud's Cahiers de Douai in a French college and lycée

Caroline Allingri-Machefer, professeure agrégée de Lettres Modernes, doctorante, Toulouse-Jean Jaurès, LLA-CREATIS

Afin de favoriser une rencontre sensible avec un recueil poétique patrimonial, nous avons mené un projet d'écriture poétique longue : deux classes de seconde et une classe de troisième d'élèves plutôt défavorisés ont publié un recueil de réécritures actualisantes des *Cahiers de Douai* de Rimbaud. Nous verrons dans quelle mesure ces écrits de la réception sont une « matière-émotion » seconde, émanant d'une rencontre personnelle avec l'œuvre de Rimbaud. L'article vise à apprécier à quel degré la voix de Rimbaud a trouvé écho dans celle des élèves grâce à une étude comparée des textes-source et « textes de lecteurs ». Nous mettons au jour un continuum allant de l'imitation à la créativité, en passant par le transfert, le décalage et l'investissement émotionnel. Pour ce faire, nous nous appuyons sur la catégorisation des gestes d'appropriation de B. Shawky-Milcent et celle de la créativité d'A.-M. Petitjean.

Mots-clés : écriture de la réception, poésie, texte du lecteur, gestes d'appropriation, créativité

In order to promote a sensitive encounter with a patrimonial poetical collection, we carried through a project of long poetical writing: two classes of seconde and one of troisième, made up of pupils from a rather under-privileged social origin, published a collection of updating re-writings of Rimbaud's *Cahiers de Douai*. Here we consider how much these reception writings form a secondary « emotion matter », emanating from a personal encounter with Rimbaud's work. The article aims at measuring to which degree Rimbaud's voice found an echo in the pupils' ones, through a comparative study of the source-texts and the "readers' texts". We bring to light a continuum leading from imitation to creativity, across transfer, shifting and emotional investment. To reach this point, we rely on B. Shawky-Milcent's categorization of gestures of appropriation and on A.-M. Petitjean's analysis of creativity.

Keywords : reception writing, poetry, reader's text, appropriation gestures, creativity

Dans sa thèse, N. Brillant-Rannou analyse les autobiographies de lecteur de ses élèves et constate qu'aucun titre de recueil et qu'un seul titre de poème n'est évoqué (2010 : 121). Leur « bibliothèque intérieure » (Louichon et Rouxel, 2010) ne contient pas de poésie, mais des romans, des nouvelles et des pièces de théâtre. Dans la continuité des études sur le sujet lecteur (Rouxel et Langlade, 2004) et sur les écrits de la réception (Le Goff et Fourtanier, 2017), nous nous sommes penchée sur l'appropriation (Shawky-Milcent, 2016) des textes poétiques.

Les éditeurs de poésie constatent qu'« il y a beaucoup plus d'auteurs de poésie que de lecteurs éclairés » (Brillant-Rannou, 2010 : 124), la poésie se prêtant plus facilement à l'écriture qu'à la lecture grâce à sa forme brève et à l'implication du sujet lyrique se confondant avec l'auteur. Ce



« mode d'appropriation est la caractéristique du genre » (Brillant-Rannou, 2010 : 124) poétique de sorte qu'il nous a semblé propice de relier lecture d'un recueil et écritures de la réception.

Dans cette perspective d'appropriation des textes poétiques à travers des écrits personnels, nous nous proposons d'étudier des réécritures actualisantes des poèmes des *Cahiers de Douai* de Rimbaud d'élèves de troisième et de seconde.

Dans quelle mesure ces écritures de la réception créative permettent-elles une appropriation d'un texte, d'une voix et d'un genre ?

Cadre théorique : de l'importance d'une expérience sensible pour l'appropriation d'un texte poétique

S'approprier un texte : de l'imitation à la créativité

Notre réflexion part des recherches effectuées par B. Shawky-Milcent autour de l'appropriation qu'elle définit comme « le processus singulier par lequel un lecteur, puisant dans ses ressources personnelles [...], fait sienne une œuvre littéraire, tout en mettant du sien, créant ainsi en lui une trace susceptible de s'inscrire dans sa mémoire » (2017 : 36). Pour que ce trajet soit perceptible, il demande à s'exprimer dans des écrits de réception, trace matérialisée d'une rencontre personnelle avec le texte.

B. Shawky-Milcent, A. Rouxel et A.-M. Petitjean analysent des écrits de la réception différents pour élaborer des typologies des gestes appropriatifs. La première propose une catégorisation allant du prélèvement à l'analyse réflexive en passant par « l'activité fictionnalisante » (Langlade, 2006 : 163-177), la reformulation et les différents gestes de réécriture dans lesquels elle intègre les divers écrits d'invention, dont le geste d'actualisation. A.-M. Petitjean (2017 : 201-220), quant à elle, ajoute « le modèle à transposer » à partir de plusieurs textes, « l'effet à produire » sur le lecteur autour d'une expérience partageable, la « distinction d'une poétique » et le « conditionnement créatif » proposant un continuum allant de la réception à la production.

Enfin, A. Rouxel approfondit l'appropriation créative en reprenant d'abord les trois formes d'appropriation créative proposées par B. Shawky-Milcent : « éclair » quand l'élève reprend un aspect essentiel de l'œuvre, « vampirique » quand il joue plus largement avec le texte, empruntant motifs et images, et « partagée » quand l'écriture est plus distanciée et associe créativité (hypertexte) et réflexivité (métatexte). À partir de cette typologie, elle établit une gradation dans la créativité entre imitation et invention, montrant, nous ajoutons, des degrés divers d'affirmation de la « pensée divergente ». Elle repère une créativité dite « immédiate propre au texte du lecteur » et venue d'une lecture « transgressive par rapport à la lecture consensuelle d'un archilecteur » (2017 : 155) ; une « créativité suscitée, fruit d'un apprentissage » (2017 : 156) qui déplace l'enjeu de l'évaluation d'une lecture à l'implication du lecteur-scripteur à travers une écriture qui est en elle-même dialogue avec le texte et commentaire du texte ; enfin, « la créativité délibérée » qui, en « projet d'artiste » (2017 : 157), est le résultat d'une « posture d'auteur » et « d'une volonté de produire une œuvre littéraire ». On retrouve la définition de la créativité comme « fait littéraire » posé par A.-M. Petitjean, entendu comme « activité artistique, mobilisant une esthétique, sous l'égide d'un ethos auctorial » (2017 : 208).

De l'importance de l'émotion et des écrits de la réception

Nous nous sommes aussi demandé ce qui pouvait favoriser le passage de la lecture à « l'écriture créative », puisque celui-ci ne va pas de soi.

L'approche sensible de la littérature nous semble donner un élément de réponse. F. Demougin définit cette approche comme celle qui « s'adresse à la sensibilité du lecteur et le fait ré-agir comme sujet. [...] » (2017 : 226), ce qui s'accomplira plus aisément avec des « œuvres fortes, tant d'un point de vue formel que thématique [...] [puisqu'elles permettent] de surmonter les réticences des élèves et de les toucher directement » (2017 : 226). L'expression « les toucher » peut être reliée à l'émotion définie par M. Collot comme « la réponse affective d'un sujet à la rencontre d'un être ou d'une chose du monde extérieur » (1997 : 2). Cet ébranlement vient d'une rencontre que l'on peut, dit M. Collot, « intérioriser en créant un autre objet » (1997 : 2). Ainsi, et nous résumons M. Collot, être sensible, au sens d'être ébranlé de manière affective par quelque chose d'extérieur à soi, peut s'avérer productif en ce que l'émotion s'investira dans la création d'une œuvre d'art, d'un poème. « Par le souci d'une approche sensible, l'élève est amené à faire l'expérience de la perception des textes et des œuvres, à faire appel à l'imaginaire et à la créativité » (2017 : 226), affirme F. Demougin. Dès sa lecture personnelle et réflexive, l'élève entre dans un processus de créativité au sens d'une capacité dynamique à produire du nouveau en réponse à une situation nouvelle, notamment en faisant appel à son imaginaire. Autrement dit, si la lecture du texte de Rimbaud résonne assez fortement avec l'imaginaire du sujet lecteur tout en proposant du nouveau, alors, elle produira une autre « matière-émotion », dont la source sera le texte de Rimbaud – « matière-émotion » première – mais revêtira d'autres mots et produira sur son lecteur une autre émotion, celle-ci inédite. Ce qu'un élève, à partir d'une réécriture de *Paroles* de Prévert, résume ainsi : « "Portrait d'un oiseau", c'est comme un tuto qui vous parle et nous aussi, après, on a envie d'en écrire un ».

Par ailleurs, il semble que l'École puisse s'appuyer sur des pratiques sociales comme les ateliers d'écriture et favoriser ainsi « des stratégies d'apprentissage inédites » (Le Goff, 2017 : 7), où l'enseignant accompagne l'élève dans la recherche d'un *ethos* auctorial à partir de brouillons qui sont comme des « écritures de la variation » (Le Goff, 2018). « L'écriture de la réception fait que l'évènement de lecture peut devenir un évènement d'écriture, c'est-à-dire une forme de témoignage d'une lecture qui accède à une reconnaissance artistique. » (Le Goff, 2017 : 9)

Poésie : un genre favorable à une expérience sensible et créative ?

Enfin, nous avons cherché à cerner ce qui pouvait faire la spécificité de l'expérience de lecture-écriture dans le cadre d'un projet poétique. Il nous semble d'abord que l'approche sensible définie par F. Demougin peut s'apparenter à la définition phénoménologique de la poésie proposée par N. Brillant-Rannou. La poésie est une « expérience vécue par un sujet engagé dans une aventure perceptive qui ne se limite pas à la dimension intellectuelle et abstraite de l'écriture et la lecture » (2010 : 40). La poésie engage une implication du sujet et, à travers lui, une

dimension sensible au sens de « perceptive », terme également employé par F. Demougin. N. Brillant-Rannou affirme en effet que la poésie, contrairement aux autres genres, est par elle-même « lyrique », c'est-à-dire qu'elle recèle une « trace d'un sujet d'énonciation – qu'il s'agisse d'une projection de l'auteur ou du lecteur » (2010 : 84).

Par ailleurs, le poème nous semble être un texte qui se prête davantage que les autres genres à la « créativité » puisqu'il invite à sortir du confort de ce qui est connu pour rencontrer une voix singulière. N. Brillant-Rannou tente une définition de « l'expérience de lecture inaugurale du poème » : elle est « comme suspension du connu, superposition contradictoire d'images visuelles et sonores, expérience de voix, de polyphonies, de présences, de vertiges, qui sont cette fois quelques-uns des stéréotypes de la lecture de la poésie » (2010 : 114). En cela, ce genre nous semble davantage faire appel que les autres à « la pensée divergente » essentielle à la créativité.

Présentation d'un dispositif de lecture-écriture poétique : promouvoir la place du sensible à l'école

Contextualisation et problématisation

Dans cette perspective de recherche autour des gestes d'appropriation, nous menons depuis trois ans un projet d'écriture poétique longue dans nos classes. Tous les ans, d'autres collègues participent à ces aventures didactiques et poétiques. En 2019, des élèves de deux classes de seconde et d'une classe de troisième, issues d'établissements situés dans la banlieue lyonnaise, mixtes mais majoritairement composés d'élèves plutôt défavorisés, ont mené un travail d'écriture poétique actualisant long autour du recueil des *Cahiers de Douai* de Rimbaud.

À partir de ces « textes de lecteur » et de leurs brouillons, nous nous sommes demandé quels types de gestes d'appropriation du texte poétique permettent les écrits de la réception. Comment l'enseignant peut-il favoriser cette appropriation d'une œuvre et d'une langue poétique dans le cadre scolaire où tous les élèves doivent écrire dans un temps contraint ? Quelle place a la créativité dans cette appropriation par les écrits de la réception ?

Lors de cette étude, nous cherchons donc à apprécier les marqueurs d'appropriation de l'œuvre source et une appropriation des traits majeurs du genre poétique. Ils seraient la preuve de l'investissement sensible de la lecture du recueil et des cours théoriques sur le genre. Nous comprendrons « poème » comme un texte marqué par une attention pleine et entière au monde dans une perspective phénoménologique, « une mise en action du langage » (Brillant-Rannou, 2010 : 40) dans une définition pragmatique, et visant à créer un événement chez le lecteur dans la lignée des théories de la réception.

Déroulement du dispositif lecture-écriture

La première phase est consacrée à la lecture du recueil poétique en autonomie. À partir de poèmes choisis, les élèves répondent à six questions de lecture subjective (par exemple « À quoi ce texte vous fait-il penser aujourd'hui ? » ou « Expliquez si vous auriez pu/aimé être l'auteur de ce poème. Développez par au moins deux arguments illustrés. »). Ils écrivent également des

consignes d'écriture d'invention permettant d'actualiser trois des poèmes de l'œuvre. Par exemple, pour « Le Châtiment de Tartuffe », les élèves ont proposé : « Écrivez un sonnet qui dénoncera les viols commis par un prêtre de Lyon et cachés par l'évêque de Monseigneur Barbarin. » Ce devoir à la maison accompagnant la lecture est donné en lieu et place du « contrôle de lecture ».

Après le choix d'une consigne d'écriture et l'étude précise du texte, proche du commentaire de texte, les élèves écrivent le poème actualisé. Ce temps est fait d'un va-et-vient constant entre écriture entre pairs et échanges écrits ou oraux avec l'enseignant et avec des élèves. On est alors en « atelier d'écriture ». Les élèves expérimentent les difficultés et les plaisirs de l'écriture dans une forme de liberté à l'école. Ce temps se passe dans une atmosphère propice à la rature, sans évaluation dans un premier temps.

L'analyse qui va suivre prendra appui sur un corpus de quatre poèmes et leurs brouillons choisis pour montrer un *continuum* dans l'appropriation des poèmes de Rimbaud, entre une appropriation minimale très proche de l'imitation et une créativité délibérée.

Résultats effectifs autour de l'appropriation d'un texte poétique : l'analyse d'un corpus

Les marqueurs d'appropriation de l'œuvre source

Pour voir dans quelle mesure la voix de Rimbaud a trouvé écho dans celle des élèves, nous nous proposons d'analyser les marqueurs de l'appropriation de l'œuvre source en comparant deux textes de Rimbaud et trois poèmes-réécritures d'élèves. N. Brillant-Rannou met en effet en avant le lien essentiel entre lecture et écriture, affirmant au terme d'une analyse des récits de lecture que « la lecture devient entière dès lors qu'elle se fait écriture » (2017 : 172), qu'elle laisse une trace reconfigurée de « l'expérience sensible d'une rencontre vocale ». Nous tentons donc ici une catégorisation des gestes d'appropriation d'un texte poétique selon un continuum allant de l'imitation à la créativité.

Deux réécritures du « Dormeur du val »

Un Noël rouge	Le Dormeur du journal
<p>Un marché de Noël à Strasbourg en hiver Les trottoirs et les toits, tout est recouvert, D'un épais voile blanc tout à fait élégant. Un environnement, sublime et sidérant.</p> <p>Un jeune homme, tout juste sorti du collège Venu pour acheter et aussi admirer Son fin cou exposé à la très fraîche neige, Pâle sur un drap blanc, semble se reposer.</p> <p>Sa tête, ses deux mains, ses pieds frigorifiés, Des médecins pourraient tenter de le réchauffer Noël blanc, rassure-le fortement : il a peur.</p>	<p>Pris dans tous les filets de ses piquants montages, Pris dans les longues griffes de l'ours pour la chute Du journal parisien qui sent venir l'orage, Tous les matins, pour trouver des idées, ils butent.</p> <p>Il cherche le signe, le billet, l'angle mort Car, à court de rubriques, la fin de lui s'approche. Il essaie de constituer sa marquette, or Il est appelé à la Une comme accroche</p>

<p>Les bruits sourds des tambours l'ont beaucoup fatigué, Il dort, dans la neige, la main dans un sapin. Paisible, on voit ses plaies et son cœur saigner.</p> <p>Mahéo et Thomas</p>	<p>Les mains dans les dessins, il s'accroche à la vie, Avec les chiens écrasés, il n'est pas mis : Il a son nom dans les titrailles des bouclages.</p> <p>Il pense à sa famille, il pense à ses amis. Il préfère, plutôt qu'eux, que ce soit lui qui Soit sur la dernière heure, criblé de trous rouges.</p> <p>Adeline et Carla</p>
---	--

À partir de la lecture de ces deux réécritures, nous repérons un premier geste appropriatif que l'on peut nommer « appropriation par prélèvement de mot » (Shawky-Milcent, 2017 : 37), très fortement du côté de l'imitation : « il a deux trous rouges au côté droit » dans la pointe de Rimbaud devient « criblé de trous rouges », par exemple.

Le deuxième type d'appropriation serait « le transfert » (Petitjean, 2017 : 210) : il nécessite une lecture experte préalable. Nous proposons de le subdiviser en trois types allant du micro-structural au macro-structural. Tout d'abord, le transfert d'un « matériau linguistique » : Mathéo et Thomas ont imité la structure du rejet de l'adjectif « Tranquille » ainsi que la structure syntaxique de l'avant-dernier vers. On trouve aussi le transfert « d'un fonctionnement textuel particulier » (Petitjean, 2017 : 206) : Mathéo et Thomas ont transféré la composition du texte de Rimbaud et ils l'ont appliquée à leur propre texte, signe d'une compréhension de la structure par le lecteur-expert. La première strophe décrit le cadre, la deuxième, le personnage, la troisième se focalise sur des parties de son corps et apostrophe une entité abstraite, la quatrième, elle, propose une chute. Enfin, nous ajoutons ce que l'on pourrait nommer « le transfert générique » : les deux groupes d'élèves ont compris le principe du poème à chute et celui-ci est repris avec une pointe concentrant l'horreur et des indices laissés au lecteur perspicace.

On peut également avancer ce que l'on pourrait nommer « le décalage », qui fonctionne par imitation puis transformation : les textes imitent la construction du texte en diptyque entre tranquillité et horreur, reprenant également le motif de la mort d'un homme, mais ils l'actualisent, proposant, dès lors, une lecture inédite du texte : dans « Le Dormeur du journal », une journée de travail d'un journaliste finit dans un bain de sang lors de l'attentat de Charlie Hebdo ; et, dans « un Noël rouge », un adolescent occupé à flâner au marché de Noël se fait prendre dans la tuerie de l'attentat de Strasbourg. Cette dimension d'actualisation va du côté d'une appropriation plus créative du texte et s'apparente à une appropriation par « saisie de l'environnement du sujet » (Petitjean, 2017 : 205).

Une quatrième catégorie d'appropriation serait celle d'un « investissement émotionnel », marque de l'expression intime du sujet. Ces réécritures disent quelque chose des échos psychoaffectifs que la lecture a eus sur les élèves. Les auteurs du « Dormeur du journal » ont choisi une focalisation interne dans la dernière strophe et ont fabriqué un être de papier généreux qui préfère se voir mourir plutôt que voir mourir les autres. Ces éléments ne sont ni dans le texte de Rimbaud ni dans la presse, mais viennent d'une reconfiguration personnelle du texte source.

Des marqueurs d'une appropriation du genre poétique : « la créativité délibérée » ou l'art de rentrer dans l'écriture littéraire

Grâce à l'analyse de ce dernier exemple, nous voudrions montrer que « les écrits scolaires » peuvent changer de paradigme en étant « dignes d'une attention esthétique » lorsque le « témoignage d'une lecture accède à une reconnaissance artistique » (Le Goff, 2017 : 9). Nous proposons donc une dernière catégorie d'appropriation : « la création artistique » où l'appropriation de l'œuvre et le travail sur le langage se conjuguent dans une intention de faire œuvre d'auteur. Selon A. Rouxel, « la créativité délibérée » réunit « créativité de l'écriture de la réception [par l'actualisation notamment] et écriture littéraire » (2017 : 163). En effet, pour certains élèves, l'exercice scolaire au départ, devient le lieu de l'épanouissement d'une écriture et d'un sujet entrant en échos avec le texte de Rimbaud.

« Châtiment d'un barbare »

Dans cette célèbre région de la quenelle,
La pédophilie est dite intentionnelle.
Barbarin la protège, évêque des barbares,
L'homme en blanc les agrippe à l'abri des regards.

Plus il se rapproche de ses sinistres proies,
Plus il est mis au ban de Dieu et de ses lois,
De la pureté à la noirceur d'un charbon,
Étant persuadé que ses actes sont bons.

Enfants désabusés dans l'incompréhension,
Crimes enveloppés par la bénédiction,
Voici des stigmates à vie sur les victimes.

Tellement obsédé par ses parties intimes,
Il en oublie vraiment son alliance avec Dieu,
Justement il sait bien qu'il n'ira pas aux cieux !

Robin et Anthony
d'après « Le Châtiment de Tartufe »

Ce texte est, selon nous, le fruit de plusieurs actes d'appropriation, qui, ensemble, créent une œuvre inédite, montrant la créativité dont a fait preuve ce binôme. Tout d'abord, le texte second est né d'une « initiative personnelle » (2017 : 157) et d'un réel « désir d'écrire » (2017 : 158), critères mis en valeur par A. Rouxel. L'écriture du poème leur a permis de défendre des convictions. Robin et Anthony ont conservé la consigne qu'ils avaient créée eux-mêmes : auteurs de poésie et lecteurs de leur temps, les élèves ne souhaitent pas lever le voile sur l'hypocrisie d'une Église et d'une société bourgeoise bienpensante, mais dénoncer un « crime », la pédophilie.

Ensuite, ces deux poèmes imitent le texte source tout en s'en démarquant par un registre différent et une actualisation du thème. Robin et Anthony reprennent l'image blasphématoire et irrévérencieuse d'un prêtre débraillé. Rimbaud décrit que « ses habits étaient déboutonnés » et que « sa peau [était] moite ». La chute au style direct « – Peuh ! Tartuffe était nu du haut jusques en bas ! », finit de déconstruire l'image sacrée de cet homme d'église par l'interjection et la double exclamation. De même, les élèves remotivent cette image à travers le vers douze « Tellement obsédé par ses parties intimes », qui choque le lecteur à l'instar de l'émotion voulue par Rimbaud. Cependant, ils se démarquent en donnant un aspect plus pathétique et plus accusateur à leur texte. Ils donnent une voix aux « victimes » à travers la métaphore cynégétique de la « proie ». La satire prend davantage la forme d'une attaque polémique ; le ton est aussi grinçant que dans le texte de Rimbaud, mais le mépris a fait place à l'accusation.

Enfin, l'écriture nous semble « littéraire ». Le poème de Robin et Anthony est à la fois concis et rythmé : le vers dix met en évidence, par la césure, la contradiction entre les crimes commis et l'aveuglement de l'Église, cette « bénédiction » qui reste accordée à des prêtres infâmes. Au-delà des césures signifiantes, le binôme joue aussi avec les échos sonores pour suggérer du sens : la paronomase « Barbarin »/ « barbare » qui lance et clôt le vers trois laisse entendre une équivalence entre les termes. De même, les rimes comme « incompréhension »/ « bénédiction » (v. 9-10) permettent une lecture verticale qui double la lecture horizontale : les auteurs sont dans « l'incompréhension » face au silence de l'Église qui ressemble à une « bénédiction ». Enfin, le binôme joue aussi avec des connotations pour peupler l'imagination du lecteur : la rime « quenelle »/ « intentionnelle » a été volontairement construite. Par ailleurs, le choc des couleurs entre le blanc de la pureté des hommes d'Église et le noir de l'ignominie est souligné par le vers « De la pureté à la noirceur d'un charbon » (v. 7).

Dans cet exemple, il nous semble donc que les élèves sont passés d'une « créativité suscitée » à une « créativité délibérée » (Rouxel, 2017 : 156-157) puisqu'ils ont reconfiguré le texte de Rimbaud pour en faire une « matière-émotion » inédite où la tension entre imitation superficielle et création est à la faveur de la création.

Conclusion

En somme, par ce temps accordé à la lecture subjective et à son expression dans un écrit de la réception créatif, les enseignants ont créé des conditions favorables à l'appropriation d'une œuvre intégrale poétique. Par ailleurs, on a donné la liberté à chacun d'expérimenter un autre mode d'expression particulièrement propice à engager une attention au monde, à soi et aux autres dans un cadre pédagogique sécurisant puisque le professeur accompagne davantage qu'il ne sanctionne. Les élèves ont fait une expérience d'écriture poétique qui leur a permis de s'approprier les notions de langue associées à l'étude de la poésie. Nombreux ont été les élèves qui ont incorporé la voix de Rimbaud dans leur propre voix, montrant qu'ils s'étaient approprié la rencontre d'une existence et d'une langue singulières tout en trouvant parfois la leur lorsque l'écrit était particulièrement créatif. La créativité nous semble donc un levier essentiel de l'appropriation d'un texte poétique tout comme la notion d'expérience que nous développerons ultérieurement.

Bibliographie

- BRILLANT-RANNOU, N. (2010). *Le poème et son lecteur. Lire en poésie : expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée* [thèse de doctorat, Université Rennes 2].
- BRILLANT-RANNOU, N. (2017). « Analyses du récit de lecture : entre mémoire, actualisation et autolecture », in F. Le Goff (éd.). *Les formes plurielles des écritures de la réception : affects et temporalités, vol. 2* (-) (163-180). Namur : PUN.
- COLLOT, M. (1997). *La matière-émotion*. Paris : PUF.
- DEMOUGIN, F. (2017). « Des lectures à la relecture, ou comment construire un sujet lecteur en classe », in J.-F. Massol, *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université. Variété des dispositifs, diversité des élèves*. Grenoble : UGA.
- LE GOFF, F. (2017). « Les écritures de la réception et la formation du sujet lecteur : enjeux et questions vives », in F. Le Goff et M.-J. Fourtanier (éd.), *Les formes plurielles des écritures de la réception : genres, espaces et formes, vol. 1*, (5-16). Namur : PUN.
- LOUICHON, B. et ROUXEL, A. (2010). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes : PUR.
- MAZAURIC, C., FOURTANIER, M.-J. et LANGLADE, G. (2011). *Textes de lecteurs en formation*. Bruxelles : Peter Lang.
- PETITJEAN, A.-M. (2017). « Les écritures créatives sont-elles des écritures de la réception ? », in F. Le Goff et M.-J. Fourtanier (éd.), *Les formes plurielles des écritures de la réception : genres, espaces et formes, vol. 1* (-) (201-220). Namur : PUN.
- ROUXEL, A. (2017). « Créativité de la réception : de l'investissement subjectif au projet artistique », in F. Le Goff et M.-J. Fourtanier (éd.), *Les formes plurielles des écritures de la réception : genres, espaces et formes, vol. 1*, (147-168). Namur : PUN.
- SHAWKY-MILCENT, B. (2017). « Écriture d'une lecture et lecture de soi : du texte du lecteur à la création du lecteur », in F. Le Goff et M.-J. Fourtanier (éd.), *Les formes plurielles des écritures de la réception : genres, espaces et formes, vol. 1*, (35-52). Namur : PUN.

La création d'hétérotopies à l'école

The creation of heterotopias at school

Aurélie Armellini, Laboratoire LITT&ARTS

Cet article cherche à répondre à la question principale suivante : comment créer une communauté d'êtres sensibles qui cherchent et apprennent ensemble dans une classe ? En faisant dialoguer le concept d'hétérotopie (issu des mots grecs *hetero*, *autre* et *topos*, *lieu*), inventé par M. Foucault en 1966, avec la mise en place d'un projet d'éducation artistique et culturelle dans des classes de cycle 3, l'article nous montre comment ce concept pourrait nourrir l'invention d'espaces sensibles à l'école.

En décrivant des dispositifs d'interventions et des postures professionnelles expérimentés par des médiatrices culturelles dans des écoles pendant deux années, il propose des pistes concrètes pour créer des espaces dans lesquels les enfants pourraient déployer une relation sensible aux savoirs et au monde.

Mots-clés : hétérotopie, éducation artistique et culturelle, expérience sensible

This article seeks to answer the following key question : How do you create a community of sentient beings who search and learn together in a classroom? By exploring the concept of heterotopia (from the Greek words *hetero*, *other* and *topos*, *place*), invented by M. Foucault in 1966, with the implementation of an artistic and cultural education project in cycle 3 classes, the article shows us how this concept could fuel the invention of sensitive spaces at school.

By describing comprehensive interventions schemes and professional positions implemented by cultural mediators in schools for two years, it suggests concrete avenues for creating spaces in which children could develop a sensitive relationship to knowledge and to the world.

Keywords : heterotopia, artistic and cultural education, sensitive experience

En partant de la définition de notre expérience charnelle et perceptive du monde (Merleau-Ponty, 1964), nous poserons l'affirmation de départ que sentir le monde est aussi une manière de le connaître et de le penser. Dès lors, si notre expérience sensible participe à notre compréhension et notre connaissance du monde, nous chercherons à répondre aux questions suivantes : comment, à l'école, dans une classe, proposer aux individus présents, une connexion aux corps, aux sens, aux affects pour leur permettre de mettre en forme leur expérience du monde ? Comment entretenir à l'école cette relation sensible au monde qui nous permet aussi d'accéder aux sens et aux savoirs ? Comment, dans une classe, prêter attention aux résonances affectives pour créer une communauté d'êtres sensibles qui cherchent et apprennent ensemble ? Comment créer dans la classe un espace de « partage du sensible » (Rancière, 2000 : 12) ?

Pour chercher des réponses à ces questions, nous prendrons appui sur le concept d'hétérotopie proposé par M. Foucault dans une conférence diffusée sur France Culture en 1966 et nous observerons un projet d'Éducation Artistique et Culturelle mis en place dans une classe de cycle 3 par l'association de médiation culturelle, les araignées philosophes. Nous chercherons à montrer comment ces références théoriques, d'une part, éclairent la compréhension des



dispositifs et activités inventés par les médiatrices de l'association ; d'autre part, comment elles ouvrent la voie vers la mise en place d'expériences sensibles à l'école. Après avoir décrit un cadre conceptuel, nous observerons les liens qu'il entretient avec la pratique de médiation culturelle de l'association. Nous nous intéresserons, pour ce faire, à des ateliers de réflexions et de créations mis en place en classe par les médiatrices de l'association dans le cadre d'un Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle.

Cadre théorique : entre hétérotopie et expérience

Cette première partie aura pour but de présenter un cadre théorique qui pourrait nourrir des réflexions pour penser la mise en place d'espaces sensibles dans une classe avec des enfants. Nous présenterons en premier le concept qui nous intéresse principalement, celui d'hétérotopie proposé par M. Foucault ; ensuite nous exposerons les pensées de M. Macé et de M. Nussbaum à propos de la littérature et celle de Y. Citton à propos de situations d'enseignements. Nous montrerons comment une mise en dialogue de ces conceptions de la littérature et de l'enseignement avec le concept d'hétérotopie pourrait soutenir la création d'espaces sensibles dans l'école.

Le concept d'hétérotopie

En 1966, M. Foucault donne une conférence sur France Culture qui fera l'objet de la publication d'un livre, *Le corps utopique* suivi de *Les hétérotopies*. Il y propose le concept d'hétérotopie. Du grec *heteros*, autre et *topos*, lieux, ces autres lieux, représentent des lieux qui existent dans notre monde réel, mais qui sont régis par d'autres règles. Contrairement aux utopies, les hétérotopies sont donc bien réelles et elles impliquent un rapport différent à l'espace, au temps, aux autres et, avant tout, au réel. Ce sont des utopies situées, des lieux réels, mais hors de tous les lieux. Nous pourrions en énumérer une quantité dans notre société : les asiles, les jardins, les prisons, les théâtres, le lit des parents ou la tente d'indien dans le salon...

Nous n'entrerons pas ici dans une présentation détaillée de ce concept, mais nous chercherons plutôt à montrer pourquoi il est intéressant pour penser la création d'espaces sensibles en classe.

En considérant l'école comme un *topos*, un lieu réel, grâce à la pensée de M. Foucault. En considérant l'école comme un lieu qui a un rapport au temps, à l'espace, une organisation humaine qui lui est propre, nous pourrions chercher à inventer de nouveaux lieux en son sein. Comment inviter la possibilité de créer un lieu nouveau dans l'école, de placer « le dehors de l'école dans l'école » (Gallo, 2015 : 94), de créer des hétérotopies ?

Il ne s'agit pas d'inventer une autre école ; il s'agit de créer des lieux dans lesquels, le rapport au temps devient celui du temps « aïonique » (Deleuze, 1968)¹, de l'apprendre comme évènement,

¹ En philosophie antique, Aïôn ou Aïon est un des trois principaux concepts du temps avec Chronos (temps linéaire ou continu) et Kairos (temps opportun). Pour G. Deleuze, le concept d'aïon, qu'il développe notamment dans *Différence et répétition*, s'oppose à celui de chronos. Aïon est le temps de l'instant pur, de l'évènement.

dans lesquels le rapport à l'imaginaire permet un dialogue permanent entre sensible et intelligible, dans lesquels le rapport au monde sensible de l'enfant pourrait se déployer.

L'expérience sensible de la lecture comme mode de compréhension du monde

L'expérience ordinaire et extraordinaire de la littérature prend [...] sa place dans l'aventure des individus, où chacun peut se réapproprier son rapport à soi-même, à son langage, à ses possibles : car les styles littéraires se proposent dans la lecture comme de véritables formes de vie, engageant des conduites, des démarches, des puissances de façonnement et des valeurs existentielles (Macé, 2011 : 10).

L'historienne de la littérature et essayiste M. Macé décrit la lecture comme une expérience qui engage un véritable corps à corps entre un individu et des formes, mettant en jeu en chacun son propre devenir. La lecture est une rencontre avec une altérité considérable nous invitant à sauter « "à pieds joints dans une flaque d'altérité" comme on se noie dans une foule » (Macé, 2011 : 19) pour reprendre ses mots. La lecture exige un déplacement pour s'ouvrir à l'autre. Elle apparaît comme l'une de ces conduites par lesquelles, quotidiennement, nous donnons un aspect, une figure, des formes, des rythmes, un « style » (Macé, 2016) à notre existence. Il n'y a pas d'un côté la littérature et de l'autre, la vie ; les formes littéraires se proposent comme des phrasés de la vie qui engagent des conduites, des rythmes et des valeurs pratiques, des occasions de développer d'autres manières d'être au monde. C'est bien cet « autre » qui nous intéresse et la littérature en ouvrant ces nouveaux horizons, ces possibilités de former de nouvelles manières d'être, qui sera un « outil » essentiel dans la création des hétérotopies. La philosophe américaine M. Nussbaum (2011) abonde dans ce même sens, en faisant du rapport aux arts et à la littérature un rapport indispensable pour renforcer les ressources émotionnelles et imaginatives de la personnalité en donnant à l'enfant des capacités irremplaçables pour se comprendre lui-même et comprendre les autres. Selon elle, c'est un dialogue permanent entre réel et imaginaire et une attention à ce que nous apprennent les fictions sur nos façons de vivre qui vont permettre la naissance d'une pensée élargie, complexe et soucieuse, de soi, des autres et du monde.

L'expérience de la lecture est ainsi une hétérotopie dans le sens où elle nous plonge dans d'autres espaces, d'autres manières d'être au monde, d'autres mondes possibles structurés par des imaginaires. Dès lors, comment s'appuyer sur l'expérience de la lecture et de la rencontre avec les arts pour en faire une plongée collective dans un espace sensible ?

L'écologie de l'attention

Chercher et créer les espaces d'envoûtement présentiel : nous devons apprendre à reconstituer ses espaces conviviaux d'attention présente, en classe, en médiathèque, au théâtre, au musée, au café, dans les lieux de culte et de culture. Nous avons besoin de voutes pour résonner et raisonner ensemble : à nous de protéger et d'inventer celles qui aideront à mieux penser et à mieux agir ensemble, à être plus présents à nous-mêmes en nous accordant mieux à l'attention d'autrui. (Citton, 2014 : 154)

Y. Citton, dans son livre pour *Une écologie de l'attention* (2014), nous questionne sur les situations d'enseignements et l'écosystème collectif que constitue la salle de classe. Il insiste notamment sur la nécessité de connexion émotionnelle avec les enfants, l'attention portée aux affects (de l'enseignant et de l'enfant) pour sentir, reconnaître, moduler les résonnances affectives qui structurent la salle de classe. Selon lui, la classe est un écosystème attentionnel, un espace dans lequel converge l'invention (in-venire) et l'attention (ad-tendere) (Citton, 2014 : 139). En adoptant une posture d'alternance entre invention et attention, l'enseignant adopte une posture de chercheur des mots, des images, des analogies pour accompagner chacun et chacune à comprendre, à saisir. La position de l'enseignant défendue par Y. Citton est celle de l'enseignant qui ne livre pas seulement une explication de contenus, mais qui cherche avec les enfants pour les accompagner vers une émancipation intellectuelle. En développant également le terme d'attention conjointe, Y. Citton nous permet de penser la constitution d'un collectif émotionnel qui conduit à agir dans le monde ensemble, à inventer ensemble. La salle de classe pourrait être un groupe de chercheurs qui inventent ensemble une nouvelle façon de faire sens dans un domaine de connaissances.

L'expérience partagée dans une classe pourrait être ainsi appréhendée comme une hétérotopie dans le sens où elle nous plonge dans un lieu « dans », mais à l'écart du monde, favorisant ainsi des manières sensibles d'être au monde et l'émergence de nouveaux mondes structurés par des imaginaires. Dès lors, comment investir l'école, la classe, pour en faire une plongée collective dans un espace sensible ?

Ce qui nous intéresse donc, maintenant, est la manière d'appliquer ces concepts, ces postures² professionnelles sur le terrain, dans une classe avec des enfants, pour concevoir des espaces sensibles, des dispositifs propices à la création d'hétérotopies en classe. Nous avons observé, pour ce faire, les ateliers de médiation culturelle mis en place par l'association bordelaise les araignées philosophes. Nous avons choisi d'observer principalement quatre aspects pendant les ateliers qui nous ont semblé instaurer des rapports singuliers et intuitifs à la connaissance, au savoir, à l'imaginaire, à l'espace et au temps favorisant les rencontres sensibles.

CADRE OPÉRATOIRE

Le cadre de la mise en place des ateliers de médiation culturelle proposé par l'association est important à définir, car il propose aux enfants et aux enseignants un dehors de la classe en restant dans la classe, évidemment propice à la création d'un espace autre. Ce qui nous intéresse ici est la mise en lien d'horizons théoriques et d'activités ou dispositifs inventés lors de ces ateliers.

² Le terme de posture englobe « les différentes configurations de gestes » (Bucheton et Soulé, 2009 : 29) des médiatrices intervenantes mis en place pour s'ajuster aux variables qui s'offrent à elles (le temps, les savoirs, les attitudes des élèves, l'espace...) pendant les ateliers.

Le Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle³ (PEAC), comme un laboratoire d'expériences sensibles

Dans le cadre du PEAC, durant sa scolarité, chaque élève est amené à expérimenter des pratiques artistiques et à rencontrer différentes formes artistiques dans la continuité de l'ensemble de ses apprentissages. Le PEAC repose sur trois piliers : rencontrer des œuvres d'art, des artistes, des professionnels des arts, des lieux de création, de conservation et de diffusion ; expérimenter des pratiques artistiques et acquérir des connaissances pour exprimer des émotions esthétiques, pour porter des jugements et pour développer son esprit critique. Il est construit en partenariat entre des institutions ou des associations culturelles et des équipes éducatives, il est jalonné par des projets d'actions culturelles organisés sur différents temps scolaires, périscolaires et extrascolaires. Les projets culturels développés dans le cadre de ce PEAC permettent aux enfants et aux enseignants d'entrer dans des démarches expérimentales, tâtonnantes, créatives et engageantes collectivement. C'est dans ce cadre que l'association de médiation culturelle, les araignées philosophes, propose un projet intitulé Le Parlement Poétique des Enfants.

La médiation culturelle et la posture professionnelle arachnéenne

Les médiatrices culturelles des araignées philosophes aiment se définir comme des « chercheuses d'hors », elles considèrent qu'elles jouent très sérieusement à créer des interactions entre l'art, l'individu et la vie. Pour définir leur posture professionnelle et le métier (difficilement définissable) de médiatrice culturelle, elles s'appuient sur les écrits de J. Caune (1999), S. Chaumier et F. Mairesse (2017). Le médiateur culturel est un activateur d'imaginaire et de pensées, un développeur, un découvreur, un accoucheur, un philosophe de la relation et de la rencontre, un fabricant de commun. Il cherche à créer un système d'interactions et de résonances pour réinvestir la singularité des propos et des formes proposées par les artistes (auteurs, metteurs en scène, illustrateurs, danseurs...) et donner ainsi des occasions aux individus de se les approprier et de les réinvestir dans la vie. Il veille à relancer le potentiel politique de l'art dans un espace citoyen de partage du sensible, pour reprendre l'expression de J. Rancière. Le nom de l'association trouve son inspiration dans les propos de l'éducateur F. Deligny, notamment développés dans son texte : *L'Arachnéen et autres textes* (2008). Les araignées philosophes sont un laboratoire d'expérimentations de la médiation culturelle, principalement orientée vers celle du théâtre contemporain jeunesse. Chaque projet de médiation mis en place avec des partenaires, le plus souvent de l'éducation nationale, est une occasion de penser, d'expérimenter des dispositifs pour créer des espaces sensibles dans une classe.

Le Parlement poétique des enfants

Le Parlement poétique des enfants⁴ est un projet qui s'appuie sur la découverte d'un texte de théâtre contemporain de D. Richard, *Les Discours de Rosemarie*. Ce projet a été mené dans des

³ <https://eduscol.education.fr/cid74945/le-parcours-education-artistique-culturelle.html>

⁴ Le Parlement poétique des enfants est un projet d'éducation artistique et culturelle financé par le ministère de la culture représenté par les DRAC et/ou par des collectivités territoriales.

classes de cycle 3 (CM1 et CM2 essentiellement) : 15 classes ont été concernées par le projet en 2017-2018 et 13 classes ont été concernées en 2018-2019. Il pourrait se résumer en une fabrique des utopies dans les classes. Il cherche à faire résonner le texte de théâtre de Dominique Richard avec des découvertes littéraires et artistiques pour impliquer enfants et enseignants dans une démarche collective de création poétique et citoyenne.

Concrètement, le projet propose à chaque classe d'inventer un archipel d'utopies pour penser des nouveaux mondes. Chaque utopie inventée en groupe de 4 ou 5 enfants sera présentée à la fin du projet sous la forme de créations plastiques, de discours poétiques et de poèmes écrits par les enfants.

Pendant cinq mois, à raison d'une fois par mois, une médiatrice des araignées philosophes passent une matinée dans la classe avec les enfants pour nourrir la création des utopies. Entre chaque séance, les classes continuent le travail de création avec leur enseignant. Le projet est une manière d'aborder les mots « politique » et « citoyenneté » avec les enfants en créant des mondes imaginaires. Il est ainsi au cœur des problématiques de l'articulation des savoirs imaginaires et des savoirs rationnels. En concevant le contenu du projet, les médiatrices culturelles cherchent à mettre en place des espaces propices à la rencontre entre poésie et citoyenneté qui font entrer l'ensemble de la classe dans une démarche réflexive et créative.

Des dispositifs et des gestes professionnels pour créer des hétérotopies

Dans cette partie, nous présenterons concrètement les ateliers de médiation culturelle observés en portant une attention particulière à leurs résonances avec le concept d'hétérotopie.

Nous décrivons en premier le déroulé de chaque séance, puis nous choisirons d'observer comment un autre rapport au temps, à l'espace, à la relation à l'adulte et à l'imaginaire sont installés pour faire entrer le groupe dans une aventure réflexive et créative. Il s'agit donc ici de présenter des pistes de réflexion pour favoriser la création d'une hétérotopie à l'école.

Déroulé de chaque atelier de médiation culturelle

Chaque atelier a un contour tracé de manière identique et utilise quelques outils ou méthodes incontournables qui nous permettent de mettre en place un rituel avec les enfants. Nous utilisons le terme contour pour signifier que l'intérieur est mouvant. Comme le défend Y. Citton quand il définit les situations d'enseignements, les médiatrices culturelles souhaitent que chaque atelier leur permette une invention en direct selon l'état des personnes présentes et le contexte de l'intervention.

Dès le premier atelier, une communauté de chercheurs, d'inventeurs est mise en place et chaque enfant a un carnet d'explorateur poète pour entrer dans une démarche de recherche et de création. Dans ce carnet, il peut noter tout ce qu'il veut sans contrainte. L'atelier commence par un rappel de l'horizon commun pour renforcer la constitution d'une communauté. Ensuite, différentes actions se succèdent dans un ordre variable selon l'état d'attention du groupe. Tout

au long du projet, cinq concepts sont abordés avec les enfants, servant de socle de réflexions et de créations : l'utopie, la fraternité, l'équité, le bonheur et la liberté.

Généralement, la première partie de l'atelier est un moment d'échanges de paroles, de sensations, de points de vue partant de l'expérience de chaque enfant. Pendant cette première partie, l'un des cinq concepts est découvert sur un papier de couleur froissé. La découverte d'une question ou d'une citation liée à ce mot permet de nourrir un premier échange entre les enfants. Le but est de déplier et de questionner le concept pour l'explorer ensemble comme un trésor. Le vocabulaire de l'exploration et de l'aventure est utilisé pour créer un espace imaginaire, espace d'inventions. Cette « mise en scène ou mise en jeu » permet aux enfants d'entrer dans une démarche d'explorateurs, à l'affût des éléments qui peuvent alimenter leur recherche, les aider à trouver des solutions. Ensuite, une lecture collective (une phrase chacun) ou par la médiatrice, d'un album de littérature jeunesse en lien avec le mot questionné permet d'avancer encore dans la recherche et l'observation en rencontrant d'autres points de vue, en récoltant de nouveaux mots et de nouvelles idées. Régulièrement, des temps sont laissés aux enfants pour qu'ils écrivent des mots, des phrases, des idées dans leur carnet.

La deuxième partie de l'atelier est un temps de travail collectif par groupe pendant lequel les enfants réfléchissent, parlent et inventent leur utopie. Ils sont guidés par quelques questions liées au concept exploré et enrichi par la conversation et l'histoire découverte lors de la première partie de l'atelier.

Avant la fin de l'atelier, chaque groupe présente l'état de sa création. Cette étape de présentation est scénographiée sous la forme d'un jeu de plateau radio pendant lequel la médiatrice culturelle joue le rôle d'une journaliste qui interroge chaque groupe sur son utopie. Cette mise en scène est encore un moyen de stimuler la création et de faire entrer les enfants dans un jeu, le jeu constituant la plus évidente hétérotopie.

Le rapport au temps

Dans *Différence et répétition* (1968), G. Deleuze utilise le mot grec « *Aïon* » pour qualifier le temps de l'instant pur, de l'évènement, le temps qui s'écoule sans que l'on puisse le mesurer. Même si l'atelier a une durée limitée de 2h, les médiatrices essaient au maximum de développer ce rapport au temps aïonique qui écoute les corps, les désirs qui circulent pour permettre l'émergence d'une expérience sensible pendant laquelle chaque enfant pourrait se connecter à ses affects et à ceux des autres. Ce rapport au temps nécessite le développement d'une attention fine à chaque corps, à chaque affect pour inventer, poursuivre ou réagir en conséquence, sans oublier pour autant le contour de l'atelier, mais en offrant un espace disponible à l'avènement d'un évènement.

Le rapport à l'espace

Les médiatrices bouleversent généralement l'aménagement de la classe pour proposer aux enfants de se placer autrement. La première partie est une disposition circulaire pour que chacune et chacun puisse se voir ; cette disposition permet de se connecter aux corps des

participants pour faciliter l'attention portée sur chacun. Personne ne se tourne le dos, tout le monde appartient à une même communauté, ce qui facilite la circulation de la parole et des sens. Enfant comme adulte ont la même place dans le cercle, la place d'une personne à part entière. Pour la deuxième partie de l'atelier, la classe est constituée en îlots, les enfants peuvent se positionner debout, assis, par terre ou attablés, la position qui leur convient pour créer et inventer ensemble. Les médiatrices soulignent l'idée que sortir de la classe peut être intéressant, mais que l'idée de créer un dehors dans la classe l'est tout aussi, parce qu'elles proposent aux enfants de porter un autre regard sur la classe et son fonctionnement habituel.

Le rapport à l'imaginaire

Bien que les médiatrices semblent varier les thématiques selon les différents projets, l'horizon de la création d'une utopie collective représente un détour adéquat pour articuler réel et imaginaire. Cet horizon permet en effet de proposer à l'enfant de penser le monde, de parler de politique tout en inventant des ailleurs, en imaginant sans limites d'autres mondes où l'impossible deviendrait possible.

Cependant, les médiatrices pointent la difficulté d'organiser la rencontre entre le réel et l'imaginaire. Comment accompagner les enfants à créer un lien entre les conversations de la première partie de chaque atelier, constituée d'échanges autour des mots, et la création collective des utopies ? Comment pensées et créations peuvent-elles se rencontrer, se nourrir dans l'espace de la classe ? Comment faire en sorte que les enfants s'approprient les concepts explorés en première partie d'ateliers pour les intégrer à la création de leur utopie ? Après l'observation de plusieurs ateliers, il apparaît que l'enfant ne fait pas intuitivement le lien ou ne parvient pas à l'identifier et à le nommer. Les médiatrices écrivent donc des consignes, comme des opérateurs de reliance entre réel et imaginaire, et présentent les exercices sous forme de jeux. Des systèmes de pioche de mots réels ou imaginaires, de phénomènes magiques issus des histoires découvertes avec les enfants ou des inventions de métiers imaginaires nourrissent la création des enfants en les reliant toujours à l'un des cinq mots explorés en première partie d'atelier.

Le rôle des médiatrices est de permettre au maximum d'enfants de rêver, d'inventer en cherchant à créer un espace de veillance libre, en cherchant à faire entrer le groupe dans une aventure de création collective. Peu à peu, au fil des séances, les enfants investissent les ateliers de réflexions et de créations comme des lieux de liberté, liberté à négocier, à faire dialoguer avec les autres membres du groupe.

La posture professionnelle des médiatrices, la relation entre l'enfant et l'adulte

La relation à l'adulte pendant les ateliers peut parfois différer de celle qui est pratiquée en classe. Les médiatrices développent une posture socratique qui questionne l'enfant, ne lui donne pas forcément de réponses, mais essaie de le laisser développer sa pensée propre, en lui offrant la possibilité de se contredire et de douter. La posture professionnelle défendue implique un investissement avec l'enfant dans la recherche et la création. Elles font confiance au groupe

également pour se contredire et réguler des prises de position. Pour autant, la médiatrice est bien l'adulte référente pendant l'atelier et c'est la définition de l'autorité développée par H. Arendt (1972) qui fait ici référence ; cette autorité qui questionne et qui n'impose pas. Les médiatrices présentent également en début de projet quelques figures comme une communauté invisible qui les accompagne dans leur posture : Socrate⁵ pour le rapport à la philosophie et au questionnement, V. Jankelevitch (2017) pour le rapport au jeu, au sérieux et à l'aventure, puis le poète et l'explorateur puisque ces figures constitutives d'une communauté invisible permettront de créer une complicité, de prendre l'enfant au sérieux et de justifier une posture pour entrer dans une aventure commune de réflexions et de créations, dans un espace sensible défini par d'autres règles qui régissent d'ordinaire la classe : une hétérotopie.

Conclusion

Au bout de ces deux années d'expérimentations, de recherches de postures, de conversations avec les enseignants, avec les enfants, d'allers-retours entre expérimentations et analyses, d'inventions de détours pour contourner les conventions et habitudes installées dans les écoles, de recherches théoriques et pratiques pour trouver comment créer une communauté de chercheurs, de créateurs, d'inventeurs, d'êtres humains sensibles, les médiatrices ont cherché en permanence à investir ces intersections entre le sensible et l'intelligible, ces écarts entre le moi sensible et le moi pensant, entre le réel et l'imaginaire. Elles ont réussi à inventer des espaces dans l'école, mais régis par des codes différents, et elles se sont installées dans des lieux séparés de la réalité de l'école, mais non coupés des espaces dans lesquels des lieux (qui semblaient) incompatibles peuvent cohabiter et se rencontrer, des espaces dans lesquels les places peuvent être rejouées, où les habitudes de pensées peuvent être questionnées, des espaces sensibles conçus comme des hétérotopies.

Bibliographie

- ARENDR, H. (1972). *Qu'est-ce que l'autorité ?* in *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- BOUIX, C. (2017). *Socrate, un homme dangereux*. Paris : école des Loisirs.
- BUCHETON, D. et SOULÉ, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- CAUNE, J. (1999). *Pour une éthique de la médiation, le sens des pratiques culturelles*. Grenoble : PUG.
- CHAUMIER, S. et MAIRESSE, F. (2017). *La médiation culturelle*. Paris : Armand Colin.
- CITTON, Y. (2014). *Pour une écologie de l'attention*. Paris : Seuil
- DELIGNY, F. (2008). *L'Arachnéen et autres textes*. Paris : Éditions L'Arachnéen.
- FOUCAULT, M. (2009). *Le Corps utopique* suivi de *Les hétérotopies*. Paris : Éditions Lignes
- GALLO, S. (2015). La production des hétérotopies à l'école : souci de soi et subjectivation. *Le Télémaque*, 47, 87-95.
- JANKELEVITCH, V. (2017). *L'aventure, l'ennui, le sérieux*. Paris : Éditions Flammarion.
- MACÉ, M. (2011). *Façons de lire, manières d'être*. Paris : Gallimard, « NRF Essais ».

⁵ Le livre de C. Bouix, *Socrate, un homme dangereux* (2017), sert de support aux médiatrices pour expliquer aux enfants la pratique du questionnement philosophique et de la recherche.

MERLEAU-PONTY, M. (1964). *Le visible et l'invisible*. Paris : Éditions Gallimard.

NUSSBAUM, M. (2011). *Les émotions démocratiques : comment former le citoyen du XXIe siècle ?* Paris : Flammarion.

RANCIÈRE, J. (2000). *Le partage du sensible, esthétique et politique*. Paris : La Fabrique éditions.

Vers une nouvelle culture du partage du sensible : lecture collaborative au collège

Towards a new culture of sharing the sensitive : collaborating reading in college

Samira Bahoum, enseignante chercheuse à la Faculté des Sciences de l'Éducation, Rabat, Maroc, Laboratoire Éducation, Culture, Art et Didactique de la langue et de la littérature françaises, Faculté des Sciences de l'Éducation, Rabat, Maroc

Samira Malaki, enseignante chercheuse au Centre Régional des métiers de l'éducation et de la formation, Rabat, Maroc

Nous vivons dans un monde en perpétuel changement et sommes parfois même dépassés par ce char de la civilisation numérique. Nos jeunes apprenants sont imbibés d'audiovisuel. Comment faire, alors, pour éveiller la sensibilité littéraire d'élèves complètement obnubilés par la facilité d'accès à l'internet ? Comment transmettre la littérature à une grande partie d'élèves qui ne lisent pas ou encore dont le français est considéré comme langue étrangère ? Comment, enfin, réconcilier l'élève avec le texte littéraire ?

Cette problématique s'inscrit dans le domaine de la réception du texte littéraire. Il s'agit d'une recherche-action ayant pour objectif de sonder la perception des élèves ainsi que leurs postures en classe de français langue étrangère. Le souci est d'opérer des retrouvailles entre les apprenants et la lecture du texte littéraire. L'enquête menée a montré combien le partage du sensible chez ce genre de public a pu révéler le lecteur scolaire à lui-même. Ce partage a dévoilé également l'importance de la lecture subjective dans la construction d'un sujet lecteur et « néanmoins » scolaire.

Mots-clés : français langue étrangère, sensibilité littéraire, lecture subjective, sujet lecteur

We live in a constantly changing world and are sometimes even overwhelmed by this chariot of digital civilization. Our young learners are imbued with audiovisuals. How, then, to awaken the literary sensibility of students completely obsessed with the ease of access to the Internet? How to transmit literature to a large part of students who do not read or whose French is considered as a foreign language? How, finally, to reconcile the student with the literary text?

This issue falls within the domain of the reception of the literary text. This is action research aimed at probing students' perceptions as well as their postures in French as a foreign language class. The concern is to make a reunion between the learners and the reading of the literary text. The investigation carried out has shown how the sharing of the sensitive in this type of audience may have revealed the scholar reader to himself. This sharing also revealed the importance of subjective reading in the construction of a reading and "nonetheless" academic subject.

Keywords : French as a foreign language, literary sensitivity, subjective reading, reader subject

« Le livre fait le sens, le sens fait la vie. »

Roland Barthes



Introduction

Au Maroc, la langue française est encore omniprésente dans tous les domaines de la vie quotidienne. Pendant longtemps, la maîtrise du français fut l'apanage des classes dirigeantes et de l'élite du pays. L'ouverture et la démocratisation de la société marocaine installent un nouvel espace au multilinguisme. Ainsi, dans l'espace urbain, commerces, restaurants, transports et publicité, tous les écrits sont au moins bilingues, sinon exclusivement en français. C'est dans ce contexte qu'il faut examiner la place faite au français au sein du système éducatif marocain.

Les orientations officielles relatives à l'enseignement de la lecture en langue française au Maroc adoptent différentes approches didactiques. Celles-ci peinent à motiver un jeune public déjà assez récalcitrant à l'idée d'apprendre une langue étrangère avec des méthodes contraignantes ; d'où le choix de ce sujet.

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une recherche-action dans le milieu scolaire où une grande partie des élèves ne lit pas ou encore dont le français est considéré comme une langue étrangère. Nous cherchons à voir comment éveiller la sensibilité littéraire de ces élèves complètement obnubilés par la facilité d'accès à l'internet. Notre propos est, aussi, d'essayer de réconcilier l'élève avec le texte littéraire. Cela dit, nombreux sont les théoriciens qui abordent les approches de la lecture littéraire. Tous ne s'accordent pas sur une seule et unique approche afin d'accéder au sens du texte. Mais, dans chacune d'elles, il est des vérités et des possibilités plurielles qui offrent au lecteur scolaire l'opportunité et surtout la possibilité de construire sa propre lecture du texte littéraire.

Les approches méthodique, sélective ou encore analytique suffisent-elles à approcher le texte littéraire pour un lecteur scolaire au collège ? Une lecture subjective participe-t-elle à la construction d'un sujet lecteur scolaire ? Quelles démarches pour faire acquérir le sens du partage du sensible aux collégiens ?

Ce travail va approcher deux axes. Dans un premier temps, il est question d'une assise théorique à la problématique, à savoir, le contexte linguistique au Maroc, le profil de sortie de l'élève au collège et les différentes approches du texte littéraire ainsi que les postures du lecteur.

Dans un deuxième temps, les résultats de l'enquête terrain essayeront de faire ressortir l'intérêt à explorer le texte littéraire de façon « sensible » pour ces jeunes collégiens, dans cette approche qui propose le sensible comme manière d'effleurer le sens du texte.

La lecture en français, langue étrangère

Lire dans une langue seconde présente des difficultés spécifiques par rapport à la lecture en langue maternelle. La psychologie cognitive analyse l'activité de lecture comme étant un ensemble de mécanismes qui entrent en interaction pour aboutir à la construction de significations.

Ces dispositifs sont censés avoir été déjà maîtrisés pour la langue maternelle. L'objectif de la lecture des textes littéraires dans les Orientations Pédagogiques (OP) au collège marocain est de « développer le goût de la lecture, lire des textes de toutes sortes ; s'initier à la lecture des textes

littéraires et se comporter de manière autonome devant la diversité des formes de l'écrit » (2009 : 23).

Quels sont donc le profil et le niveau des collégiens en français selon le CECREL¹, d'une part, et selon les OP marocaines, d'autre part ?

Pour répondre à la question, les niveaux requis en lecture selon ce premier document sont les niveaux A2 et B1 qui représentent le niveau seuil pour un collégien. Ainsi, le niveau requis pour lui en langue française évolue entre le niveau A, c'est-à-dire le degré d'utilisateur élémentaire (A2 milieu collège) et le niveau B pour un utilisateur indépendant (B1, fin collège).

Ce dernier est appelé niveau de « survie ». C'est celui où l'élève « [p]eut lire des textes factuels directs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension »² (CECREL, 2001).

En outre, ce cadre intéresse directement cette recherche dans la mesure où il va dans le même sens de nos hypothèses émises au début. Aussi, le Cadre commun européen de référence accorde-t-il explicitement de l'intérêt à l'affectivité dans l'apprentissage. Par rapport au développement du savoir-être, il est précisé que

l'activité de communication des utilisateurs/apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes, mais aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisés par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances et les types de personnalité qui constituent leur identité (CECREL, 84).

Quant aux orientations officielles marocaines, les Orientations Pédagogiques relatives à la lecture en langue française, elles considèrent que « [l]a véritable lecture est une interaction dynamique entre le texte et le lecteur » (2009 : 23). Par ailleurs, « [l]a découverte du texte littéraire a déjà eu lieu en première année, notamment avec la nouvelle et le conte, mais en troisième année, c'est une dimension littéraire plus importante qui est visée, puisque l'objectif est d'amener les élèves à lire l'œuvre intégrale » (2009 : 30).

Pour atteindre cet objectif, il y a lieu, alors, de doter l'élève d'outils d'analyse qui lui permettent de devenir un lecteur actif. Ainsi, notre scénario de travail vise à guider l'élève vers une appropriation sensible du texte.

Quels sont donc les aspects théoriques susceptibles de mettre la lumière sur la corrélation entre le niveau des élèves et le partage du sensible chez eux ?

¹ Cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues (CECREL), 2001.

² Nous avons préféré donner cette précision, surtout qu'il s'agit d'un contexte multilingue où la langue française au Maroc a encore un statut assez particulier.

Lecture littéraire, types de lecteur(s) et partage du sensible : quelle corrélation?

Avant d'exposer les différentes positions des théoriciens qui s'intéressent aux théories du texte littéraire, il convient de souligner que ce travail s'appuiera uniquement sur celles adoptées dans cette recherche.

Comment alors certains chercheurs conçoivent-ils la lecture littéraire ?

Comme le souligne P. Bayard, « [l]a lecture est avant tout un chemin vers soi-même » (2007 : 162). Il prône l'apprentissage de la vérité subjective et invite « le lecteur à construire avec le texte littéraire un rapport plus libre, moins complexé » (2007 : 162). Ce rapport représente un véritable défi pour le lecteur scolaire qui a toujours eu besoin de la tutelle de l'enseignant pour construire le sens du texte.

En plus, le même intérêt pour cette subjectivité est à l'origine d'une émotion esthétique. En effet, J.-L. Dufays considère la lecture comme un moyen de mieux connaître le monde. Il la conçoit aussi comme une expérience subjective, celle d'être mieux intégré.

Toujours dans la même perspective qui va dans le sens de ce travail, V. Jouve affirme que « [l]e processus affectif est sans doute le processus le plus important dans la lecture, car il engage l'émotion du lecteur, base de l'identification » (1993 : 13).

S. Ahr le rejoint sur ce plan en ajoutant que

[l]e lecteur investit le texte de sa personne, de sa culture, de son époque, mais aussi de son corps pour comprendre et interpréter le texte. Celui-ci est transformé par le lecteur. Par son propre imaginaire, le lecteur s'engouffre dans les espaces libres du texte. Il y reproduit par exemple des lieux qu'il connaît. Il peut aussi laisser son inconscient conquérir cet espace de liberté et de création. Alors commence l'histoire du lecteur, c'est là qu'il devient sujet (2014 : 37).

En effet, les élèves, appelés à comprendre le texte, font appel à leur imaginaire et interprètent les blancs du texte. C'est cette liberté qui leur a été accordée qui les motive à devenir sujets.

Par ailleurs, pour A. Rouxel, « [l]'investissement subjectif du lecteur est une nécessité fonctionnelle de la lecture littéraire ; c'est le lecteur qui achève le texte et lui imprime sa forme singulière » (2007). Il est vrai que le texte ne dévoile pas tout sur le sens, ce qui interpelle la subjectivité de l'élève, donnant lieu à un nouveau texte. Comme il est souligné par S. Ahr, « [t]out lecteur, en effet, est créateur de sa lecture. Sa subjectivité fait de chaque lecture un texte nouveau » (2014 : 36).

L'intérêt de survoler la position de ces théoriciens, c'est de montrer que la lecture subjective est une approche importante, voire incontournable dans la construction du sens du texte.

Mais alors, quels seraient les types de lecteurs à privilégier pour cette approche subjective du texte littéraire ?

Lecteur scolaire ou lecteur libre ?

Les différents théoriciens ayant abordé la lecture littéraire sont eux aussi concernés par les différentes postures du lecteur.

Rappelons-le, la conception de la lecture est à considérer en corrélation avec le sujet lecteur. Ainsi, selon T. Pavel, « [i]l s'agit d'un lecteur pour lequel la littérature n'est pas considérée comme un objet cognitif, mais un lecteur ordinaire qui se laisse aller et ne lit pas les notes en bas de pages ou autres renvois » (2006).

Le lecteur procède à une relecture, une recreation du texte lu. C'est une sorte de distance qu'il crée dans sa lecture pour pouvoir profiter de sa liberté et goûter (dans le sens proustien du terme) des effets des mots et du sens sur lui.

Par ailleurs, A. Rouxel (2004) parle de sujet lecteur qu'elle propose comme une réaction au lecteur modèle. Cette référence est indiquée ici pour circonscrire le type de lecteur auquel aspire ce travail.

C'est finalement Dufays qui résume notre position, ici. Il cite trois types de lecteurs. Tout d'abord, le lecteur exigeant, celui « respectueux des "droits du texte" et de certaines règles interprétatives communes » (2013). Il s'agit de ce qu'il appelle la distanciation critique.

Ensuite, le lecteur ordinaire où il est question de « la participation psychoaffective, [de] la lecture libre et [de] l'appropriation personnelle. Le privilège est ainsi accordé aux émotions, à l'identification et à la subjectivité » (Dufays, 2013).

Enfin, c'est la posture du lecteur libre que Dufays prône, car elle permet de mieux connaître ses fonctionnements effectifs et de remédier à ses difficultés. C'est, justement, cette posture que nous souhaitons faire acquérir aux élèves : avoir l'information soi-même, car

[e]n réalité, chaque lecteur est, quand il lit, le propre lecteur de soi-même. L'ouvrage de l'écrivain n'est qu'une espèce d'instrument optique qu'il offre au lecteur afin de lui permettre de discerner ce que, sans ce livre, il n'eût peut-être pas vu en soi-même (Proust, 1947 : 74).

Avoir donc la liberté d'approcher un texte littéraire, de le goûter et de le sentir, c'est opérer le va-et-vient entre les deux approches, construire un sujet lecteur qui « joue sur les deux tableaux à la fois, celui de la raison et celui des passions, celui de la construction du sens et celui de l'illusion référentielle, celui de la compréhension et celui de la progression » (Dufays, 2013).

Au Maroc, la lecture scolaire est réduite à des exercices, aux explications des mots difficiles et au décodage du texte, d'où le recours, dans cette expérimentation, à la lecture collaborative sans contraintes autres que celle d'interroger le groupe d'élèves sur leur sensibilité propre face au texte littéraire.

Dans ce qui suit, nous essayerons de dégager l'impact ou la place du partage du sensible dans la lecture littéraire. Notre travail consiste à répondre à la question : en quoi la lecture du texte littéraire rend-elle le sensible partageable, questionnable ? C'est ce qui fera l'objet de l'axe suivant.

Le partage du sensible

J. Rancière définit le partage du sensible comme « un système d'évidences sensibles qui donne à voir en même temps l'existence d'un commun et les découpages qui y définissent les places et les parts respectives. Un partage du sensible fixe donc en même temps un commun partagé et des parts exclusives » (2007 : 2).

En fait, le ressenti émotionnel joue un rôle important, même dans des activités cognitives classiquement présentées comme rationnelles. Et c'est en ce sens qu'il intéresse cette étude.

Les textes littéraires ont un impact sur le réel. Ils déterminent non seulement une manière de parler, mais aussi des règles qui fixent le sensible. La classe est en effet l'espace qui privilégie l'interaction entre élèves et professeur avec le partage du sentiment commun à tous, mais aussi celui d'une sensibilité singulière à chacun. Cet apprentissage interactif donne vie à cette sensibilité exclusive de l'élève et constitue les différentes lectures singulières dont l'émotion, un commun partagé, est le moteur central de la construction du sens.

Dans notre cas, la question qui se pose est comment peut-on aborder dans les pratiques de classe un mode d'action adéquat en lecture permettant le partage du sensible ? Quelles démarches pour faire acquérir le sens du partage du sensible aux collégiens ? Quelles pratiques du sensible, enfin, pour inciter les élèves à lire ?

Résultats et analyse de l'enquête

L'enquête menée dans le cadre de cette étude s'est basée sur le questionnaire pour récolter les informations directement de la classe. Cette façon de procéder nous a paru plus adéquate et utile, car elle permet de poser plusieurs questions afin de connaître comment l'élève marocain reçoit le texte littéraire et y réagit à travers et par le sensible.

Cette méthode a pu également faire entrevoir de nouvelles hypothèses et pistes de travail.

Les consignes ont été proposées d'après l'assise théorique citée ci-haut qui vise à répondre à la problématique et aux axes trouvés. L'objectif principal étant de voir comment le partage du sensible à travers l'enseignement du texte littéraire peut motiver les élèves et donner sens à leur(s) lecture(s).

L'échantillon choisi est composé de cent apprenants de la troisième année collège, le brevet marocain. Les élèves ont entre quatorze et seize ans. Ce choix émane du fait que c'est d'abord une classe certificative et, ensuite, que c'est le niveau d'aboutissement et d'accomplissement des orientations officielles relatives au profil requis au terme du collège. Ainsi, nous avons pu récolter cent réponses sur les cent élèves consultés et ceci grâce à l'utilisation du questionnaire distribué par les enseignantes responsables de ces classes.

Le texte littéraire choisi est un classique d'A. Daudet : *Le Petit Chose*. L'activité de lecture proposée est dans le cadre d'une séquence didactique³. L'extrait est donné aux élèves avec peu d'outils ou de consignes, car il ne s'agit pas d'une lecture méthodique, telle que préconisée dans les textes officiels, mais d'une approche libre de la lecture. Les élèves sont invités à lire d'abord seuls, ensuite, en groupes et à essayer de construire le sens tout en se concertant d'une manière collaborative. Aucune intervention de l'enseignant n'est sollicitée. Les consignes pour exploiter le texte sont plus d'ordre du partage du sensible visant l'évaluation de son impact sur la compréhension du texte. Aucune question de compréhension n'est donnée.

Le type de texte de lecture proposé, ici, est narratif descriptif. Le narrateur y décrit le harcèlement subi par son professeur et par ses pairs. Le lecteur est libéré des questions qui limitent sa créativité et surtout négligent sa sensibilité en tant que lecteur scolaire, mais acteur de sa propre lecture. Les quelques questions qui lui sont données permettent uniquement de solliciter sa sensibilité littéraire autour d'un sujet très sensible : le harcèlement scolaire. L'approche consiste en une démarche inversée de celle recommandée dans les OP (2009) qui se présente comme suit :

Dans les OP marocaines	Démarche adoptée dans l'expérience
1. observation et découverte ;	1. Réaction (à chaud) : « <i>Qu'est-ce que je ressens ?</i> » ;
2. construction de sens ;	2. le ressenti (la synthèse), (l'impact du texte sur l'élève) ;
3. synthèse ;	3. construction du sens, « <i>interprétation</i> » ;
4. réaction.	4. « évaluer le texte, « j'aime / j'aime pas ») et intersubjectives ».

La démarche telle qu'elle est élaborée inverse l'ordre en donnant la priorité à la réaction ou au ressenti immédiat, au lieu qu'elle soit en dernier⁴. Dans ce cas précis, cette proposition va dans le même sens que celle de S. Lemarchand Thieurmél quand elle avance qu'« il est aujourd'hui démontré que dès la première lecture, le sujet lecteur s'engouffre dans le processus interprétatif » (2014 : 55).

Le texte proposé :

Ce qui me frappa d'abord, à mon arrivée au collège, c'est que j'étais le seul avec une blouse. À Lyon, les fils des riches ne portent pas de blouses ; il n'y a que les enfants de la rue, les **gones** comme on dit. Moi, j'en avais une, une petite blouse à carreaux qui

³ Il y a douze séquences didactiques prévues pour ce niveau. Une séquence peut s'étaler sur une ou plusieurs semaines. L'activité de lecture suit l'approche méthodique, ce qui est différent dans ce qui est proposé à notre public, ici.

⁴ Telle qu'elle est donnée en lecture méthodique. Ici, nous tentons juste de capter la première impression de l'élève après sa première lecture.

datait de la fabrique ; j'avais une blouse, j'avais l'air d'un gone... Quand j'entrai dans la classe, les élèves ricanèrent.

On disait : « Tiens ! Il a une blouse ! » Le professeur fit la grimace et tout de suite me prit en aversion. Depuis lors, quand il me parla, ce fut toujours du bout des lèvres, d'un air méprisant. Jamais il ne m'appela par mon nom ; il disait toujours : « Eh ! Vous, là-bas, le petit Chose ! » Je lui avais dit pourtant plus de vingt fois que je m'appelais Daniel Ey-sset-te... À la fin, mes camarades me surnommèrent « le petit Chose », et le surnom me resta [...]

Ce n'était pas seulement ma blouse qui me distinguait des autres enfants. Les autres avaient de beaux cartables en cuir jaune, des encriers de buis qui sentaient bon, des cahiers cartonnés, des livres neufs avec beaucoup de notes dans le bas ; moi, mes livres étaient de vieux bouquins achetés sur les quais, moisis, fanes, sentant le rance ; les couvertures étaient toujours en lambeaux, quelquefois il manquait des pages. Jacques faisait bien de son mieux pour me les relier avec du gros carton et de la colle forte ; mais il mettait toujours trop de colle, et cela puait. Il m'avait fait aussi un cartable avec une infinité de poches, très commode, mais toujours trop de colle. (Daudet)

L'approche, dont ce texte fut le support, a tenté de répondre à la problématique en traitant quatre axes. D'abord, celui du lecteur scolaire et du lecteur libre. Ensuite, celui de la corrélation entre la lecture collaborative et du partage du sensible. Puis, celui de voir en quoi la lecture libre peut améliorer le plaisir de lire. Enfin, celui de proposer une expérimentation d'une approche en lecture prônant le partage du sensible et la collaboration entre pairs sur des sujets à caractère sensible.

Lecteur scolaire? Lecteur libre ?

À travers ce premier axe, nous avons cherché à sonder la réaction des élèves à partir de la question suivante : avez-vous aimé lire ce texte ?

Les réponses sont presque unanimes. Il apparaît clairement, à travers les interrogés, que 94% de l'effectif total apprécie ce texte littéraire. Des réponses comme « je suis tombé amoureux de ce texte » traduisent bien leur implication, leur investissement personnel et leur sentiment après la lecture de cet extrait.

En fait, de cette première posture, on relève leur forte implication. Le jeune collégien acquiert ainsi une certaine autonomie grâce à la lecture libre qui l'aide à se débarrasser de sa parole et le pousse à réfléchir, ce qui implique cette posture réflexive. Ceci est justifié par cet exemple d'une réponse d'élève : « J'ai aimé, car chaque personne peut vivre la même expérience ».

Ce sont des réponses très significatives du type de lecteur auquel nous nous intéressons ici, même si une minorité de 6,25% semble ne pas aimer le texte proposé. Cependant, le refus qui est argumenté par les élèves conforte notre position quant à l'importance de cette première réaction face au texte littéraire : « j'aime pas, car c'est violent, je déteste la violence, je n'aime pas, car j'ai vécu la même chose ». Ils ont clairement justifié leur ressenti grâce à une implication forte dans le texte.

Ces réponses intuitives et spontanées montrent le degré d'identification de ces élèves au personnage harcelé. C'est la conduite de l'enseignant-harceleur qui les a marqués. Non seulement ils se sont exprimés, mais ils ont justifié leur choix. La consigne posée à ces élèves a donc bien fonctionné : elle a libéré leur faculté à évaluer, leur empathie, leur MOI sensible.

Toujours dans cette approche impliquant la lecture subjective des apprenants, la question qui suit vise à mesurer le degré d'identification au personnage principal, objet de harcèlement à l'école : « êtes-vous d'accord avec le surnom "Le Petit chose" donné à notre personnage ? » Tous les élèves, à l'unanimité, désapprouvent le surnom donné par l'enseignant au jeune élève. Leurs réponses prouvent leur position : « Je ne suis pas d'accord, car ce surnom touche mon cœur », ou encore « il touche les sentiments », etc.

Nous insistons donc avec S. Lemarchand Thieurmél sur le fait que « [c]e que recherchent les collégiens dans la lecture est davantage de l'ordre de l'affectif que celui du cognitif » (2014 : 57).

Enfin, avec A. Rouxel, nous pensons que l'« expérience sur ces élèves qui acceptent de livrer leurs impressions à la lecture d'un texte littéraire court révèle des sensibilités et des visions du monde particulières » (1999), ce qui nous incite à évoquer la part du sensible chez nos élèves.

Lecture collaborative et partage du sensible : quelle corrélation?

La lecture collaborative offre cet espace de liberté d'expression non directive qui détermine la lecture objective. Le moi singulier se désintègre dans le collectif, dans l'identité générale et commune pour ne former qu'un, car il n'est pas forcé et limité par les normes. C'est ce partage et cette collaboration qui sont l'objectif de cette lecture collaborative. Ainsi, la question suivante se fixe comme objectif le partage d'émotions susceptible de construire chez l'élève cette compétence douce qu'est le partage et le sentiment collectif : « partagez-vous les mêmes sentiments que notre héros ? »

Leurs réactions à cette question nous renseignent sur le degré d'implication, voire d'identification totale des élèves au personnage principal : Le Petit Chose n'est plus le seul à souffrir du harcèlement de son enseignant. Ce sont tous les élèves lecteurs authentiques qui le sont devenus. Ainsi, 87,5% partagent les mêmes sentiments que lui : « Je partage les mêmes sentiments », « J'ai vécu la même chose », « Oui, ça touche les sentiments et le cœur », répondent la plupart de ces apprenants.

V. Jouve montre bien à ce propos « que la réappropriation subjective occupe une place considérable dans l'acte de lecture et que lire, c'est toujours se lire » (1993).

En effet, cela transparait dans les réponses des élèves : « J'aime partager avec les autres, car je suis tombé dans le même problème », « J'aime partager ; quand je le partage je me sens heureux, car elle m'a aidé à murir et à voir la réalité en face », etc.

Ces données montrent à quel point leur empathie est incontournable dans l'approche de ce texte littéraire, même quand il s'agit d'une lecture en groupe et d'une lecture scolaire libre. Cette empathie, ô combien nécessaire dans la construction des bases de la lecture subjective chez l'élève, serait capable de lui redonner confiance en ses capacités à pouvoir partager autour de

lectures diverses d'un même texte. C'est pour cette raison qu'il est permis de dire que grâce à cette approche subjective, mêlant le partage d'idées à l'émotion et au sensible, cette approche peut construire un nouveau sujet lecteur, goutant au plaisir de lire.

La lecture libre et le plaisir de lire

Le dernier axe de cette recherche vise à voir en quoi la lecture libre peut améliorer le plaisir de lire. Ainsi, à la question « qu'est-ce qui est mieux pour vous : lire librement, lire en suivant des consignes ou lire et partager sa sensibilité en groupe ? », 28% seulement préfèrent le recours à la tutelle de l'enseignant, car il représente un espace sécurisant pour l'apprenant.

Les questions traitant du partage du sensible et de la lecture « libre »⁵ représentent un grand pourcentage de 39% et de 33%. On peut dire alors que l'élève acquiert une posture de lecteur actif. L'élève réalise sa lecture singulière qu'il croise avec celles des autres dans un esprit de partage du sensible. Elle permet, donc, de rendre l'élève autonome face au texte littéraire, conformément aux Orientations Pédagogiques marocaines⁶.

Par ailleurs, il en résulte un plaisir de lire sans contraintes et sans trop d'interventions de la part de l'enseignant, combinant ainsi, aussi bien la liberté de pensée que celle des émotions du lecteur. Aussi, nous permettons-nous d'affirmer avec Barthes que « [l]e plaisir du texte est le moment où mon corps va suivre ses propres idées, car mon corps n'a pas les mêmes idées que moi » (Barthes, 1973 : 30).

Après avoir montré l'intérêt pour les élèves d'adopter cette lecture subjective, il est clair que pour arriver à motiver un lecteur scolaire, ce sont les différentes approches du texte littéraire qu'il faut interroger. Ainsi, plusieurs facteurs participent à l'acquisition du sensible face à un texte par l'apprenant : la liberté d'expression, le maintien de l'atmosphère qui favorise le développement émotionnel, le questionnement précis qui étaye le cheminement des idées, etc.

Conclusion

Finalement, former à communiquer dans l'esprit du partage du sensible de façon collaborative via des textes littéraires est donc essentiel. Ainsi, le lecteur va développer la posture réflexive nécessaire et va partager avec ses pairs ses sentiments et sa douleur, son Moi meurtri sans gêne, ce qui lui permettra de devenir, grâce au « Plaisir Retrouvé »⁷ de la lecture, un sujet lecteur autonome.

Le fait que le lecteur n'actualise pas tous ces contenus de signification ne nuit pas à sa compréhension du récit. Au contraire, le texte littéraire a permis ce transfert, cette sortie de

⁵ Il s'agit, en fait, d'une illusion de liberté laissée par le geste professionnel de l'enseignant à l'élève, à travers un guidage discret.

⁶ Nous notons, à ce sujet, que cette lecture subjective n'est pas une véritable préoccupation des enseignants des classes d'élèves interrogés. En effet, ils disent se conformer scrupuleusement à l'approche méthodique, espace très sécurisant dans la séance de lecture littéraire.

⁷ Référence à la Madeleine de Proust.

secours qui est le partage du sensible, espace commun où se rejoignent toutes les communautés et toutes les potentialités des lectures du texte littéraire.

Cette expérience nous a incitées à repenser les pratiques utilisées en lecture afin de réconcilier le lecteur avec la lecture littéraire : habituer l'apprenant à partager le sensible pour mieux considérer l'autre. L'approche subjective aurait peut-être des limites que lui reprocheraient les autres approches utilisées à l'école de façon rigoureuse et systématique. Mais elle aurait ce mérite d'opérer ces retrouvailles de jeunes apprenants avec un bon classique à lire, ayant choisi de désertir le livre et la lecture pour des occupations beaucoup moins contraignantes, comme la console de jeux et autres.

Pourquoi cette expérimentation a-t-elle donc si bien intéressé ces jeunes adolescents ? Révélerait-elle pour eux un véritable besoin de partage d'expériences, douloureuses ou pas ? Serait-ce une preuve que le partage du sensible permettrait d'accéder non seulement au sens, mais développerait d'autres compétences d'analyse et de réflexion ? Aussi, les pratiques littéraires contribueraient-elles vraiment à rendre intelligible l'expérience sensible du sujet et du monde ?

Un changement dans les pratiques de classe amènerait-il, enfin, l'apprenant à goûter de nouveau aux plaisirs d'une lecture basée sur le sensible ? Les pratiques traditionnelles qui se contentent de suivre des questionnaires de compréhension, ne participent-elles pas à rebuter l'élève, en classe de français langue étrangère ?

Bibliographie

- LEMARCHAND THIEURMEL, S. (2014). *Lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur. Étude longitudinale en lycée professionnel*. Thèse de Doctorat, Université de Bretagne Rennes 2.
- BARTHES, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris : Éditions du Seuil.
- BAYARD, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* Paris : Les éditions de Minuit.
- Cadre européen commun de référence pour les Langues (2001). <http://eduscol.education.fr>
- DAUDET, A. *Le Petit Chose*, Google books, <https://books.google.com.ag/books?id=2TFKla92-b8C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- DUFAYS, J.-L. (2013). *Sujet lecteur et lecture littéraire : quelle modélisation pour quels enjeux ? Recherches et Travaux*, 83, 77-88. <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/666>.
- JOUVE, V. (1993). *La Lecture*. Paris : [Hachette](#).
- PAVEL, T. (2006). *Comment écouter la littérature ?* Paris : Fayard.
- PROUST, M. (1947). *Le Temps Retrouvé*. Édition Bibliothèque électronique du Québec. E-books. <https://beq.ebooksgratuits.com/auteurs/Proust/proust.htm>
- RANCIÈRE, J. (2013). *Le partage du sensible*. Paris : La Fabrique.
- ROUXEL, A. (1999). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- ROUXEL, A. et LANGLADE, G. (dir.). (2004), *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- ROUXEL, A. (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? [Le français aujourd'hui](#), 157, 65-73.

Le corps actualisant : du sensible dans la lecture de la bande dessinée au cycle 3. L'exemple du *Paradis des cailloux* de Vehlmann et Gwen

The actualizing body : the sensitive in comics in cycle 3. Example with Paradis des cailloux by Vehlmann and Gwen

Evelyne Bedoin, maitre de Conférences, UR 1337, Configurations littéraires, Université de Strasbourg/INSPÉ

Cet article cherche à cerner le rôle du sensible dans l'actualisation en lecture (Citton, 2007). Il prend appui sur un dispositif de création d'ambiance sonore forgé, en cycle 3, autour de la bande dessinée de Vehlmann et Gwen, *Le Paradis des cailloux*. L'analyse de ce scénario pédagogique s'attache à décrire chez les élèves le passage du corps sensible au corps actualisant. Elle met ainsi en avant la notion de *corps actualisant*, se propose d'en esquisser quelques contours et envisage le rôle qu'une telle notion peut jouer dans la compréhension en lecture. Creuset d'une double présence, à soi-même et au texte, le *corps actualisant* fait accéder le texte au présent du lecteur et lui permet de l'actualiser au présent. Porteur d'effets de signifiante, il articule le sensible et l'intelligible. Se pose alors le problème de la conscientisation de l'expérience.

Mots-clés : sensible, actualisation, ambiance, corps actualisant, médiation

This article tries to identify the role of the sensitive in *actualizing reading* (Citton, 2007). It is based on a sound environment creation device forged, in French primary school, around the comic strip written by Vehlmann & Gwen, *Le Paradis des cailloux*. Analysing this educational scenario allows to describe among pupils the passage from the sensitive body towards the *actualizing body*. It thus puts forward the notion of *actualizing body*, proposes to sketch a few outlines of it and considers the role that such a notion can play in reading comprehension. Crucible for a double presence, to oneself and to the text, the *actualizing body* makes the text access the present's reader and allows him to update it in the present. It carries significance effects and articulates the sensitive and the intelligible. The problem then arises of making the experience aware.

Keywords : sensitive, actualization, ambiance, actualizing body, mediation

Cet article s'attache à explorer la dimension sensible de la lecture de la bande dessinée sous le prisme du *corps actualisant*. Y. Citton (2007) ancre en effet les *lectures actualisantes*, ces lectures qui « permettent d'actualiser le texte dans un nouveau contexte, de lui conférer des sens *a posteriori* » (Dufays, 1994 : 103-104), dans une réflexion ontologique. Or si dans l'optique d'Y. Citton, la vie, fruit d'un travail interprétatif, peut être approchée de manière sensible en termes d'impressions, d'incorporations et d'évènements, le corps sensible, en retour, joue un rôle dans la lecture. A. Rouxel et N. Rannou rappellent que l'actualisation par un sujet lecteur n'est pas désincarnée ; il existe un « enracinement corporel de l'imaginaire » (Rouxel et Rannou, 2011).



Comme le reconnaissent les auteures, ce constat est au fondement de la lecture littéraire : « Le vrai lecteur a un corps, il lit avec » (Picard, 1989 : 133).

C'est ainsi le corps sensible, engagé dans l'expérience du monde et dans la lecture de l'œuvre littéraire, que nous interrogerons au travers d'un dispositif de mise en voix, expérimenté au cycle 3 de l'école primaire, autour de la bande dessinée de Vehlmann et Gwen, *Le Paradis des cailloux*. La perspective anthropologique globale adoptée par E. Berger (2005) apporte un éclairage sur la dimension sensible du corps. Cette dernière y est vue comme « le rapport à la résonance corporelle de toute expérience ». Le corps y figure comme « la caisse de résonance de toute expérience, qu'elle soit perceptive, affective, cognitive ou imaginaire », une caisse de résonance tout à la fois capable d'accueillir l'expérience et de la renvoyer au sujet qui la vit. Ce sujet est principalement l'acteur social et théâtral (Laplantine, 2018 : 9), mais tout autant, dans ce contexte, le sujet lecteur prôné par la didactique de la littérature (Rouxel et Langlade, 2004).

La pensée de F. Laplantine (2018) offre, dans une perspective anthropologique complémentaire, l'opportunité d'examiner les différentes modalités du sensible à l'œuvre dans le dispositif de mise en voix élaboré en cycle 3 autour du *Paradis des cailloux*, ainsi que ses effets d'intelligibilité. Le sensible se comprend encore comme ce qui est susceptible d'être perçu par les sens. « La pensée du sensible est une pensée en sons et en images. C'est une pensée du sonore mais aussi des silences. » (Laplantine, 2018 : 20) Si l'on fait du souffle, avec l'ethnographe, une dimension essentielle du sensible, alors l'attention peut se porter, dans le cadre de notre analyse, sur l'étude de l'ambiance sonore créée autour de la bande dessinée par le biais de la rythmique, de l'intensité vocale ou des variations sensorielles. Elle peut s'attacher à la manière dont le corps reçoit cette expérience et dont elle rejaillit sur le sujet. L'ambiance, selon Laplantine (2018 : 66), est ce qui « est susceptible d'affecter et de transformer un sujet ». C'est dans ce rapport de transformation que le *corps sensible* devient pour nous *corps actualisant*. Le présent article se centrera sur l'étude descriptive de ce passage de l'un à l'autre, en cherchant également à mesurer l'impact du corps actualisant sur l'activité du sujet lecteur.

La création d'une ambiance sonore

Le Paradis des cailloux

Le dispositif expérimental à l'étude prend place en 2010. Il est mis en œuvre en classe de CM1-CM2 dans une zone rurale de l'Aisne autour d'une bande dessinée préconisée par la liste ministérielle destinée au cycle 3, *Le Paradis des cailloux*. La BD met en scène deux personnages de série, Samedi et Dimanche, un lézard rouge et un lézard vert. Samedi est atteint de questionnisme aigüe et Dimanche accompagne son ami dans ses réflexions. Dans ce premier tome, les deux lézards font le tour de leur île pour tenter de trouver des réponses à leurs interrogations. Successivement, tout en poursuivant sur le registre de l'aventure la quête de leurs origines, ils abordent dans leurs tribulations des questions d'ordre philosophique : le grand livre du monde, le rapport au bonheur, à la tyrannie, à la peur. L'œuvre se veut ainsi, en mode ludique, une initiation à la méthode philosophique. Elle engage le lecteur dans une démarche de double réflexivité, l'une *autour* des questions existentielles (questionner le monde, le bonheur, la mort, le pouvoir, la peur) et l'autre *sur* le questionnement existentiel (questionner le questionnement).

Cette démarche est rendue sensible par la conversation entre les deux protagonistes, qui prend des allures de dialogue philosophique. Dans ce jeu de regards, Dimanche incarne le point de vue naïf et Samedi, le doute philosophique.

La découverte de l'œuvre en lecture cursive et la lecture-puzzle des vignettes de l'introduction ont amorcé en amont un travail de compréhension autour du chapitre central intitulé « La vallée de l'indicible bonheur ». Cette vallée se présente comme un véritable pays de Cocagne et l'épisode entre en résonance avec l'escale d'Ulysse chez les Lotophages. À l'initiative de Dimanche, les deux lézards y suspendent leur questionnement existentiel. Mais une menace guette le lézard imprudent... celle, au sens propre, de la pétrification, dont la psychologie a fait un symbole de stagnation émotionnelle.

Si en classe de cycle 3 le procédé de métamorphose est aisé à identifier, les effets de sens qu'il véhicule dans l'économie du chapitre, les valeurs qu'il engage et l'intention critique qui le guide ne sont pas forcément accessibles aux élèves.

Une répétition d'orchestre

La séance, prise en main par le conseiller pédagogique de circonscription, s'ouvre sur un temps de réaction orale au texte, au cours duquel les élèves indiquent ce qu'ils ont compris du chapitre. L'ensemble de la classe saisit les enjeux émotionnels de la pétrification, mais peine à mettre au jour le conflit de valeurs implicitement porté par le récit en images.

L'intervenant propose alors comme mode d'approfondissement de la compréhension de ce chapitre de bande dessinée un dispositif de mise en voix autour d'une sélection de répliques tirées du chapitre du *Paradis des cailloux*. Il coupe ainsi avec la lecture linéaire de l'œuvre et privilégie une ambiance sonore issue du dialogue entre les personnages. Les données ont été recueillies sous forme d'enregistrements vidéos qui ont permis la transcription de quelques échanges significatifs. Nous nous limiterons ici à l'analyse de la première activité qui, au travers d'un jeu de cinq prises de parole, donne à entendre la voix de Samedi. Elle est celle du sceptique qui met le bonheur facile en soupçon. L'inquiétude du personnage va *crescendo* au fil des vignettes.

1. Cet endroit me paraît un peu bizarre. (p. 29)
2. Méfie-toi, elle m'a l'air sournoise. (p. 30)
3. Tout cela ne me dit rien qui vaille (p. 31)
4. Moi je continue à penser que tout ça cache quelque chose de pas net. (p. 32)
5. Dimanche ! Il faut partir de cet endroit, c'est dangereux ! (p. 34)

Autour de ces répliques, une activité chorale est mise en place, pour laquelle la classe entière est mobilisée. L'exercice passe par une phase d'entraînement rythmée par le conseiller pédagogique. La première étape cible sur une réplique déjà sélectionnée : « Cet endroit me paraît un peu

bizarre ». Elle explore à la table, après une recherche de variation en intensité, les intentions de soupçon et de colère, le ton du secret, un ton effrayé. Elle incorpore quelques propositions de jeu, au tableau, « comme si on disait un secret ».

Ces premières tentatives individuelles sont suivies d'essais par rangées autour de cette même première réplique. L'intervenant, en chef d'orchestre, guide alors la recherche vocale. S'ensuit un petit canon, qui réunit les trois rangées. Puis les autres répliques de Samedi sont distribuées de manière aléatoire. Plusieurs élèves ont la même phrase. Ceux-là doivent alors parler tous ensemble, et un concert de voix s'installe. Les élèves se déplacent ensuite sur scène, au tableau, pour se regrouper et reprendre, avec plus de maîtrise, leur concert vocal. La création de l'ambiance sonore donne lieu, *in fine*, à une pause réflexive : on réfléchit sur ce qu'on a fait.

Le corps sensible

Le corps dans le récit en images

La séance s'appuie sur les « signaux sensibles » (Nancy et Lèbre, 2017) de la BD pour constituer une sorte de bande-son de l'épisode. Elle met en jeu les codes du médium et joue sur des ressorts d'ordre morphologique. Aucun récitatif dans *Le Paradis des cailloux*, la voix seule est laissée aux personnages. Aussi le dispositif se centre-t-il sur une unité, la *bulle*, tout en l'intégrant à une logique narrative. Les phylactères comportent en eux-mêmes des effets d'oralité : la taille des lettres et leur typographie permettent de jouer avec les caractéristiques sonores de la parole, créant un effet de *rythme* (Meschonnic, 1982 : 216-217), comme jeu produit par l'ensemble des signifiants d'un texte. Ainsi, dans la réplique de Samedi (p. 34) « DIMANCHE » et « DANGEREUX » figurent-ils en caractères gras, et les deux termes ressortent-ils avec insistance par la dimension plus importante de leurs lettres, l'identité de leur attaque, les jeux d'assonance.

Le corps et l'ambiance

C'est essentiellement autour du mot *bizarre* que s'organise l'ambiance sonore soumise à l'expérience des élèves. La voix seule n'est pas en jeu : la prestation et ses essais reposent sur une dimension vocale et une dimension gestuelle. Ils impliquent le regard et l'écoute, ingrédients indispensables de ce qu'est une ambiance pour Laplantine : « [a]ussi parler d'ambiance, c'est parler du corps » (2018 : 59).

L'analyse du corps sensible engagé dans la phase d'entraînement du dispositif aura pour point nodal la constitution progressive du petit canon. Cette étape est guidée par l'intervenant, qui décide à partir d'une proposition d'élève de la manière dont sera dite la première phrase : « Cet endroit me paraît un peu bizarre. » Les consignes sont données par rangées de tables et reposent sur une rythmique.

Les élèves de la première rangée disent le premier membre de phrase, « Cet endroit ». L'intervenant répète plusieurs fois ce syntagme et scande sa répétition avec la main gauche. Les élèves de la rangée redisent l'expression en chœur puis réitèrent leur essai, à l'invite du conseiller pédagogique, sur un ton plus mystérieux. À la troisième rangée est donnée la consigne suivante :

« On va utiliser le mot *bizarre*. Je prends *bizarre* parce que je veux montrer que cet endroit est un peu bizarre. » Plusieurs contraintes sont successivement fixées : le dire comme on veut, pas toujours de la même manière, en mettant des silences entre les mots. La deuxième rangée dit la phrase complète, un peu à sa manière : « Cet endroit me paraît un peu bizarre ». Au signal, les trois groupes démarrent : se forme ainsi un petit canon, que le conseiller pédagogique fait évoluer : « Les adultes qui sont là doivent avoir beaucoup plus peur que cela. »

Tout au long du dispositif, le langage s'éprouve dans le sensible (Laplantine, 2018). L'intervenant recentre ici explicitement les élèves sur le caractère *bizarre* de l'ambiance. L'ambiance, selon Laplantine, est une « rencontre singulière entre un milieu et un moment » (2018 : 59). Elle « s'effectue dans une subjectivité et une perception, ce qui implique à la fois mémoire et imaginaire ». L'expérience sensible de cette ambiance est alors le fruit d'une rencontre entre un milieu construit par le médium et un moment qui donne à vivre cette présence. La voix et l'écoute deviennent des canaux par lesquels se vit, se ressent et s'incorpore le monde du texte. La performance, adressée à un public d'élèves et d'adultes, permet en outre de jouer sur le ressort de l'émotion.

Le canon élaboré densifie cette expérience (Laplantine, 2018) et la rend collective. C'est un Samedi démultiplié qui met en soupçon le rêve illusoire offert par la vallée et la conception du bonheur qui le sous-tend. La rythmique, qui distord et amplifie le texte, perce des brèches par les silences, ouvre à cette expérience de la densité. Elle fait résonner en écho l'attaque et la finale de la phrase dont elle appuie le *rythme*. L'atmosphère, entendue étrangement, est rendue dans son étrangeté. Elle implique la respiration (le souffle) et le *tempo*. Le corps sensible se fait alors « caisse de résonance de l'expérience » (Berger, 2005) sur un plan individuel et sur un plan collectif. Le concert polyphonique en accentue l'écho interne et le corps (Berger, 2005) reçoit l'expérience qui rejaillit sur le sujet lecteur : le ressenti advient dans ce simulacre d'expérience qu'est la profération d'un texte, voire d'une parole.

Du corps sensible au corps actualisant

La création d'une ambiance instaure, selon F. Laplantine, une interaction entre un sujet et un milieu. Densifier le moment présent revient à densifier la présence physique au monde (Dimanche la vit sur le mode de la confiance naïve et Samedi sur le mode de la défiance soupçonneuse). Le scénario vécu par les élèves installé par le rythme, entre profération et écoute, un mode d'être au monde qui se fait mode de lecture du monde : l'univers de la vallée révèle son inquiétante étrangeté. Le dispositif de création d'une ambiance sonore est alors médiation entre présence à soi-même et présence au texte¹. Creuset de cette double présence, le corps sensible y devient *corps actualisant*.

Le corps sensible y est tout d'abord *actualisant*, car s'il met le lecteur en présence du monde du texte, il fait par là même accéder le texte au présent du lecteur. Par nature, en effet, l'ambiance sonore situe les élèves dans le présent de l'expérience, un présent révélateur. Le corps sensible

¹ Olivier Py mène une réflexion similaire dans *La parole comme présence à soi et au monde*, conférence inaugurale prononcée le 4 décembre 2009 au TNP de Villeurbanne.

rend ainsi le sujet lecteur apte à exploiter « les virtualités connotatives des signes [du] texte » (Citton, 2007 : 385), première caractéristique de la lecture actualisante. Dans la mesure où l'ambiance *bizarre* du *Paradis des cailloux* est signe, dans cet apologue d'un bonheur truqué, les élèves s'initient à l'exercice de découverte du « sens caché » ou des « virtualités connotatives des signes » dans un texte allégorique.

Le corps sensible y est encore *actualisant*, car il détonne. La performance se veut défamiliarisante dans la recherche de variations singulières autour d'une même intention. Elle stimule l'acuité de la perception et de l'écoute. La présence à soi est aussi présence aux autres. Ainsi, l'expérience n'est pas seulement subjective et ne conduit pas qu'à une actualisation en « je ». Elle répond à une expérience collective marquée par une appropriation individuelle, un « singulier pluriel » comme se plaît à dire J.-L. Nancy (1996). Le vécu corporel apporte alors un « éclairage dépaysant sur le présent » du lecteur, autre indice d'une lecture actualisante.

Y. Citton souligne un peu plus loin les *effets* d'une telle lecture :

Un texte ne « vit » de la vie de ses lecteurs que dans la mesure où il *produit* à travers eux *des effets*, dans la mesure donc où il contribue à ce qui les fait *agir*. Toute lecture est actualisante, dès lors qu'elle nous pousse à certains *actes*, qui sont autant les actes du texte que les nôtres (2007 : 269).

Or le corps sensible se fait, dans ce contexte de création d'ambiance sonore, pivot d'une expérience de la méfiance qui ouvre au dialogisme du récit et autorise à l'issue de la séance une mise en débat : si l'on devait jouer l'épisode, choisirait-on Samedi ou Dimanche, et pourquoi ? Autrement dit, ce bonheur est-il meilleur ou haïssable ? Le corps est alors *actualisant*, car il engage cette fois le sujet lecteur dans un débat de valeurs autour du texte. Cet engagement, acte de lecture qui sollicite le système axiologique du lecteur, est aussi un acte posé dans une communauté lectorale en voie de constitution. Les valeurs du texte interrogent celles du lecteur, qui cherche à s'orienter dans sa situation présente (Jouve, 2007).

Rappelons que si le corps sensible actualise un texte singulier, il rend en l'occurrence présent un texte de bande dessinée dans la mesure où il s'appuie sur des éléments morphologiques du médium, autrement dit, sur ses aspects physiques. Dans ses consignes aux auteurs, Will Eisner, créateur du concept de *roman graphique*, affirme que les répliques sont écrites à vive voix : « [L]es bulles – je pense aux dialogues qu'elles contiennent – doivent être "lues" à l'intérieur de la tête du lecteur » (1997 : 154). La mise en canon fait retentir ces paroles intérieures dans l'expérience collective. Certes, l'actualisation des paroles des personnages n'est pas le propre du lecteur de BD, mais il est possible de faire de la vivacité et de la séquentialité des répliques un critère de bédéité : dès lors, le principe de lecture/écriture de ces répliques est aussi actualisé par les élèves de CM1-CM2.

Il s'agit désormais de mesurer les effets de ce dispositif sur la compréhension du chapitre par les élèves et sur la manière dont cette compréhension est conscientisée. Deux temps d'échanges, relevés à deux étapes du dispositif, seront examinés plus en détail.

Le sensible actualisant et l'intelligible

L'extrait prélevé s'insère dans la phase d'essais individuels autour de l'atmosphère insolite qui se dégage de la vallée. À l'invite du conseiller pédagogique, les élèves s'entraînent à dire à la table « Cet endroit me paraît un peu bizarre », « comme s'il y avait quelqu'un à qui dire un secret ». Puis, une élève vient au tableau montrer comment dire la phrase. La performance implique les dimensions de la voix et de la gestuelle. Elle met en jeu une parole adressée.

CPC [désigne une élève qui lève haut le doigt] – Allez, vas-y ! /vas-y/ viens montrer ici//
vas-y/ comme ça on te r'garde// chhht

L'élève fait un premier essai. Elle parle à la cantonade, à voix basse, les mains en léger portevoix. Elle se met physiquement en tension, le pied gauche en avant, les épaules rentrées. Elle donne l'impression d'être mal à l'aise.

CPC – Non mais là...// est-ce que alors est-ce que est-ce que là on a compris qu'elle voulait pas que vous entendiez ?

E – Ben non

CPC – Pourquoi ?

E [recroquevillée] – Elle était comme ça...

CPC [à l'élève volontaire auprès de laquelle il s'est placé] – Les gens qui te regardent là/ il faut qu'ils entendent aussi eux ce que tu vas dire// mais par contre c'est une personne imaginaire que tu ne connais pas// tiens c'est lui (désigne un être imaginaire sur sa gauche)// il ne faut pas qu'il t'entende/ mais tu te méfies de lui/ d'accord ?// tu regardes s'il t'écoute [il fait le geste de regarder avec méfiance sur sa gauche]// vas-y/
vas-y

Second essai : l'élève est dans la même position, mais sans bouger les épaules. Elle regarde cette fois sur la droite, se détournant d'un personnage imaginaire. Elle parle à voix très basse, plus basse que la première fois, en aparté [voir annexe].

Cette séquence appelle deux remarques autour de la manière dont la compréhension du chapitre est visée par l'exercice de jeu dramatique proposé à la classe. On aura remarqué la stratégie par laquelle l'intervenant problématise auprès de l'élève et de la classe le lien entre la proposition de jeu et l'intention recherchée. Il assure d'un côté la présence de l'élève à elle-même et à son corps en lui faisant vivre la situation ; il mise sur la réception de la performance par le groupe. Ce faisant, il actualise la scène et permet une accommodation de l'élève dans sa réponse, ce qu'elle fait dans le deuxième essai. Ce geste de l'enseignant, qui relève de l'ajustement (Bucheton, 2009), devient en même temps un « geste actualisant² » qui donne l'occasion à l'élève de s'appréhender dans son présent. C'est d'un autre côté la signifiante de l'attitude corporelle (la peur, le besoin d'être sur ses gardes) et l'intention recherchée qui sont mises en relation pour la saisie du sens de l'épisode. Le corps sensible – organique – devient un lieu d'articulation entre perception et pensée (Berger, 2005). La perception du ressenti est déjà tissée de significations permettant d'accéder à l'intelligibilité du texte.

² Nous détournons ici une expression employée par Bei Huang (2014) à propos de la valeur du geste chez Henri Michaux.

La conscientisation de l'expérience

L'accent sera mis cette fois sur l'extrait conclusif de la pause réflexive. Le conseiller pédagogique cherche à vérifier ce que les élèves ont compris de l'histoire. Dans cette transcription, M désigne le maître, les numéros affectés aux élèves renvoient à des écoliers différents.

M – Une ambiance sonore

CPC – Voilà, c'est nous qui l'avons faite// est-ce que cette ambiance sonore va avec l'ambiance de l'épisode ?

E [plusieurs] – Oui

CPC – Ah oui/ d'abord pourquoi ?

E1 – Ça dépend desquels// la plupart du temps oui mais comme tu as lu les textes après tu fais l'ensemble avec l'idée// ça a l'air de bien aller// tu relis le texte

CPC – « ça a l'air de bien aller »/ c'est dur de mettre les mots pour ça

E2 – Ben/ toutes les phrases ça va avec cette voix/ parce que en fait cette voix elle était un peu bizarre/ et quelques phrases comme on l'a dit elles étaient un peu bizarres

CPC – D'accord nous on l'a dit d'une manière un peu bizarre/ pas habituelle/ parce que l'histoire elle est quand même un peu bizarre et l'endroit où ils se trouvent est quand même un peu bizarre// on sait pas s'il est bien ou pas bien// des fois on pense que c'est bien parce que tout tombe du ciel et on peut tout avoir et puis des fois c'est pas bien parce que on peut perdre// c'est toi qui m'as dit ça ou toi je sais plus/ parce qu'on peut perdre son ami c'est ça ?

E3 – Ah oui

CPC – Et donc c'est un endroit un petit peu bizarre comme ça et nous dans notre mise en voix ou plutôt dans votre mise en voix/ peut-être/ quand on écoute/ effectivement il faudra arriver à leur montrer la cassette (assentiment de l'enseignant) quand on l'aura un peu nettoyée/ arrangée/ on vous montrera ce que vous avez fait et vous pourrez voir si oui ou non ce que vous avez fait ça donne cette ambiance ou cette atmosphère un peu bizarre/ comme ça/ un peu étrange/ d'un endroit parfois ça fait peur/ parfois c'est un secret/ parfois c'est ...

E4 [chuchotant] – Robot

Le lien entre l'ambiance de l'épisode et l'ambiance sonore créée devient ici plus formel. Les intentions de mise en voix sont explicitement reliées au ressenti émotionnel qu'offre le texte : la peur, le secret. La perception de cette affinité nécessite cependant l'étayage de l'intervenant qui met au jour l'ambivalence de l'univers de la vallée. Nul doute que le *corps actualisant* aura pu jouer un rôle de médiation dans l'accès à la signification du texte. Mais l'analyse de l'enregistrement filmique, le recours à un carnet d'expériences pourraient être des outils didactiques favorisant la prise de conscience de l'expérience.

Conclusion

Bien des pratiques de littérature en scène seraient à examiner sous l'angle du *corps actualisant*. Si la mise en voix apparaît ici comme une composante incontournable du dispositif, c'est plutôt le rythme et l'ambiance qui densifient l'expérience et font advenir le présent. Le geste, le mime, la danse, l'*escape game* pédagogique pourraient ainsi produire des effets similaires, qu'il conviendrait d'étudier sous l'angle didactique. Une autre voie serait, du côté de l'enseignant, la recherche de gestes actualisants, avec leur incidence sur la compréhension/interprétation en lecture. Un présent en devenir ?

Bibliographie

- BERGER, E. (2005). Le corps sensible : quelle place dans la recherche en formation ?, in C. Delory-Momberger (dir.). *Pratiques de formation, Corps et formation* (51-64). Paris : Université de Paris 8. http://eveberger.com/wp-content/uploads/2017/03/8.-Le-corps-ssb-quelle-place_Berger_2005.pdf
- BUCHETON, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès Éditions.
- CITTON, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Paris : Éditions Amsterdam.
- DUFAYS, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Liège : Mardaga.
- EISNER, W. (1997). *La Bande dessinée. Art séquentiel*. Paris : Vertige Graphic.
- VEHLMANN, F. et DE BONNEVAL, G. (2001). *Samedi et Dimanche : Le paradis des cailloux*. Paris : Dargaud.
- HUANG, B. (2014). Henri Michaux et l'aventure du geste. *Littérature*, 175(3), 106-122. doi:10.3917/litt.175.0106.
- JOUVE, V. (2007). *Poétique du roman*. Paris : Armand Colin.
- LAPLANTINE, F. (2018). *Penser le sensible*. Paris : Pocket.
- MESCHONNIC, H. (1982). *Critique du rythme. Anthropologie historique du langage*. Lagrasse : Verdier.
- NANCY, J.-L. (1996). *Être singulier pluriel*. Paris : Galilée.
- NANCY J.-L. et LÈBRE J. (2017). *Signaux sensibles. Entretiens à propos des arts*. Montrouge : Bayard Éditions.
- PICARD, M. (1989). *Lire le temps*. Paris : Éditions de Minuit.
- PY, O. (2009). La parole comme présence à soi et au monde. Leçon inaugurale prononcée par Olivier Py le 4 décembre 2009 au TNP de Villeurbanne à l'occasion du séminaire national « Enseigner le théâtre au collège et au lycée aujourd'hui ». http://cache.media.education.gouv.fr/file/Daac/34/7/discoursinauguralolivierpy4dec2009_344347.pdf
- ROUXEL, A. et LANGLADE, G. (dir). (2004). *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- ROUXEL, A. et BRILLANT-RANNOU, N. (2011). Lire avec son corps : l'écoute de soi lisant, in *Du récepteur ou l'art de débiller son pique-nique, Actes du colloque organisé par Bérengère Voisin, les 26 et 27 mai 2011*, publiés par Bérengère Voisin.

Annexe



Expérience esthétique et kinésique des textes littéraires en classe de français comme langue étrangère

Aesthetic and kinesic experience of literary texts in French class, foreign language

Nathalie Borgé, Université Sorbonne Nouvelle – DILTEC

Cet article s'intéresse à ce qui émerge quand l'enseignant met l'accent sur la dimension kinésique d'un texte littéraire dans un cours universitaire de français comme langue étrangère. Il s'agit de montrer l'intérêt d'une mise en mouvement d'un poème de J. Prévert et d'un extrait d'un roman d'A. Camus en termes langagiers et translangagiers. La question posée est la suivante : s'attacher à la dimension kinésique d'une œuvre littéraire favorise-t-il pour l'apprenant une meilleure compréhension du texte ?

Mots-clés : expérience esthétique, dimension kinésique, texte littéraire, développement langagier

This article highlights what emerges when the teacher emphasizes the kinesic dimension of a literary work in a university course of French as a foreign language. We would like to show the language benefits when students respond to the gestures evoked by a poem by J. Prévert and an extract of a novel by A. Camus. The question which is raised here is the following one: does the emphasis on the kinesic dimension of a literary work enable a better understanding of the text?

Keywords : aesthetic experience, kinesic dimension, literary work, language development

Cet article vise à mettre en exergue ce qui émerge en termes d'appropriation langagière dans des dispositifs d'apprentissage de français comme langue étrangère quand l'enseignant propose un travail de lecture kinésique d'un texte littéraire prenant en compte la manière dont les mouvements indiqués ou suggérés sont perçus par les apprenants-lecteurs. En tant que chercheuse à la fois en didactique des langues, en littérature et en danse, nous avons voulu mettre en œuvre un dispositif pédagogique innovant en proposant une mise en mouvement d'un poème de J. Prévert et d'un extrait d'un roman d'A. Camus afin de faciliter l'accès à une langue littéraire, parfois peu accessible, pour des apprenants de français. La question que nous posons est la suivante : s'attacher à la dimension kinésique d'une œuvre littéraire favorise-t-il la compréhension du texte ? Il s'agit de mettre l'accent sur la manière dont les apprenants se représentent un geste dans un texte littéraire, sur le plan sémantique, cognitif et sensoriel et sur la façon dont ils vont l'éprouver dans leur corps.

Présentation de notre protocole

Nous avons mené cette recherche-action dans un dispositif pluriculturel d'apprentissage du français comme langue étrangère à l'Université Sorbonne Nouvelle pendant l'année universitaire 2018-2019 auprès d'étudiants issus du monde entier, inscrits au premier semestre dans le niveau faux-débutant du Diplôme Universitaire de Langue Française (DULF) et parvenant à un niveau intermédiaire-avancé à la fin du second semestre. Le corpus de textes littéraires retenu comprend



le poème « Déjeuner du matin » de J. Prévert, emprunté au recueil *Paroles* (1946), et un extrait du roman *L'Étranger* d'A. Camus (1942), relatant la rencontre sur la plage baignée de soleil entre Meursault et l'Arabe. Nous avons choisi de travailler dans la lignée de G. Bolens (2008 : 19) qui envisage l'analyse kinésique d'un texte selon deux paramètres : d'une part, l'observation de ce qui a trait au mouvement corporel dans le texte et, d'autre part, l'examen de ce qui génère des simulations perceptives chez le lecteur. En outre, dans la mesure où nous abordons « l'incorporation » des textes littéraires et où nous nous intéressons au lien perception-action-interaction sur le plan langagier, nous avons voulu privilégier le paradigme de l'énaction (Varela, Thomson et Rosch, 1991) pour la mise en œuvre de ce dispositif. Notre protocole de recherche se fonde sur l'analyse de productions écrites (textes écrits par les étudiants à partir de la mise en gestes du poème « Déjeuner du matin ») et sur une série de cinq enregistrements vidéos réalisés à partir de la mise en voix et en mouvements de l'extrait de *L'Étranger* évoqué plus haut.

Cadre théorique

G. Bolens (2008), qui consacre une grande partie de ses recherches à la littérature anglaise, met en exergue l'importance de l'intelligence kinésique (1), à savoir l'intelligence qui nous permet de sémantiser et de comprendre à partir d'un mouvement, d'une posture ou d'une expression faciale perçue. Elle distingue la dimension kinésique de la dimension kinesthésique. Selon elle et selon A. Berthoz, qui a préfacé son ouvrage *Le style des gestes, corporéité et kinésie dans le récit littéraire* (2008), la kinesthésie renvoie à des mécanismes sensi-moteurs qui régulent nos mouvements et qui nous permettent de ressentir, grâce à un réseau de capteurs sensoriels, les mouvements effectués ou d'anticiper les conséquences de nos actions, tandis que la kinésie désigne la faculté de percevoir chez autrui et de se représenter des mouvements en fonction de paramètres visuomoteurs. Nous pensons que les deux sont liés, à savoir que l'intelligence kinésique implique le développement d'une sensibilisation au sixième sens qu'est le mouvement et, par conséquent, le recours à une dimension kinesthésique. Certaines œuvres d'art induisent une simulation perceptive. Déjà en lisant, on peut comprendre des nuances de mouvement. G. Bolens signale que le cortex moteur et prémoteur sont activés à la lecture silencieuse des verbes d'action. « Je propose que la compréhension d'actions dans un récit littéraire repose en partie sur le processus de simulations situées et qu'il est pertinent d'exploiter de façon ciblée ce processus cognitif pour l'analyse kinésique en littérature. » (Bolens, 2008 : 12) En d'autres termes, on pourrait parler de perception du geste dans l'acte de lecture.

Il s'agit également, dans notre démarche, de valoriser la dimension esthétique du texte. Pour J. Dewey ([1934] 2010), l'œuvre d'art n'accède à un statut esthétique qu'à partir du moment où elle « devient objet d'expérience pour un être humain » (2010 : 31). L'esthétique, qui renvoie historiquement à l'idée de connaissance sensible, peut être définie comme une expérience d'« évaluation », de « perception et plaisir » (2010 : 99). Aborder le texte de manière esthétique signifierait tisser des liens entre dimensions cognitive, sensorielle et hédonique. C'est la raison pour laquelle il nous a paru intéressant de proposer une expérience corporelle du sujet lecteur, en fondant notre démarche sur le paradigme de l'énaction. Ce paradigme, introduit par les neurobiologistes chiliens F. Varela et H. Maturana, qui signifie « faire advenir, faire émerger », souligne que « la cognition, loin d'être la représentation d'un monde pré-donné » est

« l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde » (Varela et Maturana, 1993 : 35). Selon ces chercheurs, notre perception du monde se construit à travers les interactions que nous établissons avec lui et, par conséquent, la perception est liée à l'action et l'action est guidée par la perception. L'accent ne porte plus sur le sujet ni sur l'objet, mais sur les processus qui les relient.

Même s'il est anachronique de situer le plaisir du texte évoqué par R. Barthes (1973) dans une approche énaïve, il est certain que la critique littéraire s'intéresse au lien entre texte et corps. Prôner une lecture esthétique du texte, c'est valoriser le plaisir du lecteur. « Le plaisir du texte, c'est ce moment où mon corps va suivre ses propres idées – car mon corps n'a pas les mêmes idées que moi » (Barthes, 1973 : 27). Il s'agit de privilégier la dimension esthétique du texte envisagé comme tissu (Barthes, 1973), d'aborder ses sens multiples, mais aussi de mettre au premier plan sa vocalité et le corps du récepteur. Malheureusement, cette dimension corporelle et subjective n'apparaît pas souvent dans la manière d'aborder la littérature dans des dispositifs scolaires et universitaires d'apprentissage occidentaux, où il s'agit surtout de se situer dans une démarche herméneutique qui cherche à traduire les intentions de l'auteur ou dans une approche stylistique qui instrumentalise le texte pour aborder les procédés de style qu'il met en lumière. C'est la raison pour laquelle il nous paraît essentiel de prôner une approche énaïve du texte littéraire et de solliciter le corps de l'apprenant en classe de français (aussi bien de français dit « langue maternelle », « langue seconde » ou « étrangère », catégories qui constituent pour nous des distinctions peu probantes). En suivant cette démarche, l'apprenant est amené à entrer dans un corps-à-corps avec la langue littéraire et à s'inscrire davantage dans une dimension intersensorielle inhérente à la lecture d'œuvres littéraires¹. Il n'est pas nécessaire que l'apprenant se meuve au sens littéral du terme. Il peut entrer dans une expérience esthétique et énaïve de l'œuvre par un travail de perception et d'accueil de l'œuvre littéraire, fondé sur un principe de simulation incarnée.

Lecture et mise en gestes du poème « Déjeuner du matin » de J. Prévert

Dans sa thèse de doctorat (2013) intitulée *Écrire, danser : prendre corps et langue. Étude pour une densité de l'écriture poétique*, C. Godfroy analyse les points de contact et les correspondances synesthésiques entre danse et poésie à travers les œuvres de P. Célan, d'H. Michaux, d'A. du Bouchet et de B. Noël. Elle propose une « densité » de la poésie et souhaite « saisir le juste pli » d'un dialogue interartiel (2013 : 640). Elle souligne à quel point le texte poétique comme articulation du corps parlant peut faire émerger une entreprise de performance et de performativité. « Serait dit poétique tout texte qui mobilise en nous une forme d'infra-motricité et touche cette zone où le corps prend langue, à la racine du parler. » (Godfroy, 2013 : 663) C'est ce que nous avons perçu avec le poème « Déjeuner du matin » qui ne pose pas trop de difficultés de langue pour des apprenants de français comme langue étrangère de niveau faux-débutant.

L'enseignante lit le texte et demande aux étudiants d'effectuer des gestes pour montrer ce qu'ils

¹ C'est ce que rappelle M. Merleau-Ponty, quand il évoque la lecture des œuvres littéraires, qui demeure pour lui associée à des expériences sensorielles singulières et subtiles croisant différents sens (1945 : 376-377).

comprennent. Il s'agit ainsi de travailler sur la nature chiasmatisque de la sensorialité et, en particulier, d'aborder le chiasme parasensoriel (Bernard, 2001) qui unit non plus le sentir et le dire, mais le sentir et le lire pour créer à partir du texte littéraire chez l'apprenant une forme de simulation incarnée.

Nous constatons plusieurs éléments : d'une part, chacun des étudiants effectue des mouvements singuliers, à travers lesquels on peut lire plusieurs éléments : maîtrise approximative de la langue, peur d'accomplir certains gestes devant le regard d'autrui, schéma corporel distinct, imaginaire littéraire variant d'un individu à un autre. Cette activité langagière a montré de manière tout à fait manifeste combien la réception d'un texte littéraire est polysémique d'un lecteur à l'autre et ne peut être réduite à un sens en particulier, même si nous avons pu observer, à la lumière de la mise en geste collective, des contresens en particulier dans la lecture de la chute du poème. En effet, certains étudiants n'ont pas compris l'histoire du couple et l'intensité de la souffrance évoquée à la fin. Les mouvements qu'ils ont effectués nous ont permis de mesurer la manière dont ils ont appréhendé ce qui affleure dans le texte. Lorsque nous avons demandé ensuite comment ils comprenaient la fin du poème, il était évident qu'un petit nombre d'étudiants n'avait pas perçu la dimension implicite de la relation entre les personnages évoqués. Le fait de voir leurs camarades réaliser des gestes lors de la lecture a catalysé une dynamique d'étayage très utile pour la compréhension explicite de l'ensemble des énoncés et a fait émerger de manière visible la tension entre dit et non-dit, prégnante dans le poème. Si la première phase du dispositif consiste pour les apprenants à incorporer le texte poétique dans leur répertoire kinésique et kinesthésique et à relier « la pratique de la langue à la mémoire sensori-motrice et kinesthésique » (Rollinat-Levasseur, 2015 : 251), la seconde phase repose sur l'écriture de poèmes intitulés « Dîner » : les étudiants, s'inspirant à la fois des mots employés par J. Prévert et de l'expérience kinesthésique qu'ils ont vécue dans le cours, rédigent un poème par groupes de deux. Un tandem d'étudiantes du Rwanda s'attache ainsi à évoquer avec une sensibilité poignante l'attitude machiste du personnage : « Il a bu le vin/ Sans me demander/ Sans me regarder/ Et moi j'ai fait la vaisselle/ Il est monté dans la chambre/ Il a dormi/ Il a ronflé/ Sans bouger/ Il s'est levé/ Il est sorti de la maison sans me regarder/ Et moi j'ai pris mes joues dans mes mains et j'ai pleuré ». D'autres, à l'instar de deux étudiantes asiatiques, qui terminent leur poème en écrivant « Il s'est levé/ Il est entré dans sa chambre/ Il a fermé la porte/ Sans me regarder/ Sans dire un mot/ Et moi/ Avec mon ventre qui était vide/ J'ai crié et j'ai pleuré », ont voulu mettre en exergue la solitude, l'indifférence et l'exclusion. Nous avons pu constater, outre un effort dans la précision du lexique et dans l'usage maîtrisé de la morpho-syntaxe, une intention esthétique et poétique indéniable. Certains étudiants se sont ainsi attachés à la prosodie de leurs énoncés et à la musicalité des vers rédigés. De plus, le contenu des textes a révélé des visions du couple variant en fonction des histoires individuelles et collectives, de la sensibilité et de l'imaginaire de chaque sujet lecteur. Ce travail d'écriture, de lecture et de mise en mouvement des poèmes a favorisé l'émergence d'une hospitalité perceptuelle et d'une expérience altéritaite fortes au sein du groupe.

De l'expérience auditive à l'expérience kinésique d'un extrait de *L'Étranger*

Quelques mois plus tard, nous avons mis en œuvre avec le même groupe, dont le niveau de langue avait sensiblement progressé, une expérience de lecture à voix haute (en petits groupes) et de mise en gestes de l'extrait du roman d'Albert Camus *L'Étranger*. Il est important de rappeler que l'ensemble de la classe a lu le roman. Nous avons réparti le groupe en îlots de trois étudiants. Un apprenant lit le texte abordant le meurtre de l'Arabe, tandis que les deux autres effectuent, assis, des gestes pour signifier ce qu'ils comprennent. Ils travaillent ainsi de manière autonome, tandis que l'enseignante assume ponctuellement un rôle d'aide lexicale. L'étayage entre pairs dans cette lecture à la fois orale et kinésique, où l'apprenant, « en donnant sa voix au texte », « trouve sa voix par le texte » (Rollinat-Levasseur, 2015 : 232), est essentiel. L'accès au sens d'un texte littéraire ne réside pas ici dans le savoir académique, mais dans l'expérience du sentir oral (l'étudiant en lisant le texte écoute sa propre voix) et kinésique. À l'instar de F. Cosnier-Laffage, nous pensons qu'il est important d'« aménager pour les élèves un dispositif fait de moments d'expériences d'écoute, de passage de voix, pour que l'élève entende comment l'œuvre transforme la langue, et comment il est transformé par elle » (2019 : 63). C'est cette expérience du sentir et du tâtonnement sur les mots qui mène pour nous progressivement à l'autonomie de l'apprenant face aux résistances et à l'opacité du texte. Les gestes des deux autres sont conditionnés par la manière dont ils comprennent sémantiquement les mots du texte lus par leur camarade. Ainsi le mot « ombre » renvoie-t-il à des représentations sémantiques distinctes et, de ce fait, à des expressions gestuelles singulières. Une étudiante chilienne associe par interférence avec sa langue maternelle le mot « ombre » au mot espagnol « *hombro* » et indique son épaule. D'autre part, nous avons pu constater chez certains d'entre eux des difficultés à s'inscrire dans des expériences sensibles et phénoménologiques. Une étudiante coréenne, par exemple, a recours à son téléphone portable, même si le mot « ombre » renvoie pour elle à la couleur rouge qu'elle désigne verbalement au moment où elle trace avec sa main la forme d'un soleil. Cette expérience kinésique permet de montrer la manière dont les étudiants font jaillir les sens du texte et se représentent à la fois sur le plan cognitif et sensible ce qui émerge peu à peu lors de la lecture. À la suite de ce travail « statique » en groupes, nous leur demandons de proposer une mise en mouvements devant leurs pairs. Pour S. Martin qui privilégie le fait de travailler sur « une œuvre faisant œuvre » et à travers une performance du texte, de créer un lien entre voix et écriture, il est « dommage de dissocier le texte de sa « lecture-performante » (2017 : 171), dans la mesure où la lecture à voix haute et la mise en mouvements permettent l'accès à la poésie du texte. Lors de cette phase de performance, vécue comme spectacle (les étudiants assistent aux propositions kinésiques de leurs pairs) et éprouvée individuellement dans le corps, on observe, en visionnant les vidéos réalisées, deux éléments manifestes : d'une part, certains apprenants sont beaucoup plus kinésiques que d'autres et prêtent leur corps avec beaucoup d'enthousiasme aux personnages du roman, d'autre part, on assiste à l'expression d'une compréhension personnelle et subjective du texte littéraire tout à fait éloquente. Une étudiante russe, en donnant de la vivacité aux mouvements de tir de Meursault, montre une lecture singulière qu'elle explique ensuite en contestant le rôle accablant du soleil dans cet extrait. Nous avons pris le temps, en effet, de discuter *a posteriori* avec les étudiants de cette activité. Ils ont souligné l'intérêt de vivre l'expérience sensible proposée dans le texte. En outre, « on assiste à une forme de désacralisation du texte qui n'est plus objet de connaissance au sens académique, mais qui

devient objet de connaissance sensible (et par conséquent, d'expérience esthétique) et vecteur d'entrée dans la spatialisation du corps de l'autre et dans celle du corps propre » (Borgé, 2019 : 39). Enfin, mettre les corps en mouvement a généré l'émergence d'une langue en mouvement : les apprenants ont davantage cherché les mots pour énoncer à l'issue de l'activité ce qu'ils ressentaient et la manière dont ils percevaient le geste et le comprenaient.

En conclusion, on peut dire qu'il est important d'articuler différentes littératies (scripturales et kinésiques) dans la mesure où, lorsqu'on lit, « bien que la plupart des doctes discours le taisent, tout lecteur, face à un livre, lui prête son corps, pour qu'il résonne en lui » (Godfroy, 2013 : 29). Un travail d'extériorisation de cette résonance est passionnant, même s'il s'avère complexe pour des raisons à la fois de niveau de langue et de points de vue interculturels. Nous avons assisté indubitablement à une disponibilité et à une attention accrues, voire à une hospitalité perceptuelle, qui ont favorisé une plus grande entrée dans le texte littéraire. En étant sensibilisés à la force kinésique de l'œuvre, les apprenants ont été amenés à se représenter dans leur corps non seulement les mots lus, mais leur implicite, ce qui a entraîné un accès à un plaisir esthétique du texte tout à fait manifeste.

Bibliographie

- BARTHES, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris : Seuil.
- BERNARD, M. (2001). *De la création chorégraphique*. Paris : Éditions Centre national de la danse.
- BOLENS, G. (2008). *Le Style des gestes : corporéité et kinésie dans le récit littéraire*, préface d'A. Berthoz. Lausanne : Éditions BHMS (Bibliothèque d'Histoire de la Médecine et de la Santé).
- BORGÉ, N. (2019). Perception du geste et « dansité » du texte littéraire en français langue étrangère à l'Université, in V. Ducrot, C. Lapeyre et S. Martin, (éd.), *Textes et gestes de la maternelle à l'université* (33-40). Paris : Armand Colin.
- COSNIER-LAFFAGE, F. (2019). Gestes de lecture et d'écriture : vivre les poèmes dans la voix, in V. Ducrot, C. Lapeyre et S. Martin (éd.), *Textes et gestes de la maternelle à l'université* (57-65). Paris : Armand Colin.
- DEWEY, J. ([1934] 2010). *L'art comme expérience*. Paris : Folio.
- GODFROY, A. (2013). *Écrire, danser : prendre corps et langue. Étude pour une dansité de l'écriture poétique*, thèse de doctorat, Université de Strasbourg.
- MARTIN, S. (2017). *Voix et relation. Une poétique de l'art littéraire où tout se rattache*. Paris : Marie Delarbre Éditions.
- MERLEAU-PONTY, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- ROLLINAT-LEVASSEUR, E. (2015). La littérature en actes : voir, entendre, ressentir, in A. Godard, *La littérature dans l'enseignement du FLE* (220-264). Paris : Didier.
- VARELA, F. THOMSON, E. et ROSCH, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.

Rencontres sensibles avec des sculptures contemporaines en sixième : ce que les élèves nous apprennent de leur réception des arts

Sensitive encounters with contemporary sculptures in sixth grade : what students teach us from their reception of the arts

Marie-Sylvie Claude, LITEXTRA, UMR 5316, Université Grenoble Alpes
Cécile Richaudeau, professeure agrégée de français

Cet article étudie l'expérience esthétique telle qu'elle est mise en mots par des élèves de sixième de profils socialement contrastés, à travers l'exemple de deux classes découvrant des sculptures contemporaines du Jardin des Tuileries. Ils ont écrit à partir des œuvres, selon des consignes visant à favoriser la sollicitation sensorielle, l'éveil de la sensibilité et la donation de sens. Lors d'entretiens post-passation, ils reviennent sur leur expérience. Si tous les enfants répondent aux sollicitations des sculptures par une riche « activité fictionnalisante » (Langlade, 2008), des différences apparaissent dans l'analyse qu'ils en font. En effet, les dispositions cognitivo-langagières, culturelles et identitaires symboliques (Rayou, 2020) qu'ils importent à l'école ne les mettent pas à égalité face à ses réquisits : étudier ce qu'ils en disent fait apparaître des pistes didactiques pour leur apprendre à valoriser, en contexte scolaire, leur réception créative des œuvres.

Mots-clés : expérience sensible, écriture, éducation aux arts, réception des œuvres, inégalités scolaires

This article studies the aesthetic experience as it is put into words by students of the sixth grade with socially contrasting profiles, through the example of two classes discovering contemporary sculptures in the Jardin des Tuileries. They wrote about the artworks, according to instructions designed to encourage sensory stimulation, the awakening of sensitivity, and the creation of significance. During post-passage interviews, they talk about their experience. Although all the children responded to the solicitations of the sculptures with a rich "fictionalizing activity" (Langlade, 2008), differences appeared in the analysis they made of it. Indeed, the cognitive-language, cultural and symbolic identity dispositions (Rayou, 2020) that they import into the school do not put them on an equal footing in the face of its requirements: studying what they say about it reveals didactic avenues for teaching them to value their creative reception of the works in the school context.

Keywords : sensitive experience, writing, arts education, reception of works, school inequalities

Problématique

Nous chercherons ici à traiter la rencontre d'élèves de Sixième de profils socialement contrastés avec des sculptures contemporaines comme un révélateur permettant de mieux comprendre comment ils reçoivent les arts en général, dont les textes littéraires¹. Cette expérience nous a semblé susceptible de mettre en évidence quels récepteurs sensibles des œuvres sont les jeunes

¹ L'équipe de recherche était constituée des auteurs de l'article et de Patrick Rayou, ESCOL CIRCEFT, Paris VIII.



élèves. C'est pourquoi nous avons cherché, par l'analyse de la façon dont ils mettent en mots leur rencontre avec les sculptures, à comprendre d'où part l'enseignant de français qui a charge d'initier à la réception des arts et de la littérature, et comment il peut accompagner chacun de ses élèves vers les exigences scolaires.

Méthodologie

Les élèves de deux classes de Sixième, l'une d'un collège REP de la périphérie parisienne, l'autre d'un collège d'un quartier favorisé de Paris, ont travaillé pendant une heure trente sur des sculptures du jardin des Tuileries². Nous avons conçu les consignes en fonction des spécificités plastiques de chaque œuvre, de manière à favoriser l'investissement sensible du récepteur et la richesse sensorielle de la rencontre. Par exemple, il fallait proposer un titre, faire parler un personnage, écrire un poème ou un récit, faire des hypothèses à partir de l'expérience visuelle, mais aussi tactile (permise aux Tuileries). À la suite de cette rencontre, nous avons mené des entretiens individuels semi-directifs de vingt minutes par élève. L'enquêteur cherchait à comprendre comment les élèves avaient vécu et analysaient leur expérience.

Considérant que les compétences des enfants sont telles que leur parole peut fournir au chercheur un matériau fiable (Danic, Delalande et Rayou, 2010), nous avons traité les transcriptions de ces entretiens en repérant des champs sémantiques récurrents, selon une méthode de comparaison continue (Glaser et Strauss, 1995). Notre analyse fait apparaître que tous les élèves s'impliquent subjectivement dans leur rencontre et font dialoguer leur imaginaire avec celui de l'œuvre. Mais la façon dont ils mettent en mots le retour sur leur expérience révèle que, selon les cas, ils sont plus ou moins préparés aux exigences scolaires.

Cadre théorique

Notre premier appui théorique est la définition de l'activité fictionnalisante par G. Langlade. Cette activité se compose, selon lui, de « sources diverses et complémentaires qui alimentent le dialogue des imaginaires du lecteur et de l'œuvre et qui, au bout du compte, constituent l'œuvre en tant que telle » (2008 : 54). Le lecteur « complète l'œuvre » en lui associant des images issues « de son expérience, des lieux du monde et de sa culture iconographique » (2008 : 48). Il entretient avec l'œuvre un « dialogue inter-fantasmatique » en y projetant les scénarios de ses propres désirs (2008 : 51). Son imaginaire est « également activé par la confrontation de son système de valeurs avec le contenu d'une œuvre » (2008 : 52). Il participe à « l'installation de la cohérence mimétique de l'œuvre » (2008 : 53) selon la représentation qu'il se fait du réel. Enfin, son activité imaginaire répond « à la forme de l'œuvre et à la relation esthétique qui se crée » (2008 : 54). Ce modèle concerne l'expérience de la lecture, mais il nous est apparu comme transposable à notre objet : les deux arts sont bien sûr de nature différente, mais l'étude des réactions des élèves aux sculptures peut renseigner sur la façon dont ils se constituent comme sujets d'une expérience esthétique, quel qu'en soit l'objet (Schaeffer, 2015). Chacun des élèves

² *L'Ami de personne* d'E. Dietman, *L'Arbre des voyelles* de G. Penone, *Standing Woman* de G. Lachaise, *Les Welcoming hands* de L. Bourgeois et *La foule* de R. Mason.

enquêtés fait état en entretien d'une telle activité de reconfiguration, riche et singulière, de différentes sculptures.

Mais à l'école, il faut « qu'il textualise, qu'il narrativise, qu'il théorise les traces de son expérience » (Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2010). Or du point de vue du retour analytique sur l'expérience, des différences importantes nous apparaissent entre les élèves. Pour les comprendre, nous avons mobilisé un second appui théorique, emprunté à la sociologie des apprentissages. D'après É. Bautier et P. Rayou (2013), tout processus d'intellection configure trois registres : le registre culturel (dans notre cas, les références mobilisées, la conception de l'art sous-jacente), le registre cognitif (les procédures cognitivo-langagières mises en œuvre) et le registre identitaire symbolique (le type d'engagement de soi et les liens symboliques avec autrui établis par l'expérience). L'école valorise pour ses différentes activités une certaine configuration de ces trois registres, à laquelle leur parcours antérieur de socialisation ne prépare pas semblablement tous les élèves.

Sculpture et activité fictionnalisante des élèves

Nous retrouvons dans l'analyse des verbatims d'élèves les cinq sources de l'activité fictionnalisante (Langlade, 2008). Nous en donnons quelques exemples, que nous ne pouvons développer ici.

- Association d'images : Élisabeth nous dit à propos de *La foule* : « Ça m'a fait voir beaucoup d'images parce que je m'étais vraiment imaginé la scène avec un incendie et tout ».
- Dialogue inter-fantasmagique : Théo a renommé *L'Ami de personne*, *L'Ecole* « parce que quand ça sonne des fois à la sortie tout le monde... on s'empale, on voit plus du tout à qui ressemble notre corps ».
- Jugements moraux : Akim, affirme que si *Standing Woman* est nue, « c'est pour montrer qu'elle a peur de rien ».
- Cohérence mimétique : Malek imagine que *L'Ami de personne* c'est « deux personnes dans un même corps, [...] il essayait de sortir de ce corps, d'être quelqu'un, d'être une seule personne ».
- Relation esthétique : Marc dit de *La foule* que « c'était beau à voir », puis se justifie : « c'est pas le massacre que j'aime, c'est comment ça a été représenté ».

Les entretiens nous donnent des éléments d'explication sur ce qui a favorisé l'activité fictionnalisante. En fonction des élèves, ils sont très variés (échanger avec les pairs, voir l'œuvre comme ouverte, la mettre en énigme, la toucher...).

Nous concluons, avec G. Langlade, que « certes, tous les dispositifs de lecture n'ont pas la même richesse ni la même densité, mais tous ont en commun de constituer la réaction organisée — fût-elle embryonnaire — d'un sujet lecteur aux sollicitations d'une œuvre » (2008 : 56).

Cependant, des différences apparaissent entre les élèves dans le retour analytique sur leur expérience. En effet, ils se situent pour chaque registre entre deux pôles plus ou moins distants des attendus scolaires.

Retour analytique sur l'expérience

Registre culturel

Selon les élèves, sont mobilisées des références plus ou moins *légitimes* au regard de l'école. Ces dernières varient en fonction des habitudes culturelles issues de leur socialisation : la culture télévisée, les personnages des contes (sorcière, magicien, troll), l'univers mythologique gréco-romain. L'actualité plus ou moins violente, plus ou moins fantasmée, revient souvent : la pauvreté, les rapt d'enfants, les braquages, les terroristes. Ces mentions sont nettement plus fréquentes dans les entretiens des élèves de la classe REP. Elles sont riches de virtualités interprétatives, mais encore faut-il qu'ils puissent les recontextualiser en fonction de l'œuvre qui les a produites.

En outre, les réquisits scolaires présupposent une certaine conception de l'art, qui vaut parce qu'il donne à penser et à imaginer, mais que les élèves n'ont pas tous construite avant d'arriver au collège. Il nous semble nécessaire de ne pas la considérer comme évidente. Norah déclare à propos de *L'Ami de personne* : « Ça glisse, beaucoup trop à mon goût, [...] tu te mets tout en haut, tu peux faire un toboggan ». Elle n'a pas conscience que, si les activités proposées peuvent être une façon de jouer avec l'œuvre, ce jeu, pour l'école en tout cas, est celui du récepteur avec l'œuvre, au sens de M. Picard (1986), et non un toboggan.

Pour certains, l'art vaut parce qu'il est bien fait et ressemblant. Kenza n'aime pas *L'Ami de personne* « parce que c'est pas joli [...] ça ressemble à rien du tout », au contraire de Tazio : « comme ça ressemble à rien, on peut tout s'imaginer (...) ça t'intéresse tout de suite, tu as envie de savoir ». Si d'aucuns sont déstabilisés par l'art non mimétique, d'autres ont une conception de l'œuvre très proche des présupposés scolaires, majoritaire pour les enfants du collège parisien.

Des élèves vont encore plus loin en acceptant l'idée que l'intentionnalité de l'artiste n'est pas un frein à la créativité du récepteur. À la question « est-ce que c'est grave si le sculpteur n'a pas pensé à tout ça ? », Malek répond : « non parce que nous, avec la sculpture, on peut trouver des jeux que le sculpteur a pas pensé à faire ça ».

L'école doit donc prendre en charge, pour mettre les élèves à égalité, la formation de tous à la conception des arts qu'elle présuppose, sans quoi elle produit de l'inégalité.

Registre cognitif

Les habiletés cognitivo-langagières sont très différentes d'un élève à l'autre. Certains parviennent à analyser leur ressenti eu égard à l'œuvre. Élisabeth explique, à propos de *L'Ami de personne*, le jeu entre le personnage et une chaise en bronze disposée face à lui, invitation au spectateur : « Je trouve que c'est une bonne idée du sculpteur d'avoir mis la chaise en face et j'ai bien aimé le fait [...] que la chaise, c'était à la sculpture, j'ai trouvé ça intéressant surtout pour celui qui s'assoit sur

la chaise [...]. Parce que quand on est assis sur la chaise on a vraiment l'impression d'être l'ami de la sculpture, je trouve qu'elle est vivante ». Alors que Mélissa échoue à expliquer ce qu'elle a pourtant, selon nous, tout aussi finement ressenti : « C'est bizarre. En fait, la chaise, elle a tout changé. [Très faiblement] C'est trop bizarre... ».

Autre exemple : si Mourad et Justine ont tous les deux beaucoup à dire des *Welcoming hands*, Mourad recourt aux gestes, c'est l'enquêteur qui traduit :

Mourad : En fait, la truc elle était comme ça... [geste]

Chercheur : La main était comme ça.

M. : Tendue, à tenir la main comme ça [geste]

C. : Elle tenait une autre main. Par le poignet ?

M. : Oui. Et après y avait, les mains elles étaient comme ça et une elle était détachée comme ça... [gestes].

Justine, quant à elle, met en mots son analyse de manière autonome, ce qui est évidemment plus compatible avec les réquisits scolaires : « Quand tu touches, tu sens ce que tu ne vois pas, qu'une ligne est vraiment creusée, qu'il y a des détails qui n'étaient pas juste dessinés. Là, tu sentais que c'était vraiment creusé. »

Nous avons de nombreux exemples de ce contraste : pour certains élèves, il serait nécessaire pour l'enseignant d'étayer les opérations de formulation, à partir de ce qu'ils ont envie de dire, afin de les conduire progressivement aux compétences cognitivo-langagières dont certains disposent déjà.

Registre identitaire symbolique

Certains élèves sont d'emblée plus proches que d'autres du mode d'engagement subjectif scolairement valorisé. Quelques-uns refusent de jouer un jeu dans lequel ils ne se reconnaissent pas. Par exemple, Mélissa résiste à l'exercice proposé sur les *Welcoming hands*, qui consistait à écrire un poème en faisant parler sa main caressant l'œuvre : « Ils nous ont demandé de parler avec des mains, mais on ne peut pas parler ! [...] c'est moi qui parle, c'est pas mes mains [...] elles parlent pas [ton vif] ! » Elle n'entre pas dans la complicité présumée par la consigne, qui suppose qu'on accepte le jeu de la prosopopée.

Dans d'autres cas, à l'opposé, très éloignés eux aussi des réquisits scolaires, l'engagement subjectif écrase la sculpture. C'est le cas par exemple de Norah qui, à propos des *Welcoming hands*, écrit un texte sur le terrorisme parce qu'elle a envie ou besoin d'en parler :

Chercheur : Qu'est-ce qui t'a fait penser à tout ça ?

Norah : Les terroristes [long développement sur les attentats à Paris]

C. : Les mains, ça t'a fait penser à ça ?

N. : Comment ça les mains ?

C. : Parce que c'est ce que tu avais écrit à partir de la sculpture des mains.

N. : Ah mais non, c'est parce qu'on m'a dit de faire un poème !

Elle n'expose qu'elle-même et non sa réception, car elle n'a pas compris que l'enjeu de l'activité était de prêter attention à la sculpture. Même si l'enseignant peut penser que cet enjeu va de soi, ce n'est le cas que pour une partie des élèves, les plus familiers de la culture scolaire. Il lui revient donc d'aider les autres à le comprendre.

Malek, au contraire, appuie bien son exploration identitaire sur *l'Ami de personne* : « Moi je pense que celui qui a fait la sculpture, il n'avait pas d'amis, il voulait un peu décrire son sentiment [...] Sans ami, tu peux presque rien faire. Je suis arrivé en France il y a trois ans, j'avais pas d'amis [...] Cette sculpture m'a beaucoup marqué parce que je crois qu'on a vécu le même truc ». Il s'identifie au personnage sans aller, cependant, jusqu'à analyser comment sa rencontre avec la sculpture a suscité ce processus d'identification.

Élisa nous semble illustrer un engagement subjectif qui est déjà celui de l'amateur d'art lettré. Elle entre dans le dialogue émotionnel avec l'œuvre (*La foule* de R. Mason, qui représente des personnages comme en voie de déliquescence) tout en étant pleinement consciente que ce dialogue, tout authentique qu'il soit, est fictif :

Élisa : Je trouve que c'est apaisant [...]

Chercheur : Mais tu disais que c'était un incendie... c'est apaisant ?

É. : Je trouve que le pompier, enfin celui que j'ai imaginé être un pompier, je le trouvais calme, même si je sais qu'il ne bouge pas [*rire*], je l'aimais bien ce pompier.

Elle joue le jeu de la feintise ludique (Schaeffer, 1999) : il ne suffit pas que l'artiste feigne, il faut aussi que le récepteur accepte *pour de faux* de croire à cette feintise. Cet engagement de soi très particulier est évidemment bien plus aisé aux enfants pour qui c'est un *habitus*, car ils ont une expérience solide de la fréquentation de l'art ; l'école ne doit pas le considérer comme allant de soi, mais se charger de le transmettre à tous.

Conclusion

Cette recherche nous permet de conclure que tous les élèves ont élaboré un dispositif de réception par leur activité fictionnalisante. Pour autant, pour que cela puisse avoir lieu, selon G. Langlade, « [i]l convient donc de mettre en place un accompagnement didactique de l'implication du sujet lecteur dans l'œuvre, condition première de tout dispositif » (Langlade, 2008 : 60). D'après notre enquête, cet accompagnement didactique doit être varié et il doit se poursuivre pour le retour analytique sur sa propre expérience. En effet, l'exposé du dispositif de réception élaboré, étudié au moyen de l'appui théorique des registres, fait apparaître une configuration des registres cognitif, culturel et identitaire symbolique plus ou moins proche des réquisits scolaires. Cette enquête permet donc de savoir d'où partent les élèves dans leur rencontre avec des œuvres d'art. Selon nous, cette décomposition de l'activité par les registres est susceptible d'aider l'enseignant à accompagner l'élève dans la poursuite de son processus de réception des œuvres, en partant des caractéristiques de sa rencontre sensible avec elles. Nous faisons l'hypothèse qu'il en va de même pour les œuvres littéraires.

Bibliographie

- BAUTIER, É. et RAYOU, P. (2013). La littératie scolaire : Exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Éducation et didactique*, 7(2), 29-46. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1721>
- DANIC, I., DELALANDE, J. et RAYOU, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains en sciences sociales*. Rennes : PUR.
- GLASER, B. G. et STRAUSS, A. (1995). La production de la théorie à partir des données. *Enquête*, 1, 183-195.
- LANGLADE, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. *Figura*, 20, 46-65.
- MAZAURIC, C., FOURTANIER, M.-J. et LANGLADE, G. (2010). Dispositifs de lecture et formation des lecteurs, université (FLE), collège et lycée. *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève, le travail de l'enseignant, la place de l'œuvre*, 2006, Montpellier Université Paul Valéry-Montpellier 3, France, p.(CD Rom). [communication]
- PICARD, M. (1986). *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- RAYOU, P. (2020). Des registres pour apprendre. *Éducation et didactique*, 14, 2, 49-64.
- SCHAEFFER, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil.
- SCHAEFFER, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard.

Sensibilités et réinterprétations. Le jeu de rôles pour comprendre les textes antiques

Sensitivities and reinterpretations. Role play to understand ancient texts

Magdeleine Clo-Saunier, PRAG de Lettres Classiques, Docteure en Langue et littérature grecques anciennes, Université Grenoble Alpes, LITT&ARTS (UMR 5316) équipe Translatio

L'approche sensible des textes littéraires latins et grecs semble difficile de prime abord, puisque la barrière de la langue semble infranchissable pour les élèves et étudiants. Suivant les recherches actuelles en didactique des langues anciennes abordant l'apprentissage du latin et du grec comme des langues vivantes ou avec des approches théâtrales, nous avons fait l'hypothèse que l'utilisation des jeux de rôles permettait un meilleur accès au sens des textes. En effet, le jeu de rôles permet d'exprimer la sensibilité des élèves et étudiants, puisqu'ils doivent incarner un personnage du contexte de production du texte littéraire (ou un protagoniste) qu'ils doivent s'approprier. Au cours de l'expérimentation, nous avons remarqué que cette approche permettait une meilleure compréhension et appropriation des textes anciens dans l'exercice ultérieur de la traduction, tout en permettant de mener une réflexion sur l'altérité.

Mots-clés : littérature antique, latin, grec, jeux de rôles, serious game

The sensitive approach to Latin and Greek literary texts seems difficult at first sight, since the language barrier seems insurmountable for pupils and students. Following the current research in ancient language didactics, which approaches the learning of Latin and Greek as living languages or with theatrical approaches, we have made the hypothesis that the use of role-playing allows a better access to the meaning of the texts. Indeed, role-playing allows students to express their sensibility, since they have to embody a character from the context of production of the literary text (or a protagonist) that they have to appropriate. During the experimentation, we noticed that this approach allowed for a better understanding and appropriation of the ancient texts in the later exercise of translation, while allowing for a reflection on otherness.

Keywords : Ancient literature, latin, Greek, role playing, serious game

En latin, le verbe *sentio* (« sentir ») est déjà complexe : il indique la perception par les sens – la perception première, celle qui nous assaille, puis, dans un second temps, celle que l'on éprouve parce que l'on a perçu les effets d'une chose (c'est la définition du dictionnaire Gaffiot, 1934 : 1213-1214). Puis ce verbe indique la perception par l'intelligence. « Sentir », c'est « se rendre compte », c'est-à-dire « avoir dans l'esprit » et même « penser », puis, pour les sens dérivés, « avoir une opinion, un avis ». « Sentir » un texte littéraire, c'est donc avoir cette opinion sur le texte, mais cela donne l'impression que tout se passe à notre insu. « Ressentir » une émotion face à un texte, qu'il soit ancien ou moderne, c'est d'abord utiliser les canaux sensoriels, c'est-à-dire le corps, pour accueillir une sensation puis, dans un second temps, l'exprimer.

Dès lors, puisque les philosophes grecs (Aristote le premier, puisqu'il a théorisé l'esthétisme – qui est un équivalent latin du *sentio*) et latins « ressentaient » déjà les textes, il semble évident que nous, Modernes, pouvons également les aborder avec toute notre sensibilité d'être humain.



Cependant, lorsqu'il est question des textes grecs et latins, nos élèves et étudiants peinent à les aborder avec leur sensibilité : ce sont des objets scolaires, supports de l'apprentissage de la langue essentiellement, et donc leur dimension sensible semble être inexistante. Bien sûr, c'est quelque chose que nous pouvons déplorer, d'autant que cette sensibilité est essentielle pour aborder la littérature, fût-elle antique. Nous aimerions leur faire découvrir toute la richesse et la complexité des textes en même temps que nous enseignons la langue.

Ainsi, notre hypothèse de travail a été une ruse pédagogique, l'utilisation du jeu pour aborder les textes. En effet, nous supposons que présenter les textes au cœur d'un dispositif ludique comme un jeu de rôles, qui implique nécessairement un engagement fort des élèves et étudiants, permettrait cette approche sensible des textes qui enrichirait la transmission de la littérature ancienne. Au-delà de l'attrait du jeu pour faire découvrir des textes, on s'interrogera sur le jeu permettant de réinvestir des connaissances.

Approches sensibles dans l'enseignement-apprentissage des LCA

Les approches sensibles ont été assez peu étudiées en didactique des Langues et Cultures de l'Antiquité, parce que ce champ didactique est encore assez peu exploré. Le premier ouvrage de référence, *Didactique des langues anciennes*, a près de vingt ans (publié en 2000 par Anne Armand) et est fondamental, mais ne s'intéresse pas aux questions de la lecture des textes, qui est devenue centrale dans les programmes par la suite. C'est surtout l'ouvrage plus récent de D. Augé, *Refonder l'enseignement des langues anciennes : le défi de la lecture*, publié en 2013, qui est capital pour l'enseignement de la littérature ancienne dans les classes de lycée en particulier (latin et grec). Dans son chapitre « Apprendre à lire », D. Augé écrit :

[s]i l'on veut faire naître l'élève *lecteur* en langues anciennes, il faut lui permettre de se retrouver face à un texte dont le découpage autant que la longueur révèlent une forme autant qu'un sens pour se prêter de façon authentique à une appropriation. Or l'assimilation ne se produit que dans la durée de l'exercice, loin de l'immédiateté consommatrice de la communication orale (Augé, 2013 : 159).

Par la suite, elle explique que les textes que nous avons conservés sont d'une très grande richesse et très grande complexité, et que l'on « n'apprend pas à lire en français en lisant du Baudelaire ou du Racine » (Augé, 2013 : 159). Mais c'est un fait établi et il faut contourner cette difficulté.

D. Augé présente alors une nouvelle approche de la littérature, en cours de langues anciennes, qui est largement inspirée des travaux sur le sujet lecteur. Elle souhaite faire de l'élève un véritable *lecteur* (avant d'être *lecteur-scripteur*). Son expérimentation utilise le carnet de lecteur pour accéder à la compréhension globale du texte :

[e]n cela, le carnet de lecture m'est d'une grande aide méthodologique : il permet de respecter la lecture individuelle, tout en assurant la possibilité commode et réconfortante pour chacun de pouvoir effacer, sans trace possible, des choses fausses [...] Ces traces de lecture sont bien évidemment distinctes de celles recueillies à l'intérieur d'un cours de français, dans la mesure où la difficulté première tient à l'obstacle de la compréhension. S'il s'agit presque essentiellement d'une quête du sens, il n'en demeure pas moins qu'il y a là pour l'élève le moyen de

visualiser les représentations de l'acte de lire, en accordant un poids et une valeur aux interprétations immanentes. Le commentaire s'en trouve ensuite largement facilité : les activités ultérieures sont générées dans un mouvement constant de rapport au sens (Augé, 2013 : 160).

Pour la littérature grecque ou latine, l'utilisation du carnet de lecteur permet bien une approche sensible des textes (on note qu'il est surtout question de « lecture individuelle »), mais l'usage semble différent de la lecture en français. Nous pouvons supposer que la langue étrangère pose un réel problème pour accéder à cette lecture sensible.

Cette problématique de la « lecture » des textes latins et grecs sous-tend l'ensemble des recherches en didactique des langues anciennes aujourd'hui. Par exemple, en novembre 2017 s'est tenu à Montpellier un atelier international ayant pour titre « Pourquoi et comment faire lire des textes latins et grecs aujourd'hui ? », qui s'est particulièrement intéressé à différentes modalités de lecture des textes anciens, en VO ou par le biais de la traduction¹.

D'autres approches ont été expérimentées en didactique des langues anciennes, notamment l'approche théâtrale. Le colloque *Fabula agitur, Pratiques théâtrales, oralisation et didactique des langues et cultures de l'Antiquité*, organisé à Grenoble par Malika Bastin-Hammou, Filippo Fonio et Pascale Paré-Rey en janvier 2015 s'est intéressé particulièrement aux approches théâtrales pour l'enseignement des langues anciennes. Le volume des actes de ce colloque prouve bien que les textes peuvent être abordés par une méthode active et par la performance théâtrale du texte ancien en version originale. La sensibilité des élèves, pour s'approprier les textes, est dès lors essentielle. Pourtant, on peut déplorer que tous les genres littéraires ne soient pas adaptés à cette approche active : le théâtre s'y prête particulièrement bien, et les contributions du volume n'excluent bien sûr pas d'autres genres (la poésie, l'éloquence, l'épopée, etc.). D'ailleurs, les mises en voix de textes sont très importantes à bien des égards, pour la lecture-compréhension des textes, et ce, même en VO. Cette approche orale de l'enseignement des langues anciennes a été déjà explorée dans différentes méthodes pédagogiques : pour le latin, la méthode Ørberg pour le monde anglo-saxon ou la méthode de Claude Fiévet (Université de Pau) ; pour le grec ancien, la méthode Polis de Christophe Rico (Institut Polis de Jérusalem). Dans les actes de ce colloque *Fabula agitur*, on peut lire dans la préface :

[le CECRL] promeut une approche « communicativo-actionnelle » favorisant la mise en situation des apprenants et la scénarisation des apprentissages ; or, cette mise en situation peut être facilement recréée par les pratiques ludiques – c'est le concept de *serious games* – et artistiques (Bastin-Hammou *et al.*, 2019 : 9).

L'enseignement sensible des langues anciennes semble donc s'inspirer des préconisations pour l'enseignement-apprentissage des langues vivantes, en l'occurrence le CECRL, et les pédagogies utilisant le théâtre comme vecteur de compréhension des textes sont essentielles.

Mais malgré cette citation dans la préface, ces recherches en didactique des Littératures et langues et cultures de l'Antiquité (LLCA, telle qu'est nommée la nouvelle spécialité des classes de première et de terminale dans les nouveaux programmes 2019) ont encore très peu exploré les pédagogies ludiques et le *serious game* pour l'enseignement-apprentissage des langues.

¹ Les actes du colloque sont à paraître fin 2021, aux UGA Éditions, collection « Didaskein ».

Pourtant, les expérimentations pédagogiques et les créations de jeux (numériques ou tangibles) sont très nombreuses dans les classes.

Les approches ludiques, la *gamification* notamment, ou la création de jeux sérieux (*serious games* généralement numériques), sont étudiées depuis de nombreuses années dans les sciences de l'éducation ainsi qu'en didactique. Dans les années cinquante, R. Caillois a écrit *Les Jeux et les hommes* et J. Huizinga, *Homo Ludens : A Study of the play-element in culture*, qui font figure de référence pour les analyses concernant le jeu. Ces deux auteurs définissent le jeu de manière précise. Selon R. Caillois, tout jeu regroupe quatre aspects, parfaitement essentiels : *mimicry* (l'imitation, le rôle), *agôn* (l'aspect compétitif), *alea* (le hasard) et *ilinx* (la prise de risque). Chaque jeu étant dominé par l'un ou l'autre, mais tous étant nécessaires pour faire un jeu. Pour J. Huizinga :

le jeu est une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension ou de joie, et d'une conscience d'« être autrement » que la « vie courante » (Huizinga 1951, 2011 : 51).

Le jeu est donc un moment spécifique qui va être mené dans l'espace de la classe, avec des règles particulières. Plus récemment, l'ouvrage de G. Brougère, *Jeu et éducation* (1995), précise ces nombreux emplois du jeu dans le contexte éducatif, à l'école maternelle plus précisément. Puis dans *Jouer / Apprendre* (2005), il développe les rapports polymorphes entre le jeu et l'apprentissage. Dans chaque moment d'enseignement, on peut donc insérer du jeu à diverses finalités pédagogiques. Ainsi, notre hypothèse de travail est que le jeu, mené en classe, permettrait d'aborder de manière plus authentique les textes anciens (en latin, dans le cas de nos expérimentations) et de remettre le jeune lecteur au centre de la lecture de textes qui lui sont inconnus en langue étrangère. Le jeu serait un levier de motivation pour comprendre des textes difficiles, un support flexible et variable, qui peut s'adapter à toutes les situations d'enseignement, et un tremplin vers la collaboration et le partage entre pairs au sein du groupe de joueurs. De plus, le jeu permettrait d'interroger sa relation aux autres et la question de l'altérité de manière générale². Pour s'approprier les textes d'une culture si ancienne et éloignée de notre époque, le jeu – en particulier le jeu de rôles – serait ainsi un biais privilégié pour se rapprocher de l'antiquité et la comprendre en l'incarnant.

Présentation d'une expérimentation et pistes d'analyse

Le jeu en classe de Langues et Cultures de l'Antiquité permettrait alors d'approcher les textes de manière détournée, de les réinvestir à l'issue d'une séquence ou de les découvrir par le biais d'un personnage. Le jeu de rôles se prête particulièrement à la découverte d'un milieu différent, tout en laissant à l'individu la possibilité d'aborder avec sa sensibilité propre les textes qui lui sont proposés dans le jeu.

² Voir à ce titre Clo, 2013.

Dans le cadre de la classe, un jeu de rôles consiste à confier à un élève un rôle unique : pendant le temps du jeu, clairement défini, l'élève devient un personnage qui doit réaliser des objectifs définis clairement par son rôle. Ce principe peut s'appliquer à de nombreuses situations pédagogiques, mais nous proposons d'en faire un jeu à part entière.

Les objectifs du jeu de rôle, tels qu'ils sont annoncés aux élèves, sont très variés : le jeu est une autre manière de présenter le contenu de la séquence (connaissance des textes en version originale ou en traduction, apports de civilisation, maîtrise de compétences de reconnaissance grammaticale par exemple) ; il permet d'interagir avec les autres membres de la classe dans un contexte moins « scolaire », c'est-à-dire en changeant la configuration de l'espace, et en proposant aux élèves d'être debout, ce qui renforce la cohésion du groupe. Le jeu de rôle permet surtout de s'affranchir du rôle d'élève et de sortir du cadre de la classe.

Nous avons conçu et élaboré plusieurs jeux de rôles sur deux thématiques, proposés à des classes de troisième et de seconde latinistes, mais aussi à des adultes, étudiants latinistes ou non, à l'université. Ces jeux de rôle ont porté sur la fin de la République romaine, avec l'affaire Catilina d'un côté et la mort de Jules César de l'autre. Pour les deux jeux créés, le principe était le même : les personnages incarnés par des élèves sont des personnages historiques. Ils ont des objectifs, correspondants à l'histoire de leur personnage, à réaliser pendant la durée du jeu puis à valider par le maître du jeu (l'enseignant). Il existe un profil de personnage par joueur.

Catilina, par exemple, souhaite faire un coup d'État et assassiner le consul en poste, Cicéron, pour ensuite être élu à la plus haute magistrature romaine. L'objectif principal du joueur incarnant Catilina est donc de rallier à sa cause assez de joueurs pour mener à bien son coup d'État. Le joueur incarnant Cicéron doit également mettre en œuvre ses talents d'orateur pour convaincre les autres joueurs qu'il sera un bon consul. Pour réaliser leurs objectifs, les joueurs doivent simplement discuter les uns avec les autres, sur le ton de la conversation privée, et faire usage de leur pouvoir de persuasion, en donnant corps aux potentielles réactions des personnages historiques. C'est le profil rédigé, contenant des indications sur le caractère du personnage, qui les y aide. Cette pratique du jeu de rôle est une variante du théâtre d'improvisation, à la différence près qu'il n'y a pas de public et qu'il y a un grand nombre de joueurs qui « improvisent » en simultané (jusqu'à vingt-cinq joueurs) sur un canevas non défini.

Les élèves et étudiants, incarnant des personnages plus ou moins célèbres, avec des objectifs plus ou moins fictifs, passent la durée du jeu à discuter avec leurs pairs sur les enjeux politiques associés à l'intrigue qui se tisse via les différents objectifs personnels. La partie se conclut par un vote qui permet de clore le temps de jeu et de désigner en quelque sorte un vainqueur. Chaque joueur doit se positionner pour élire un consul, dans l'affaire Catilina, ou pour décider de la vie ou de la mort de Jules César : chaque personnage est donc très important et les choix individuels faits par les élèves et étudiants au cours de la partie sont capitaux pour l'issue du jeu.

Ces jeux sont très appréciés par les joueurs, car ils permettent d'aborder un événement historique en l'incarnant avec un rôle défini, à qui il faut donner un corps et une voix. À cette occasion, les textes anciens étudiés, en amont ou non, peuvent être abordés au cours de la partie avec un regard nouveau comme véritables « pièces authentiques » (par exemple les différents présages sous forme de message, qui ont été donnés à Jules César pour le prévenir de sa mort) et donc, c'est la sensibilité des différents joueurs qui permet de donner une nouvelle interprétation à un

moment historique et, parfois, de changer l'Histoire elle-même. Les textes trouvent un écho en chacun des différents joueurs, qui se les approprient à leur manière, pour leur donner une voix dans le jeu de rôle.

Par la suite, le jeu peut modifier considérablement le climat de la classe. Les élèves et étudiants, ayant expérimenté une autre manière d'aborder l'Antiquité, sont plus en confiance et les textes qui paraissent si difficiles d'accès ne sont parfois plus aussi inquiétants. Le jeu de rôle permet effectivement de se mettre à la place des Anciens eux-mêmes et ainsi de dédramatiser le rapport au texte en version originale. De plus, les relations entre pairs ont été renforcées à travers le jeu, où chaque joueur a dû aller à la rencontre des autres joueurs pour réaliser ses objectifs personnels, ce qui, par la suite, facilite les échanges au sein du groupe-classe.

Le jeu de rôle permet à la fois de prendre conscience de la distance qui nous sépare de l'Antiquité tout en l'actualisant et en l'incarnant au plus près de soi et ainsi de prendre conscience de sa propre altérité. Du point de vue de la compréhension des textes littéraires, les jeux de rôle ont montré qu'ils permettaient aux élèves et aux étudiants d'appréhender le sens plus facilement. La maîtrise parfaite de la connaissance du contexte de production d'une œuvre permet ainsi de déceler plus facilement le sens en langue étrangère, puisque toutes les connaissances nécessaires à la compréhension ont été construites par le jeu. Dans la suite de nos expérimentations, nous avons pu aborder les traductions des textes de Suétone, Cicéron ou Salluste avec des résultats meilleurs³, en compréhension globale et fine des textes latins. Le jeu fonctionne alors comme un biais de réassurance pour le travail de traduction. Il permet également une meilleure compréhension des textes et, à ce titre, est intéressant pour le travail de la littérature ancienne.

Conclusion

En cours de Littératures et Langues et Cultures de l'Antiquité, l'approche des textes littéraires est souvent jugée difficile par les élèves eux-mêmes. La découverte du texte antique par le seul exercice de la traduction occulte la réception subjective du lecteur, transformant la lecture en simple décodage. Et de fait, les élèves et étudiants semblent souvent hermétiques à la beauté des textes et à leur dimension littéraire.

Ces constats conduisent à aborder les textes antiques par d'autres voies que par l'exercice de la traduction. Nous avons alors proposé de présenter les textes via des jeux, en particulier des jeux de rôles, qui mobilisent tout le corps sensible des élèves et étudiants, et leur permettent non seulement de s'approprier pleinement les textes anciens, dans leur version originale ou dans leur traduction, mais aussi de mieux percevoir leur altérité et la spécificité des cultures antiques.

³ Ces résultats pourront être mieux appréhendés avec une comparaison chiffrée sur la traduction d'un texte en particulier avec un groupe-témoin qui n'aurait pas vécu l'expérience ludique avant de traduire le texte, ce que nous n'avons pas fait pour cette expérimentation. Les résultats sont donc subjectifs.

Bibliographie

- ALVAREZ, J., DJAOUTI, D. et RAMPNOUX, O. (2016). *Apprendre avec les serious games ?* Canopé
- ARMAND, A. (1997). *Didactique des Langues anciennes*. Paris : Bertrand-Lacoste.
- AUGÉ, D. (2013). *Refonder l'enseignement des langues anciennes : le défi de la lecture*. Grenoble : UGA Éditions.
- BASTIN-HAMMOU, M. , FONIO, P. et PARÉ-REY, P. (2019). *Fabula agitur - Pratiques théâtrales, oralisation et didactique des langues et cultures de l'Antiquité*. Grenoble : UGA Éditions.
- BROUGÈRE, G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan.
- BROUGÈRE, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Économica.
- CAILLOIS, R. (1958). *Les Jeux et les Hommes. Le masque et le vertige*. Paris : Gallimard.
- CLO, M. (2013). Les LCA pour mieux se connaître ? *Les Cahiers pédagogiques*, 33, 60-61.
- DELORD, R. (2019). *Mordicus. Ne perdons pas notre latin !* Paris : Les Belles Lettres.
- DE GRANDMONT, N. (1997). *Pédagogie du jeu, jouer pour apprendre*. Paris-Bruxelles : De Boeck.
- HUIZINGA, J. (1951). *Homo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris : Gallimard.
- KO, M. (2000). *Enseigner les langues anciennes*. Paris : Hachette Éducation.

Quelle place pour la réception sensible des textes littéraires dans l'enseignement des Langues et Cultures de l'Antiquité ?

What place for the sensitive reception of literary texts in the teaching of the Languages and Cultures of Antiquity ?

Cécile Couteaux, professeure agrégée de Lettres Classiques, doctorante à l'Université Toulouse Jean-Jaurès, laboratoire LLA-CREATIS

Après un regard sur le rôle restreint du sensible dans les textes officiels de Langues et Cultures de l'Antiquité depuis 2007 sont analysées, en vue de déterminer quelle place est faite à la réception sensible et subjective des œuvres en LCA, les consignes accompagnant des textes littéraires portant sur quatre entrées des programmes de collège et lycée – les orateurs grecs, la poésie élégiaque latine, le thème de l'esclavage et *L'Énéide* – choisies pour les diverses dimensions du sensible qu'elles sont susceptibles de privilégier : place du corps, empathie, interprétations axiologiques, décentrement culturel. Le corpus comprend des manuels français de latin et de grec et des sites institutionnels et associatifs. Deux tendances s'en dégagent : d'une part, une majorité d'activités guident les élèves vers une lecture distanciée centrée sur les savoirs qui se fait peu ou pas sensible ni réflexive, d'autre part, quelques activités favorisent l'articulation de ces approches.

Mots-clés : LCA, littérature, réception sensible, consignes, manuels

After a look at the restricted role of the sensible in the official texts of Languages and Cultures of Antiquity since 2007, the instructions accompanying literary texts are analyzed in order to determine the place given to the sensible and subjective reception in middle school and high school. These instructions concern four program entries - Greek speakers, Latin elegiac poetry, the theme of slavery and The Aeneid - chosen for the various dimensions of the sensible that they are likely to privilege : place of the body, empathy, axiological interpretations, cultural decentring. The corpus includes French textbooks of Latin and Greek and institutional and associative websites. Two trends emerge : on the one hand, a majority of activities guide pupils towards a distanced reading centered on knowledge, that is neither sensitive nor reflective, and on the other hand, some activities encourage the articulation of these approaches.

Keywords : Greek and Latin course, literature, sensible reception, instructions, schoolbooks

Latin et grec, en tant que langues qui ne vivent que par la perpétuation de la lecture des textes écrits, sont des « langues de culture » et non des langues de communication, des « langues de service » (Judet de la Combe et Wismann, 2004). Le sensible, au sens premier de ce qui est perçu ou perceptible par les sens, doit donc prioritairement s'expérimenter et se partager, dans les cours de Langues et Cultures de l'Antiquité (LCA), comme réception sensible des textes littéraires : résonance particulière du texte avec la sensibilité du lecteur, actualisation du texte par le biais des sensations, des émotions que le lecteur peut éprouver à la lecture, activité imaginative approfondissant et prolongeant cette expérience.



Mais latin et grec sont aussi des langues étrangères et les textes proposés à la lecture sont parfois donnés sans traduction, parfois avec traduction partielle, ce qui peut constituer un obstacle à la réception sensible du texte par l'élève lecteur qui n'y a pas un accès « direct », dans sa langue maternelle, obstacle s'ajoutant à l'éloignement temporel et culturel du contexte de production des œuvres. Toutefois, les problèmes de compréhension littérale liés à des difficultés lexicales et l'effet d'étrangeté dû à des référents et des contextes étrangers à l'univers quotidien des élèves se retrouvent aussi régulièrement dans le cours de français. Peut-on alors envisager dans le même mouvement la part de la lecture sensible d'un texte lu en français et en langues anciennes ?

Il paraît, du moins, intéressant de faire ce pas de côté auquel nous invitent les LCA pour changer de perspective et pour réfléchir, par un jeu de miroir entre les deux disciplines, sur les questions de la place laissée, ou à laisser, au sensible et à la subjectivité dans la lecture des textes littéraires, et sur les manières de « cultiver les "yeux intérieurs" des [élèves] au moyen d'une éducation en arts et humanités soigneusement élaborée » (Nussbaum, 2011 : 137). En effet, M. Nussbaum souligne le rôle de formation, par les disciplines littéraires et artistiques, de l'imagination narrative des adolescents, en cultivant leurs capacités de jeu et d'empathie et en leur faisant expérimenter, à l'abri des menaces qu'elles peuvent représenter hors de la relation pédagogique, la surprise et la vulnérabilité propres au décentrement psychologique et culturel. Ils peuvent ainsi apprendre à adopter le point de vue des autres et à éclairer leurs propres points aveugles. V. Larrivé parle d'« empathie fictionnelle » pour désigner la « "compréhension des états mentaux de l'autre", c'est-à-dire la saisie de ses émotions, de ses intentions, de ses pensées et de ses croyances » (2005 : § 9) grâce à un processus physiologique de « simulation incarnée » (2015 : § 2) permis par la lecture des textes littéraires, notamment des fictions. L'étude des textes anciens telle qu'elle est préconisée pour les classes de LCA, le corpus éloigné linguistiquement et culturellement des élèves et ouvert à des genres très divers, qui ont été pour partie progressivement supprimés des cours de français au fil du XX^e siècle (Houdart-Merot, 2001), constituent-ils des obstacles à ce mouvement empathique et sensible participant de la réception littéraire ?

Pour s'attacher à le déterminer, il y a lieu de s'interroger sur la place faite depuis une dizaine d'années à la lecture subjective et sensible des textes en cours de LCA, à travers les manuels et des séquences accessibles en ligne. Après avoir étudié la présence – ou l'absence – du sensible dans les programmes de LCA, et justifié notre corpus, nous analyserons les consignes accompagnant les textes tirés des manuels et sites retenus.

Le sensible dans les discours institutionnels¹

Le sensible est-il présent dans les discours institutionnels de LCA depuis 2007, date, d'une part, de la mise en application du Socle Commun de 2006 et de l'apparition de la « culture humaniste » qui y est définie comme « formation du jugement, du goût et de la sensibilité », et, d'autre part,

¹ Pour limiter le corpus de la présente analyse et assurer sa cohérence interne, notre étude porte sur des programmes, manuels et sites français.

de l'adoption de la dénomination « Langues et cultures de l'Antiquité » dans les programmes de lycée, qui témoignait alors d'une volonté affichée de renouvellement de l'enseignement des LCA ?

Le Sensible dans les programmes de LCA depuis 2007

Les termes de « sensible », « sensibilité », « sensation », « sens » (les cinq sens) n'apparaissent pas dans les programmes de LCA de collège ou de lycée depuis 2007, à l'exception de deux occurrences dans les programmes de collège de 2009, mais qui ne concernent pas la lecture : l'une pour conseiller des choix de textes d'« époque, de genres et de sensibilité différents² », et l'autre en lien avec l'histoire des arts – la visite de musées, de sites archéologiques et d'expositions y étant présentée comme permettant « un contact sensible irremplaçable avec le patrimoine artistique³ ».

Les émotions ne sont évoquées qu'une seule fois, tandis que le sentiment amoureux est mentionné à plusieurs reprises. Le « temps des plaisirs » (« poésie amoureuse et amours mythologiques ») est au programme de 3^e de 2009. Le thème des « sentiments et leur expression » est introduit au programme de 5^e et de 4^e en 2016. Il apparaît également dans le programme d'option en 1^{re} en 2019, sous l'entrée « masculin et féminin » : « expression des émotions et des sentiments ». Le thème de l'amour et des amours (« désir et séduction ; passions et tourments ; amour et harmonie ; passions fatales ») est présent dans les programmes de lycée depuis 2007, et particulièrement développé dans ceux de 2019, y compris dans ses effets physiologiques : « de la rencontre fulgurante au déchirement de la rupture, des manifestations physiques du désir amoureux jusqu'à ses plus hautes sublimations, de la simple séduction aux complexes stratégies amoureuses⁴ ».

Le sensible est donc globalement absent des Instructions officielles, si ce n'est de façon implicite dans le thème des sentiments, dont la dimension individuelle est évoquée par le biais des manifestations physiques.

La « refondation » des langues anciennes : quelle prise en compte de la réception sensible ?

La lecture des textes littéraires pourrait être, en LCA, comme la lecture des textes littéraires dans les derniers programmes de français du cycle 3⁵, une lecture sensible, prenant appui sur la subjectivité des élèves lecteurs pour articuler participation et distanciation (Dufays, 2015). D. Augé, dans son ouvrage de 2013 intitulé *Refonder l'enseignement des langues anciennes : le défi de la lecture*, souligne que « l'apprentissage d'une langue ancienne n'est pas tant affaire de communication qu'affaire de conceptualisation. Il faut s'arracher à ce que l'on est pour devenir autre au contact de l'ancien » (2013 : 34). C'est donc d'une primauté de la distanciation que parle l'auteure, distanciation que l'on retrouve dans une page d'*Éduscol* consacrée à la « refondation pédagogique » des LCA, datant d'octobre 2013 et rédigée par l'Inspection Générale :

² *Bulletin Officiel*, n°31 du 27 août 2009, 55.

³ *Ibidem*, 51.

⁴ Annexe 2 du *Bulletin Officiel* spécial, n°1 du 22 janvier 2019, 7.

⁵ Les programmes du cycle 3 de 2015 encouragent notamment à « une appropriation subjective des œuvres » pour interpréter les textes.

« L'impossibilité de "comprendre" immédiatement ou d'accepter tel quel aujourd'hui le sens littéral déclenche ce dialogue entre le passé et le présent, entre l'autre et soi, qui fonde l'interprétation » (Combeaud, 2013 : 6-7). Les difficultés de compréhension, qui se rapportent au processus cognitif, y sont identifiées comme déclenchant la nécessité du processus interprétatif. Plutôt que de proposer une approche sensible de la lecture et des moyens d'entrer en familiarité avec le texte pour se l'approprier, on insiste sur la « défamiliarisation » qui serait propre à la compétence interprétative.

P. Charvet et D. Bauduin en revanche, dans leur rapport de 2018 sur la valorisation des LCA, soulignent la diversité des approches possibles pour interpréter : anthropologie, sociologie, psychologie, linguistique, sciences de la communication y sont convoquées pour démontrer en quoi l'ouverture épistémologique des LCA est propice à une actualisation diversifiée, sensible et réflexive. Le terme de « sensible » apparaît plusieurs fois dans le rapport, à travers des approches pédagogiques utilisant le théâtre pour l'apprentissage du vocabulaire par « l'expérience sensible des mots », eu égard à l'importance de la « dimension kinésique et de l'émotion dans les acquisitions de l'enfant » (2018 : 120), et pour l'apprentissage de points de civilisation par « l'impact sensible de la reconstitution historique (comme les visites virtuelles de villes) » (2018 : 137). Deux occurrences ont rapport avec la lecture, l'une à propos des ressources audiovisuelles numériques qui « favoriseraient une appropriation sensible du sens des mots et de celui de courts textes » (2018 : 120), l'autre de la version scolaire qui encore trop souvent « restitue le texte original dans une langue standardisée, vidée de son épaisseur sensible » (2018 : 106), cette dernière expression semblant désigner des qualités stylistiques propres à susciter des émotions par l'expérience esthétique.

Mis à part ce rapport, trop récent pour qu'on puisse en voir les effets dans les manuels et les sites consultés, la place du sensible en LCA demeure très restreinte dans les prescriptions officielles, tant dans la présentation des thèmes que des pratiques de classe. Plusieurs entrées des programmes pourraient pourtant favoriser une telle approche.

Corpus et méthodologie

Afin de limiter l'étendue du terrain d'observation, quatre entrées ont été retenues parmi celles des programmes du secondaire en vigueur depuis 2007, susceptibles de favoriser une expérience et un partage du sensible : les orateurs grecs, la poésie élégiaque latine, le thème de l'esclavage et *L'Énéide*. Les différentes dimensions du « sensible » auxquelles elles peuvent ouvrir tiennent d'abord à la place importante du corps et de ses sensations – pour les orateurs et la poésie élégiaque notamment. Elles viennent ensuite de l'expression des émotions permettant l'empathie ou la formulation d'interprétations axiologiques, face à des textes qui laissent place à l'indignation, à la colère, à l'admiration, au dégoût, etc. – notamment pour les orateurs et le thème de l'esclavage. Enfin, elles se rapportent au décentrement culturel encouragé par le thème du voyage et de la *translatio studii*⁶, dans *L'Énéide*.

⁶ Conception élaborée au Moyen-Âge et qui désigne la transmission, le déplacement, le transfert de savoirs d'un foyer civilisationnel à l'autre, notamment de la Grèce antique à Rome.

Notre corpus se compose de 26 manuels français de latin et de grec (21 manuels de collège et 5 de lycée) et des séquences et des séances disponibles en ligne sur trois sites institutionnels (*Eduscol*, *Helios*, *Musagora-Hellenis'tic*) et un site associatif (*Arrête ton char*). Il n'existe pas à notre connaissance d'étude statistique rendant compte des manuels de langues anciennes les plus utilisés. Nous avons donc tâché de diversifier les éditeurs (Hachette, Hatier, Magnard, Nathan) et les collections. De plus, la variation des conditions d'enseignement du latin et du grec, se révélant plus grande en lycée qu'en collège (notamment selon le type d'option, obligatoire ou facultative, grands débutants ou confirmés, et la taille et la composition des groupes), ainsi que le renouvellement bisannuel des œuvres étudiées pour le baccalauréat rendent *a priori* les manuels de collège plus aptes à une utilisation effective en classe. Enfin, le site associatif choisi compte un nombre d'adhérents et d'utilisateurs significatif : il annonce 1720 inscrits à la lettre de diffusion pour l'année 2014 et une visibilité importante sur les réseaux sociaux.

L'analyse de ce corpus a été menée afin de déterminer dans quelle mesure l'expression et le partage du sensible semblent encouragés dans le traitement des entrées retenues par les manuels et les séances en ligne.

Les manuels, séquences et séances

Des questions majoritairement situées du côté du texte et de ses effets

La majorité des questions posées dans l'appareil didactique des textes proposés se révèlent orientées vers les effets produits par le texte et sont formulées de manière à occulter l'expression de la subjectivité, ou contiennent déjà une partie plus ou moins grande de la réponse attendue, entravant par ces biais une lecture sensible et personnelle.

Les questions mentionnant les « procédés » utilisés par l'auteur, ou cherchant à retrouver les « intentions de l'auteur », sont présentes dans les manuels comme sur les sites Internet, comme dans les exemples suivants :

Au vers 2, quel effet produit l'accumulation des consonnes t et r (un procédé appelé « allitération ») ? (Latin 5^e, Magnard, 2017)

Quelles images efficaces le poète utilise-t-il pour évoquer sa réaction face à l'être aimé ? Relevez notamment les champs lexicaux. (Latin 1^e, Hatier, 2011)

À votre avis, quelle impression l'artiste a-t-il voulu donner ? (Latin 4^e, Nathan, 2011)

Nombreuses sont également les consignes qui excluent l'expression de la sensibilité personnelle du fait même de leur formulation – par l'emploi récurrent de verbes à l'impératif laissant peu d'espace à la réception subjective : « Analysez les signes pathologiques de la maladie d'amour » (Grec 1^e, Hatier, 2008) ; par des tournures passives ou pronominales plutôt que des 1^{re} ou 2^e personnes du singulier : « Quelle image d'Énée et de ses troupes nous est-elle donnée ? » (Latin 2^e, Hatier, 2017) ; par des interrogations partielles pouvant ne porter que sur un ou deux mots attendus : « Quels sont les deux sentiments qui agitent Énée ? » (Latin cycle 4, Hachette, 2017) ; par des questions fermées sans demande de justification : « Relisez la lettre. Est-ce le type d'échange que vous imaginiez entre un maître et son esclave ? » (Latin 4^e, Hatier, 2011).

Une autre manière d’empêcher l’expression d’une réception sensible est de donner la réponse dans la question, d’assortir le questionnement d’informations entravant un contact plus intuitif avec le texte et une implication personnelle dans la lecture, comme dans les exemples suivants :

Qu’est-ce qui rend le récit de ce meurtre si vivant ? Commentez le jeu des temps et le rythme des phrases, et étudiez les effets de mise en scène dramatique du passage. (Grec 1^e, Hatier, 2008)

Cherchez de quand date l’expression *Make peace, not war* et par qui elle fut employée. Quelles valeurs prône le poète latin Tibulle ? (Latin 3^e, Hatier, 2012)

Les consignes permettant d’accueillir et de partager une réception sensible des œuvres

Toutefois, certaines questions témoignent du souci de prendre en compte la lecture personnelle et sensible des élèves en s’appuyant sur leurs émotions, leurs « concrétisations imageantes » (Fourtanier et Langlade, 2007) ou des références à leur cadre de vie. En témoigne l’emploi du pronom de 2^e personne et de modalisateurs pour inviter à formuler un jugement axiologique : « Quelle attitude de Trimalcion envers ses esclaves vous paraît la plus choquante ? » (Latin 4^e, Hachette, 2011) ; les consignes conduisant à se former des images mentales : « Quelle image vous faites-vous du mari Euphiléto ? » (Grec 1^e, Hatier, 2008) ; ou encore les transpositions à l’univers quotidien des élèves : « Que choisiriez-vous pour symboliser votre ville ou votre région ? » (Latin 5^e, Hatier, 2010).

Les questions de lecture de l’image peuvent également permettre la prise en compte de la réception sensible et personnelle des élèves, en même temps qu’inviter à la distanciation grâce à une demande de justification, comme dans cette question : « Qu’est-ce qui attire le plus votre attention sur cette image ? Expliquez pourquoi » (Latin cycle 4, Hachette, 2017). Mais, comme pour les questions portant sur la lecture des textes, elles sont loin de constituer la norme, ce qui tendrait à montrer qu’il ne s’agit pas seulement d’un effet produit par la prise en compte des difficultés de compréhension littérale et référentielle des textes latins et grecs, mais bien d’une démarche qui ignore majoritairement l’approche participative pour favoriser l’approche distanciée par la primauté des savoirs.

De façon plus systématique en revanche, les propositions d’écriture d’invention accompagnant les textes, qui permettent une activité créative susceptible de faciliter l’appropriation d’un univers littéraire et culturel éloigné, constituent un espace d’expression de la subjectivité des élèves lecteurs, impliquant une approche sensible par des processus d’identification et d’empathie, comme dans les exemples suivants :

Fabriquer et écrire : Didon meurt à la fin du livre IV de l’Énéide. Écrivez son histoire à la 1^{re} personne [...]. (Latin 5^e, Hachette, 2010)

Pour aller plus loin : Le sort des réfugiés : Dans un dossier consacré à « la crise des migrants » (octobre 2015), le journal anglais *Time* a rapproché l’histoire mythique d’Énée de celle des réfugiés d’aujourd’hui. Rédigez un court article pour donner votre point de vue et illustrez-le d’images de votre choix. (Latin 5^e, Magnard, 2017)

Cependant, aucun travail réflexif de retour sur les déplacements opérés par les élèves et de justification de leurs choix d'écriture n'est prévu dans les consignes données.

Enfin, un seul manuel, sur l'ensemble des ressources consultées, prévoit une organisation du travail de lecture par groupe – organisation propre à favoriser les négociations interprétatives entre pairs – pour accompagner une démarche immersive visant à impliquer les élèves par un biais créatif pour remplir un objectif commun, comme dans l'exemple de Spartacus :

La mission : Esclaves en fuite, vous avez rejoint la révolte armée menée par le célèbre gladiateur Spartacus. Il vous a chargé de rédiger le discours qu'il doit tenir devant ses troupes afin de les exalter avant l'affrontement final contre les armées romaines. Formez une équipe qui élaborera le plan du discours et le rédigera. Prenez des notes tout au long du parcours. (Latin cycle 4, Hatier, 2017)

Cet exemple correspond à ce que V. Larrivé préconise pour former à l'empathie fictionnelle : écrit fictif à la 1^{re} personne, il permet une « simulation de l'expérience d'autrui » (2015 : § 11), ici un personnage réel et non fictif comme dans ses expérimentations sur Gilgamesh, le cadre fictionnel se trouvant reporté du côté du jeu de rôle auxquels les élèves sont invités à participer.

Conclusion

Si certaines questions encouragent la réception sensible des textes par les élèves en faisant appel à leurs sens et à leurs émotions, l'appareil didactique des chapitres des manuels – comme des séquences en ligne⁷ – reste marqué par un questionnement fortement orienté vers le texte, ses procédés et ses effets, davantage que vers le sujet lecteur dans ses multiples dimensions. Ce constat n'apparaît pas uniquement dû aux contraintes de l'édition scolaire – notamment parce que le questionnement accompagnant les textes dans les ressources en lignes ne nous paraît guère plus ouvert à l'expérience et au partage du sensible. Pourtant, une attention particulière aux problématiques proposées et aux tournures syntaxiques choisies serait susceptible d'infléchir le rapport des élèves à la lecture des textes vers une démarche interprétative motivée par la réception sensible, dans la mesure où la formulation des questions implique une certaine conception de la lecture et oriente les formes de réception. Plusieurs conditions apparaissent en outre nécessaires : définir, conceptualiser la dimension sensible de la réception des textes littéraires dans les discours institutionnels ; ne pas subordonner la lecture des textes littéraires antiques aux apprentissages linguistiques et historiques ; enfin, faire une place plus systématique aux démarches réflexives par lesquelles les élèves peuvent prendre conscience des opérations de va-et-vient entre participation et distanciation qu'implique toute lecture de textes littéraires, et ainsi construire leur lecture des textes⁸.

⁷ Nous avons fait le choix de citer des exemples tirés des manuels plutôt que des séquences en ligne dans la mesure où ces dernières sont souvent déposées de façon nominative par des enseignants non rémunérés pour ces publications et moins protégées que dans un cadre éditorial professionnel.

⁸ Pour prolonger la présente étude, nous avons prévu, à l'occasion des 21^{es} Rencontres des chercheur-e-s en didactique des littératures (annulées en raison de la situation sanitaire), une expérimentation comparant les lectures réalisées par des élèves dans deux classes de français de 6^e et une classe de latin de 5^e des *Métamorphoses* d'Ovide,

Bibliographie

AUGÉ, D. (2013). *Refonder l'enseignement des langues anciennes : le défi de la lecture*. Grenoble : UGA Éditions.

CHARVET, P. et BAUDUIN, D. (2018). *Les humanités au cœur de l'école. Rapport sur la valorisation des langues et cultures de l'Antiquité*. MEN. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Racine/49/4/Rapport_les_humanites_au_coeur_de_l_ecole_888494.pdf.

COMBEAUD, B. (2013). *Introduction aux ressources*. Éduscol, MEN. https://www.arretetonchar.fr/wp-content/uploads/2019/01/LCA_IntroductionVF_273323.pdf.

DUFAYS, J.-L. (2015). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? *Recherches et Travaux*, 83, 77-88. <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/666>.

FOURTANIER, M.-J. et LANGLADE, G. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire, in É. Falardeau, C. Simard, C. Ficher et N. Sorin (éd.), *La Didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (101-123). Québec : Presses de l'Université Laval.

HOUDART-MEROT, V. (2001). Mise en perspective historique (XIX^e-XX^e), in A. BOISSINOT (éd.), *Perspectives actuelles de l'enseignement du français* (39-54). MEN : CRDP de Versailles.

JUDET DE LA COMBE, P. et WISMANN, H. (2004). *L'avenir des langues. Repenser les humanités*. Paris : Le Cerf.

LARRIVÉ, V. (2015). Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif. *Repères*, 51. DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.913>.

NUSSBAUM, M. (2011). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?* Paris : Flammarion.

sous forme de questions de cahiers de lecture suivies de débats interprétatifs sur des extraits bilingues. Nous espérons trouver bientôt une autre occasion d'en faire état.

Le sensible, une catégorie d'histoire littéraire (générée)?

The sensitive, a category of literary (gender) history ?

Nathalie Denizot, Inspé de Paris – Sorbonne Université (CELFF, UMR 8599)

Laetitia Perret, Inspé de Poitiers – Université de Poitiers (Forellis, ÉA 3816)

Nous interrogerons le sensible comme une catégorie de l'histoire littéraire caractérisant plus particulièrement les autrices, dans l'enseignement de la littérature au secondaire. Nous nous proposons d'analyser un corpus raisonné de manuels de littérature (morceaux choisis et histoire de la littérature) entre 1880 et 2000, dans une approche historico-didactique (Bishop, 2013), pour étudier à la fois les extraits proposés (et leur contexte) ainsi que les discours tenus sur les autrices. Il s'agit, à travers cette analyse des corpus littéraires d'autrices, de mieux comprendre la scolarisation de la littérature et notamment la manière dont l'enseignement de la littérature re-construit, voire spécialise, cette notion de sensible.

Mots-clés : enseignement secondaire, manuels de littérature, autrices, scolarisation de la littérature

We will question the sensitive as a category of literary history which characterizes authors more particularly, in the teaching of literature in secondary school. We propose to analyze a reasoned corpus of literature textbooks (selected pieces and history of literature) between 1880 and 2000, in a historical-didactic approach (Bishop, 2013), to study both the proposed extracts (and their context) as well as the speeches made about the authors. It is a question, through this analysis of the literary corpus of authors, to better understand the schooling of the literature and in particular the way in which the teaching of the literature re-constructs, even specializes, this notion of sensitive.

Keywords : secondary education, literature textbooks, authors, literature education

Nous nous proposons, dans cette contribution, d'envisager la question du sensible dans l'enseignement de la littérature dans une perspective épistémologique et historico-didactique, c'est-à-dire en analysant la littérature scolaire comme un ensemble de contenus disciplinaires, analysables dans leur épaisseur historique et en prenant en compte les processus de sédimentation, de recyclage, de feuilletage constitutifs de la culture scolaire (Denizot, 2021). Notre question de départ relève d'une hypothèse, à savoir que le sensible a longtemps été envisagé comme une catégorie d'histoire littéraire et que cette catégorie caractériserait plus particulièrement les autrices : il s'agirait donc d'une catégorie générée, cantonnant les autrices dans des genres littéraires privilégiant l'expression d'une sensibilité dite féminine. En effet, si différentes études soulignent la minoration quantitative de ces autrices (Planté, 2003 ; Bercéol, 2014 ; Lasserre, 2009 ; etc.), nous postulons qu'elle relève également d'une minoration esthétique et historique.

Nous analyserons pour cela un corpus raisonné de manuels de littérature (morceaux choisis et histoire de la littérature), publiés entre 1880 et 2000, pour étudier les extraits proposés (et leur



contexte), mais surtout les discours tenus. Sur un plan méthodologique, nous avons fait une recherche lexicale systématique du lexème « sensib- » (qui pouvait donc permettre de repérer *sensible*, *sensibilité* mais aussi *sensiblerie*) dans quatorze ouvrages des années 1880 à 1980¹. Nous avons ensuite éliminé toutes les occurrences qui correspondaient à un autre réseau de sens (par exemple : *sensible à* ou *sensiblement*). Cette recherche a permis une analyse de discours portant essentiellement sur les introductions et les notices, accompagnée d'un regard plus ciblé sur les extraits choisis. Nous avons effectué ce premier travail avec une recherche plus ciblée dans quatorze manuels des années 1980 à 2000².

Il s'agit ainsi, à travers cette analyse des corpus littéraires, de mieux comprendre la scolarisation de la littérature et notamment la manière dont l'enseignement de la littérature re-construit, voire spécialise, cette notion de *sensible*. Dans un premier temps, nous proposerons quelques définitions et premières approches de la notion. Puis, nous verrons que le sensible apparaît dans les manuels comme une catégorie pour désigner des genres et des auteurs, mais surtout, jusqu'à la deuxième moitié du XX^e siècle, pour désigner des périodes de l'histoire littéraire, avant d'analyser dans quelle mesure il peut être considéré comme une catégorie genrée.

Le sensible : définitions et premières approches

Si *sensible* en tant que substantif est absent des manuels, c'est sans doute parce qu'il ne relève pas du champ de l'enseignement de la littérature, mais de la philosophie. Le substantif *sensibilité* et l'adjectif *sensible* sont en revanche très présents jusqu'aux années 1980. L'essentiel des occurrences définit la sensibilité comme affect ou l'oppose à l'intelligence.

Sensible, *sensibilité* sont donc des termes polysémiques, ce que confirment les notices du *Dictionnaire de l'Académie* (1935) et du *Littré* (1873-1874). Quant au nom *sensible*, le *Vocabulaire de la philosophie* de Lalande (1902-1923) en souligne « l'obscurité qui résulte souvent de la diversité de sens » (1951 : 983). Toutefois, la lecture des notices permet d'aboutir à trois définitions communes aux trois termes :

- relevant de l'affect, « [q]ui est aisément ému, touché, attendri » ;
- opposées aux « opérations intellectuelles » et à « intelligible » ;
- relevant de la perception par les sens.

Si ces termes sont aussi fréquents, c'est pour deux raisons. Tout d'abord, la sensibilité relève de l'éducation morale et de la formation du goût. Le *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* dirigé par F. Buisson (1911 : 1886) lui consacre un article (sous la plume

¹ Le corpus est constitué d'histoires littéraires (Lanson, 1895 ; Faguet, 2 volumes, 1900 ; Des Granges, 1914 ; Doumic, 1947), de recueils de morceaux choisis (Des Granges, classes de lettres, 1920 ; Cahen, classes de lettres, 2 volumes, 1909 ; Mironneau et Royer, 1917) et de la série des Lagarde et Michard (*Les grands auteurs français du programme*, 6 volumes de 1948 à 1973).

² Le corpus est constitué de la collection *Itinéraires littéraires* dirigée par Décote (5 volumes de 1988 à 1991), de la collection *Textes et documents* dirigée par Mitterrand (5 volumes de 1986 à 1992), des deux ouvrages *Lettres*, 2^{de} et *Lettres*, 1^{re} dirigés par Pagès et Rincé (1995 et 1996) ainsi que des deux ouvrages *Lettres et langue*, 2^{de} et 1^{re} dirigés par Carpentier (2004 et 2005).

d'Adam) qui en souligne l'importance dans l'éducation enfantine. Ensuite, cette importance de l'éducation au et par le sensible explique que ces termes ont pour fonction essentielle d'évaluer, de catégoriser, de classer les auteurs, les extraits et plus largement la littérature.

Le sensible : une catégorie pour désigner des genres ou des auteurs

Jusque dans la dernière partie du XX^e siècle, et donc dans le corpus de manuels entre 1880 et 1980, le lexème « sensible » est surtout présent pour catégoriser des auteurs ou des œuvres, et plus particulièrement certains genres.

Le sensible comme catégorie biographique

Jusque dans les manuels des années 1980, la « sensibilité » qualifie essentiellement des auteurs et fonctionne donc comme une catégorie biographique. Il s'agit généralement d'un terme plutôt positif, comme en témoigne par exemple ce jugement de Mironneau et Royer (1917 : 392) sur Albert Samain : « [c]e poète, d'une sensibilité très fine, a laissé des poèmes d'une couleur éclatante ». En être dépourvu est alors un défaut : ainsi, selon Lanson, Baudelaire a une « sensibilité nulle » (1895 : 1043). Mais l'excès de sensibilité ne va pas non plus sans poser de problème, comme le suggèrent Mironneau et Royer (1917 : 241) à propos cette fois de Musset, « bientôt victime de sa sensibilité trop vibrante ». Ce jugement recouvre généralement l'opposition intelligence/raison vs sensibilité, comme dans cette phrase de Lanson à propos de Saint-Simon : « [b]orné du côté de l'intelligence, il a une sensibilité démesurément irritable et vibrante » (1895 : 677). Ce type de jugement ou de propos axiologique, qui s'inscrit dans une configuration de la discipline où « les biographies scolaires [...] relèvent du genre épideictique », et donne les auteurs comme modèles (ou contre modèles) et comme exemples de vie à méditer (Houdart-Mérot, 1999 : 36) disparaît complètement dans la période après 1980, les biographies devenant clairement plus factuelles.

Le sensible comme catégorie générique

Quand ils ne concernent pas des auteurs, c'est sur certains genres que portent le plus souvent le qualificatif de « sensible » ou le terme de « sensibilité ». Sans surprise, c'est tout d'abord la poésie qui se voit le plus souvent attribuer cette qualité, puisque la sensibilité est nettement considérée comme une qualité essentielle chez les poètes. C'est ainsi, par exemple, que Des Granges écrit à propos d'une épître de Marot : « [c]ette épître est la meilleure de Marot. Esprit, tact, sensibilité, tout y est original » (1920 : 133). On retrouve d'ailleurs derrière ce type de jugement une conception romantique de la poésie, qui valorise la subjectivité et le lyrisme, et ne doit pas laisser une trop grande place à la raison, comme le montre par exemple ce propos de Des Granges sur la poésie lyrique, dont le désordre, dit-il, n'est pas un effet de l'art, « mais un ordre naturel, sensible et passionnel, qui s'oppose à l'ordre déductif ou narratif des autres genres » (1914 : 896).

En dehors de la poésie, l'importance du sensible est nette pour l'oraison et pour les genres religieux et/ou spirituels, encore fortement présents dans les manuels jusque dans la deuxième

moitié du XX^e siècle. Ainsi Lanson écrit-il à propos de Bossuet que « bourguignon d'imagination chaude, de sensibilité vibrante, il a l'âme tendre [...], la sensibilité vive » (1895 : 570) ; quant à des Granges, il affirme que Fénelon cherche à donner aux enfants des « images sensibles et non abstraites de la religion » (1914 : 511). La sensibilité est ici une catégorie positive, qui permet de qualifier ce qui ne peut pas relever de la raison ou de l'abstraction.

Le sensible : une catégorie pour désigner des périodes de l'histoire littéraire

Les termes *sensible* et *sensibilité* ont pour fonction de légitimer ou de délégitimer non seulement des écrivains, des genres, mais aussi des périodes, des écoles, notamment le XVIII^e siècle et le romantisme, lus comme une rupture avec le classicisme jusqu'aux années 1950.

Une catégorie privilégiée pour désigner le second XVIII^e siècle

La littérature du XVIII^e siècle a une faible reconnaissance scolaire jusqu'aux années 1980 (Perret, 2019) et si le XVIII^e siècle est la période pour laquelle les termes *sensible* et *sensibilité* sont les plus présents, c'est parce que les manuels jusqu'à cette époque opposent souvent la *raison* et la *philosophie* à la *sensibilité* et au *sensible* pour disqualifier la littérature d'idées, qui ne devient un objet scolaire qu'à partir des années 1980. Nombre de manuels distinguent d'ailleurs un premier XVIII^e siècle, plus « philosophique » et dépourvu de sensibilité, et un second, plus sensible et « imagitatif ».

Dans la première [partie du XVIII^e siècle] s'affirme l'insensibilité esthétique de l'esprit Philosophique [...], dans la seconde [...] des impulsions sentimentales, des besoins imaginatifs commencent à troubler les opérations de la lucide et froide intelligence. (Lanson, 1895 : 622)

La sensibilité est donc jugée avec bienveillance lorsqu'elle permet de décrédibiliser la littérature philosophique. Elle est une « revanche sur la froide raison » (Lagarde et Michard, 1953 : 282). Mais ce second XVIII^e siècle est souvent qualifié de trop sensible, la sensibilité devenant alors sensiblerie. Cette tension entre cette sensibilité, parfois insuffisante ou absente et parfois excessive, permet d'opposer le XVIII^e siècle au XVII^e, qui se caractérise en revanche par sa rigueur, sa clarté, son équilibre, là où le XVIII^e est un siècle de déséquilibre politique, esthétique, moral. Roman, poésie et théâtre du XVIII^e siècle sont ainsi souvent disqualifiés.

Une généalogie du sensible du XVIII^e vers le XIX^e siècle

L'autre période considérée comme une remise en question du classicisme est le romantisme. Pourtant, il est rarement qualifié de sensible dans les manuels avant les années 1950, époque où la catégorie « préromantique » apparaît. Le romantisme devient alors pleinement un mouvement légitime, il n'est plus tant présenté comme une rupture avec le classicisme que comme un héritage du second XVIII^e siècle, qui se légitime aussi. Apparaît ainsi une généalogie du sensible, dans une lecture téléologique qui permet de créer une continuité dans l'histoire littéraire.

À partir des années 1980, le discours des manuels à l'égard d'un préromantisme sensible évolue. Plusieurs manuels soulignent l'artificialité qu'il y a à opposer raison et sensibilité, mais continuent d'affirmer que les années 1750-1800 se caractérisent par un « renouveau de la sensibilité » (Décote, 1989 : 11). Le terme qualifie souvent alors le romantisme et est parfois explicité à partir des années 1990 (par exemple chez Pagès et Rincé, 1995 : 239) dans une perspective d'histoire littéraire : amour de la nature, sensualisme, passion créatrice et plus rarement influence allemande. Il devient alors moins fréquent, au profit du registre lyrique, mais ne disparaît pas pour autant, certains manuels reprochant au romantisme les mêmes « excès du lyrisme et de l'introspection » (Pagès et Rincé, 2^{de}, 1995 : 277) que les manuels précédents reprochaient au préromantisme. Il devient alors un terme qui va essentiellement caractériser la fin du XVIII^e siècle, en concurrence avec « préromantique », voire le XVIII^e siècle dans son intégralité, par exemple dans Carpentier (1^{re}, 2005 : 556) où il est « le siècle de la sensibilité ».

Une catégorie genrée ?

Comme nous l'écrivions en introduction, une de nos questions de départ était de voir dans quelle mesure le sensible et la sensibilité pouvaient apparaître comme des catégories genrées. En réalité, il y a jusque dans les années 1980 très peu d'autrices dans les manuels scolaires : en dehors de Mme de Sévigné, de Mme de Maintenon et de Mme de La Fayette pour le XVII^e siècle, des salons du XVIII^e que représentent le plus souvent Mme du Deffand et Melle de Lespinasse, et enfin de Mme de Staël et de George Sand au XIX^e siècle (l'une des premières à avoir le droit à porter un prénom...), les femmes sont rares. Par ailleurs, les termes « sensible » ou « sensibilité » ne leur sont pas particulièrement réservés et ne sont pas nécessairement utilisés pour les caractériser. Les occurrences présentes sont cependant intéressantes et, au-delà, les caractérisations qui connotent la sensibilité et qui leur sont attribuées.

La sensibilité, une qualité peu virile

Quand il est présent pour caractériser une autrice, le lexème « sensib- » est ambivalent, comme il l'est pour les auteurs. Il renvoie parfois à une qualité, et c'est une constante dans les discours sur Mme de La Fayette et son œuvre, qualifiés de sensibles, comme chez Faguet (1900 : 33), qui y voit « une œuvre d'une exquise sensibilité ». Mais c'est plus ambigu pour Mme de Sévigné qui, en tant qu'épistolière, devrait être sensible, mais qui est généralement présentée comme trop intelligente pour l'être véritablement, comme le souligne par exemple Lanson, qui écrit qu'elle a « une nature énergique où l'intelligence domine. En général, elle a plus d'enjouement et de vivacité que de sensibilité » (1895 : 479). Des Granges (1914 : 434) reprend cette doxa d'une femme de tête, mais ajoute que c'est « une mère dévouée » et une « grand-mère attentive », ce que reprendront Lagarde et Michard quelques décennies plus tard, en évoquant la « piété de cette mère sensible et passionnée » (1951 : 379). Si la trop grande intelligence de Mme de Sévigné est quasi suspecte, son sentiment maternel la sauve et la rend suffisamment sensible pour que son intelligence ne soit pas un défaut.

On retrouve cette opposition entre intelligence et sensibilité chez Lagarde et Michard pour caractériser Simone de Beauvoir (1973 : 613-614), dont le parcours brillant est mis en avant dans la notice biographique, mais qui « pêche par sècheresse », d'autant que – contrairement à Mme de Sévigné – Beauvoir n'est pas mère, ce qui est clairement présenté comme desservant sa pensée, sa « thèse se trouv[ant] compromise par [sa] méconnaissance de l'instinct maternel ». Mais en réalité, chez les femmes, la sensibilité est plus souvent un défaut : d'une certaine manière, elle est justement trop « féminine » – pour reprendre ce vieux cliché – pour être vraiment valorisante, et témoigne davantage d'un manque d'ambition que d'une qualité de l'âme. C'est ainsi que Lagarde et Michard écrivent à propos de ce qu'ils nomment la poésie féminine « romantique » du début du XX^e siècle (Renée Vivien, Anna de Noailles, Lucie Delarue-Mardrus, etc.) :

[d]ès 1900, plusieurs jeunes femmes contribuent à la revanche poétique de la vie et du sentiment [...] Partout, dans ce groupe féminin, dominant l'épanchement et la libre vibration au contact du monde sensible. Il faudra attendre qu'une influence valéryenne marque l'œuvre [...] de Catherine Pozzi pour que la poésie féminine retrouve quelque chose des ambitions « viriles » (1973 : 32).

Une des formes particulières de la sensibilité féminine est sans doute aussi la sensualité, terme qu'on ne retrouve quasi exclusivement que pour des autrices (et notamment Colette) – exclusivité qui la rend éminemment suspecte.

Sensible, sentiments et sphère de l'intime

Les anthologies des années 1980 font une place bien plus conséquente aux autrices, avec un choix et des notices souvent intéressants. Mais lorsqu'on passe, dans les années 1990-2000, des anthologies par siècles aux manuels organisés selon les classes et/ou les objets d'études – aux dimensions forcément plus modestes –, les autrices servent de variable d'ajustement et leur présence s'amenuise considérablement. On en compte cinq dans chacun des deux manuels de Pagès et Rincé (2^{de} : 1995 ; 1^{re} : 1996), cinq et huit respectivement dans ceux de Carpentier (2005) : les autrices ne sont clairement pas prioritaires. Ne sont citées désormais que celles devenues incontournables dans l'histoire littéraire (Louise Labé, Mme de Lafayette et Mme de Sévigné), ainsi que quelques autrices de textes féministes (Olympe de Gouges, Beauvoir), ou encore des épistolières ou des autobiographes. La plupart sont spécialisées dans l'amour (Mme de La Fayette et sa *Princesse de Clèves*, Louise Labé, etc.) ou dans l'intime, quand elles ne sont pas là pour illustrer des genres et des courants mineurs (nouvelle, roman policier, décadence). Bref, l'écriture des femmes est le lieu de l'épanchement et, plus rarement, de la création, et quand les femmes sont présentes au titre de la littérature d'idées, c'est qu'elles écrivent sur les femmes et le droit des femmes (Perret, 2018). Les autrices sont ainsi cantonnées dans l'écriture du sentiment et/ou de la sensualité ou bien dans l'écriture autobiographique, qui deviennent sans doute des formes sexuées – voire sexistes – du sensible...

Conclusion

Si le sensible fonctionne dans les manuels scolaires jusque dans les années 1980 comme une catégorie littéraire, c'est parce que la *sensibilité* et l'adjectif *sensible*, qui sont alors des termes extrêmement répandus, permettent d'évaluer des auteurs, de caractériser certains genres, comme la poésie ou l'oraison, de légitimer ou délégitimer des périodes (notamment le XVIII^e siècle). Ces termes sont cependant extrêmement ambivalents : selon le degré de légitimité de l'écrivain, du genre, la sensibilité, ou l'absence de sensibilité, sera parfois valorisée, parfois critiquée. Ces termes disparaissent presque totalement à partir des années 1980, remplacés par d'autres catégories (le lyrisme, par exemple, ou le préromantisme). La question de savoir s'il s'agit d'une catégorie genrée est plus complexe : certes, ces termes ne sont pas privilégiés explicitement pour caractériser les rares autrices présentes dans les manuels scolaires, à toutes les époques ; mais ce sont bien pourtant autour des valeurs associées au sensible, à la sensibilité et à l'intime que les autrices sont scolarisées – signe supplémentaire de leur marginalisation.

Bibliographie

- ADAM, A. (1911). Sentiment, sensibilité, in F. Buisson (dir.), *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1886-1887). Paris : Hachette.
- BERCEGOL, F. (2014). De Germaine de Staël à George Sand : la place des femmes portraitistes dans l'histoire littéraire. Dans le cadre de *L'Atelier du XIX^e siècle* organisé par la SERD le 15 février 2014, publication en ligne sur le site de la SERD http://etudes-romantiques.ish-lyon.cnrs.fr/wa_files/F_Bercegol_Atelier.pdf [consulté le 10 décembre 2015].
- DENIZOT, N. (2021). *La culture scolaire. Perspectives didactiques*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.
- DICTIONNAIRE DE L'ACADÉMIE FRANÇAISE* (1935), 8^e édition. Disponible en ligne à l'adresse : <https://academie.atilf.fr/8/> [dernière consultation le 26 septembre 2019].
- HOUDART-MEROT, V. (1999). Fonctions de la biographie à travers l'histoire de la discipline. *Le français aujourd'hui*, 130, 35-41.
- LALANDE, A. (1951). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (1902-1923) 6^e édition. Paris : PUF.
- LASSERRE, A. (2009). Les Femmes du XX^e siècle ont-elles une Histoire littéraire ? In M. Barraband et A. Lasserre (dir.), *Cahiers du CERACC*, 4, 38-54.
- LITTRÉ, É. (1873-1874). *Dictionnaire de la langue française*. Paris : Hachette.
- PERRET, L. (2018). Place des autrices dans les manuels de littérature en classe de première de 1987 à 2010, in F. Le Nan (dir.), *Voix des créatrices dans le monde. Une approche du genre en littérature* (121-140). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- PERRET, L. (2019). Le XVIII^e siècle, siècle littéraire ?, in M. Jey, et L. Perret. (dir.), *L'idée de littérature dans l'enseignement (1860-1940)* (171-191). Paris : Garnier.
- PLANTÉ, C. (2003). La place des femmes dans l'histoire littéraire : annexe, ou point de départ d'une relecture critique ? *Revue d'histoire littéraire de la France*, 103, 655-668.

Former des *passeurs* de littérature : quelle place pour le sensible ?

Training literature smugglers : what place for the sensitive ?

Ana Dias-Chiaruttini, Université Côte d'Azur – LINE

L'étude du corpus s'appuie sur 400 dossiers d'étudiants de licence recueillis entre 2008 et 2018, dans le cadre d'un cours qui visait trois objectifs : construire une culture en littérature de jeunesse, élaborer une médiation en situation scolaire ou extrascolaire et réfléchir au lecteur que l'on est et à la façon dont s'est construit ce lecteur (pour penser ce que l'on peut transmettre). Cet article portera sur une analyse pragmatique du discours à travers lequel ces étudiants disent les lecteurs qu'ils sont et les lecteurs qu'ils veulent former, afin d'identifier des éléments langagiers constitutifs d'une subjectivité à l'œuvre (Rouxel et Langlade, 2004) qui permet de reconstruire les lecteurs singuliers que sont chacun de ces étudiants (Massol, 2017), notamment en focalisant l'étude sur l'énonciation, l'expression du goût et des récits mobilisant des éléments qui permettent de définir l'expérience de plaisir du texte ou de la lecture (Reuter, 1996 ; Petit, 2002). Nous présenterons que c'est leur rapport à la littérature qui est reconstruit à travers les expériences qui permettent de le saisir (Dias-Chiaruttini, 2018).

Mots-clés : enseignement de la littérature, littérature jeunesse, didactique de la réception, autobiographie de lecteur, souvenir de lecture

The study of the corpus is based on 400 files from undergraduate students collected between 2008 and 2018, as part of a course that had three objectives : build a culture in children's literature, develop mediation in school or out-of-school situation and reflect on the reader that one is and on the way in which this reader was constructed (to think about what one can transmit). This article will focus on a pragmatic analysis of the discourse through which these students tell the readers they are and the readers they want to train, in order to identify the linguistic elements constituting a subjectivity at work (Rouxel & Langlade, 2004) which makes it possible to reconstruct the unique readers that each of these students are (Massol, 2017), in particular by focusing the study on the enunciation, the expression of taste and stories mobilizing elements that make it possible to define the experience of pleasure of text or reading (Reuter, 1996 ; Petit, 2002). We will present that it is their relationship to literature that is reconstructed through experiences that allow us to grasp it (Dias-Chiaruttini, 2018).

Keywords : literature teaching, children's literature, reception teaching, reader's autobiography, reading memory

Une lecture sensible pourrait être définie comme une lecture attentive aux émotions que produisent autant le texte que l'acte même de lecture, pendant et après la lecture. Elle forge entre autres des souvenirs de lecture et permet au lecteur de tisser des liens entre diverses pratiques culturelles et artistiques. Dans la perspective psychanalytique de Picard (1986), cette aptitude peut se retrouver dans la forme du « playing » enracinée dans l'imaginaire du lecteur. Entre le *liseur* (le corps lisant) et le *lectant*, qui prend du recul et intellectualise sa compréhension du texte, il faudrait considérer le *lu* comme l'instance où le lecteur se laisse envahir par le texte,



par sa lecture, et investit à son tour le texte de façon plus ou moins consciente. Il ne coopère pas seulement avec le texte (au sens d'Eco, 1979), mais laisse libre cours à son imagination et à ses émotions avant de devenir attentif à l'esthétisme du texte et d'éprouver de nouvelles émotions. Je conçois ainsi qu'il existe une dimension sensible dans tout acte de lecture qui est singulière et qui s'inscrit dans la mémoire de chaque lecteur. Une lecture sensible convoque des souvenirs passés et en forge de nouveaux. Ces souvenirs cimentent (entre autres) la bibliothèque intérieure (Bayard, 2007) de chaque lecteur, ils peuvent dans diverses occasions être évoqués, transmis, partagés avec d'autres lecteurs. S'intéresser à la part sensible de la lecture, c'est s'intéresser au lecteur et à ce qui fait qu'une lecture est une expérience unique, un moment vécu qui peut être relaté et qui, entre autres, permet au lecteur de dire sa sensibilité : ce qu'il ressent en évoquant une lecture, un texte, le souvenir des émotions ressenties, les nouvelles émotions que le souvenir peut provoquer...

Sur le plan didactique, se pose toujours la question redoutable de savoir si cette lecture sensible est enseignable. A-t-elle une valeur didactique ? Si oui, peut-on la didactiser ? Autrement dit, sert-elle à former le lecteur dans un contexte scolaire et au-delà ? Quel lecteur forme-t-on alors ? Quels dispositifs seraient à favoriser dans une telle perspective d'enseignement ?

C'est la question de la valeur didactique de la sensibilité du lecteur que je souhaite ici traiter, en me déplaçant du contexte de la classe vers celui de l'université, pour tenter de comprendre comment des étudiants, dont une majorité se destine aux métiers de l'enseignement, donnent à voir une lecture sensible et se conçoivent comme des passeurs de littérature.

La réflexion ici développée s'inscrit, par conséquent, dans une approche didactique de la réception (Dias-Chiaruttini, 2019) et tente de définir la part sensible d'expériences de lecture qui ont produit une émotion associée autant à un texte qu'à un moment de lecture. Cette réflexion repose sur une hypothèse qui serait que le rapport aux textes littéraires influencerait non seulement l'enseignement qui est fait de la littérature en classe, mais aussi la transmission des textes et d'expériences scolaires et extrascolaires (Dias-Chiaruttini, 2018). Pour avancer des éléments de discussion, je me propose de revenir sur des écrits d'étudiants de troisième année de Licence réalisés dans le cadre de la formation transversale à l'université de Lille. En effet, entre 2008 et 2018, j'ai eu la responsabilité d'une unité d'enseignement libre (désormais UE) ouverte à l'ensemble des étudiants de l'université Sciences Humaines et Sociales, portant sur la littérature de jeunesse. L'évaluation de cette UE portait sur un dossier de dix pages qui présentait et analysait une œuvre que chaque étudiant choisissait. Ce choix faisait l'objet d'une explicitation. Entre 2008 et 2013, l'évaluation était complétée par une présentation orale de l'œuvre retenue et la mise en voix d'un passage. Cette activité s'est transformée pour la période située entre 2013 et 2018 en une présentation et analyse d'une animation de l'œuvre choisie dans un contexte laissé au choix (médiathèque, crèche, hôpital, centre pénitencier, centre de loisirs, etc.).

Le corpus permet d'identifier deux modalités de choix du texte présenté. Certains étudiants ont choisi un texte déjà lu évoquant des souvenirs passés associés à un moment précis de leur vie scolaire, familiale ou simplement de leur parcours de lecteur. D'autres d'étudiants ont fait le choix d'un texte découvert à l'occasion du cours, ils évoquent alors d'autres éléments qui permettent de dire l'expérience de lecture qu'ils ont réalisée, notamment la façon dont le texte agit sur eux (l'effet du texte pour reprendre la formule de Jouve, 1992) ou la façon dont ils le mettent en

résonnance avec d'autres textes, d'autres médias ou d'autres formes artistiques. L'analyse des dossiers se structure autour de ces deux modes de présentation d'une lecture. Avant de les présenter, je vais revenir sur les choix et enjeux méthodologiques de l'analyse pragmatique des dossiers.

Choix et enjeux méthodologiques

La constitution du corpus

Le corpus est aujourd'hui constitué de 400 dossiers, 70% des étudiants étaient inscrits en Sciences de l'Éducation (80% option « enseignement, apprentissages et didactiques » ; 20% option « travail social et option vie scolaire ») ; 30% étaient des étudiants inscrits dans d'autres départements (20% au département LEA ; 10% aux départements de Sociologie, d'Histoire, ou de Musicologie). Il faut noter que 80 % des étudiants découvraient la littérature de jeunesse et que certains, à l'occasion de cette UE, ont appris avoir lu dans leur jeunesse des œuvres de ce domaine éditorial. Ce taux a peu évolué au gré des années où l'UE a été dispensée. Une majorité d'entre eux se destinait au métier d'enseignant dans le premier comme dans le second degré (principalement en langues), d'autres envisageaient une carrière dans le travail social (comme éducateur spécialisé) ou un poste d'encadrement dans les établissements scolaires (ils préparent le concours de conseiller principal d'éducation). Certains indécis en matière de projet professionnel ont fait le choix de cette UE, soit par curiosité, soit parce qu'ils aimaient lire, selon leurs déclarations.

Ce corpus constitue une source importante d'informations sur les parcours de lecteurs des étudiants. En effet, ces derniers réalisent en partie une autobiographie de lecteur (Rouxel, 2004). Celle-ci permet d'approcher la bibliothèque intérieure (Bayard, 2007 ; Louichon et Rouxel, 2010) de chacun d'entre eux ainsi que leurs rapports à la littérature. Elle permet aussi de mieux saisir leurs pratiques culturelles et la place de la lecture au sein de celles-ci.

Les choix d'analyse

L'analyse du discours menée cherche à identifier « des éléments langagiers constitutifs » non plus « d'une subjectivité à l'œuvre » comme l'indiquent Rouxel et Langlade (2004), mais d'une *sensibilité à l'œuvre*. Autrement dit, je cherche à identifier comment le sensible s'exprime. À ce stade, l'analyse se veut exploratoire avant d'être menée avec le logiciel Nvivo pour permettre l'étude de l'ensemble des données (qui représente plus de 4000 pages écrites auxquelles s'ajoutent des illustrations).

Elle porte sur les éléments suivants :

- la façon dont le sujet parle du lecteur qu'il a été et qu'il est devenu : il s'agit de traiter des éléments d'énonciation, des modalisateurs, des expansions nominales ;
- la façon dont le sujet parle de la lecture réalisée : il s'agit de relever l'expression d'émotions liées au souvenir de lecture, mais aussi les formes de jugement ou d'évaluation des expériences de lecture évoquées ;

- la façon dont il met en relation les textes lus avec d'autres médias ou d'autres formes artistiques : il s'agit de relever les relations intertextuelles ; interartiales ; intermodales, voire multimodales. Si « les influences réciproques entre les différentes formes de la création artistique constituent aujourd'hui un champ privilégié de la recherche en littérature et en art » comme le constatent Bricco et Murzilli (2012 : 1), les mises en relation entre les arts par les lecteurs constituent également une entrée privilégiée pour comprendre les processus de réception d'une œuvre. Je rejoins ces autrices qui considèrent que l'interartialité « réclame une vigilance particulière, dans la mesure où elle pousse (le lecteur) à sortir des catégories esthétiques habituelles et à percevoir la multiplicité des parcours de lecture possibles » (2021 : 4). Ces dialogues entre les arts constituent pour moi un enjeu important autant dans la formation du passeur de littérature que dans celle du lecteur dans un cadre scolaire ou autres.

Texte issu de la bibliothèque intérieure

Pour évoquer les souvenirs d'un texte déjà lu, les étudiants recourent au pronom « je » de façon exclusive dans ce corpus et placent ainsi le récit de ce souvenir sous des auspices sinon intimes, du moins personnels.

L'évocation du souvenir permet la fictionnalisation de la lecture telle que nous pouvons la lire dans l'extrait ci-dessous. À travers le terme de fictionnalisation, il ne s'agit pas de mettre en cause la véracité du récit, mais la mise en récit qui fait de cette lecture un événement avec des péripéties, une issue, l'expression d'émotions ravivées par la perte et les retrouvailles du livre et aussi par le regard attendri sur, d'une part, l'expérience de l'enfance et, d'autre part, les retrouvailles qu'un événement douloureux, le décès du grand-père, permet. Ce n'est pas que le texte lu, mais le souvenir du texte et la quête pour le retrouver qui en font un événement de lecture et qui transforment le lecteur passionné en passeur du texte :

Depuis tout petit, j'ai aimé qu'on me lise des histoires, et dès que j'ai été en mesure de le faire, je me suis plongé tout seul dans la lecture. Ainsi, nombreux sont les albums que j'ai lus et possédés étant enfant, bien rangés sur mon étagère. Le passage à l'adolescence m'a fait faire un grand nettoyage par le vide, pour y mettre les lectures plus dignes de mon âge, collections de bandes dessinées et ouvrages scientifiques... Hélas, à peine quelques années plus tard, alors jeune adulte, me revenaient des bribes d'histoires, des images et des sensations issues de certains de mes albums disparus ! Parmi ces bouffées nostalgiques, un album régnait en maître dans ma mémoire : une histoire de chasse au tigre (mais un tigre spécial – bigarré – me souvenais-je alors), une aventure drôle, mystérieuse et loufoque qui avait marqué mon imagination comme un rêve étrange et magique. [...]

Pendant plus de 15 ans, je me désolais d'avoir perdu ce joyau, et décrivais avec force détails l'histoire mythifiée à ma compagne. Je fis des recherches Internet pour retrouver l'album, interrogeai mes parents, questionnai une libraire... en vain. À croire que je l'avais rêvée, cette histoire !

Le décès très récent de mon grand-père nous a réunis chez lui, et nous avons trié les photos de famille de ses albums. À un moment, je suis tombé sur une photo de moi vers

7-8 ans, en train de jouer au cow-boy dans ma chambre, avec mon étagère en arrière-plan. [...]

D'autres souvenirs ne mobilisent pas l'enfance, mais l'élève ou l'adulte parent, voire l'adulte passeur d'une culture.

Le récit du souvenir scolaire est toujours marqué par l'enseignant-médiateur ou un enseignant secondé par la famille. L'expérience narrée reste singulière et forme le goût du lecteur que l'étudiant est devenu :

J'avais 8 ou 9 ans lorsque mon institutrice de CE2 m'a fait découvrir le plaisir de lire. Jusqu'alors je lisais ce qu'on me demandait de lire pour l'école, pour mes devoirs. C'était plus une obligation qu'autre chose. Lorsque je voyais mes parents lire des livres très conséquents, je ne comprenais pas comment on pouvait passer son temps libre comme cela...

Un matin, mon institutrice nous a emmenés dans la petite bibliothèque de l'école « l'ABCD » pour visionner une vidéo sur le livre Charlie et la chocolaterie de Roald Dahl. [...] Durant cette demi-heure, nous avons découvert le début du roman.

À la fin de la vidéo, le présentateur nous montre le livre et nous dit avec un grand sourire que si nous voulons connaître la suite des aventures de Charlie, il fallait lire le livre ! [...] J'ai alors dévoré des pages et des pages sans m'arrêter. J'ai adoré cette histoire où l'imaginaire est omniprésent, les personnages réalistes, mais aussi déjantés, le monde du chocolat... [...] Lorsque j'ai terminé cet ouvrage, j'avais envie de continuer à lire... J'ai alors lu la suite des aventures de Charlie et la chocolaterie, Charlie et l'ascenseur de verre¹ ! Lorsque j'eus terminé, c'est avec une grande tristesse que j'ai quitté Charlie. (Aujourd'hui, je peux dire que c'est grâce à lui si ma bibliothèque est aussi chargée !!!) Ma mère m'a alors emmenée dans une librairie pour trouver un nouveau livre dans le même genre... Le libraire nous conseilla de rester avec le même auteur : Roald Dahl. C'est ainsi que j'ai découvert tour à tour : Sacrées sorcières, Mathilda, La potion magique de Georges Bouillon....

À l'inverse, le manque d'intérêt dans l'enfance pour la lecture ne détermine pas le lecteur que deviendra l'étudiant ; d'autres expériences peuvent former le lecteur et le passeur :

Enfant au début des années 80, la lecture était loin d'être mon activité favorite. La fameuse bibliothèque rose (Comtesse de Ségur et autres) n'avait rien de bien attrayant. Mon goût pour la littérature est donc venu plus tardivement avec les romans policiers de P. Cornwall et M. Higgins Clark. Je les ai dévorés.

À la naissance de mes enfants, j'étais passionnée de lecture. Ils m'ont donc toujours connue un livre à la main. Tout petits, nous n'avons jamais pratiqué le fameux rituel de l'histoire avant de nous endormir, mais nous avons inventé notre propre rituel, de véritables marathons de lecture l'après-midi au chaud sous la couette où chacun choisissait deux voire trois livres et je racontais les histoires. [...]

¹ Il s'agit de *Charlie et le grand ascenseur de verre* paru en 1978 en France chez Gallimard jeunesse.

C'est toujours un lecteur en devenir qui est présent dans ces dossiers, mais l'exercice amène aussi les étudiants à réfléchir à la façon dont ils peuvent convoquer et présenter un texte :

*Je me suis longuement interrogé sur la manière dont j'allais aborder mon analyse du roman *La sixième de Susie Morgenstern*. Fallait-il que j'en fasse une analyse littéraire rigoureuse ? Que je vous le présente tel qu'il est écrit ? Et puis je me suis posé la question qui est de savoir ce que ce livre évoque en moi, ce qu'il éveille. Il est vrai que la première fois que j'ai lu ce livre j'avais une dizaine d'années et il m'avait à l'époque énormément plu, c'est ce qui m'a poussé à vous le présenter ici. Aujourd'hui, c'est avec un regard d'adulte que j'ai revécu les aventures de la jeune Margot et les péripéties de sa jeunesse, en particulier celles concernant son entrée en classe de sixième. De plus, je tenais à comprendre ce qu'il pouvait apporter aux enfants et de quelle manière je pouvais imaginer une médiation afin de leur donner envie de le lire. J'ai donc choisi ce roman pour différentes raisons. Tout d'abord, parce que je souhaitais le relire afin de voir quelles seraient mes impressions des années plus tard et de pouvoir éventuellement comparer mes différents ressentis. Ensuite, parce que ce livre traite d'un thème qui me touche puisque je suis assistante d'éducation dans un collège et que tous les ans, je suis confrontée aux élèves qui arrivent au collège. [...]*

Les retrouvailles des étudiants avec un texte sont toujours empreintes de la crainte de la déception du regard de l'adulte qui ne serait plus aussi indulgent que celui de l'enfant-lecteur. Mais l'ensemble des dossiers ne présente aucune déception, sans doute parce que le contexte d'évaluation ne le favorisait pas. Sans doute aussi que le leitmotiv de la déception de l'adulte relève d'une construction sociale collective plus qu'une expérience réellement partagée.

La rencontre avec un texte

Beaucoup d'étudiants ont choisi de présenter un texte qu'ils ont découvert à l'occasion de l'UE. Le pronom personnel *nous* peut alors apparaître, dénotant ainsi une mise à distance par rapport à ce choix ou encore une forme de modestie, mais ce choix d'énonciation reste minoritaire dans le corpus. Toutefois, les étudiants s'investissent autrement dans l'exercice que ceux qui ont fait le choix d'un texte issu de leur bibliothèque intérieure. Cela ne signifie pas pour autant que celle-ci soit totalement écartée, car elle peut aussi guider le choix d'un nouveau texte.

Les effets du texte

Les dossiers mettent en avant les effets du texte (au sens de Jouve, 1992). Les étudiants peuvent ainsi évoquer la façon dont ils ont coopéré avec un texte au risque d'avoir été dupés par celui-ci :

Tout d'abord, je suis tombé dans le piège du titre², je m'attendais avant tout que l'on parle de couleur de peau avec ce titre. Ensuite, j'ai aimé ce livre, car le personnage de Max est attachant. On se met rapidement dans l'histoire jusqu'à la vivre. Parfois, on est même en colère vis-à-vis de certains personnages comme celui de Soiffard qui pousse au harcèlement et à la méchanceté jusqu'au plus haut niveau. On se méfie aussi, on

² Il s'agit du texte de science-fiction *La bonne couleur*, écrit par Yaël Hassan, paru en 2006 aux éditions Casterman.

*aurait presque envie de crier à Max de ne pas parler devant son professeur d'histoire.
[...]*

On se pose des questions tout au long de l'histoire, imaginant à l'avance ce qu'il va se passer, pour enfin tomber des nues. C'est appréciable de voir que Magda, la mère de Max, n'est pas celle que l'on croit, et on se rassure de constater qu'une maman restera une maman malgré cette vie difficile qu'ils subissent.

Le plaisir du texte est ainsi lié à la façon dont il agit ou peut agir sur le lecteur, autrement dit, il est associé à des réactions et à des émotions ressenties. C'est ainsi que la question des valeurs est régulièrement convoquée par les étudiants. Elle illustre une réception engagée du texte et leur sensibilité à certains idéaux :

Le rassemblement des deux cultures semble surplomber³, comme dominer la ville. En parallèle avec le texte, l'image est très engagée. Elle a pour but de transmettre un nombre de messages forts. Ces messages semblent être similaires aux buts de la culture.

Se cultiver aide l'enfant à devenir un acteur impliqué. Autrement dit, l'enfant devient progressivement un sujet social acteur. Alexandre s'ouvre aux autres. Cette ouverture découle d'un développement de ses représentations du monde. Par inférence, le petit garçon a déduit une nouvelle réalité qui est la sienne. Pour cela, il a accepté de dépasser les valeurs qui lui ont été inculquées. Il a rompu un lien qui n'était autre que les représentations que ses parents avaient des étrangers. Alexandre a analysé les situations et les personnes qui l'entouraient. Il a pour cela développé son esprit critique, puis s'est affirmé dans ses prises de décisions. C'est ce qui l'a emmené « là-haut » au sens propre par l'image, mais également au sens figuré par le texte. Alexandre a fait preuve de tolérance, d'ouverture et d'altérité.

Le choix du texte peut, enfin, reposer sur la dimension esthétique de l'œuvre de littérature de jeunesse, qui s'appuie très souvent sur une analyse des illustrations des albums. C'est très souvent un plaisir du regard qui est évoqué :

J'ai choisi de présenter et de travailler sur Rebecca Dautremer, car elle possède un graphisme original que l'on peut reconnaître parmi les autres. À la lecture de ses textes, on perçoit une note d'humour, de rêve qui apporte à l'histoire. Le choix des couleurs claires, foncées, chaudes, froides, avec les contrastes d'ombre et de lumière ont attiré mon œil et m'ont donné envie de découvrir son univers.

Le texte au carrefour des arts

Le texte choisi peut en rappeler un autre de la bibliothèque intérieure de l'étudiant et susciter une émotion forte attachée aux valeurs de l'hypotexte. Au sujet du récit *Le renard qui cherchait le printemps* d'Hubert Paugam, un étudiant déclare :

À la fin du récit, la rencontre avec le petit garçon rappelle le passage de la rencontre entre le Petit Prince et le renard : « je ne suis pour toi qu'un renard semblable à cent

³ Il s'agit du conte musical mis en voix par Olivia Ruiz, *La mélodie des tuyaux* de Benjamin Lacombe, paru en 2009 chez Seuil jeunesse.

mille renards. Mais si tu m'apprivoises, nous aurons besoin l'un de l'autre. Tu seras pour moi unique au monde. Je serai pour toi unique au monde... »

Dans l'œuvre, le petit garçon et le renard qui ont tous les deux vécu la mort d'un proche se sont apprivoisés.

Ce passage est touchant, car le lecteur est partagé entre la joie et la peine : Blanchot, par cette rencontre avec le petit garçon, puis la renarde a enfin trouvé le bonheur, mais il a perdu son fidèle compagnon, Grand Corbeau.

Le texte est au cœur d'un maillage de mises en relation entre les différentes formes d'expressions artistiques. Il peut alors être associé à une musique, à un film, voire à une danse :

« Promenons-nous dans les bois tant que le loup n'y est pas, si le loup y était, il nous mangerait... ». Voici, le refrain d'une comptine pour enfant qui nous raconte l'histoire du grand méchant loup. Cette image du loup est aussi présente dans la plupart des contes traditionnels, la bête personnifiant le mal.

*J'ai souhaité étudier une œuvre de ce genre. Elles sont multiples et diverses comme nous avons pu le comprendre au travers de notre séance sur le conte. Après réflexion, et la mélodie étant restée dans un coin de ma tête depuis mon enfance, j'ai choisi de me centrer sur le conte musical *Pierre et le Loup* de Sergueï Prokofiev.*

Cette œuvre m'a paru attractive, car elle raconte une histoire à la manière d'une fable et elle est atypique puisqu'elle est racontée en musique. [...] Elle permet de penser à une chorégraphie en danse qui donnerait de la corporalité au texte.

Le passage d'un média ou d'un art à l'autre contribue à la réception de l'œuvre et permet d'éprouver de nouvelles émotions qui peuvent être partagées. Cela nous amène à reconsidérer la bibliothèque intérieure du lecteur, le déjà-là qui permet de lire et de relire une œuvre. Si tout texte est un intertexte (Barthes, 1975), la lecture sensible est interartiale et intermodale et irrémédiablement expressive et créative. La situation didactique du cours en mettant ces étudiants en situation de passeurs de textes à favoriser ces mises en relation.

Conclusion

Le cours n'envisageait pas de former les étudiants à l'enseignement de la littérature de jeunesse, mais à sa médiation et à sa transmission. Visant cela, les situations didactiques proposées aux étudiants ont permis la réalisation de lectures attentives à ce qui fait « expérience de lecture » et à ce qui se transmet d'un texte et de sa lecture. Transmettre ce qu'on a reçu ou ce qu'on a éprouvé mobilise des aspects affectifs liés à la situation de lecture et au contexte dans lesquels celle-ci s'est réalisée. Les étudiants se sont autant appuyés sur leurs souvenirs de lecture que sur la façon dont un texte peut provoquer une émotion chez eux. Ils ont à la fois pris conscience d'avoir coopéré avec celui-ci et de s'en être distancié, d'avoir éprouvé le plaisir du texte et de partager les valeurs défendues par celui-ci. Ils ont aussi mis en relation le texte lu avec d'autres arts ou d'autres médias tels que des tableaux, la musique ou encore des pièces de théâtre, des films, des danses, etc. Faisant cela, ces étudiants ont décrit les lecteurs qu'ils sont, qu'ils peuvent être et ce qu'ils peuvent transmettre d'un texte inséré dans leur univers culturel. Sont-ils devenus des *passeurs de littérature* ? On peut l'espérer...

Bibliographie

- BARTHES, R. (1975). « *Texte (Théorie du)* », *Encyclopædia Universalis* : <http://www.universalis-edu.com.proxy.unice.fr/encyclopedie/theorie-du-texte/>
- BAYARD, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* Paris : Les éditions de minuit.
- BRICCO, E. et MURZILLI, N. (2012). « Introduction », *Cahiers de Narratologie*, 23. URL : <http://journals.openedition.org/>
- DIAS-CHIARUTTINI, A. (2018). « Rapport à la littérature et à son enseignement : comprendre ce qui s'enseigne sous le nom littérature ». *Tréma*, 49, 5-16
- DIAS-CHIARUTTINI, A. (2019). *La littérature telle qu'on l'enseigne. Contribution à une approche didactique de la réception*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Université de Lille.
- ECO, U. (1979). *Lector in Fabula*. Paris : Grasset et Fasquelle.
- LANGLADE, G. et ROUXEL, A. (2004). *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- LOUICHON, B. et ROUXEL, A. (2010). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- JOUVE, V. (1992). *L'effet personnage dans le roman*. Paris : PUF.
- PICARD, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit.
- ROUXEL, A. (2004). Autobiographies de lecteurs à l'entrée au lycée. *Le français aujourd'hui*, 147(4), 57-66.

L'expression des sentiments devant l'image en formation initiale des professeur.e.s de français : l'apprentissage de la subjectivité dans les productions écrites

The expression of feelings in front of the image in initial training of French teachers : learning subjectivity in written productions

Bénédicte Duvin-Parmentier, Université de Toulouse, PLH & SFR AEF, INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées

Les professeur.e.s en formation initiale ont éprouvé l'écriture professionnelle sous de multiples formes (mémoires, journaux d'apprentissages, écrits réflexifs...). En revanche, l'écriture créative et l'expression des sentiments semblent peu expérimentées, sans doute parce qu'elles dévoilent la singularité (autant physique que psychique) du spectateur. Le dispositif expérimental d'écriture et de réécriture que nous présentons ici mis en œuvre lors d'une formation optionnelle en lecture de l'image a visé à documenter comment la mise en mots des sentiments réinterroge la posture professionnelle. L'expression de la subjectivité, nourrie par les échanges intersubjectifs avec les textes des pairs et des écrivains (textes littéraires et critiques), a conduit à penser sa posture de sujet sensible en lien avec sa posture professionnelle.

Mots-clés : formation initiale, image, lexique, dispositif didactique, écriture

Teachers, in their initial training, have experienced professional writing (memoirs, learning journals or reflective writing). On the other hand, creative writing and expression of feelings seems unusuals, probably because this writing is too personal. The experience of writing and rewriting that we present here, implemented during an optional training in the image reading, aimed to document how the writing of feelings re-interrogates professional posture. The expression of subjectivity, nourished by intersubjective exchanges with the texts of peers and writers (literary and critical texts), led to thinking about his posture as a sensitive subject in relation with his professional posture.

Keyword : teacher training, image, lexicon, didactic, writing

Introduction

L'écriture professionnelle dans la formation des enseignants a été interrogée de façon récente par la didactique du français (Crinon et Guigue, 2006 ; Lord et Sauvaire, 2014). Outil cognitif, ce type d'écrit peut être appréhendé comme un mode de pensée conduisant à l'appropriation de compétences (Dufays et Thyron, 2004) et à la construction d'une identité et d'une posture professionnelles. Les formes scripturales des écrits professionnels correspondent à des normes sociales et, s'ils comprennent, dans leurs interstices, une dimension personnelle (Quatrevaux, 2002), ils n'ont pas vocation, contrairement au journal de lecteur ou au carnet de spectateur, à conserver traces des sentiments et des expériences sensibles qui traversent l'individu face à une œuvre d'art ou à une œuvre littéraire.



Écrire des textes créatifs pour exprimer ses sentiments devant l'image en formation initiale est donc un exercice périlleux pour les professeur.e.s de français. Chabanne (2013) souligne toute la difficulté de croiser approches analytique et sensible qui conduit, de fait, à se questionner sur l'articulation entre posture personnelle et professionnelle, expériences sensibles et enjeux didactiques de la rencontre avec l'œuvre d'art (Deronne, 2011).

Nous présentons ici un dispositif en formation initiale visant à documenter comment l'expression des sentiments devant l'image est traduite dans des productions écrites créatives et analytiques par des professeur.e.s de français, et comment cette expression des sentiments entre en tension entre subjectivité, intersubjectivité, emprunts littéraires et critiques et posture professionnelle.

Cadre théorique : quelle place accorder à l'expression des sentiments devant l'image ?

Le « spectateur parlant » : rendre compte par le langage de la réception de l'œuvre d'art

Certains historiens et philosophes de l'art décrivent la rencontre avec l'œuvre d'art comme une fulgurance, tel D. Arasse (1976 : 10), pour qui les mots sont impuissants à traduire ce choc ineffable qui s'empare du spectateur, voire le paralyse, tant il est submergé par des émotions soudaines qui l'envahissent (Talon-Hugon 2004). Pour G. Didi-Hubermann (1990), le langage est alors remis en question, comme « interloqué et suspendu ». Wittengenstein (1965) incite toutefois à se départir de ce lieu commun consistant à croire à l'incommunicabilité de l'expérience esthétique.

La puissance expressive et la fonction émotive du langage (Paulin, 2007) peuvent en effet traduire subjectivité, sentiments et jugements esthétiques. C. Bally (1913 : 79) ou M. Collot (1997) soulignent ce rapport sensible au langage qui rend possible la mise en mots de la rencontre singulière avec l'image et des sentiments éprouvés devant elle. La question se pose donc de savoir comment traduire par les mots cette rencontre singulière.

La place de la fonction expressive et émotive en didactique du français langue première

En didactique du français langue première, l'expression des sentiments a surtout été travaillée à l'école et au collège où le lexique porte essentiellement sur les émotions primaires, moins abstraites et moins complexes à décrire (Grossmann, 2008). La place accordée à la fonction expressive et émotive du langage devant l'image et l'œuvre d'art y est secondaire. Certains chercheurs préconisent donc de privilégier un enseignement explicite du lexique des sentiments en le mettant en lien avec l'utilisation d'images, tels des dispositifs autour de l'album pour la jeunesse par exemple (Duvain-Parmentier, 2019), cette articulation entre lexique des sentiments et image en production écrite conduisant les élèves à décrire plus finement dans leurs récits les états mentaux des personnages (Branca-Rosoff, Reboul-Touré et Pagnier, 2008).

Présentation descriptive d'un dispositif de formation initiale à la lecture de l'image : écrire et réécrire dans les interstices de l'image

Constat : la place secondaire de l'expression de la subjectivité et de l'intersubjectivité devant l'image

Les professeurs de français utilisent fréquemment des images (Claude, 2020). Ainsi, une enquête menée en formation initiale a montré que les enseignants, si l'on considère leurs pratiques déclarées, privilégient une approche intellectuelle de l'image en vue de faciliter l'entrée dans la lecture littéraire. Ils n'accordent donc qu'une place secondaire, tant à l'expression de l'expérience personnelle, subjective et esthétique devant l'image (Duvin-Parmentier, 2020) qu'à celle d'une intersubjectivité au sein de la classe (Sauvaire, 2015). Pourtant, M.-J. Mondzain (2007) rappelle l'intérêt de considérer l'impact de l'image sur le spectateur et la singularité du regard qu'il porte sur celle-ci. M.-J. Mondzain ajoute que la capacité interprétative ne peut s'éprouver que dans l'intersubjectivité qui ne se partage que par la langue puisque tout spectateur est avant tout « un sujet parlant ».

Pratiquer l'écriture créative pour favoriser la subjectivité et l'intersubjectivité

En conséquence, il devient intéressant en formation initiale d'explorer des pratiques d'écriture subjectives (Galuzzo-Dafflon, 2014) et de questionner les mises en mots. Pour tenter de répondre à la question de la langue en lien avec l'expression de la subjectivité et de l'intersubjectivité des sujets regardant et parlant, nous avons donc mis en œuvre un dispositif d'initiation à la lecture de l'image dans un module optionnel en histoire des arts proposé en formation initiale pour les professeurs de lettres et de philosophie à l'INSPE de Toulouse.

Présentation descriptive du dispositif en formation initiale

Le dispositif proposé a été mené auprès de 25 professeur.e.s stagiaires de lettres et 5 de philosophie en 2019 et s'est poursuivi en 2020 auprès de 20 professeur.e.s stagiaires de lettres et 10 de philosophie. Il vise à initier les participants à la lecture de l'image en lien avec la lecture littéraire. Cette formation se déroule sur 12 heures réparties en 4 modules de 3 heures. Chacun d'eux est organisé suivant le même schéma : découverte d'une image projetée suivie d'un temps d'écriture dans un carnet de spectateur où les écrits consignés peuvent côtoyer des images librement choisies par les professeur.e.s, lecture partagée des textes écrits et temps d'échange, lecture de textes littéraires ou de textes d'historien de l'art portant sur l'image regardée puis réécriture d'un nouveau texte portant sur la même image. Un écrit final vient clôturer la formation : il s'agit alors pour chacun d'exprimer ce que le passage par l'écriture a pu apporter dans la construction du regard, porté sur l'image.

Ce dispositif de va-et-vient entre lectures singulières, échanges entre pairs et lectures littéraires et critiques vise à documenter l'utilisation du lexique de l'expérience du sensible dans leurs productions écrites. Nous avons recueilli un ensemble de textes recueillis dans les carnets de spectateurs que nous avons classés en quatre catégories : 180 textes écrits à partir des images montrées en formation, 171 réécritures après lecture des textes d'auteurs, 250 textes portant sur

les images choisies librement par les professeurs, 42 textes de témoignage en fin de formation portant sur ce que le dispositif a pu apporter d'un point de vue personnel et professionnel.

Dans le cadre de cet article, nous analysons six textes écrits par deux professeur.e.s et portant sur *La Raie* de Chardin, c'est-à-dire pour chacun d'eux un texte de découverte de l'image, une réécriture et un écrit de fin de formation.



Chardin, *La raie*, 1728, musée du Louvre

Les textes littéraires (Diderot, Sainte-Beuve, Proust, Ponge et Pautrel) et critiques (Tunstall, Lecercle, Rosenberg) choisis en association avec cette image décrivent, interprètent ou commentent le tableau de Chardin, déployant un éventail de procédés linguistiques, stylistiques ou poétiques pour traduire les manifestations physiques et psychiques du spectateur.

En ce qui concerne nos outils d'analyse, nous sommes partie des critères linguistiques (classes grammaticales, en particulier le nom et l'adjectif ; collocations ; métaphores et comparaisons) retenus par Cavalla (2015) pour évaluer les productions écrites portant sur des émotions chez des étudiants étrangers apprenant le français. Cependant, si cette méthodologie est utile pour des textes mettant en scène des émotions primaires, elle ne permet pas de rendre compte des effets stylistiques présents dans les textes des professeur.e.s. Nous avons donc procédé à des ajustements en prenant en compte d'autres éléments, tels la ponctuation à valeur modale (Serça, 2012 ; Dürrenmatt, 2015) et la construction syntaxique dans ses usages particuliers ou poétiques (Cahné, 1997 ; Valetopoulos et Nita, 2017). Enfin, il a fallu considérer les traces des textes littéraires et critiques qui ont infusé dans la seconde version sous forme d'emprunts créatifs (Maurel-Indart, 2012), des emprunts qui masquent moins les émotions (dont on pourrait objecter qu'elles perdent alors de leur authenticité) qu'ils ne mettent en relief les effets d'interdiscursivité (Petitjean, 1984).

Présentation de deux corpus de textes écrits à partir de La raie de Chardin par deux professeurs enseignant en 4^e

Les deux textes sélectionnés ici ont été écrits par des professeur.e.s enseignant au collège en 4^e. Rappelons qu'une des rubriques des programmes d'histoire des arts correspondant à ce niveau s'intitule « Contextualisation et savoirs encyclopédiques » et comprend la thématique « L'art au temps des Lumières et des révolutions – Émergence des publics et de la critique – Sensations et sensibilité ».

Le premier texte d'Édith s'ouvre sur une lecture bridée par la posture professionnelle et analytique (« En professeurs consciencieux ») et se heurte à la difficulté à commenter les symboles et donc à analyser l'œuvre avec les outils de la lecture iconographique. Cette posture illustre ce que notre enquête sur les pratiques déclarées des professeur.e.s concernant l'utilisation des images dans le cours de lecture littéraire avait montré (Duvain-Parmentier, 2020). L'analyse est ici présentée dans toute son impuissance et vite remplacée par l'exposé des sensations, le deuxième paragraphe s'ouvrant sur une phrase nominale qui annonce une autre façon d'aborder l'œuvre, par les sens et l'odorat en particulier (« Mais aussi des odeurs »), à travers un champ sémantique filé *ad nauseam* qui structure le récit. La métaphore christique (blancheur de la raie, de la nappe) est déconstruite par la matérialité de l'odeur (poisseuse) qui s'empare du corps (déglutir, fermer les yeux, boucher le nez).

En bons analystes, en professeurs consciencieux que nous sommes, nous décrivons, nous décortiquons, nous morcelons ces pauvres œuvres qui s'offrent à notre regard. Écrire me laisse sans voix, ou plutôt sans mot. Il y a tellement d'éléments et de symboles que je ne sais pas comprendre et décrypter. Ce tableau m'apparaît dans sa réalité crue, immonde. Je perçois un jeu de couleurs, de textures ; des tons monochromes qui renforcent la blancheur de la raie au centre.

Mais aussi des odeurs. Je sens l'odeur salée des huitres et du poisson. Tout cela mêlé à l'odeur *ad nauseam* de leur décomposition. J'ai le sentiment d'être envahie par cette odeur, elle est poisseuse, me colle au corps, m'oblige à déglutir, à fermer les yeux, à me boucher le nez. Et pourtant, je pressens que c'est cette odeur qui structure le tableau : charnier, position du christ en croix et fascination pour la morbidité qui s'écoule sur la nappe blanche.

La réécriture du texte d'Édith comprend plusieurs emprunts à l'extrait de Diderot, en particulier vis-à-vis de tout ce qui concerne la place du corps du spectateur qui doit trouver la bonne distance pour que l'image prenne sens. Sur le plan stylistique, comme chez Diderot, elle ne cherche pas à décrire avec précision et méthode l'image, mais à reconstruire le cheminement du regard et l'expression des sentiments du « spectateur écrivain », avec pour point nodal du tableau la raie vers quoi le regard fasciné est sans cesse ramené.

L'usage récurrent de rythmes ternaires (« Je m'approche, j'avance, je suis là » ou « bouffi, visqueux et grotesque ») mime la tentative de s'approprier ce qui ne cesse d'échapper au regard. Le lexique des sentiments, dans un premier temps concentré sur le malaise ressenti, semble toutefois finir par s'ouvrir à la beauté du « laid », à la vie au-delà de la mort.

Ce tableau me met décidément mal à l'aise. Quelle expérience sensible s'empare de moi ? Couleurs brunes. Je m'approche, j'avance, je suis là et tout disparaît. Je m'éloigne

et tout se recrée, se rassemble, s'agence. Je dois me concentrer, car l'image veut se dérober. Je dois apprendre à la regarder malgré un sentiment de déplaisir. Un visage mollement souriant me dévisage et je détourne le regard. Un mélange de textures qui me donne envie de passer la main sur cette raie que j'imagine lisse et froide, marmoréenne. Textures du cru, de l'ensauvagement, du sanguinolent. Un chat regarde qui ? Le spectateur ? Impression de malaise. Ce masque, ricaneur, blanc et troublant, ce visage bouffi, visqueux et grotesque semble se tordre tel un masque de carnaval. Sa contemplation me laisse solitaire, dégoûtée, nauséuse. Le drap froissé est un linceul. Cet immonde devient beau peu à peu, rendu vivant et me fascinant.

Dans son premier écrit, Laurent insiste sur la mort exposée, voire surexposée : la raie au centre de la nature morte est offerte au regard dans sa nudité la plus crue. Le regard du spectateur, « fasciné » autant qu'« horrifié », entre « Eros et Thanatos », ne semble d'ailleurs pas totalement assumé par le spectateur qui n'utilise jamais de forme personnelle, préférant l'apparente neutralité des pronoms indéfinis. Cependant, de nombreuses marques de subjectivité transparaissent, notamment à travers un usage modal très personnel de la ponctuation (des points d'exclamation clôturant des phrases interrogatives par exemple), ponctuée par les adjectifs finaux « scabreux » et « malsaine », comme mis en exergue par le point-virgule pour affirmer l'intériorité et l'intensité du malaise de l'auteur.

Poisson, huitres et raie nettoyés en cuisine. La raie, au milieu du tableau, pendant à un crochet, forme et expose ses plus intimes organes, tandis que sa couleur blanche fait contraste avec un mur en pierres brunes. Ses yeux, sa bouche traduisent une expression d'épouvante qui donne froid dans le dos du spectateur. Pourquoi lui a-t-on ôté la vie ! Et l'a-t-on suspendu là, de cette façon ! comme on aurait attaché le corps du Christ ? Ecartelée, crucifiée ! Eros et Thanatos !!! Quand on observe tout ce chaos, on sent affleurer toutes ces questions.

Quelle horreur ! C'est une vision que l'on soutient mal, même si on est fasciné et horrifié. On y voit clairement la souffrance de l'animal. Tandis qu'on ne peut voir la souffrance des huitres, la bouche béante du poisson qui rappelle qu'il est mort par asphyxie. Toutes ces chairs fraîches sont mortes. La mort... Ce tableau est une scène de mort ; scabreuse et malsaine.

Dans la réécriture de son texte, Laurent s'adresse à la raie, avec des mots qui visent à lui redonner vie puisqu'il dit ne plus regarder le tableau : « Écrire sans te regarder ». Le regard initial du spectateur retranché derrière un « on » s'est transformé en un tutoiement direct et la revendication d'un « je ». C'est donc bien ici le langage qui donne à voir : « Le langage te reconstruit ». Les mots dissèquent et rendent les sentiments du narrateur plus présents (« Tu captes tout »).

Écrire sans te regarder. Le langage te reconstruit ; je peux t'observer, te disséquer et dire ce que tu es. Écrire mes souvenirs de toi. En me rapprochant, tu m'es apparue choquante et mystique ; ton sourire avait je ne sais quoi de grotesque qui me donnait la nausée. Je t'ai éprouvée dans mon corps. Ton âme blanche, linceul christique qui gisait là au centre, elle attirait mon regard. Le reste s'est éclipsé, s'est tu dans l'absence de lumière mais toi blanche, phosphorescente, tu captes tout. Plaisir malsain à voir que tu as souffert avec ta bouche tordue et tes entrailles offertes.

Écrits de fin de formation : entre gestes professionnels et écriture subjective

La plupart des textes écrits à la fin de la formation confirment tout l'intérêt de travailler l'expression de la subjectivité et de l'intersubjectivité, le changement de posture personnel devant l'image y étant mentionné par les participants, même s'il fallait en mesurer plus finement les effets dans les pratiques de classe. Se positionner devant l'image, confronter son regard de sujet parlant à la subjectivité d'autrui semble complexe, tout autant que d'utiliser une langue capable de rendre compte des émotions et des sentiments qui nous traversent. Dans son texte, Édith parle d'abord d'« écartèlement » entre gestes professionnels et expression personnelle face à l'image, puis précise que les textes d'auteurs débattus entre les deux écrits ne l'ont pas écartée de sa propre lecture subjective, mais ont contribué à construire et à nourrir une nouvelle lecture :

J'ai eu peur pendant toute la formation de me jeter dans l'écriture. Je me suis sentie écartelée entre ce que je demande aux élèves et ce que j'ai expérimenté pendant la formation. Je vois bien les images sur lesquelles je veux écrire, elles sont toutes agencées et je sais précisément pourquoi je les ai choisies. Pourtant j'ai peur que les mots m'enferment comme le dit Bergson ; peur d'être fade par rapport à ce que j'éprouve, honte et crainte... c'est cette question autour du langage... je ne me retrouve pas dans l'idée d'un infra langage qui exprimerait ce que je ressens d'inexprimable, je ne crois pas qu'on peut se passer du langage, mais finalement ce qui m'a permis de dépasser cette peur, c'est de me mettre dans les mots des autres, de compiler, de m'emparer de fragments des textes que nous avons lus, je les ai fait se percuter, j'ai circulé entre les images et les mots des autres et j'ai construit ainsi mon propre regard.

Laurent souligne que le passage par l'écriture a modifié sa posture professionnelle ; cette transformation passe par un changement de perspective : balançant entre un « on » relativement désincarné et un usage très personnel de la ponctuation, il revendiquait, dans le deuxième texte, un « je » dont il développe la portée hautement symbolique dans son écrit de fin de formation. Ce nouveau « je » rassemble bien une posture personnelle et un engagement professionnel où l'expression des sentiments est non seulement assumée, mais devient un élément identitaire fort :

L'écriture dans mon carnet de spectateur a fait évoluer ma façon de regarder les œuvres et de lire les textes. Je prends plus de temps, je fais plus de ponts. En classe, je m'autorise à poser des questions sur la réception de l'image et sur l'expression des émotions. Je pense avoir dépassé l'impression d'être écartelé entre exigence professionnelle et expérience personnelle. J'ai le sentiment de dire plus « je » devant mes élèves, je ne crains pas de partager avec eux ce que j'éprouve devant les images que nous étudions en classe ; j'ai aussi le sentiment très fort d'exister en tant qu'individu dans ma classe.

Intérêt du dispositif

Au final, quels sont les intérêts et les limites d'un tel dispositif et quelle est sa légitimité en formation initiale des professeur.e.s ?

Aborder l'image par l'expression de ses sentiments personnels à travers l'écriture engage l'individu dans sa singularité et va à contrecourant de la traditionnelle lecture iconographique.

Les premiers écrits des professeur.e.s traduisent la complexité à se positionner devant l'image, sans doute parce que la tension entre expression personnelle et posture professionnelle est difficile à gérer ; cependant, ils laissent deviner une tentation du sensible.

Dans les réécritures, cette tentation a été à la fois nourrie et légitimée par les échanges intersubjectifs avec les pairs et la lecture de textes littéraires et critiques, ce qui s'est traduit par un renforcement des marques lexicales des sentiments chez le spectateur et une reconstruction de l'image par les mots.

Dans l'écrit de fin de formation, un équilibre entre expression des sentiments et posture professionnelle semble assumé ; l'image existe alors pour elle-même et dépasse son statut d'auxiliaire de la lecture littéraire.

Conclusion

Notre question de recherche portait sur la mise en mots de la réception et l'expression du sensible devant l'image chez des professeur.e.s de français en formation initiale. L'image prend ici un rôle de catalyseur puisqu'en expérimentant l'écriture créative de textes, accompagnée d'échanges intersubjectifs entre pairs et de confrontations à des textes littéraires et critiques, les professeur.e.s ont pu réinterroger leur posture professionnelle en y intégrant l'expression de sentiments.

Les participants ont ainsi noté, dans leurs écrits de fin de formation, l'importance de réévaluer la mise en mots des sentiments ; face au spectateur parlant et écrivant, l'image a alors pris corps dans les mots qu'ils en ont donnés.

Bibliographie

- ARASSE, D. (1976). *Symboles de la Renaissance*. Paris : Presses de l'École normale supérieure.
- BALLY, C. (1913). *Le langage et la vie*. Genève : Atar.
- BRANCA-ROSSOFF, S., REBOUL-TOURE, S. et PAGNIER, T. (2008). Linguistique de corpus et didactique du lexique : la mise en mots des sensations dans une classe de CE1, in F. Grossmann et S. Plane (éd.), *Les Apprentissages lexicaux* (253-273). Villeneuve-d'Ascq : Septentrion.
- CAHNE, P. (1997). La Syntaxe du poétique, in G. Kleiber et M. Riegel (éd.), *Les Formes du sens* (51-57). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- CHABANNE, J.-C. (2013). Histoire des arts et jeux de langage : comment parler de l'œuvre ? *Le Français aujourd'hui*, 182, 55-66.
- CLAUDE, M.-S. (2020). En passant par l'approche analytique de la peinture. *Le Français aujourd'hui*, 210, 83-92.
- CAVALLA, C. (2015). Quel lexique pour quelles émotions en classe de FLE ? *Le Langage et l'Homme*, 2, 115-128.
- COLLOT, M. (1997). *La Matière émotion*. Paris : PUF.
- CRINON, J. et GUIGUE, M. (2006). Écriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie*, 156, 117-169.

- DERONNE, C. (2011). Former des enseignants à exprimer leur expérience singulière d'une œuvre littéraire ou plastique. *Repères*, 43, 103-126.
- DIDI-HUBERMANN, G. (1990). *Devant l'image*. Paris : Éditions de minuit.
- DUFAYS, J-L. et THYRION, F. (2002). *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- DURRENMATT, J. (2015). *La Ponctuation en français*. Paris : Ophrys.
- DUVIN-PARMENTIER, B. (2019). Les Effets typographiques pour générer l'expression des émotions : écrire dans les interstices de l'album. *Repères*, 59, 109-130.
- DUVIN-PARMENTIER, B. (2020). La séance de lecture de l'image dans la séquence des professeurs stagiaires de français : représentations et choix méthodologiques. *Pratiques*, 187-188.
- GALLUZO-DAFFLON, R. (2014). Écrire pour faire écrire au collège et au lycée : la difficile voie de l'écrit réflexif. *Le Français aujourd'hui*, 184, 41-53.
- GROSSMANN, F., BOCH, F. et CAVALLA, C. (2008). Quand l'écriture n'empêche pas les sentiments, in F. Grossmann et S. Plane (éd.), *Les Apprentissages lexicaux* (253-273). Villeneuve-d'Ascq : Septentrion.
- LORD, M-A. et SAUVAIRE, M. (2014). Former les futurs enseignants du Québec à écrire et à enseigner l'écriture. *Le Français aujourd'hui*, 184, 93-101.
- MAUREL-INDART, H. (2012). Techniques du plagiat. *Médium*, 32-33, 249-266.
- MONDZAIN, M.-J. (2007). *Homo Spectator*. Paris : Bayard.
- PAULIN, C. (2007). *La Fonction expressive*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- PETITJEAN, A. (1984). Pastiche et parodie. Enjeux théoriques et pédagogiques. *Pratiques*, 42, 3-33.
- QUATREVAUX, A. (2002). *Journaux de formation, analyse de discours et communication orale*. Paris : L'Harmattan.
- SAUVAIRE, M. (2015). La diversité des sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire. *Éducation et didactique*, 9, 2, 107-117.
- SERCA, I. (2012). *Esthétique de la ponctuation*. Paris : Gallimard.
- TALON-HUGON, C. (2004). *Les Passions*. Paris : Armand Colin.
- VALETOPOULOS, F. et NITA, R. (2018). *L'Expression des sentiments. De l'analyse linguistique aux applications*. Rennes : PUR.
- WITTGENSTEIN, L. (1976). *De la certitude*. Paris : Gallimard.

L'attitude empathique, une approche par le sensible pour convoquer le sujet lecteur dès le cycle 1

A sensitive approach to build the sense of empathy in emergent readers in kindergarten

Sylvie Farré, doctorante, Université Grenoble Alpes UMR 53 16 LITT & ART CNRS UGA

Dans le cadre de notre problématique de thèse sur l'appropriation du personnage des albums narratifs comme levier pour construire un sujet lecteur dès le cycle 1, nous apprécions la façon dont l'attitude empathique favorise la subjectivité de l'élève, ses impressions personnelles face aux textes et aux images. Nous nous intéressons au statut de l'apprenti-lecteur à partir d'approches complémentaires (théories de la réception, didactique de la littérature) et nous définissons le concept d'empathie au croisement de plusieurs disciplines en SHS. L'expérimentation a été menée dans 5 classes maternelles sur une année.

À partir d'un choix dans nos données, notre communication orientera l'analyse sur l'hypothèse suivante : amener l'élève à percevoir la sensibilité du personnage au regard de ses émotions, de ses pensées et de ses intentions lui permet d'interroger ses sentiments et de s'engager dans de premières activités fictionnalisantes. Ainsi, se mettre à la place d'un personnage permet à l'élève de valoriser son regard personnel et sa sensibilité.

Mots-clés : album, personnage, attitude empathique, activités fictionnalisantes, sensible

Our thesis subject is on the process at stake when students learn to define a character in children's literature and how this process can be a powerful tool to build pre-reading skills in kindergarten. It is in this particular framework that we measure the extent to which an empathic attitude can favour the emergence of kindergartners' subjectivity and expression of their personal reactions to both written narratives and pictures. We base our study of the apprentice-reader on complementary approaches (the reception theory and literature didactics) and we use various contributions of social sciences to define the concept of empathy. The experimentation was carried out in 5 kindergarten classes over one year.

An appropriate data selection will allow a particular focus and lead to the following hypothesis: guiding students to make them understand a character's thoughts, emotions and intentions can enhance their perception of their own sensitivity and their involvement in fiction-oriented activities. Thus, putting oneself in the character's place allows the student to develop his or her own personal views and sensitivity.

Keywords : children literature, character, empathic attitude, fiction-oriented activities, sensitive

Définir le sensible ne semble pas un exercice aisé, car force est de constater, comme le souligne le philosophe M. Malherbe (1998 : 15), que « la langue commune ne substantive pas le sensible ». De ce fait, nous nous sommes appuyée pour l'éclairer sur les apports de la lexicologie, de la psychopédagogie perceptive et de la philosophie en faisant appel à différents vocables telles que la sensation et la perception. Cette réaction de l'organisme associée aux sens conduit à une



compréhension intuitive et immédiate liée à notre environnement¹, puis à une analyse de celui-ci. Ce serait donc le passage des sens à une signification. À noter qu'il convient selon D. Bois et D. Austry (2007), docteurs en Sciences de l'éducation, de distinguer une perception sensible et la perception *du* sensible, la dernière étant rattachée à notre corporéité : « [l]e corps sensible devient alors, en lui-même, un lieu d'articulation entre perception et pensée » (2007 : 10). Cet engagement de soi dans l'acte perceptif est nécessaire. Il permet au sujet d'advenir pour comprendre ce qui le rapproche et le distingue d'autrui. Or cette différenciation est l'essence même du processus empathique sur lequel repose notre recherche.

Notre recherche s'applique à montrer la possibilité de développer l'autonomie du prélecteur et d'interroger sa subjectivité dès le plus jeune âge. Nous essayons de comprendre comment s'exprime la réceptivité des élèves face au personnage à travers des dispositifs didactiques et en quoi ces activités peuvent soutenir leur posture de lecteur empirique en devenir (Perrin-Doucey, 2015 : 116). Une approche par le sensible nous semble essentielle pour permettre à des enfants en pleine construction identitaire de mieux se connaître en tant que personne, d'interroger leurs impressions, d'entrer en communication avec les formes, les objets et les êtres qui les entourent. Notre visée est de rompre avec cette dichotomie trop souvent opérée entre le corps et l'esprit, les sensations et la raison, le visible et l'invisible (Bois et Austry, 2007). C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de travailler autour de l'attitude empathique envers le personnage d'album mis en avant par V. Larrivé, dans sa thèse, avec des collégiens, que nous avons repris au cycle 1, avec une approche différente, plus adaptée à ce jeune public. En effet, selon le psychologue J. Decety (cité par Brunel et Cosnier, 2012), trois composants contribuent à la formation de cette posture : un phénomène de résonance, l'aptitude à changer de perspective pour comprendre celle d'autre et la capacité à se distinguer de lui. L'empathie repose donc sur une perception à la fois physiologique, affective et cognitive de l'autre qui permet d'établir une jonction entre subjectif et cognitif. La philosophe S. Chavel (2011 : 328) évoque d'ailleurs, à propos de ce concept, « un élargissement du moi » qui met bien en avant le juste équilibre que l'être doit trouver entre son intériorité et le monde extérieur afin de se révéler et d'évoluer dans son rapport aux autres. Le changement de perspective, la neutralité, sur lesquels s'appuie l'empathie, peuvent-ils alors aider le jeune élève dans la construction de son ipséité et son altérité ?

Le sensible et l'empathie

L'empathie repose sur un principe d'objectivité et de mise à distance. Elle vise la compréhension des états émotionnels et mentaux de l'autre, mais avec un déplacement de regard qui implique un processus de mentalisation. Ce concept relève de différentes approches : la « théorie "théorique" » prônée par les psychologues et la « théorie de la simulation » portée par les philosophes. Ceux-ci postulent que pour comprendre autrui, il faut s'imaginer à sa place. Ces simulationnistes se distinguent selon l'importance qu'ils accordent à la formalisation, mais les deux approches restent complémentaires. L'attitude empathique, qu'elle soit introspection ou transportation, repose toujours sur une flexibilité mentale. Il nous semble alors que la vision

¹ <https://www.cnrtl.fr/definition/sensation>

« externaliste » (Proust : 2013), fondée sur l'observation de la situation, est tout à fait accessible aux jeunes enfants lorsque les indices visuels sont lisibles. Si elle était développée dans les classes, l'étude de la situation contextuelle pourrait aider le jeune élève à mieux percevoir le type d'émotion ressentie par une personne, voire son objet, et accéder à un premier puis un deuxième degré d'empathie. Pour atteindre le troisième degré de ce concept, il faudra ensuite que l'élève puisse saisir la relation entre l'émotion, l'objet et la raison qui va conduire l'autre à agir, c'est-à-dire à sa motivation (Pacherie, 2004 : 13). À cet égard, l'enfant devra être capable de porter son regard au-delà du directement perceptible. C'est ce que certains nomment l'empathie « reconstructive » (De Vignemont, 2005 : 15) ou « cognitive » qui complète « l'empathie miroir » ou émotionnelle. L'expérience empathique réalisée, en ayant l'entière conscience de la distinction entre soi et l'autre, permet alors de sortir du solipsisme et rejoint la perception du sensible sur lequel repose notre disposition à sentir et à penser le monde.

J. Bruner souligne que « notre interprétation des personnages est en réalité la première étape, et peut être la plus importante, dans nos relations avec autrui » (2008 : 58). Conséquemment, travailler sur le rapport à l'autre fictionnel semble une entrée intéressante pour permettre à l'élève de convoquer sa subjectivité, de se positionner en tant que sujet, d'aller vers les autres. Toutefois, cette saisie du personnage qui résulte de différentes facultés n'est pas du tout affirmée chez le lecteur en devenir. L'enfant, pour entrer dans l'album, se réfère à son vécu. Si un lien s'établit avec le personnage, il relève de l'affectif et reste de l'ordre de la séduction ou du rejet. Il s'agit en fait d'une reconnaissance plutôt que d'une réelle implication auprès du protagoniste. Le jeune élève s'investit peu de manière soutenue et rencontre des difficultés à attester d'une cohérence « objective » de sa lecture (Langlade, 2008). La rencontre avec l'œuvre, quel que soit l'âge des lecteurs, est un juste équilibre entre participation et distanciation, le sensible et l'intelligible. Nous postulons alors que l'analyse du contexte dans lequel évolue le personnage en lien avec les émotions qui le traversent conduirait l'élève à mieux percevoir ses états mentaux et induire ses actes. Nous subodorons qu'entrer en résonance avec cet être fictionnel, en appui de ses propres sensations, images, voire pensées, pourrait favoriser la construction d'un rapport à l'autre en intersubjectivité. En conséquence, nous avons choisi de travailler sur la mise en place d'une réelle attitude empathique du jeune élève envers le personnage afin de permettre cette articulation entre le sensible et le cognitif, de soutenir la construction du sujet lecteur en devenir qui comprend, interprète, s'approprie les albums étudiés.

Dispositif expérimental

Notre recueil de données s'est effectué à partir de la corrélation de deux variables : les composantes de l'attitude empathique envers le personnage et les activités fictionnalisantes du sujet lecteur en devenir. La recherche a été menée dans cinq classes de grandes sections de différents milieux sociaux urbains durant une année scolaire, avec des groupes tests et témoins. Cet âge a été choisi pour plusieurs raisons. D'une part, nous souhaitons que notre public, malgré son jeune âge, puisse s'appuyer sur une réelle expérience personnelle, d'autre part, c'est à cet âge que le processus de mentalisation évolue fortement. Non seulement l'enfant devient capable de comprendre des scénarios plus élaborés, mais il apprécie généralement les jeux de rôle et de mise en scène, lesquels pourront ainsi faciliter son aptitude à changer de regard et à se mettre à

la place de l'autre. L'album étant le médium privilégié de la littérature au cycle 1, c'est le support que nous avons choisi. Toutefois, il convenait de sélectionner des œuvres qui puissent susciter l'investissement des jeunes lecteurs, car ils ont besoin, pour entrer dans la narration, de créer des liens de causalité entre les événements ou les actions des personnages. Nous avons donc choisi des fictions présentant des personnages en évolution pour que nos jeunes auditeurs puissent s'appuyer sur cette transformation afin de mieux cerner la cohérence du récit. Notre sélection s'est portée sur des ouvrages intemporels, des références de la littérature de jeunesse dont l'auteur ou le titre sont cités dans la liste officielle de l'éducation Nationale. Dans toutes les classes, nous avons procédé au mois d'octobre à une évaluation diagnostique sur deux séances à partir de l'œuvre de Nadja, *Chien Bleu*. Une évaluation terminale a été menée sur trois séances au mois de mai avec l'album écrit par Anthony Browne *Petite Beauté*, selon le même dispositif. Dans les trois classes tests, six interventions ont été réalisées en cours d'année pour construire une attitude empathique envers les personnages. Ce protocole expérimental avait pour objectif d'observer l'impact de cette activité régulière chez l'élève et son incidence sur la posture de lecteur en devenir. Les albums choisis étaient : *Loulou*, *Didi Bonbon*, *Le déjeuner de la petite ogresse*. Toutes les séances se sont déroulées en deux phases aussi bien lors des évaluations que pendant l'expérimentation. Dans un premier temps, tout le groupe classe participait. L'enseignant allouait la parole aux élèves, incités à commenter librement ce qu'ils ressentaient, en appui du texte ou des illustrations. Les deux supports n'étaient jamais présentés en même temps et aucune question fermée n'était posée ; toutefois, un mot, un regard ou une demande d'explication pouvaient soutenir les propos. L'enseignant orientait, si besoin, les élèves sur un personnage, une expression faciale, une posture corporelle. Après ce temps d'échanges, lors d'une phase individuelle, chaque élève était invité à s'exprimer sous forme de dessins et de dictées à l'adulte.

Comparaison de l'approche du sensible des élèves dans une classe test et une classe témoin, en début et fin d'expérimentation lors de la phase collective

Nous nous sommes appuyés, pour l'étude de ces résultats, sur la première séance où les trois premières illustrations ont été montrées avant la lecture du texte. Les éléments d'analyse reposent sur des *verbatim*s d'élèves récoltés à partir d'enregistrements. Ces premières données nous permettent de constater que dans la classe test, les élèves passent d'une perception spontanée, en lien avec leur vécu, à une prise de conscience du ressenti de l'autre, étayée par une analyse de la situation. La classe témoin, elle, n'évolue pas. Les élèves de cette classe convoquent des images mentales en appui du texte ou des illustrations, mais à travers une activité fantasmatique très développée. Chacun prend plaisir à projeter ses envies, ses désirs ou ses peurs, mais le lien avec les émotions du personnage n'est pas ressenti. Au contraire, dans la classe test, les élèves ont développé une subjectivité doublée d'une organicité (Bois et Austry, 2007). Ils ont évolué d'une perception sensible à une perception du sensible qui passe par une relation au corps même si, pour l'instant, ce lien n'est pas encore complètement conscient. Les élèves exposent l'état émotionnel du personnage en lien avec la direction de son regard, de son expression. Ils ne se contentent plus d'une description sommaire, mais essaient d'en comprendre l'objet et la raison, d'entrer en résonance avec le personnage. Par ailleurs, dans la classe test, ils

manifestent une sensibilité esthétique. Cette dimension n'apparaît pas dans la classe témoin où les remarques sur les couleurs ne sont pas corrélées avec des sensations.

Notre observation portera sur les écrits individuels de trois élèves², dans chaque classe test et témoin. Ces traces sont des dictées à l'adulte, obtenues lors de l'évaluation diagnostique et finale. Ce sont des réponses à des questions ouvertes autour de deux thématiques liées au sensible.

Les états mentaux du personnage et la notion de sensible

Dans la classe test, en début d'année, nous constatons un discernement différent de la perception émotionnelle des personnages, selon les élèves. Le degré varie de l'absence de perception à la perception de la raison de l'émotion. Au contraire, en fin d'expérience, nous remarquons une unité de représentation. Les trois élèves sont capables de porter leur regard au-delà du directement perceptible, se rapprochant ainsi de l'empathie « reconstructive ». Ils réalisent des inférences, accèdent de manière indirecte aux sensations et aux pensées d'autrui. Ils parviennent à simuler physiquement ce que ressent l'autre fictionnel comme dans la formulation d'une élève : « son cœur bat très fort, il est fou de joie ». Un autre discerne avec sagacité les émotions des personnages et leur origine, telle la joie partagée qui comble les protagonistes et résulte d'un manque. La sérénité des personnages est reliée au corps et la beauté physique devient celle de l'âme ! Un élève dit : « Elle se sent bien de voir le gorille. Elle est belle. Elle se sent très, très bien ». Nous sommes bien dans cette perception du sensible qui n'établit plus de césure entre corps et esprit, mais dans un accordage somato-psychique (Bois et Austry, 2007).

Dans la classe témoin, lors de l'évaluation diagnostique, les élèves n'évoquent pas l'état émotionnel des personnages ; ils projettent sur eux leurs désirs personnels comme le souhait de « voir le chien », de « s'enfermer avec lui ». Ils se situent davantage sur l'axe axiologique de l'interdit. Lors de l'évaluation terminale, aucun élève ne perçoit le ressenti des personnages. Ils évoquent des faits, anticipent la suite en re-scénarisant des éléments de l'intrigue à partir de leur propre imaginaire. L'activité fantasmatique très dominante, observée lors de la phase collective, perdure.

L'acte perceptif du lecteur

Notre deuxième observation repose sur la perception de l'œuvre par les lecteurs en devenir. Dans la classe test, au début de l'expérimentation, les élèves sont séduits par des détails directement observables qu'ils n'expliquent pas : l'aspect physique des personnages, les détails matériels, l'environnement sécurisant. Au contraire, en fin d'expérimentation, tous dépassent la perception

² Dans les six classes, nous avons sélectionné le même profil d'élèves. Un élève d'un excellent niveau de langage, d'un niveau correct en dessin qui ne rencontre aucune difficulté scolaire. Un élève qui ne rencontre pas de difficultés réelles, mais ne répond pas spontanément aux demandes, soit par manque de confiance en lui ou de discrétion. Un élève dont la langue française n'est pas d'origine, mais qui s'exprime même si parfois la syntaxe n'est pas toujours correcte.

visible immédiate pour entrer en résonance avec les personnages, manifester leurs sensations en lien avec celles des protagonistes. Une lectrice explique sa préférence pour une illustration par ces mots : « parce que c'est joli quand le gorille prend le chat dans sa main ». Dans son propos, nous constatons que l'adjectif « joli » est employé non plus pour décrire un état physique, mais pour évoquer un état relationnel entre deux êtres, proche d'un sentiment.

Dans la classe témoin, en début d'expérimentation, les élèves ont des perceptions qui apparaissent indirectement dans leurs propos comme l'évocation de la tristesse de Charlotte. Tous se réfèrent à leur histoire de lecteur : l'attirance pour certains types de personnages et l'intérêt de la lecture qui sauve de la vacuité. Par contre, en fin de protocole, ces élèves n'évoquent plus leurs ressentis, mais citent des satisfactions en relation avec leur vécu personnel, tels un plaisir gustatif à propos d'une image de hamburger ou une attirance physique pour un personnage liée à sa beauté ou à sa force.

Conclusion

Ces premiers résultats nous conduisent à penser que le travail sur l'attitude empathique a permis aux élèves de la classe test de percevoir la sensibilité du personnage au regard de ses émotions, de ses pensées et de ses intentions. Ils ont interrogé leurs propres sentiments, se sont engagés dans des activités fictionnalisantes plus diversifiées. Ils ont su établir des liens entre leur imaginaire et celui de l'œuvre avec une certaine distanciation. Leur investissement personnel s'est enrichi au fil des séances grâce à une résonance avec les protagonistes, une transposition dans leur contexte, une intersubjectivité. Se mettre à la place de l'autre fictionnel aura incité les lecteurs en devenir à valoriser leur regard et leur sensibilité, à passer des perceptions à des idées. Nous espérons que cette formation du sujet par une démarche fondée sur le sensible et la subjectivité pour favoriser un lien entre la relation à soi, l'ouverture aux autres et la connaissance, pourra les aider au « devenir lecteur ».

Bibliographie

- BOIS, D. et AUSTRY, D. (2007). Introduction au paradigme du Sensible. *Réciprocité*, 1, 7-10.
- BRUNER, J. (2008). *Culture et modes de pensée*. Paris : Retz.
- BROWNE, A. (2008). *Petite Beauté*. Paris : Kaléidoscope.
- CHAVEL, S. (2011). Empathie et imagination dans le jugement moral, in P. Sattigui et A. Cukier, *Les paradoxes de l'empathie* (328). Paris : CNRS.
- DE VIGNEMONT, F. (2008). Empathie miroir et empathie reconstructive. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 133(3), 337-345. DOI:10.3917/rphi.083.0337.
- LARRIVE, V. (2015). *Du bon usage du bovarysme dans la classe de français : développer l'empathie fictionnelle des élèves pour les aider à lire les récits littéraires : l'exemple du journal de personnage*. Thèse de doctorat, Université de Université Michel de Montaigne Bordeaux 3. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01155167>
- LANGLADE, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. *Figura*, 20, 45-65.
- LECAVE, O. (1994). *Didi Bonbon*. Paris : École des Loisirs.
- MALHERBE, M. (1998). *Trois essais sur le sensible*. Paris : librairie philosophique J. Vrin.
- NADJA (1989). *Chien bleu*. Paris : École des Loisirs.

- PACHERIE, E. (2004). L'empathie et ses degrés, in A. Berthoz et G. Jorland, *L'empathie* (149-181). Paris : Odile Jacob.
- PERRIN-DOUCEY, A. et WARNET, S. (2015). La malle à souvenirs : un dispositif fécond pour l'enseignement littéraire en grande section. *Repères*, 51, 116.
- PROUST, J. (2003, 17 juin). La théorie de l'esprit. [Vidéo en ligne]. http://www.archivesaudiovisuelles.fr/FR/_video.asp?id=148&ress=522&video=90036&format=68 Source Archives Audiovisuelles de la Recherche.
- SOLOTAREFF, G. (1989). *Loulou*. Paris : École des Loisirs.
- VAUGELADE, A. (2002). *Le déjeuner de la petite ogresse*. Paris : École des Loisirs.

À la recherche de l'expérience : une lecture de 20 ans de Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature

In search of experience : a 20-year reading of Encounters of Researchers in Literature Didactics

Sonya Florey, Haute École Pédagogique Vaud

Noël Cordonier, Haute École Pédagogique Vaud et Université de Lausanne

Cet article se propose d'explorer la notion d'« expérience » dans les publications principales issues des Rencontres de chercheurs en didactique de la littérature, depuis 2001. Cette étude permettra d'abord d'explicitier les acceptions du terme « expérience » dans un corpus d'environ 300 articles. Ensuite, nous analyserons à quelles conditions un dispositif didactique peut accueillir une expérience, en associant des normes, des règles, mais également une possibilité de subjectivation. Enfin, nous noterons le retour de l'expérience dans un certain courant de la littérature contemporaine et nous nous demanderons ce que serait une didactique de la littérature qui ferait une place à l'expérience esthétique.

Mots-clés : expérience, expérience esthétique, dispositif didactique, didactique de la littérature, Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature

This article proposes to explore the notion of « experience » in the main publications resulting from the *Rencontres de chercheurs en didactique de la littérature*, since 2001. This study will first make explicit the meanings of the term « experience » in a corpus of approximately 300 articles. Then, we will analyze under which conditions a didactic device can welcome an experience, by associating norms, rules, but also a possibility of subjectivation. Finally, we will note the return of experience in a certain current of contemporary literature and we will ask ourselves what would be a didactic of literature that would make a place for aesthetic experience.

Keywords : experience, aesthetic experience, didactic device, didactics of literature, *Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature*

Introduction

À l'origine, se trouvait la proposition d'explorer les notions d'expérience et de sensible dans l'enseignement de la littérature. Juste après émergeait notre envie de saisir cette invitation et de l'inscrire dans ce qu'un groupe informel de chercheurs, qui se réunit une fois par an, dit de la didactique de la littérature et de lui-même. Cet article se fonde sur la lecture et l'analyse de plus de 300 articles publiés à la suite des Rencontres organisées depuis 2001. De quel sensible, de quelle expérience parle-t-on ? Quelles traces peut-on en déceler dans des textes à visée scientifique relatant des pratiques enseignantes en classe de littérature ou théorisant des objets didactiques ? On pourra objecter à notre démarche que chaque édition des Rencontres est unique, par la thématique retenue et la configuration des acteurs, et que ce sont donc vingt colloques singuliers qui se sont déroulés plutôt qu'un trajet comportant vingt épisodes. On



postulera néanmoins que les Rencontres, au fil des ans, portent des valeurs, des lignes fortes et des orientations en lien avec la recherche et l'enseignement de la littérature, qui s'expriment, notamment, dans des communications écrites. C'est sur cette continuité-là que nous appuyons notre propos.

Éléments de méthodologie

Notre article s'inscrit dans une perspective de recherche théorique et spéculative (Martineau et al., 2001). Des quatre caractérisations qui définissent ce type de recherche, nous en retiendrons trois pour décrire notre approche : d'abord l'écrit, le texte constituant la source première (Van der Maren, 1995) ; ensuite, notre propos « ne consiste pas en une démonstration menée à partir d'un « réel » observable et mesurable » (Martineau et al., 2001) ; enfin, notre finalité est de construire un « réel » acceptable et vraisemblable.

Le parcours que nous proposons commence, comme mentionné, par une lecture analytique des publications liées aux 19^{es} éditions des Rencontres. Cette lecture nous conduira à nous centrer sur le terme « expérience », dont nous noterons les implications individuelles et collectives, en contexte d'enseignement de la littérature. Indice d'une importance croissante accordée au pragmatisme, l'expérience sera enfin au centre de nos préoccupations littéraires et didactiques : d'abord comme caractéristique d'un mouvement issu de la littérature contemporaine, ensuite comme emblème d'une didactique de la littérature soucieuse de la place ménagée au sensible.

« Sensible », « émotion » et « expérience »

Faisant des travaux des chercheurs participant aux Rencontres un révélateur de l'état historique d'une discipline, nous avons d'abord relevé les occurrences des trois termes « sensible », « émotion » et « expérience » dans notre corpus. Pourquoi ces mots-là ? Le sensible et l'une de ses manifestations, l'émotion, impliquent une tension : suspectés de nuire à l'acquisition nouvelle des savoirs, ils sont simultanément reconnus comme des leviers essentiels de la connaissance. L'expérience, quant à elle, a été retenue parce que le terme associe une dimension événementielle (*vivre* un événement) et une dimension réflexive (*analyser* ledit événement). Ces trois termes permettaient ainsi de comprendre que certaines activités, régulièrement commentées dans les articles de notre corpus, telles que créer une pièce de théâtre en classe ou rencontrer une écrivaine, nourrissent l'enseignement de la littérature sur les plans esthétique, affectif et cognitif. Notre relevé ne vise pas l'exhaustivité ; de type qualitatif, il est attentif aux associations, aux significations, aux tendances qui se dessinent, lors de la convocation du sensible, de l'émotion et de l'expérience.

Très rapidement, le terme « expérience » s'est distingué des deux autres, « sensible » et « émotion » : il est le plus abondamment cité dans le corpus et la richesse des évocations nous a conduits à nous centrer sur sa polysémie, et ce faisant, à le privilégier. Ainsi, dans notre relevé, l'expérience est associée :

- aux fonctions : le chercheur en didactique, l'enseignant, l'élève peuvent vivre des expériences intrinsèquement liées à leur statut ;
- aux tâches scolaires : la littérature, l'écriture deviennent des expériences ;
- à l'activité de lecture : l'expérience permet de construire une posture de sujet lecteur, un rapport esthétique, mais également un rapport *ontologique* aux textes ;
- aux dispositifs didactiques, qui font des élèves des lecteurs actifs et critiques, qui favorisent l'interaction du texte et de l'élève, qui ouvrent des espaces de négociation de sens.

Certains de ces usages valorisent le rapport individuel à la littérature (un individu, professionnel ou apprenant, acquiert une expérience en occupant un rôle particulier, l'enseignement de la littérature apprend à lire en cultivant un rapport subjectif aux textes, etc.), tandis que d'autres impliquent un collectif fort (le rôle de l'école dans la formulation d'interprétations qui soient recevables par une communauté de lecteurs, devenir auteur en même temps que ses camarades lors d'un projet de classe, etc.). À notre sens, le « dispositif didactique » a ceci de particulier qu'il conjugue de manière originale cette dimension individuelle et collective : c'est autour de cette association que nous poursuivons notre analyse.

Le dispositif didactique comme expérience

Examinons donc à quelles conditions le dispositif didactique est constitutif de l'expérience et convoquons, à cette fin, la conception du *dispositif* de G. Agamben (2007). Inscrit dans une filiation foucauldienne, le dispositif se trouve au croisement de la relation de pouvoir et de savoir. Il est donc, en un sens, coercitif, mais il n'est pas qu'une machine qui désubjectivise : en soi, le dispositif implique un processus de subjectivation, sans lequel il ne serait qu'un pur exercice de violence. Ce qui permet l'exercice de la subjectivation, c'est l'agentivité qui consiste à s'aménager une marge de liberté face aux prescriptions, afin de réélaborer et de rendre signifiantes les normes qui nous définissent et nous contraignent. Une double force d'oppression et de création du sujet s'exerce simultanément : oppression lorsque l'individu incorpore des règles et des normes, création lorsqu'il s'engage à suspendre ces logiques d'adhésion, à déconstruire les normes, à leur résister, à les transformer, à les reconstruire.

Revenons à notre question initiale : pour que l'expérience du dispositif didactique permette au lecteur d'occuper une posture subjective, individuelle, nourrie par le sensible ou l'émotion, et simultanément objectivante, rationnelle, distanciée, notamment dans l'exercice d'une interprétation recevable par le collectif qu'est une communauté de lecteurs, il s'agit de conjointre un cadre normatif (une séquence d'enseignement, une consigne permettant d'éprouver des outils) et un espace de liberté, une invitation à l'élève, au sujet lecteur, à se réapproprier le cadre normatif pour en faire un espace individuel au sein du collectif.

Ainsi, cet équilibre entre expérience individuelle et collective, qui peut aider à décrire l'enseignement du texte littéraire, nous proposons à présent de le traiter dans deux espaces

complémentaires : le statut de l'expérience dans la littérature de l'extrême-contemporain, et le rôle de la même expérience en didactique de la littérature.

L'expérience en littérature

De la foisonnante diversité du champ littéraire de l'extrême-contemporain, on choisit de ne retenir que le tournant pragmatiste en littérature, qui interroge notamment les liens entre le texte littéraire et sa réception. Évidemment, ces préoccupations ne sont pas nouvelles et témoignent d'une longue histoire de courants littéraires qui n'envisageaient le texte que dans un rapport au monde et à autrui. On se contentera de privilégier, ici, des références récentes qui pensent la littérature *avec* le monde, le réel, le faire et qui conçoivent le texte littéraire au fondement d'une poétique soucieuse d'agir de manière critique et politique. En voici quelques exemples. La « logique de l'entrisme », de J.-C. Massera, consiste à écrire dans les formes, les formats, les langages, les systèmes de pensée et de représentation que se donnent les logiques dominantes, économiques, politiques, financières, pour « se reconnecter à l'Histoire », invitant le sujet à se repositionner autrement que dans le seul texte, pour s'imaginer moins singulier, se repenser dans la collectivité (2010 : 39). Chez C. Hanna, « critique » qualifie la propriété d'un langage poétique qui se positionne par rapport à quelque autre système de représentation, généralement tenu pour efficace. Ainsi, certains textes, échappant aux outils d'analyse traditionnels, effectuent une « action directe », dans le sens qu'ils sollicitent une réception inédite et qu'ils sont émancipés d'une forme de lecture et de pouvoir dominants (2010 : 1). F. Coste, enfin, explicitement inscrit dans un courant de pensée pragmatiste, propose de se décentrer d'une perception essentialiste de la littérature, au profit d'une saisie des usages de la littérature : la manière dont on la lit, dont on l'intègre à notre quotidien, la possibilité d'y trouver des modèles de comportement, des expériences de pensée, des supports à notre investissement dans le monde. Dans cette perspective, la littérature est définie comme usage et comme mode d'action (2017 : 28-30).

Cette conception du texte littéraire révèle une fois de plus l'articulation entre individuel et collectif avec un usage de la littérature ouvert sur le monde et sur l'action. En ce sens, la littérature devient « expérience », car elle contient en elle-même dimension analytique et dimension événementielle. Que signifie l'expérience, à présent, pour la didactique de la littérature ?

L'expérience en didactique de la littérature

Que fut, qu'est et que sera la lecture littéraire dans les études, dans les dispositifs et propositions d'enseignement de notre groupe de didacticiens francophones, tel qu'il apparaît dans les actes des Rencontres ? Pour l'observer, mesurons la lecture à une définition anthropologique de l'expérience esthétique, celle qu'en a donnée J.-M. Schaeffer :

L'expérience esthétique est une expérience humaine de base, [...] une expérience attentionnelle exploitant nos ressources cognitives et émotives communes, mais les infléchissant d'une manière caractéristique. [...] Une valence hédonique [plaisir/déplaisir] est

produite par le processus attentionnel lui-même par un processus de feed-back. (Schaeffer, 2015 : 45 et 322)

Telles qu'elles étaient exprimées lors des premières Rencontres, par des didacticiens encore marqués par la conception de l'art absolu de leurs années d'études, les visées de l'expérience littéraire étaient généralement d'ordre ontologique (le dévoilement heideggérien du monde), politique (la désaliénation de l'individu) ou téléologique (l'art, comme fin en soi, substitut du sacré). Au terme des apprentissages, idéalement, l'élève pouvait vivre une *épiphane*, éprouver une *fusion empathique*, voire connaître la *sidération* en participant à une *expérience de l'être tout entier*. Dans ce contexte, des termes ou expressions courants (*l'évènement de la lecture*, la *rencontre de l'œuvre*) pouvaient aussi s'adjoindre des connotations de même ambition.

Cette conception de l'expérience littéraire, intellectuelle, exigeante et de ce fait élitiste, a régné plus longtemps en Europe qu'au Québec où les études culturelles et les études genre ont plus vite essaimé et ajouté à l'acte de lecture des composantes jusqu'alors peu prises en compte du sujet lecteur – malgré Picard et ses épigones – notamment le ressenti, l'émotion.

Cette émotion s'est introduite peu à peu dans la définition du lecteur que nous construisions, il arrivait ainsi de devoir préciser que les expériences de lecture sont *non seulement cognitives, mais aussi sensorielles*. Aujourd'hui, nous hésitons toutefois encore sur le statut de ces émotions dans l'expérience de lecture : sont-elles différentes de celles ressenties dans le quotidien ? La tendance semble désormais accorder aux émotions dans la lecture, ainsi que le fait Schaeffer, des causes et des conséquences aussi variées que celles de la vie courante. Et quand bien même l'expérience de lecture s'effectue dans « une enclave pragmatique », les émotions éprouvées dans l'expérience de lecture ne sont pas des « quasi émotions » (Schaeffer, 2015), mais des émotions comme les autres, ce que notre formule : *expériences de lecture authentiques* peut laisser forfaitairement entendre. La vigueur de la réhabilitation actuelle de l'émotion, des sensations et des sentiments induits par la lecture et participant de plain-pied à la compréhension/interprétation littéraire peut se mesurer par la fréquence élevée de verbes d'action liés à la lecture tels que *s'approprier*, *incorporer* ou encore *métaboliser*.

Après avoir aidé à commenter la bascule que notre groupe a effectuée en vingt ans et qui la voit épouser et promouvoir une conception pragmatique de la lecture, la définition anthropologique de Schaeffer, entendue comme une « expérience attentionnelle, émotive et hédonique » (2015 : 13) peut encore aider le corps enseignant à mieux guider les apprentissages des élèves.

D'abord, sa définition aide à réfuter la vieille critique qu'on adresse à l'émotion souvent estimée responsable d'un désintérêt actuel de la lecture littéraire au détail textuel et formel du texte. À l'inverse de cette représentation, le type d'attention spécifique impliqué dans l'expérience esthétique – une attention soutenue, peu focalisée, plus polyphonique et moins sérielle que l'attention courante – appelle et sollicite l'observation de toutes les composantes et informations textuelles.

Demandons-nous ensuite s'il ne serait pas pertinent, du point de vue terminologique, à moins parler désormais de la *réception* du texte littéraire par un sujet lecteur, une notion très liée au schéma de la communication, et lui préférer celle d'expérience esthétique, plus large, plus à

même d'héberger, sous l'acceptation désormais non transcendantale d'expérience, une phénoménologie complète de l'activité de lecture.

Si l'on tablait sur cette définition tripartite (attention, émotion, plaisir) de l'expérience esthétique, bien des questions seraient à réactualiser ou à poser. Dont celles-ci, que nous formulons en guise de conclusion :

- 1) Une didactique explicite de l'attention hédonique est-elle à envisager ?
- 2) Le plaisir ne deviendrait-il pas alors la nouvelle obligation, la nouvelle contrainte ?
- 3) Quelles sont les conditions d'une expérience esthétique (enfin) démocratique, non-élitiste ?
- 4) L'interprétation des textes accorde une grande confiance au collectif de la classe pour s'enrichir. En dépit de cette nécessité imposée par le nombre d'élèves, comment encourager et soutenir la dimension privée de l'expérience esthétique ?
- 5) Qu'en est-il des relations entre anthropologie et didactique ? Peut-on construire une didactique sur une définition anthropologique de l'expérience esthétique réduite, comme ici, à quelques présumés invariants ?
- 6) Chaque retouche de la conception de la lecture littéraire réveillant à nouveau cette question, l'approche retenue ici appelle-t-elle une didactique spécifique de la littérature ?

Corpus, par ordre chronologique des Rencontres

ROUXEL, A. (dir.). (2000). Recherches en didactique de la littérature. Rennes : Université de Rennes [Actes des 1^{es} Rencontres, Rennes, 2000].

CANVAT, K. (dir.). (2001). Recherches en didactique de la littérature. Namur : Presses universitaires de Namur, Enjeux, 51-52 [Actes des 2^{es} Rencontres, Namur, 2001].

Brillant-Annequin, A. et MASSOL, J.-F. (dir.) (2005). Le pari de la littérature. Grenoble : SCEREN-CRDP [Actes des 3^{es} Rencontres, Grenoble, 2002].

LEBRUN, M. (dir.). (2004). Didactique de la lecture et de l'écriture littéraire. Aix-Marseille : Skholê (hors-série) [Actes des 4^{es} Rencontres, Aix-en-Provence, 2003].

POTTIER, J.-M. (dir.). (2006). « Seules les traces font rêver ». Enseignement de la littérature et génétique textuelle. Reims : SCEREN-CRDP [Actes des 5^{es} Rencontres, Reims, 2004].

Clermont, P. et Schneider, A. (dir.). (2006). Écoute mon papyrus. Littérature, oral et oralité. SCEREN – CRDP [Actes des 6^{es} Rencontres, Strasbourg, 2005].

CHABANNE, J.-C. (dir.). (2005). L'activité de l'élève, le travail de l'enseignant, la place de l'œuvre (cédérom). Montpellier : Université Paul Valéry – LIRDEF [Actes des 7^{es} Rencontres, Montpellier, 2006].

DUFAYS, J.-L. (dir.). (2007). Enseigner et apprendre la littérature, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation. Louvain : Presses universitaires de Louvain [Actes des 8^{es} Rencontres, Louvain-la-Neuve, 2007].

LOUICHON, B. et ROUXEL, A. (dir.). (2010). Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure. Rennes : Presses universitaires de Rennes [Actes des 9^{es} Rencontres, Bordeaux, 2008].

SÉOUD, A. (dir.). (2010). Les littératures francophones : quels apports, quelles perspectives pour la didactique du français ? Tunis : Éditions Sahar [Actes des 10^{es} Rencontres, Sousse, 2009].

RONVEAUX, C. (dir.). (2016). Enseigner les littératures dans le souci de la langue. Bruxelles : Peter Lang [Actes des 11^{es} Rencontres, Genève, 2010].

FLOREY, S., CORDONIER, N., RONVEAUX, C. et EL HARMASSI, S. (2015). Enseigner la littérature au début du XXI^e siècle. Enjeux, pratiques, formation. Bruxelles : Peter Lang [Actes des 12^{es} Rencontres, Rabat, 2011].

BISHOP, M.-F. et BELHADJIN, A. (dir.). (2015). Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels. Paris : Honoré Champion [Actes des 13^{es} Rencontres, Genevilliers, 2012].

LACELLE, N. et BOUTIN, J.-F. (dir.). (2013). Vers une « multilecture » et une « multiécriture » littéraire ? La Lettre de l'AIRDF, 53 [Actes des 14^{es} Rencontres, Québec, 2013].

DEZUTTER, O. et FALARDEAU, É. (dir.). (2015). Les temps et les lieux de la lecture. Namur : Presses universitaires de Namur [Actes des 15^{es} Rencontres, Sherbrooke, 2014].

DEZUTTER, O. et DUFAYS, J.-L. (dir.). (2015). « Explorer les temps et les lieux de la lecture ». Repères, 51 [Actes des 15^{es} Rencontres, Sherbrooke, 2014].

LE GOFF, F. et FOURTANIER, M.-J. (dir.). (2017). Les formes plurielles des écritures de la réception. Vol. I et II. Namur : Presses universitaires de Namur [Actes des 16^{es} Rencontres, Toulouse, 2015].

CHABANNE, J.-C. (dir.). (2018). Enseigner la littérature en dialogue avec les arts. Confrontations, échanges et articulations entre didactique de la littérature et didactiques des arts. Namur : Presses universitaires de Namur [Actes des 17^{es} Rencontres, Lyon, 2016].

Bibliographie

AGAMBEN, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris : Payot et Rivages.

COSTE, F. (2017). *Explore*. Paris : Questions théoriques.

DAUNAY, B. et DUFAYS, J.-L. (2007). Méthodes de recherche en didactique de la littérature. Lettre de l'AIRDF, 40, 8-13.

DUFAYS, J.-L. et BRUNEL, M. (2016). La didactique de la lecture et de la littérature à l'aube du XXI^e siècle, in A. Petitjean (éd.). (2016). *Didactiques du français et de la littérature*, (233-266). Recherches textuelles, (14). Metz : Université de Lorraine.

HANNA, C. (2010). *Nos dispositifs poétiques*. Paris : Questions théoriques.

LEPETIT, B. (éd.). (1995). *Les Formes de l'expérience. Une autre histoire sociale*. Paris : Albin Michel.

MARTINEAU, S., SIMARD, D. et GAUTHIER, C. (2001). Recherches théoriques et spéculatives : considérations méthodologiques et épistémologiques. *Recherches qualitatives*, (22), 3-32.

MASSERA, J.-C. (2010). *It's too late to say littérature*. Paris : Cercle d'art.

SCHAEFFER, J.-M. (1992). *L'art de l'âge moderne*. Paris : Gallimard.

- (2011). *Petite écologie des études littéraires*. Paris : Thierry Marchaise.

- (2015). *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard.

VAN DES MAREN, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Pour une réception du texte du théâtre. Par l'imaginaire et le sensible

For a reception of the theater text. Through the imaginary and the sensitive

Corinne Frassetti Pecques, Litt&Arts CNRS

L'enseignement du théâtre devrait toucher largement au sensible, notamment par des activités liées à la dramaturgie et engageant le corps. Cet article présente les premiers résultats d'une recherche en cours qui étudie la réception d'un texte théâtral en lecture et l'influence des dispositifs didactiques déployés en classe, des plus classiques à ceux qui appellent au sensible. Une étude longitudinale sur plusieurs classes montre quel type d'activités permet aux élèves de construire la théâtralité dans la durée et selon quelles conditions. En outre, un même test soumis à des élèves et à des « grands lecteurs » de théâtre révèle la part importante de l'imaginaire de la fiction ainsi que son lien complexe à l'imaginaire de la scène, même chez les lecteurs professionnels. Or l'appel à la fiction s'avère très peu pris en compte, voire rejeté, par beaucoup de théoriciens pour le théâtre et, en classe, mal articulé à la construction de la théâtralité. L'ensemble de ces résultats implique de repenser l'enseignement du théâtre.

Mots-clés : théâtre, lecture, enseignement, imaginaire, corps

Teaching theater should make extensive use of the sensitive, especially through activities related to dramaturgy and involving the body. This article presents the preliminary results of an ongoing research which studies the reception of a theatrical text in reading and the influence of didactic devices deployed in the classroom, from the most classical ones to those calling for the sensitive. A longitudinal study over several classes shows what types of activity enable students to build theatricality over time and under which conditions. Besides, the same test submitted to students and to «great readers» of theater reveals the important part of the imaginary of fiction and its complex link to the imaginary of the stage, even among professional readers. However, the call of the fiction has hardly been considered - when not rejected - by many theatre theorists and it has been poorly intertwined with the construction of theatricality in the classroom. This set of results implies rethinking the teaching of theater.

Keywords : theater, reading, teaching, imaginary, body

Le théâtre est « une rêverie au bord de l'éveil, [...] un travail de l'imaginaire »

E. Demarcy-Mota (Godard, 2009 : 23)

Que l'enseignant doive pour le théâtre interroger, stimuler la sensibilité¹ des élèves devrait être aujourd'hui une évidence. En effet, le théâtre couvre un vaste panel d'expériences touchant au sensible. Il convoque une sensibilité à la langue, comme toute œuvre littéraire. L'incarnation possible des voix, des personnages, l'ancre dans un engagement physique. Il crée un appel à la scène (possible, réalisée, fantasmée...) ce qui l'ouvre du côté du spectaculaire et de tous les arts vivants. Enfin, il déploie un univers, une histoire, le reliant à tout ce qui relève de la fiction, au-delà de la

¹ À comprendre comme solliciter les différents sens et comme accéder à l'interprétation et à l'appropriation de l'œuvre par l'imaginaire et le sensible.



littérature. De nombreux travaux (Bernanoce, 2006bc-2008-2009 ; Ailloud-Nicolas, 2008-2013 ; De Peretti, 2013-2018) ont déjà largement exploré certaines voies et tiré des conclusions sur la nécessité d'articuler le travail scolaire « traditionnel » sur le texte dramatique, autrement dit, une approche le plus souvent littéraire à un travail plus large qui met en jeu le corps et une réelle démarche dramaturgique². Il ne s'agit pas de le démontrer à nouveau, mais d'effectuer un pas de côté et un renversement de perspective.

J'ai souhaité en effet explorer la réception du texte de théâtre et l'imaginaire qui se déploie en lecture. Au vu des diverses subjectivités en jeu (celles de l'auteur, du dramaturge, du metteur en scène, du comédien, du spectateur et du lecteur), au vu de sa double réalisation textuelle et scénique, il est nécessaire d'interroger un « feuilleté d'images », selon la formule de G. Declercq (Lochert et De Guardia, 2012 : 9), puisant dans la réalité et la fiction, en lien ou non avec une scène³. C'est le tressage de ces éléments à travers le prisme du lecteur et de son « théâtre intérieur » qui m'intéresse. Mon objectif est de mesurer la pertinence des dispositifs didactiques proposés aux élèves et de repérer des éléments de leur réception peut-être ignorés jusque-là. Pour ce faire, j'ai croisé des données issues d'élèves ayant bénéficié d'activités qui mettent en œuvre un travail dramaturgique et engagent le corps à celles issues d'élèves ayant reçu un enseignement plus « traditionnel », ainsi qu'à des données provenant de grands lecteurs de théâtre.

Des constats et des positionnements à revisiter

Cette recherche trouve son origine dans un premier travail qui s'intéressait aux conditions d'efficacité des dispositifs permettant aux élèves d'appréhender au mieux la théâtralité du texte dramatique, d'acquérir un « imaginaire de la scène » selon l'expression de M. Bernanoce (2006a : 502)⁴. Les conclusions étaient qu'un travail de tissage des activités en direction du texte et en direction de la scène devait intervenir tout au long de la séquence (et non pas uniquement à la fin) et circuler dans les deux sens, du texte vers la scène, mais aussi de la scène vers le texte, dans un mouvement spiralaire. Ce travail s'est effectué en parallèle d'un comité de lecture théâtrale⁵. Les élèves ont donc eu, sur plus de la moitié de l'année, des temps de lecture individuelle, des temps de débats collectifs, des temps d'analyse littéraire et dramaturgique, des activités de scénographie et d'expression artistique, un volet d'heures avec des comédiennes ainsi que la possibilité d'aller assister au moins à un spectacle. Ces activités ont été poursuivies les années suivantes, dans le cadre de la Recherche-Action *Enseigner le Théâtre et la Poésie Aujourd'hui*, que M. Bernanoce et N. Rannou ont menée de 2013 à 2016 à l'Université Grenoble Alpes. L'expérimentation portait sur la

² Selon la définition de J. Danan : « L'art de la composition des pièces de théâtre [et la] pensée du passage à la scène des pièces de théâtre. [...] le sens 1, qui serait du côté du texte, et le sens 2 du côté du "passage" » (2008 : 7-8). L'idée de passage doit être comprise dans un double mouvement texte-scène scène-texte et non pas uniquement du texte vers la scène.

³ Les images peuvent renvoyer à une réalisation concrète, effective de la pièce (de la mise en voix au spectacle complet) ou à une projection scénique mentale. La fiction concerne la fable, qui peut être imaginée hors scène ou sur scène. Ces espaces/imaginaires ne sont pas si disjoints, contrairement à ce que l'on croit (voir la suite de l'article ou, pour plus de détails, « Accueillir le sujet lecteur de théâtre en classe »).

⁴ « Chaque texte de théâtre porte à l'état virtuel, de façon plus ou moins explicite, des images de sa mise en scène, ce qui fonde pour partie sa dramaturgie. C'est la notion de « devenir scénique ». Les expressions « imaginaire de la mise en scène » ou « imaginaire de la scène » permettent ici de définir en termes de Pragmatique, le travail actif de réception du texte de théâtre par son lecteur dans l'optique d'une mise en scène, réelle ou virtuelle » (Bernanoce, 2006a : 502).

⁵ Comité de lecture organisé par l'association « Théâtre à la Page », association affiliée ANRAT qui intervient en Rhône Alpes.

mise en voix des textes, « sur les questions plus spécifiques de l'appropriation, de l'interprétation et de la créativité du lecteur réel engagé dans l'oralisation de ces textes⁶ ». Les activités proposées autour des œuvres faisaient donc bien appel largement au sensible.

Pour autant, deux éléments intrinsèquement liés m'ont amenée à vouloir mettre en perspective ces constats. À retrouver certains élèves sur plusieurs années, j'observais que le réflexe de se référer à un imaginaire de la scène se perdait assez souvent. Aussi importait-il d'en identifier les causes : s'agissait-il seulement d'une certaine fragilité des acquis, conséquence d'un dispositif croisé peu de fois dans la scolarité, ou d'autres facteurs plus profonds étaient-ils en jeu ? En outre, s'assurer des réceptions subjectives réelles du texte de théâtre en lecture me semblait indispensable avant de valider ou de moduler les dispositifs didactiques existants.

En effet, la modalisation des composantes fondamentales de l'activité fictionnalisante du lecteur a été élaborée d'une manière générale à partir du texte narratif (Fourtanier, Langlade et Mazauric, 2006 ; Langlade, 2008). Il paraît nécessaire de s'intéresser à la pertinence, à l'adaptabilité de ces modèles vis-à-vis de la réception du texte de théâtre. Les questionnements qui résultent de ce changement de paradigme sont nombreux. La concrétisation imageante et auditive a-t-elle un rapport avec un « imaginaire de la scène » ? Ce rapport à la scène est-il immédiat lors d'une lecture d'une œuvre théâtrale ou la lecture peut-elle s'en affranchir ? Se présente-t-il d'ailleurs comme une vision concrète d'une scène réelle ? Quelle place est faite à « l'imaginaire de la fiction » (Bernanoce, 2006a : 510) ? Quel est l'impact du corpus ? Enfin, ces données sur la réception du texte de théâtre sont-elles conditionnées, modifiées par le degré d'expertise du lecteur sur le texte dramatique, par l'enseignement dispensé ?

On comprend bien que la réponse à ces questions permettrait d'apporter une meilleure compréhension de la réception du texte de théâtre et donc de déterminer les dispositifs à mettre en œuvre en classe. Or peu de recherches de vaste envergure sur ce sujet et, surtout, à partir de traces de lecture réelles sur le long terme ont été effectuées jusqu'à présent. Les critiques de théâtre s'intéressent essentiellement à une lecture théorique et non à une réception subjective du texte⁷, ou modélisent cette lecture à partir de leurs propres mécanismes de lecture ou d'*a priori* non éprouvés sur le terrain. Il en va ainsi des positions sur la fiction d'A. Petitjean (2006), de D. Shropfer (2009), dans une moindre mesure, de J. de Guardia et M. Parmentier (2009), ou de celles sur le personnage de C. Ailloud-Nicolas (2013). Aussi, ai-je saisi la possibilité d'expérimenter avec une collègue des dispositifs sur plusieurs années pour procéder à une large phase exploratoire.

Phase exploratoire : à la recherche de traces de lectures et de lecteurs variés

Le premier dispositif expérimental consiste en un même test soumis à un panel de grands lecteurs⁸ et à des élèves. Il a concerné presque toutes les classes d'un collège classé REP de la banlieue de Grenoble. Les « projets théâtre » existaient depuis quatre ans, certains élèves ont donc bénéficié sur plusieurs années d'un enseignement de théâtre plus spécifique. Ma mutation dans un autre collège avec la même collègue a été l'occasion de mener de nouveau le même projet sur deux sixièmes. Le test a été ensuite passé à toutes les sixièmes. Près de 360 réponses d'élèves au total

⁶ Texte de cadrage de la Recherche-Action.

⁷ Par exemple, des auteurs comme P. Pavis, J.-P. Ryngaert, C. Naugrette ou M. Corvin.

⁸ Le panel de grands lecteurs répond à deux critères : des personnes choisies pour leur expertise quant à la lecture du théâtre et représentant différents corps de métiers (auteurs, éditeurs, dramaturges-metteurs en scène, comédiens, médiateurs culturels, enseignants spécialisés).

ont été collectées lors de ce premier test. Ce nombre élevé a conduit à effectuer un traitement statistique des données afin qu'apparaisse la fréquence de certains types de réponses. Les réponses des élèves ont été également comparées aux réponses des grands lecteurs. Le protocole de ce test est le suivant : le début de la pièce *Être le loup* de B. Wegesnat est proposé avec pour consigne donnée de lire le texte et de noter « ce qu'[ils] voient ou entendent en lisant ce début de pièce, les images qu'[ils] se fabriquent, toutes les remarques ou interrogations qu'[ils] souhaitent ». Le questionnement est à la fois ciblé afin qu'émerge la fonction imageante et le plus ouvert possible pour laisser place aux ressentis, impressions, analyses et à ce qui n'est pas forcément attendu par le chercheur. Divers critères justifient ce corpus, notamment l'accessibilité aux plus jeunes lecteurs interrogés, la nécessité d'une pièce relativement peu montée afin de ne pas trop influencer l'activité imageante des grands lecteurs et, surtout, les questions nombreuses posées à la théâtralité et à la fiction par l'écriture hybride de cette pièce contemporaine.

D'autres sources de données ont complété celles qui avaient été obtenues par ce premier dispositif : un questionnaire plus précis pour les grands lecteurs ouvrant à une dimension plus métacognitive de leur lecture ; un relevé d'occurrences révélant l'activité fictionnalisante de grands lecteurs dans la littérature (autobiographies, témoignages, interviews, essais... de personnalités du théâtre) ; l'exploration des carnets de lecteur des élèves ; enfin, un second test dans la lignée du premier, soumis au deuxième échantillon d'élèves uniquement, sur le début de *Sœur, je ne sais pas quoi frère* de P. Dorin, un extrait d'écriture théâtrale plus ordinaire et caractéristique pour des élèves de sixième (un dialogue interpersonnel, des didascalies de régie). Ce deuxième test visait à étudier les variations de la réception induites par ce changement de corpus.

Les constats : l'efficacité du travail par le sensible et un imaginaire qui bouscule certaines idées reçues

Le trait dominant qui se dégage des réponses des élèves est la convocation d'images qui renvoient davantage au monde réel qu'à une scène de théâtre. Plus de la moitié des élèves du premier test fait référence à un pré, à une forêt, à des animaux qui gambadent. On ne constate pas, dans le deuxième échantillon, d'écart significatif entre les sixièmes ayant suivi un enseignement théâtre spécifique et les autres. La concrétisation imageante à l'œuvre dans leurs carnets de lecteur va dans ce sens également : il n'y a pas de modifications notoires de leurs représentations au cours de l'année, alors qu'ont été abordés le travail avec les comédiennes sur les textes et des activités de dramaturgie.

En revanche, si l'on compare ces scores à ceux obtenus par les élèves en troisième du premier échantillon, la différence est nette : 20 % de ces élèves développent un imaginaire de la scène. Pour s'assurer que l'influence de l'enseignement spécifique est bien en cause et qu'il ne s'agit pas simplement de l'effet d'une expérience « normale » acquise par la scolarité au collège, le critère de détermination « élève ayant suivi un enseignement spécifique ou non » a été appliqué. On observe alors que la proportion d'élèves convoquant directement un imaginaire de la scène est nettement plus élevée pour les élèves ayant reçu un enseignement spécifique que pour les autres (9 % contre 1%) et que le passage d'imaginaire de la fiction à celui de la scène, parfois effectué en cours de lecture, est presque deux fois supérieur (44 % contre 24%). Un réel travail dramaturgique, qui appelle à l'artistique et au sensible, ainsi qu'une mise en jeu du corps des élèves portent donc leurs fruits sur plusieurs années. Les élèves justifient souvent cette évolution dans leurs commentaires par une sorte de prise de conscience qu'il s'agit du théâtre. Le deuxième test, sur le texte de Dorin, semble confirmer la nécessité que l'élève appréhende le texte comme du théâtre pour convoquer

un imaginaire de la scène (21 % des sixièmes convoquent des images de scène pour une moyenne de 4 % sur le premier texte).

Une première conclusion que l'on peut tirer est que la construction de la théâtralité par les élèves est plus efficace si les élèves éprouvent des dispositifs spécifiques sur plusieurs années, d'autant plus face à des écritures contemporaines hybrides. Ainsi apparaît la nécessité de développer un vrai travail varié sur le théâtre dans les classes et de l'introduire dès le primaire. En effet, l'approche de la scène se limite très souvent à une séance d'étude de quelques photos ou d'extraits, parfois à une mise en jeu directe des élèves, sans réel travail dramaturgique continu, sans réel travail sur les possibilités de la voix, du regard, du corps, de l'occupation de l'espace, du jeu choral, mais en comptant sur les capacités plus ou moins « innées » de l'élève à « faire l'acteur ».

Toutefois, il ne s'agit pas d'en rester là, comme le montrent les résultats au deuxième test, sur le texte de Dorin. L'hypothèse que la reconnaissance d'un texte dramatique suffit pour déclencher plus massivement un imaginaire de la scène et pour mettre en retrait l'imaginaire de la fiction n'est pas validée. Le score d'élèves de sixième déployant un imaginaire de la scène est certes plus élevé que pour le premier test, mais n'est pas finalement si remarquable, que ce soit des élèves ayant suivi un dispositif spécifique ou pas (19 % et 25 %), par rapport au score de la convocation de la fiction (68 % et 65 %). La raison de cet écart est donc à chercher également ailleurs et la confrontation avec la réception des grands lecteurs permet de nuancer tous ces constats. En effet, il est nécessaire de dépasser l'idée que l'appel à un imaginaire de la fiction constitue une erreur de réception du texte de théâtre (ce que notent certains élèves et pensent certains praticiens ou théoriciens du théâtre). On retrouve les mêmes concrétisations imageantes ancrées dans une certaine réalité chez les grands lecteurs. Certes, certains évoquent davantage une imagerie. Certes, certains sont directement sur un imaginaire de scène. Toutefois, l'imaginaire fictionnel est largement convoqué. Si l'appel à la fiction est très présent, ce n'est donc pas uniquement lié à une certaine hégémonie de la lecture de récit ou de son exploitation en classe, ni à un enseignement du théâtre mal réalisé, ni à « l'impérialisme narratif⁹ » d'aujourd'hui, mais à un argument d'ordre ontologique : le théâtre raconte le plus souvent une histoire, ou le lecteur reconfigure une sorte d'histoire face aux fables et aux personnages théâtraux d'aujourd'hui, malmenés, morcelés, déconstruits.

Allons plus loin. Il ne convient pas non plus d'envisager cette lecture fictionnelle comme un premier degré de représentation mentale précédant ou accompagnant une lecture plus théâtrale qui serait, elle, légitime, selon le positionnement encore une fois de certains critiques. Le texte de théâtre n'est pas qu'un « devenir scénique » (Sarrazac, 2000). De fait, en examinant de plus près les réponses des grands lecteurs, on constate que les deux imaginaires ne sont pas si hermétiques de l'un à l'autre que cela. Ils peuvent mêler sans hiérarchie images scéniques et fictionnelles. Cette absence d'étanchéité des univers convoqués se retrouve chez les élèves qui, par exemple, dessinent lors du premier test de vrais animaux sur scène ou un mélange de personnages animaux et d'acteurs humains.

Enfin, les grands lecteurs évoquent certes globalement une différence d'imaginaire créé entre lecture du roman et du théâtre, cependant, certaines explications avancées modalisent cet avis

⁹ Phelan, James (2005) : « Who's Here? Thoughts on Narrative Imperialism and the Narrative Identity Thesis ». *Narrative* 13. Ohio (Ohio State University Press), p. 205-10, cité par M. Berdet, P. Krilles, C. Chamayou-Kuhn et P. Emel Yavuz, « Mondes en narration », *Trajectoires* [En ligne], 3 | 2009, mis en ligne le 17 décembre 2009, consulté le 23 mars 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trajectoires/391>.

tranché. Une série d'arguments repose sur les nécessités professionnelles liées à la lecture orientant dès le départ la réception (lecture pour choisir un texte à mettre en scène...). Une deuxième série d'éléments souligne le fait que ce n'est pas tant l'imaginaire en lui-même qui diffère que sa manifestation ou ses conditions d'apparition, une différence donc moins de nature fondamentale que de qualité, de degré en quelque sorte. Il peut s'agir, avancement certains grands lecteurs, du temps de lecture qui est plus rapide, en lien avec l'écriture théâtrale plus « concise¹⁰ », « économe », une différence d'ordre « dynamique ». Ce peut être aussi le rapport au présent, à l'être là qui convoque des voix, des personnages, des paroles. « L'imaginaire ne me semble pas différent, c'est le support qui l'est. Le support du théâtre est le corps, omniprésent », déclare un grand lecteur.

Ainsi, deux constats s'imposent, à prendre en compte puisque l'enseignement de la lecture s'intéresse désormais aux mécanismes d'appropriation des œuvres. D'une part, un travail dramaturgique régulier ainsi que des activités mettant en jeu physiquement les élèves influent sur leur construction de la théâtralité dans la durée. D'autre part, les lecteurs convoquent assez largement l'imaginaire vers la fiction, non pas seulement en parallèle, mais parfois en interaction avec l'imaginaire de la régie, ce qui bouscule les *a priori* sur la lecture du théâtre. Ignorer l'un des imaginaires ou les isoler, comme souvent les critiques et les enseignants peuvent le faire, revient à méconnaître les réceptions possibles du texte de théâtre. Surtout, cela me semble une piste à ne pas négliger pour dépasser les représentations erronées ou les pratiques qui font encore écran et que rencontre tout formateur en théâtre¹¹. Poser l'existence et la légitimité de ces deux imaginaires, étudier comment l'un peut nourrir l'autre dans les activités à déployer en classe, constitue un axe fort de ma recherche. Il s'agit donc, afin de faire évoluer l'enseignement du théâtre en classe, de penser et de concrétiser une approche qui *ré-concilie* imaginaire de la fiction et imaginaire de la scène, activités traditionnelles, activités spécifiques et appel au sensible, notamment par l'engagement du corps – autrement dit, une approche dramaturgique qui inclut bien une approche littéraire, du point de vue du sujet lecteur.

Bibliographie

- AILLOUD-NICOLAS, C. (2008). Comment enseigner le théâtre aujourd'hui ? *Lire au lycée professionnel*, 57(58), 2-5.
- AILLOUD-NICOLAS, C. (2013). Le jeu dramatique en classe de cinquième : pour un renouvellement de l'enseignement du théâtre. *Le Français aujourd'hui*, 180, 41-53.
- BERNANOCE, M. (2006a). *À la découverte de cent et une pièces, Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse*. Paris : Éditions théâtrales et Scéren.
- BERNANOCE, M. (2006b). Écrire et réécrire du théâtre, approche génétique : Traces d'un grand écart entre littérature et scène, in J.-M. Pottier (dir.), *Seules les traces font rêver, Didactique de la littérature et génétique des textes* (93-108). Paris : Scéren, Rennes : CRDP de Champagne-Ardenne.
- BERNANOCE, M. (2006c). La didactique du texte de théâtre : comment penser la relation entre écriture et oralité ? La notion de voix didascalique, in P. Clermont, A. Schneider (dir.), *Écoute mon papyrus, Littérature, oral et oralité* (225-240). Paris : SCEREN, Strasbourg : CRDP d'Alsace.
- BERNANOCE, M. (2008). L'écriture au risque de la théâtralité : les différentes approches de l'atelier d'écriture théâtrale ». *Recherches & Travaux*, 73, 153-170.
- BERNANOCE, M. et BRILLANT-ANNEQUIN, A. (2009). *Enseigner le théâtre contemporain*. Paris : SCEREN, Grenoble : CRDP de Grenoble.

¹⁰ Cette citation et les trois suivantes sont extraites des réponses de grands lecteurs au questionnaire.

¹¹ D'après ma propre expérience de formatrice et comme le constatent entre autres C. Dulibine et B. Grosjean (2013) ou C. Dupuy (2013).

- DANAN, J. (2008). *Qu'est-ce que la dramaturgie ?* Arles : Actes Sud-Papiers.
- DULIBINE, C. et GROSJEAN, B. (2013). Former les enseignants à la transmission du langage théâtral : déplacer des « représentations » ? *Le Français aujourd'hui*, 180, 121-135.
- DUPUY, C. (2013). Enjeux et contours d'une « formation-théâtre » en master d'enseignement premier degré. *Le Français aujourd'hui*, 180, 103-119.
- FOURTANIER, M.-J., LANGLADE, G. et MAZAURIC, C. (2006). Dispositifs de lecture et formation des lecteurs. In *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève / le travail de l'enseignant / la place de l'œuvre* Actes des 7^{es} Rencontres des chercheurs en Didactique de la Littérature, IUFM de Montpellier, [cédérom].
- FRASSETTI PECQUES, C. (2021). Accueillir en classe le sujet lecteur de théâtre. *Pratiques*, 191-192 (à paraître).
- GODARD, C. (2009). *Emmanuel Demarcy-Mota, Arthur Nauzyciel, James Thierrée, Un théâtre apatride*. Paris : L'Arche.
- DE GUARDIA, J. et PARMENTIER, M. (2009). Les yeux du théâtre. Pour une théorie de la lecture du texte dramatique. *Poétique*, 158, 131-147.
- LANGLADE, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. *Figura*, 20, 45-65.
- LOCHERT, V. et DE GUARDIA, J. (2012). *Théâtre et imaginaire ; Images scéniques et représentations mentales (XVI^e-XVIII^e siècle)*. Dijon : EUD.
- DE PERETTI, I. (2013). Lecture, écriture et jeu théâtral : comment repenser cette trilogie ? *Le Français aujourd'hui*, 180, 55-68.
- DE PERETTI, I. (2018). Oralité, jeux et voix dans l'approche esthétique du théâtre contemporain à l'école, in Chabanne, J.-C. (éd.), *Enseigner la littérature dans le dialogue avec les arts. Actes des XVII^{es} rencontres des chercheurs en didactique de la littérature*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- PETITJEAN, A. (2006). Fictions dramatiques et postures du lecteur. *Modernité*, 23, 139-147.
- SARRAZAC, J.-P. (2000). Le texte théâtral contemporain et son devenir scénique, in C. Hamon-Siréjols, A. Surgers (éd.), *Théâtre : espace sonore, espace visuel* (53-62). Lyon : PUL.
- SCHROPFER, D. (2009). La posture du lecteur de théâtre, in M. Butlen, V. Houdart-Merot (éd.), *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui* (215-224). Amiens : Encrage Édition

Les pièces

- DORIN, P. (2013). *Sœur, je ne sais pas quoi frère*. Paris : Théâtre l'école des loisirs.
- WEGENAST, B. (2004). *Être le loup*. Paris : Théâtre l'école des loisirs.

Dessins de lecture : la sensibilité de l'élève face au roman. L'Œuvre d'Émile Zola. L'aveu d'une occasion didactique manquée

Reading drawings: the student's sensitivity to the novel. The work of Émile Zola. The admission of a missed educational opportunity

Alina Nastase Gonzalez, ATER Didactique du français à l'INSPÉ, Université de Caen Normandie
Docteur Littérature française, Laboratoire FoReLLiS, Université de Poitiers et ITEM Paris, Équipe des études zoliennes

Cet article est l'aveu d'une occasion didactique manquée d'un enseignant peu rompu à l'art d'agir dans l'urgence (capturer la manifestation d'une sensibilité unique et spontanée d'un sujet lecteur vis-à-vis d'un texte) et décider dans l'incertitude (l'impact des dessins de lecture d'une élève sur milieu didactique) (Perrenoud, 1996). L'objectif est d'essayer de rectifier, à posteriori, un schéma d'intervention didactique valorisant le sujet lecteur au sein d'une action conjointe (Sensevy, 2011) : la part faite à l'élève dans le schéma d'intervention de l'enseignant.

L'expérience et le partage du sensible actualisent des « questions de l'imbécile » (Daunay, 2014) : comment saisir à la volée les dessins en marge du texte, réactions sensibles d'une élève et subterfuges d'une lecture analytique afin d'« infléchir les cheminements interprétatifs » (Rouxel, 2007) prédéfinis ? Le « milieu-problème » (Sensevy, 2011) proposé ici a la particularité suivante : la rupture du contrat didactique provient du côté de l'élève, de son fort sensible. Nous proposons donc d'articuler différemment un des questionnements de ces rencontres : ainsi, il ne s'agirait pas tant de savoir « comment considérer des remédiations pour les élèves « insensibles » aux enseignements littéraires », mais de s'appuyer sur des réactions de ce type pour augmenter la marge étroite d'expression dont disposent les lecteurs en « liberté surveillée » (Compagnon, 1998 : 172), de l'étaler même à la taille de toute une collectivité lectorale et interprétative, de faire en sorte que cette expérience didactique ne soit plus manquée.

Mots-clés : lecture subjective, dessins de lecture, milieu-problème, rupture contrat didactique

This article is the admission of a missed didactic opportunity by a teacher little experienced in the art of « teaching in the emergency » (capturing the manifestation of a unique and spontaneous sensitivity of a reading subject vis-à-vis of a text) and « deciding in uncertainty » (the impact of a student's reading drawings on the teaching environment) (Perrenoud, 1996). The objective is to try to rectify, a posteriori, a didactic intervention scheme valuing the reader subject within a joint action (Sensevy, 2011) : the part given to the pupil in the intervention scheme of the teacher.

The experience and the sharing of the sensitive update « fool's questions » (Bertrand Daunay, 2014) : how to catch the drawings on the margins of the text, the sensitive reactions of a student and the subterfuge of an analytical reading in order to « influence the pre-defined interpretative paths » (Rouxel, 2007) ? The « middle-problem » (Sensevy, 2011) proposed here has the particularity that the breach of the didactic contract comes from the student's side, from his sensitive forum. We therefore propose to articulate differently one of the issues of these meetings: thus, it would not be so much about knowing « how to deal with « insensitive »-to-literary teaching pupils ». But rather how to rely on their sensitive reactions so as to increase the narrow margin of expression available to readers on « supervised freedom » (Compagnon, 1998 : 172), to spread it further, up to an entire reading and interpretative community. Last, to do in such a way that this didactic experience is no longer missed.

Keywords : subjective reading, reading drawings, middle didactic-problem, breach of didactic contract



Aveu problématique

Cet article est l'aveu d'une occasion didactique manquée, d'un enseignant peu rompu à l'art d'agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude (Perrenoud, 1996) : l'urgence de capturer la manifestation d'une sensibilité unique et spontanée d'un sujet lecteur vis-à-vis d'un texte, extrait pour une lecture analytique ; l'incertitude de l'impact que cet acte individuel de dessins de lecture produirait sur le déroulement d'un scénario didactique préétabli. Remuer des souvenirs de si longue dateⁱ, c'est peut-être une manière d'exorciser un malêtre, mais plus certainement, une occasion d'essayer de rectifier, en base à des interrogations ultérieures, un schéma d'intervention didactique valorisant le sujet lecteur au sein d'une action conjointe dans l'enseignement de la littérature. Des questionnements de « l'imbécile » (Daunay, 2014) pousseront à approfondir la réflexion, à repenser, à postériori, le contrat d'apprentissage proposé aux élèves.

Dans la perspective proposée par les XX^{es} Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, se pencher ici sur l'expérience et le partage du sensible revient à poser une série de questions qui actualisent la problématique de la place faite véritablement au sujet lecteur en classe de français. Quelle tournure aurait pu prendre une étude d'œuvre intégrale une fois le cadre ébranlé par la réaction surprenante d'une lectrice qui supportait mal d'avoir la bride sur le cou ? Si, pour « sortir de l'impasse », l'enseignant avait cherché à accueillir en classe cette réaction sensible – même si individuelle – qui va « infléchir les cheminements interprétatifs » (Rouxel, 2007) ?

Nous orientons cette entrée dans la voie de la théorie de l'action didactique conjointe (Sensevy, 2011) qui porte, elle aussi, sur la part faite à l'élève dans le schéma d'intervention de l'enseignant. Le scénario analysé ici, partie immergée du travail enseignant (Musial et Tricot, 2020), nous semble relever de la notion de « milieu-problème » (Sensevy, 2011)ⁱⁱ avec la particularité suivante : la rupture du contrat didactique proviendrait cette fois, de manière inhabituelle, du côté de l'élève, de son fort sensible. Ce sont les dessins de lecture du texte, réalisés par l'élève, qui posent un problème à l'enseignant. Nous pouvons donc nous demander quel aurait été le milieu didactique si l'enseignant avait su se saisir autrement des réactions sensibles, des subterfuges utilisés par une élève pour s'émanciper face à la lecture analytique d'un roman du XIX^e siècle en classe de français.

Enfin, l'intérêt de ce fait particulier est la probabilité que ce soubresaut de sensibilité d'un moi seul et d'un seul moi qui se lit, offre à l'intégration de la lecture privée l'espace d'une lecture scolaire et consensuelle. Nous proposons d'articuler différemment un des questionnements de ces rencontres : ainsi, il ne s'agirait pas tant de savoir « comment considérer des remédiations pour les élèves "insensibles" aux enseignements littéraires, aux textes littéraires », mais de trouver des réactions promptes et efficaces pour remodeler le contrat didactique à partir d'une proposition inouïe : au lieu de la résignation désabusée, des dessins en marge du texte d'une élève. Cette bascule permettrait peut-être d'augmenter la marge étroite d'expression dont disposent les lecteurs en « liberté surveillée » (Compagnon, 1998 : 172), de l'étaler même à la taille de toute une collectivité lectorale et interprétative ; de faire en sorte que cette expérience didactique ne soit plus manquée. Il s'agirait, en définitive, de considérer que le savoir pour enseigner (Sensevy, 2020) provient, parfois, *in situ*, d'une réaction inattendue de la part de l'élève. S'il retient ce problème posé, l'enseignant ne peut que décider d'une nouvelle orientation du savoir *per se*ⁱⁱⁱ (Shulman, 1986). Paradoxalement, la réaction sensible de l'élève induit une rétroaction réflexive et logique

de la part de l'enseignant, dynamique d'une pensée lente, caractéristique d'une démarche d'ingénierie pédagogique et de la résolution de problèmes.

Quand l'élève pose (le) problème...

Le problème didactique en question est donc ce travail d'interprétation graphique d'une élève de 1^{re}, dans le cadre d'une séquence pédagogique des anciens programmes de lycée (2010) : l'étude du roman *L'Œuvre* d'Émile Zola en lecture intégrale. Alors que les élèves sont censés prendre des notes sur la 1^{re} lecture analytique de l'incipit du roman de Zola, l'enseignant remarque au premier rang une élève gribouiller sur sa feuille. Il attendra néanmoins la fin du cours pour échanger sur cette occupation peu studieuse. Le rendez-vous d'une compétence interprétative via le dessin comme signe perturbant d'auto-engagement motivationnel, situé en début de chaîne dans le processus d'apprentissage/enseignement, vient d'être ainsi manqué. Une posture rigide de contrôle (de transmission des savoirs *per se*) et la peur d'une communication intrusive dans la classe (Perrenoud, 1994) conduisent à ignorer cette réaction graphique inattendue, forme sensible d'insurrection face à l'habitude de faire disparaître à l'école l'acte de lire sous l'acte d'apprendre (Barthes, 1984). Le dessin comme tâche programmée – élément essentiel pour la didactisation de la lecture à l'école élémentaire (Marcoïn et Calame-Gippet, 1999) – n'est ici qu'un imprévu, un problème, dans le cadre « pressant » de la classe de 1^{re} au lycée. La lecture analytique de l'incipit se poursuivra donc avec la classe, comme prévu ; cette transposition médiale comme interprétation personnelle sera mise entre parenthèses.

Si, d'une part, on peut considérer cette réaction sensible comme la pétition de l'élève pour un espace et un rapport privés au texte, d'autre part, nous ne saurions cacher que l'exploitation de ces dessins avec l'ensemble de la classe, comme simple amorce à l'interprétation, aurait pu embrayer une stratégie de lecture collective, tremplin d'une approche sensible du roman zolien aux prises directes avec le texte.

Le **corpus « sensible »** au cœur de notre analyse est constitué de dessins inédits, réalisés par l'élève pendant et en dehors des cours de français, lors de la séquence sur *L'Œuvre* de Zola, au troisième trimestre. Ce portfolio artistique est issu d'une entreprise personnelle, cependant, les métatextes réflexifs qui les accompagnent (cf. fascicule illustré) sont rédigés à la demande de l'enseignant. Si l'envie de dessiner en marge des textes analysés en classe (et autres de son choix) est un geste spontané de l'élève, les fractures de carnet de lecteur sont des écrits orientés par un dispositif d'entretiens réguliers, individuels, mis en place par l'enseignant. En effet, cette expérience didactique accidentelle, déviée de la trajectoire de la classe, a été récupérée par l'enseignant chercheur dans une double perspective : l'orientation professionnelle de l'élève (dans la voie des métiers artistiques), ces ateliers de travail visaient la participation à un colloque universitaire et donc la collaboration élève-professeur à un projet extra-scolaire^{IV}.

Avant d'analyser la portée didactique qu'aurait pu avoir le dessin comme forme de lecture enclenchant une action conjointe d'enseignement au sein de la classe, nous tenterons de retrouver et d'explicitier les sources de cette réaction graphique inédite.

Partie 1 : Sources des dessins à la marge du texte : lire « outside the box » (Gegout et Louis, 2019)

Les sources de cette liberté interprétative dans un cadre scolaire, de lecture conventionnelle, ne sauraient être spécifiques à cette seule élève. En effet, si cet acte original dépend de la compétence créative d'une lectrice encline à des approches artistiques de la littérature (aptitudes personnelles), plusieurs élèves de cette classe (dont certains suivent l'option « Arts plastiques ») auraient pu produire aussi des dessins en osant penser hors cadre, spontanément ou à la demande de l'enseignant. Les sources (ou les causes?) en sont de nature multiple et nous les évoquerons rapidement par la suite. Nous signalerons à chaque fois la piste didactique « manquée », qui contribuera à la réflexion finale sur le schéma d'intervention qu'elles inspirent à postériori.

L'insaisissable for intérieur d'un lecteur sensible

Les dessins présentés dans la dernière partie de l'article sont une porte d'entrée dérobée dans le for intérieur de l'élève. L'accès à ce laboratoire personnel doit être compris comme un geste de confiance dans la confiance instaurée progressivement entre les deux parties. De plus, « la lecture privée ne se laisse pas observer » (Rouxel, 2007 : 68) et encore moins les traces d'une quelconque sensibilité en présence d'une consigne méta-réflexive. Par conséquent, il n'y a donc de véritablement sensitifs que les tracés inopinés en écho à la lecture des extraits et de l'œuvre, indépendamment de la démarche adoptée, guidée ou intuitive. Les entretiens avec l'enseignant font réfléchir sur les choix d'illustrations, aident à verbaliser des émotions ou à expliciter son rapport personnel à l'objet littéraire (lecture cursive) ; espaces privilégiés d'échanges du sensible, ces tête-à-tête sont cruciaux : la pédagogie repose sur une part importante d'affectif, elle n'est pas seulement un véhicule, mais une relation reliant deux sujets et un objet dans une configuration singulière (Meirieu, 2018). Tous les dessins en marge du texte (sauf celui de l'incipit) ont été réalisés à la maison, selon l'envie et l'inspiration de l'élève. C'est ainsi que ce travail d'illustration est ponctué par des explications écrites d'une lecture en acte, appropriation de l'objet littéraire, emporté chez soi.

En revanche, dans l'espace de la classe, les illustrations en marge du texte n'auraient-elles pas pu devenir un espace frontière (Chabanne, 2017) entre la lecture individuelle d'un élève et celle collective de la classe ? Dans la perspective d'une action didactique conjointe, le processus motivationnel (l'engagement) déjà embrayé aurait favorisé la dévolution de la tâche à l'ensemble du groupe, comme une forme de coalition : problème que les élèves se donnent et cherchent à résoudre ensemble. Dans le tournant gestuel des études littéraires (Bolens, 2008 ; Rabaté, 2013 ; Citton, 2012), il s'agirait donc d'envisager l'impact de nouvelles postures – concrètes et agissantes – d'un lecteur qui a un corps et lit avec (Picard, 1986), sur la réception des textes étudiés en classe ; un débat interprétatif à partir d'une ou de plusieurs illustrations de l'incipit, autant de représentations mentales du récit auraient pu concrétiser la compétence narrative en réception et celle de contrôle et d'autorégulation.

L'ennui en classe

Pendant les entretiens, l'élève explique son geste par son ennui dont le remède est l'habitude de dessiner. Ainsi, là où l'enseignant prévoit une attitude scolaire, d'écoute attentive, l'élève n'attend qu'à agir, pratiquant par ce biais même une écoute active. Le dessin peut donc être compris comme

un geste de rébellion face à l'immobilité de la lecture. Elle dessine par ennui, face à des approches pédagogiques du texte de Zola trop formalistes, scolaires, enkystées dans le patron des lectures analytiques. Heureusement, le crayon lui offre une issue de secours. On peut, par conséquent, dire que le corps humain dans sa totalité constitue le siège du processus de lecture (Rouxel et Brillant-Rannou, 2012 ; Leenhardt, 1987) : dans notre cas, le cœur ressent ce que la tête imagine, la main dessine et l'ennui se transforme en pouvoir créateur. P. Meirieu l'explique : « Ce sont les rencontres antérieures, les images et les ressources que l'enfant a accumulées qui vont lui permettre de transformer son ennui en pensée, créativité, autonomie » (Meirieu, 2018 : 71).

Ce n'est qu'ultérieurement que l'enseignant valorise le « profil artistique » de l'élève et admet l'ennui comme force créatrice et source d'autonomie dans la réception de l'œuvre étudiée. La démarche de l'élève est la suivante : écouter d'une oreille les explications de l'enseignant pour alimenter parallèlement les croquis en marge du texte. Des interférences se mettent en place, l'élève illustrateur n'est pas complètement hors cours, les échanges dans la classe sont pour lui autant de garde-fous. Ses commentaires à posteriori témoignent généralement du soin apporté à la cohérence du dessin avec les éléments de l'analyse textuelle.

On se retrouve ici face à un autre dilemme (Perrenoud, 1994) : l'immixtion de l'enseignant dans la sphère privée de l'élève, malgré l'espace public de la classe. Les gribouillages de l'élève appartiennent à sa rêverie. Doit-on l'interrompre pour la refouler ou l'obliger à les partager ? Phénomène de lecture coactionné, toupie sartrienne en mouvement (Sartre, 1948), le dessin aurait pu constituer une stratégie technique de résolution du problème adoptée communément par les lecteurs à partir de cette impulsion première d'une élève. Dans l'orbite des textes graphiques des lecteurs, la construction du sens aurait alors testé la résistance de l'original textuel.

Le corps sensible

Les ressentis de cette boîte de résonance sont difficilement saisissables lors de la verbalisation des impressions de lecture capturées *via* des dispositifs pédagogiques tel le journal de lecture. Si l'on peut se montrer ingénieux à varier les postures du corps biologique de l'élève, combien de fois observons-nous les effets produits par le texte sur son corps sensible, le *leib* husserlien^v, cette chair vivante, animée (Pic, 2015) ?

Une piste serait la dimension d'une lecture corporelle des dessins : celui de Christine posant pour son mari, le peintre Claude Lantier (trois esquisses), celui de la tête de l'enfant mort (trois variantes : croquis, peinture « libre » – aout 2013 – et peinture « réaliste » – janvier 2014) et celui de la Cité (apogée d'une représentation corporelle – trois femmes – exacerbée par deux versions également : croquis au crayon et infographie). Ce long processus d'élaboration laisse entendre que les « objets » de contemplation (corps de femme, tête d'enfant) « prennent la lectrice aux tripes » et qu'ils apparaissent comme l'écho intime de cette corporalité de la lecture, alimentée par des images obsessionnelles, évoquées d'ailleurs dans ses écrits explicatifs.

Si l'on s'accorde à dire que l'œuvre littéraire demeure incomplète et que le texte, selon P. Bayard, « se constitue des réactions individuelles de tous ceux qui le rencontrent et l'animent de leur présence » (Langlade, 2008), nous pouvons considérer le geste graphique comme réaction corporelle, extériorisant les images mentales intérieures et les ressentis de cette lectrice. Les livres nous inspirent souvent des gestes : le balancer de rage ou de dégoût, l'ouvrir ou le fermer avec empressement, le feuilleter langoureusement, le contempler. Lorsque le livre provoque l'envie de

dessiner, l'agir de l'élève est presque simultané au sentir. Le crayon, la souris d'une tablette ou le pinceau sont des facilitateurs immédiats de la communication sensitive.

Cependant, sur le plan didactique, la fugacité du dessin, vibrant d'émotion, compliquerait la tâche de l'enseignant. Certes, le dessin est un geste particulier d'expression et comme tout geste, il apparaît comme « interface entre soi et le monde, entre soi et l'autre », il devient « une signature » (Citton, 2012), ici la signature d'une lecture individuelle. Mais la lecture privée est laconique et pudique (Rouxel, 2007). Il n'est donc pas aisé de déplacer ces cordes sensibles des lecteurs dans la sphère publique de la salle de classe. En espérons-nous des formes de manifestations authentiques lors d'une activité encadrée, tremplin pour la lecture et l'interprétation d'une œuvre ? Le caractère conjoint de l'action didactique n'empêcherait-il pas l'individualisation des représentations ?

Une intuition d'artiste ou habitudes lectorales ?

Enfin, une dernière source serait l'intuition de cette artiste en herbe. Sans avoir abordé (ou actualisé) des notions esthétiques, tel le caractère documentaire du roman (carnets d'enquêtes, croquis de l'auteur), l'élève repère néanmoins rapidement la « visibilité » du texte zolien et bascule dans le dessin. La thématique de l'art impressionniste, la focalisation interne dans l'*incipit*, le registre réaliste et les personnages disponibles au regard (Hamon, 1998), autant de senseurs qui s'activent au moment de la lecture et favorisent l'illustration. Douée, cette lectrice perçoit naturellement l'aspect cinématique de l'écriture zolienne comme une invitation à dessiner. C'est donc le texte même qui appelle au secours ce geste sensoriel interprétatif, comme acte de coopération interprétative, de nature kinesthésique.

On constate certaines similitudes entre les fonctions du dessin chez Zola, dans l'espace de la création littéraire, et chez le lecteur qui, sans le savoir, fait ainsi un clin d'œil au romancier. Celui-ci utilisait le dessin comme document dans la conception de ses romans. Les croquis de Zola servent surtout à l'organisation des lieux et se matérialisent graphiquement par des « croisées », des lignes, des enceintes. En écho, la lectrice utilise le dessin et le pinceau à deux finalités : structurer la représentation des lieux et des personnages, d'une part, en tant que levier imaginaire, de l'autre. Nous y retrouvons les dispositifs classiques de lecture et de compréhension dans le champ didactique. L'exégèse zolienne a souligné l'importance des « croquades » maladroites de Zola (Lumbroso, 2000 : 73). Le croquis est conçu comme un objet sémiotique incomplet appelant un travail de l'imaginaire : imaginaire du romancier lors de l'écriture, mais à effet miroir, imaginaire de l'élève à la lecture.

un souci et un plaisir de le prendre comme *mien* pour l'*écouter* afin de mieux *me* le faire entendre et de le faire mieux entendre *aux autres*.

Nous pouvons y lire le pouvoir de la lecture à métamorphoser ce rapport individuel en une appropriation collective, ce qui nous semble conforter la piste de la réception littéraire comme action conjointe à double entrée (enseignant-élèves et élèves-élèves).

→ Représentation beaucoup plus réfléchie



Le dessin créateur

Rappelons-le, cette élève dessine par ennui. Le besoin d'agir en lisant est parfaitement illustré dans le croquis numérique de la rencontre, réalisé sur tablette tactile^{vii}. Le dessin devient ici émancipateur. Il permet au sujet lecteur de se « déconditionner » (Michaux, 1972) d'une posture d'écoute. Peindre, c'est rompre l'inertie de son être et, en même temps, se défaire d'un code verbal figé, contrainte sociale. Le geste graphique spontané de cette lectrice serait-il donc révolte contre la communication scolaire conventionnelle ? Cette forme de lecture souterraine (Perrenoud, 1994) est d'autant plus manifeste que l'élève ressent et tente d'exprimer, avec l'appui de la technologie, l'agitation émotionnelle du personnage concrétisé dans son imagination par un mouvement corporel. Il s'agirait ainsi d'un acte créateur par lequel on atteint le degré maximal d'activité fictionnalisante.

Incipit (Rencontre de Christine)



Le dessin émancipateur

La lectrice va donc progressivement vers une émancipation vis-à-vis du texte. Dans le cas présent, l'ambiance prime au détriment de la précision textuelle. Dans les remarques de l'élève, le dessin apparaît comme « une procédure intime de réception »^{viii}. Ses remarques pour *Plein air* et *L'Enfant mort* font clairement ressortir la proportionnalité inverse entre la précision de la réalisation graphique finale (technique, respect des détails textuels) comme preuve de compréhension textuelle et de satisfaction personnelle : « sentir » le texte pour le lire et se l'approprier. Le souci constant de rendre plutôt l'atmosphère du texte l'emporte sur l'exactitude du milieu décrit.

Plein Air

1- Petit croquis A5 (juillet 2013)
Crayon papier
→ Femme centrale ; plutôt fidèle au texte

2- Esquisse A4 (Août 2013)
Crayon papier + peinture
→ fidèle au texte avec des 'défauts de lecture' tels que : 2 bras levés au lieu d'un, Femme principale (Christine) blonde au lieu d'être brune.
→ **est spontané et très rapide ; vue d'ensemble et des teintes principales du tableau.**
= La meilleure représentation

3- Ebauche A3 – Inachevé car insatisfaction (Août 2013)
Correspond mal au texte mis à part « l'homme au veston » qui est ici le meilleur élément
Mauvais cadrage – 'triche' par facilité

4- Ebauche A3 ? (Septembre 2013)
Peinture acrylique
Correspond à peu près au texte ; toujours avec des défauts de lecture (provenant de l'esquisse [2] avant servie de base)
• **Difficulté couleurs, technique.**
Figures insatisfaisantes car manque de réalisme – anatomie... les poses ne correspondent pas au texte
Trop détaillé → perd la spontanéité car elle reste la représentation la plus réfléchi

Evolution / Conclusion :
La taille de chaque illustration augmente au fur et à mesure afin de se rapprocher du tableau (qui fait 34x5m dans le roman).
La représentation la moins réfléchi (2) est la meilleure malgré les erreurs de lecture et le fait qu'elle soit moins précise, car elle rétransmet mieux l'ambiance générale du tableau.

L'Enfant mort (p 304-305)

Passage marquant, au niveau émotionnel.

1- Croquis (juillet 2013)
Suite à une image ancrée dans la tête durant plusieurs heures/jours → libération sous forme graphique
Représentation au stylo à bille ; ultra spontané → émotion et intuition

2- Peinture 'libre' (août 2013)
Suite au premier croquis
très très libre vis-à-vis du texte → Grande part de subjectivité ; limite du fantastique

3- Peinture 'réaliste' (janvier 2014)
très fidèle au texte ; précision et relectures du passage, beaucoup plus réfléchi
Petite toile carrée (= Claude)
Changement de point de vue en comparaison avec le premier croquis : question de facilité et de technique, choix personnel d'une autre vision : de face, mise en avant des 'grands yeux'.

Couleurs

Mots et expressions importants :
- « Froideur de glace » - bleu
- « couleur de cire » - jaune
Ce sont des couleurs complémentaires (voir cercle chromatique) ce qui invoque un contraste : idée du chaud // froid

Le dessin exorcisant

Le dessin est enfin une soupape pour des émotions fortes, provoquées par le texte, imprégnées dans le corps de l'élève lecteur dont il a besoin de se purger. Ses notes sont en marge du croquis de la tête de l'enfant mort^{ix}. La cohabitation involontaire prolongée (juillet 2013, donc bien après

la fin de l'année scolaire et janvier 2014 !) des images mentales avec des émotions fortes provoquées à la lecture du texte attend la libération de cette charge émotionnelle chez l'élève et dont la soupape est l'illustration graphique^X.

L'effet obsessionnel à la suite de la lecture de certains passages va de pair avec l'exacerbation de la sensibilité par le texte. L'impact peut se révéler si puissant que l'élève se met seule en garde contre le phénomène de *métalepse*. Dans l'analyse de ses ressentis, l'élève aboutit même à une impasse : le rapport au texte est contradictoire, car les passages préférés sont paradoxalement aussi ceux qu'il déteste.



Conclusion

Que gagnerions-nous à mettre en place de telles pratiques pédagogiques... sensibles ?

Tout d'abord, on contribuerait à développer une « didactique de l'implication » du sujet lecteur dans l'œuvre (Rouxel, 2007). Lorsqu'ils accepteront de partager leur expérience esthétique, ce sera à l'enseignant d'aménager des contrats didactiques où l'appropriation dépasse les formes individuelles et acquiert une dimension collective grâce à la conception de la classe comme lieu d'émergence et de confrontation des lectures subjectives (Rouxel, 2007 : 72).

Au-delà de la fin d'une liberté conditionnelle du lecteur, on autoriserait une approche sensible – perceptible par les sens – de la littérature. Dessiner serait donc toucher concrètement aux textes, pendant la lecture, via l'art de représenter des objets, des idées ou des sensations par des moyens graphiques^{XI}. Mais on provoquerait surtout des soubresauts d'émotions qui font place aux sujets lecteurs dans la classe parce que, on le rappelle, le principal objectif de l'enseignement de la littérature est le développement d'une sensibilité littéraire. Plus qu'aucun autre, il se nourrit d'émotions, car ce qui nous reste des œuvres étudiées à l'école, c'est moins leurs caractéristiques génériques ou stylistiques qu'une empreinte. L'imaginaire littéraire a un encrage corporel, boîte noire de nos lectures : de celles qu'on aime ou de celles que l'on déteste.

« L'entité "livre" dépasse alors le simple objet, il devient une atmosphère tout entière, et plus tard, un souvenir riche, ponctué d'images mentales, d'images "sensibles" (sonores) fortes » (Brilland-Rannou, 2008). Il apparaît donc clairement que nos choix d'œuvres à transformer en objets enseignables vont bien au-delà des programmes ou de la tradition d'un répertoire littéraire. Ce sont nos coups de cœur, nos obsessions et nos passions littéraires qu'on propose à nos élèves avec

l'espoir caché qu'ils les aimeront aussi. C'est le cœur vibrant à sa vie et à sa beauté qu'on immerge le lecteur dans le texte afin de le mettre dans cette posture de disponibilité, de transpassabilité, afin de lui proposer une expérience inoubliable : se désapproprier pour investir le texte, condition pour que l'imaginaire du lecteur se déploie et se confronte à celui du texte qu'il va reconfigurer sensiblement. Mais hélas, cette occasion didactique fut manquée!

i Le cas d'étude présenté ici est soumis au cadre des programmes de lycée de 2001, l'expérience pédagogique évoquée date de 2012.

ii Le milieu est une notion centrale de la théorie de l'action conjointe. Il est la conséquence de la rupture du contrat didactique, destiné par essence à être infléchi par ce qui fait problème (ce qui est à apprendre). « Le milieu, c'est la structure du problème » et il implique des stratégies techniques, euristiques ou mixtes de résolution du problème d'apprentissage.

iii Cette connaissance réfère à la quantité et à l'organisation de la connaissance *per se* dans l'esprit du professeur.

iv À la base de ce projet, une communication a été acceptée dans le cadre des 15^{es} Rencontres des chercheurs en didactique du français, en 2014, avec le thème « Temps et lieux de la lecture ». Cependant, l'intervention n'a pas pu avoir lieu pour des raisons personnelles.

v Sylvie Pic, *Op. cit.*, explicite la différence entre le corps biologique (le geste figuratif, posture de l'élève en classe) (*Körper* corps biologique, anatomique, étudié depuis l'extérieur) et le corps sensible (le *Leib* husserlien traduit par corps vivant, animé, par chair, par corps sensible : notre corps tel que nous le ressentons, le percevons, l'expérimentons de l'intérieur. Celui qui est affecté par la joie ou la douleur. Bien sûr, l'un n'existe pas sans l'autre, le corps ressenti est ancré dans le corps biologique et même au plus profond de lui : le corps sensible dépend étroitement des processus embryogéniques et des orientations spatiales du corps biologique. Cependant, ils n'ont pas la même étendue, le corps perceptif s'étend bien au-delà des limites du corps anatomique. Et, plus important, ils n'ont pas la même topologie : le *Leib* n'est pas fermé, il a plutôt une forme de champ et, à lui seul, appartient à l'auto-affectation, à la réflexivité.

vi Ce fascicule est accessible par l'hyperlien indiqué.

vii Dans son souci de rendre le personnage vraisemblable et de le faire vivre, l'élève réalise ce croquis à l'aide du logiciel ArtRage, un outil intuitif qui permet une représentation dynamique, *in progress*, pour offrir la sensation du mouvement du personnage dans l'encoignure de la porte.

viii *Lire avec son corps, l'écoute de soi lisant* (Rouxel et Brillant-Rannou).

ix Cet enfant est celui de Christine et de Claude, il semble né avec une malformation, vit à l'état végétatif. Complètement abandonné par ses parents, il trouve sa mort à 12 ans pendant le sommeil et fera l'objet d'un tableau dans un moment de folie du père peintre.

x « 1- Croquis (juillet 2013) : À la suite d'une image ancrée dans la tête durant plusieurs heures/jours libération sous forme graphique. »

xi Première définition du mot « dessin » dans le *TLFi* du CNRTL.

Bibliographie

BARTHES, R. (1984). Sur la lecture. *Le Bruissement de la langue*. Paris : Seuil.

BAUDELLOT, C., CARTIER, M. et DETREZ, C. (1999). *Et pourtant ils lisent...* Paris : Seuil.

BELLEMIN-NOËL, J. (2001). *Plaisirs de vampires*. Paris : PUF.

BOLENS, G. (2008). *Le Style des gestes. Corporité et kinésie dans le récit littéraire*. Lausanne : BHM.

BRILLANT-RANNOU, N. (2008). Questions sur le texte du lecteur de poésie, in C. Mazauric, M.-J. Fournanier et G. Langlade (éd.), *Textes de lecteurs en formation (139-150)*. Bruxelles : Peter Lang.

CITTON, Y. (2012). *Gestes d'humanité. Anthropologie sauvage de nos expériences esthétiques*. Paris : Armand Colin.

Collectif Didactique pour Enseigner. (2019). *Didactique pour enseigner*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

COMPAGNON, A. (1998). *Le Démon de la théorie. Littérature et sens commun*. Paris : Seuil.

- DAUNAY, B. (2014). De l'imbécile en didactique du français. Le point de vue de l'élève dans l'activité de recherche. B. Daunay et J.-L. Dufays, *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants (175-185)*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- FOURTANIER, M.-J. et LANGLADE, G. (dir.) *Textes de lecteurs en formation*. Berne : Peter Lang.
- GÉGOUT, P. et LOUIS, F. (2019). « Enseigner à penser « outside the box »? Peut-on enseigner à penser autrement ? ». Collectif. *Didactique pour enseigner*. Rennes : Presses Universitaires.
- HAMON, P. (1998). *Le Personnel du roman. Le système des personnages dans les Rougon-Macquart d'Émile Zola*. Genève : Droz.
- LANGLADE, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. *Figura*, 20, 45-65.
- LEENHARDT, J. (1987). Les instances de la compétence dans l'activité lectrice, in M. Picard (éd.), *La Lecture littéraire (302-312)*, Paris : Clancier-Guénaud, disponible en ligne: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k3324834n/f13.image.textelimage>
- LUMBROSO, O. (2000). De la palette à l'écrivoire. Pratiques et usages du dessin chez, Émile Zola, *Romantisme*, 107, 71-85. Disponible en ligne: https://www.persee.fr/doc/roman_0048-8593_2000_num_30_107_891
- MARCOIN, D., CALAME-GIPPET, F. (1999). Des dispositifs didactiques et pédagogiques pour construire la lecture littéraire à l'école, in F. Grossmann et C. Tauveron (dir.), « Comprendre et interpréter les textes à l'école », *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 19, 61-101.
- MEIRIEU, P. (2018). *La riposte. Écoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes : pour en finir avec les miroirs aux alouettes*. Paris : Autrement.
- Michaux, H. (1972). *Émergences-Résurgences*. Genève : Les sentiers de la création.
- MUSIAL, M. et TRICOT, A. (2020). *Précis d'ingénierie pédagogique*. Louvain : De Boeck Supérieur.
- PERRENOUD, P. (1994). La communication en classe : onze dilemmes. *Cahiers pédagogiques*, 326, 13-18.
- PERRENOUD, P. (1996). *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- PERRENOUD, P. (1994). *Regards sociologiques sur la communication en classe. Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- PIC, S. (2015). « Ce que le dessin me permet » ou ce que je n'ai pas dessiné, je ne l'ai pas vu. *La part de l'oeil*, 29.
- RABATÉ, D. (2013). *Gestes lyriques*. Paris : José Corti.
- ROUXEL, A. et BRILLANT-RANNOU, N. (2012). Lire avec son corps : l'écoute de soi lisant, in Bérangère Voisin (dir.), *Du récepteur ou l'art de déballer son pique-nique*. Rouen : éd. numériques CÉRÉdl, 6, disponible en ligne: <http://ceredi.labos.univ-rouen.fr/public/?lire-avec-son-corps-l-ecoute-de.html>
- ROUXEL, A. (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? *Le français aujourd'hui*, 2(2), 65- 73. <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0065>
- TODOROV, T. (2007). *La Littérature en péril*. Paris : Flammarion.
- SENSEVY, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- SENSEVY, G. (2020). *Enseigner, ça s'apprend*. Paris : Retz.

L'apprenant face à l'autre : l'empathie et l'enseignement de la littérature francophone dans un cours de FLE

The learner facing the other : empathy and the teaching of French literature in a French language course

Kirsten Husung, maitresse de conférences Linnaeus University/Suède, Département des langues, laboratoire : Linnaeus University Centre for Concurrences in Colonial and Postcolonial Studies

Cet article analyse, à l'aide d'une étude menée dans un cours universitaire de FLE en Suède, comment l'enseignement de la littérature francophone peut contribuer à une meilleure compréhension des impacts de l'héritage (post)colonial en sensibilisant l'apprenant au destin des personnages dans leur situation socio-culturelle particulière. La recherche est basée sur les théories d'empathie dans le cadre de la réception des textes fictionnels, notamment celles de S. Keen (2007) et B. Scheele (2004). Les résultats permettent d'affirmer que l'empathie est surtout suscitée par des passages dans lesquels les personnages expriment leurs sentiments permettant à l'apprenant de comprendre leurs mobiles et de s'identifier à eux. L'empathie permet une vue diversifiée, car elle est aussi suscitée pour des personnages antipathiques ou ambigus. L'étude montre que l'approche didactique doit laisser de la place à la subjectivité de l'apprenant.

Mots-clés : empathie du lecteur, empathie fictionnelle, FLE, littérature francophone, (post)colonial

This article based on a study conducted in a university course in Sweden examines how the teaching of francophone literature can contribute to a better understanding of the impact of (post)colonial heritage by generating the students' empathy for a novel's main characters. The focus lies on the narrative and didactic means that facilitate students' emotional immersion, thus contributing to a better understanding of the Other in certain socio-cultural situations, particularly those existing in (post-)colonial conditions. The research is based on the theories of narrative empathy within the framework of the reception of fictional texts, notably as defined by Suzanne Keen (2007) and Brigitte Scheele (2004). The result shows that student empathy is strongest in passages in which the characters express their feelings allowing the reader to understand their motives. Empathy enables diverse perspectives as it also can be generated by antipathic or ambitious characters. The study shows that the didactic approach has to leave room for student's subjectivity.

Keywords : narrative empathy, French as a foreign language, Francophone literature, (post)colonial

Dans cet article, la notion de sensible concerne le sentiment d'empathie qu'un texte littéraire peut susciter chez l'apprenant¹ de Français langue étrangère (FLE). Quand le lecteur partage les sentiments qu'un texte met en scène, qu'il a un rapport fusionnel avec un ou plusieurs personnages, nous pouvons parler d'une lecture empathique ou d'*empathie fictionnelle* selon V. Larrivé (2017). L'empathie que nous pouvons définir comme « ressemblance émotive interpersonnelle » (Gefen, 2013 : 290) se dirige vers l'autre dans l'adoption des mêmes émotions dans une situation particulière. La capacité d'adopter la perspective d'autrui avec ses ressemblances et différences par rapport à soi-même a des répercussions pour la compréhension et l'interprétation des personnages

¹ Pour faciliter la lecture, j'utilise généralement la forme masculine comme forme neutre quand je parle des apprenants, des étudiants et des lecteurs, impliquant tous genres confondus, masculin, féminin et autres.



et des événements au centre de l'intrigue. Selon S. Husvedt (2017), nous comprenons mieux la complexité des faits historiques quand ils sont présentés sous forme de fiction romanesque qu'uniquement présentés sous forme d'archive ou de fait, étant donné que la vie d'une ou de plusieurs personnes est au centre du texte fictionnel. M. Petit soutient que la lecture d'œuvres littéraires est « un moyen peu égalé de connaître l'Autre de l'intérieur, de se glisser dans sa peau, dans ses pensées, sans redouter son chaos, sans craindre d'être envahi, sans trop s'effrayer de la projection de son intériorité en nous » (Petit, 2014 : 55). À ce titre, l'empathie peut jouer un rôle dans l'enseignement du FLE des textes fictionnels postcoloniaux.

L'objectif principal de l'article est d'étudier comment l'enseignement de la littérature francophone peut contribuer à une meilleure compréhension des impacts de l'héritage (post)colonial en sensibilisant l'apprenant au destin des personnages. Les questions auxquelles l'étude donne quelques pistes de réponses sont les suivantes : quelles stratégies littéraires, quelles techniques narratives et quels procédés didactiques pourraient favoriser l'immersion émotionnelle de l'apprenant ? Quel est le rapport entre le sentiment d'empathie et des sentiments proches tels que la sympathie, la compassion et la pitié ? Quel rôle joue l'âge, le genre, la situation particulière de l'apprenant, ses motifs et ses attentes ? Pour analyser ces questions, une enquête à l'aide d'un questionnaire à sélection multiple, comprenant la fonction de commentaire (voir l'annexe), ainsi que quatre interviews en profondeur ont été menées dans un cours universitaire en Suède. Les étudiants ont lu cinq romans qui mettent en scène les impacts du colonialisme, parmi lesquels trois ont été choisis pour l'étude. Dix-sept étudiants ont fait partie de l'étude, dont six de genre masculin. Le but des enquêtes anonymes était d'obtenir une vue générale sur les réactions suscitées par les romans. Les personnes dans les entretiens semi-dirigés ont été choisies en raison de leurs différents âges, genres et origines culturelles, sans pour autant prétendre qu'elles soient représentatives pour un groupe social particulier. Il s'agit donc d'une étude de type qualitatif.

L'enseignement a eu lieu en ligne, donné via une plateforme internet. Le travail des étudiants consistait à discuter par écrit du contenu, du style et de leurs opinions personnelles dans un forum à l'aide de fiches de travail et de guides de lecture offerts par la professeure sous forme de courtes conférences virtuelles. Ces conférences ont été surtout des explications quant à la structure des livres, aux procédés narratifs et au contexte littéraire et historique pour faciliter la lecture d'un roman dans le délai très bref d'une semaine. L'approche didactique était axée sur une lecture subjective de la part de l'apprenant, compris comme *sujet lecteur* tel que théorisé à partir des travaux d'A. Rouxel et de G. Langlade (2004), dans le but de favoriser un accès individuel à l'ouvrage littéraire. En effet, si le texte littéraire donne une connaissance du monde à travers une expérience singulière, un point de vue unique sur la réalité, à son tour « le lecteur en fait une lecture singulière, en fonction de la manière dont il s'implique, affectivement et imaginativement, en s'identifiant plus ou moins au point de vue qui lui est présenté » (Godard, 2015 : 50).

Les romans faisant partie de l'étude ont été choisis en raison des différents styles et contextes culturel et historique de la trame de l'histoire : *Une vie de boy* de F. Oyono (1956) traite de la relation entre colonisés et colonisateurs, entre Noirs et Blancs, dans les années 50 au Cameroun. Le livre est composé de deux journaux intimes que le narrateur a reçus lors de la mort du protagoniste, Toundi. Les recherches sur l'empathie montrent que la forme du journal facilite l'immersion émotionnelle du lecteur, nécessaire pour susciter de l'empathie (Keen, 2007 : 98). *Béni ou le paradis privé* d'A. Begag (1989) traite avec beaucoup d'ironie et d'humour du racisme envers les Magrébins de la deuxième génération en France. Puis la trame de l'histoire du *Message* d'A. Chedid (2007) se joue dans un pays non nommé en guerre civile pendant les années 1980. Les pensées des personnages

sont directement montrées dans des monologues intérieurs et des rétrospectives qui sont particulièrement appropriés pour susciter l'empathie du lecteur pour le personnage, car ils permettent de s'imaginer la situation d'autrui. Cette capacité à imaginer l'autre est essentielle dans la construction d'autrui pour que le lecteur puisse éprouver de l'empathie (Breithaupt, 2009 ; Keen, 2007).

Sympathie ou empathie ?

L'une des définitions de l'empathie largement reconnue est celle formulée par S. Keen, qui fait la différence entre « feeling with » (empathie) et « feeling for » (sympathie) (2007 : 5). Pour Keen, l'empathie est un sentiment spontané, partagé avec celui qui a selon nous le même sentiment, tandis que la sympathie est un sentiment plus complexe et nuancé ; la compassion dans une situation particulière, c'est-à-dire l'empathie, conduit à un sentiment de sympathie tendant pour sa part à soutenir autrui. Chez Keen, c'est l'empathie qui précède la sympathie (Keen, 2007), tandis que pour d'autres chercheurs comme D. Zillmann (1995) – F. Breithaupt (2009) soutient aussi ce point de vue –, la sympathie précède l'empathie. Dans cette perspective, les actions et les mobiles d'une personne sont observés et évalués comme moralement bons et mauvais. Si l'évaluation est positive, la sympathie peut se développer pour le personnage ainsi que l'inquiétude quant à son destin futur. Quand la fin heureuse ou le malheur se produit enfin, le lecteur éprouve les mêmes sentiments que le personnage, c'est-à-dire qu'il ressent de l'empathie. B. Scheele (2014) critique les deux modèles en constatant que la sympathie n'est pas forcément liée aux mêmes valeurs et que le rapport entre sympathie et empathie n'est pas une relation de cause à effet, mais circulaire et graduelle. Selon le modèle de Scheele, il y a différentes graduations entre le pôle positif, la sympathie, et l'antipathie, le pôle négatif. La personne pour qui on ressent de la sympathie a partiellement ou plus largement le même système de valeurs. Si cette convergence n'existe pas, on ressent de l'antipathie. Les circonstances qui provoquent de la sympathie sont plutôt les actions et les qualités d'une personne que des événements et des états dans lesquels la personne se trouve. Contrairement à la sympathie, l'empathie se dirigeant vers l'autre dans l'adaptation des mêmes émotions dans une situation particulière n'est pas graduelle ; l'antonyme de l'empathie est l'insensibilité (Scheele, 2014). Elle est plutôt provoquée par des situations et des événements vécus et subis par l'objet de l'empathie. Parallèlement, quant à la dimension de la durée, l'empathie correspond surtout à une courte durée (Scheele, 2014), ce qui est aussi souligné par Keen qui situe l'empathie parmi les émotions fugaces (Keen, 2007).

L'avantage du modèle de Scheele est que la relation réciproque entre sympathie, antipathie, empathie et insensibilité est théorisée, ce qui correspond mieux que les définitions de Keen et Breithaupt à l'analyse de l'empathie provoquée par la fiction où l'histoire des personnages, souvent très complexe, peut susciter différentes émotions contradictoires chez les étudiants.

Résultat et discussion

Les réponses à la question 1 montrent qu'une grande partie des étudiants ont éprouvé de l'empathie pour un ou plusieurs personnages des trois romans, surtout dans *Le Message*, ce qui est sans doute dû au style du roman caractérisé par l'emploi fréquent du discours indirect libre et la focalisation interne qui passe par tous les personnages et pas seulement par la protagoniste, Marie,

facilitant ainsi l'identification du lecteur. Regardons une réponse : « Si j'ai pu m'imaginer les émotions du personnage, je pense que c'est parce que l'auteure les décrit très bien à travers les pensées et les actes des personnages » (Kim)². L'immersion émotionnelle est, en outre, favorisée par des monologues intérieurs et le fait que le roman est dès le début dramatique – il est urgent de secourir Marie. Regardons deux réponses qui montrent que l'empathie est suscitée par tous les personnages : « On voit leurs rêves, leurs faiblesses » (Jan) ; « J'ai senti le besoin d'arriver à temps au pont pour rencontrer Steph, et le fort besoin de Marie de se battre pour survivre jusqu'à ce que Steph arrive. J'ai été frustrée et découragée quand j'ai compris que l'hôpital était détruit. J'étais très pressée et avide de me mettre en contact avec Steph, ensemble avec Anya. J'ai eu peur avec Gorgio devant la colère de Steph. J'ai senti la calme douleur de Anton quand il a compris que Marie ne pouvait pas être sauvée » (Ida).

Les actions de deux personnages du roman étant ambivalentes, cela pouvait provoquer de l'antipathie et, de ce fait, influencer le sentiment d'empathie : l'amant de Marie, Steph, et le franc-tireur Gorgio. Steph est décrit comme quelqu'un de paisible et rationnel, mais à la fin du roman, enfin arrivé chez sa fiancée qui vient de mourir, il tue Gorgio, même s'il n'est pas clair si c'était lui qui a tiré sur Marie. Au début Gorgio est décrit comme amoral, mais se transforme au cours de l'histoire. Le lecteur est amené à comprendre son histoire et sa situation particulière, car il est montré comme victime de la difficile relation familiale. De fait, la moitié des étudiants ont ressenti de l'empathie pour ces deux personnages qui ont fait quelque chose allant à l'encontre de leurs propres valeurs – tuer quelqu'un –, car le texte a fait qu'ils ont pu s'imaginer les sentiments des personnages, rendant ainsi leur comportement compréhensible, et, par-là, avoir une idée de l'impact complexe d'une guerre sur l'individu. Rappelons que cette capacité imaginative est soulignée par les théories sur l'empathie du lecteur (Breithaupt, 2009 ; Keen, 2007).

Dans les trois romans, l'empathie était surtout suscitée pour les jeunes protagonistes, donc ayant l'âge de la majorité des étudiants, permettant ainsi l'identification avec le personnage, un autre facteur influant sur l'empathie selon les recherches (Keen, 2007). Dans *Béni ou le paradis privé*, plusieurs lecteurs ont souvent ressenti de l'empathie pour le protagoniste Béni, car ils se sont identifiés à lui ou ont compris sa situation. Le même résultat vaut pour Toundi dans *Une vie de boy*. Si la situation de Toundi est certainement plus étrange pour les étudiants que celle de Béni, les réponses des étudiants ont confirmé que la forme du livre, composé de deux journaux intimes reçus par le narrateur lors de la mort du protagoniste, a facilité l'empathie.

Quant aux personnages ayant un comportement qui pourrait aller à l'encontre des convictions morales des lecteurs (question 1.2 b), un tiers des informateurs n'ont pas du tout éprouvé d'empathie pour Abboué, le père dans *Béni ou le paradis privé*, un immigrant travailleur algérien de la première génération, qui travaille dur et ne comprend pas la société française qui l'angoisse. Considéré par quelques-uns comme antipathique parce qu'autoritaire, il a quand même suscité de la compassion et de la pitié chez la plupart des étudiants. Un des étudiants a dit avoir ressenti de l'empathie pour Abboué, « même s'il a tort de traiter Béni de façon violente et qu'il est machiste » (Pia). Cette réponse montre que l'empathie peut être aussi suscitée pour un personnage peu sympathique.

² Je garde les réponses orales et écrites des étudiants telles quelles tout en corrigeant les fautes d'orthographe légères. Les noms des informateurs sont fictifs.

Dans *Une vie de boy*, très peu disent d'avoir ressenti de l'empathie pour le commandant et encore moins pour Madame, deux personnages représentant l'attitude raciste de l'idéologie coloniale, considérés par tous les étudiants comme antipathiques. Ils attribuent leurs sentiments au fait, d'une part, que le comportement des personnages va à l'encontre de leurs valeurs – phénomène appelé dans les théories sur l'empathie du lecteur *résistance imaginative* (Reboul, 2011 : 132) –, et, d'autre part, que les situations dans lesquelles les personnages se trouvent sont trop étrangères pour eux ou que les personnages les laissent insensibles. Un étudiant a déclaré qu'il rejette le comportement du commandant, mais que Madame, la femme adultère, le laisse indifférent peut-être parce qu'il est un homme. Une étudiante s'est dit avoir éprouvé de l'empathie pour Madame, car elle a fait l'expérience d'être une femme blanche dans un pays africain où elle a vécu pendant quelques mois. Une autre a dit ce qui suit : « J'ai beaucoup réfléchi sur la situation de Madame. D'abord, je n'ai pas eu de pitié pour elle, mais en réfléchissant un peu plus, j'ai commencé à comprendre de plus en plus qu'elle aussi est très limitée dans son rôle. Elle n'a pas de vrai pouvoir ou d'influence sur sa vie » (Ida). Les réponses confirment que les différentes émotions s'influencent mutuellement ; l'empathie pour le personnage dépend du sentiment de sympathie, d'antipathie, de pitié, de compassion et d'insensibilité, ce qui confirme le modèle circulaire et graduel de Scheele (2014).

Dans les réponses mentionnées ci-dessus, le genre du lecteur ainsi que du personnage paraît avoir eu une influence sur la possibilité de s'identifier avec le personnage et, par là, de ressentir de l'empathie, un aspect mentionné par Keen (2007). Cet aspect pourrait aussi jouer sur des réponses dans *Béni et le paradis privé*. Une étudiante a éprouvé de l'empathie pour la mère et la sœur, car le roman lui a montré que « ce n'est pas facile d'être en France, d'être une femme arabe » (Kim). La mère, décrite plutôt comme victime des circonstances, a suscité plus d'empathie que le père, ce qui pourrait être dû au fait que deux tiers des étudiants sont féminins. Il en va de même pour la sœur, Naoule, un personnage décrit comme victime du discours patriarcal. Si la moitié des étudiants dans les questionnaires ne croient pourtant pas que le genre ait influencé leurs réponses (question 2), il pourrait être nécessaire d'étudier de plus près le rôle de l'identification au genre des protagonistes ainsi que son rapport avec l'âge, l'origine ou l'appartenance culturelle.

Le fait que les personnages sont des personnages empathiques entre eux, comme dans *Le Message*, est un facteur soulevé dans les réponses ayant une influence sur l'empathie. Par contre, dans *Une vie de boy*, chaque personnage est seul, ne soutient pas l'autre et, quand c'est le cas, comme quand Madame s'intéresse à la situation de Toundi, cela est voué à l'échec, car la hiérarchie sociale entre colonisateur et colonisé interdit une relation d'égal à égal.

À la question 5, de savoir si, à travers le sentiment d'empathie, les trois livres ont montré aux étudiants quelque chose qu'ils ne savaient pas sur les effets de la colonisation, à peu près deux tiers pensent que oui. Un étudiant a dit avoir compris ce que cela signifiait d'être un immigré de deuxième génération et que les parents ne comprennent pas leurs enfants : « J'ai mieux compris le racisme en France, ils sont à part, c'est aussi en Suède comme ça » (Jan), et un commentaire dans le questionnaire : « Une nouvelle perspective sur la situation des Magrébins en France ». Quant à *Une vie de boy*, un étudiant a dit que le livre l'a aidé à mieux comprendre les racines du racisme : « D'être traité de cette façon, c'est très direct de lire le livre, plus direct que dans un film, surtout le mot nègre » (Jan).

Quant aux fiches de travail et aux guides de lecture (question 4a, b), deux tiers pensent que ce matériel a peut-être ou certainement facilité l'empathie. Un des facteurs ayant influencé ce résultat est sans doute le fait que les questions dans les fiches de travail portent souvent sur l'impact du

texte sur le lecteur, aspect didactique appelé dans les recherches « le texte du lecteur » (Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011). Quant aux discussions dans les forums (question 4c), la moitié croient que ce travail n'a eu aucun effet sur l'empathie, tandis que l'autre moitié pensent le contraire. Il est possible que cela provienne du fait que l'empathie est une émotion surtout individuelle suscitée dans le moment de la lecture même. Ceux qui n'ont pas trouvé le travail avec les romans utile et/ou ont eu des problèmes à éprouver de l'empathie pour les personnages l'attribuent au fait que le délai pour lire les livres était trop court pour avoir le temps d'étudier les livres en profondeur. Regardons une réponse : « Au lieu de lire et répondre, je voudrais bien qu'on lise moins de romans, mais que l'on mette plus de temps à passer au crible les romans à lire durant la lecture. [...] Ainsi, je pourrais peut-être éprouver plus d'empathie » (Pia). Même si cela est souhaitable, l'enseignement de la littérature dans le cadre des études françaises à l'université en Suède à ce niveau a différents buts en plus de promouvoir la compétence interculturelle, en l'occurrence l'augmentation du vocabulaire, des connaissances sur différents courants et genres littéraires, ainsi que l'analyse littéraire, raisons pour lesquelles cinq romans sont lus dans un délai bref.

Conclusion

L'analyse des réponses à des questionnaires et des entrevues semi-dirigées menées avec un groupe d'étudiants universitaires en Suède montre que le sentiment d'empathie à l'endroit de personnages dans trois romans issus de la littérature francophone postcoloniale pourrait favoriser la compréhension d'autrui dans sa situation socioculturelle particulière. L'empathie permet une vue diversifiée, car elle peut être aussi suscitée pour des personnages antipathiques et ambigus. L'empathie est surtout facilitée par des textes dans lesquels les personnages montrent leurs sentiments au travers de monologues intérieurs, de discours indirects libres et de focalisations internes ainsi que quand les personnages sont empathiques entre eux. Les fiches de travail doivent comprendre surtout des questions laissant de la place à la subjectivité du lecteur et à son expérience personnelle de lecture. La situation individuelle de l'apprenant, telle que l'âge, le genre et le fait d'avoir vécu dans une ex-colonie française ou en France pourrait jouer sur le résultat, mais devrait être étudiée de plus près. Une idée pour favoriser l'empathie pourrait être de donner plus de temps à l'étude intensive de quelques passages d'un roman, ceci permettant aux apprenants d'échanger plus entre eux leurs émotions à la lecture. En outre, la lecture oralisée pourrait contribuer à faire entrer les apprenants dans une démarche d'empathie – comme le soutient È.-M. Rollinat-Levasseur (2015), aussi bien avec le personnage qu'avec les autres apprenants dans leurs échanges sociaux à travers une action commune.

Bibliographie

- BEGAG, A. (1989). *Béni ou le paradis privé*. Paris : Éditions du Seuil.
- BREITHAUPT, F. (2012). *Kulturen der Empathie*. Francfort/M. : Suhrkamp.
- CHEDID, A. (2007). *Le Message*. Paris : Flammarion.
- GEFEN, A. (2013). « D'autres vie que la mienne » : Roman français contemporain, empathie et théorie du care, in A. Gefen et B. Vouilloux (éd.), *Empathie et esthétique*. Paris : Éditions Hermann.
- GODARD, A. (2015). La littérature dans la didactique du français et des langues : histoire et théories, in A. Godard (éd.), *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, Langues et didactique.
- HUSVEDT, S. (2017). *Vivre, penser, regarder*. Paris : Actes Sud, Babel.
- KEEN, S. (2007). *Empathie and the novel*. Oxford : Oxford University Press.

- LARRIVÉ, V. (2017). Empathie fictionnelle et théorie de la fiction, quelles implications en didactique de la littérature, in F. Le Goff et M.-J. Fourtanier (éds.), *Les formes plurielles des écritures de la réception*. Namur : PUN, Diptyque.
- MAZAURIC, C., FOURTANIER, M.-J. et LANGLADE, G. (2011). *Le texte du lecteur*. Bern : Peter Lang.
- OYONO, F. (1956). *Une vie de boy*. Paris : René Julliard.
- PETIT, M. (2014). *Lire le monde. Expériences de transmission culturelle aujourd'hui*. Paris : Éditions Belin.
- REBOUL, A. (2011). La résistance imaginative : émotions, valeurs et fiction, in C. Tappolet, F. Teroni, A. Konzelmann Ziv (éds.), *Les ombres de l'âme : penser les émotions négatives*. Genève : Markus Halter.
- ROUXEL, A. et LANGLADE, G. (2004). *Le sujet lecteur : Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- ROLLINAT-LEVASSEUR, È.-M. (2015). La littérature en acte : voir, entendre, ressentir, in A. Godard (éd.), *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, Langues et didactique.
- SCHEELE, B. (2014). Empathie und Sympathie bei der Literatur-Rezeption, in C. Hildebrandt/E. Kampmann (éds.), *Sympathie und Literatur. Zur Relevanz des Sympathiekonzeptes für die Literaturwissenschaft*. Berlin : Erich Schmidt Verlag.
- ZILLMANN, D. (1995). Mechanisms of emotional involvement with drama, *Poetics*, 23 : 1-2, 33-51. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0304422X94000207> (page consultée le 31 juillet 2020).

Annexe : Questionnaire (modèle)

1. Est-ce que tu as eu le sentiment d'avoir éprouvé parfois les mêmes sentiments que le(s) personnage(s) en lisant le livre ? Pour le

protagoniste	personnage 1	personnage 2
--------------	--------------	--------------

 - a) Oui, parfois
 - b) Oui, souvent
 - c) Non, rarement
 - d) Non, pas du tout
 - 1.1. Si oui, pourquoi ?
 - a) le personnage est sympathique
 - b) je comprends sa situation
 - c) j'ai pu m'imaginer les émotions du personnage
 - d) j'ai pu m'identifier avec le p.
 - e) le texte montre souvent les pensées du p.
 - f) le personnage est peu sympathique mais quand même
 - 1.2. Sinon, pourquoi
 - a) le personnage est peu sympathique
 - b) son comportement va à l'encontre de mes convictions
 - c) le personnage me laisse insensible/ il m'est égal
 - d) la situation dans laquelle le p. se trouve est trop étrange pour moi, trop loin de ma vie
 - e) le texte était trop difficile
2. Est-ce que tu crois que le genre (dans le sens de « gender », être un homme ou une femme) joue un rôle dans le fait que tu as ressenti ou pas les mêmes sentiments que le personnage
 - a) oui, c'est possible
 - b) non, je ne le crois pas
 - c) peut-être, je ne le sais pas
3. Est-ce que tu as ressenti de la pitié pour le

protagoniste personnage 1 personnage

- a) Oui, souvent
- b) Oui, parfois
- c) Non, je ne le crois pas
- d) Non, pas du tout

4. Est-ce que tu crois que les aspects suivants ont facilité ou même provoqué le sentiment d'empathie pour le(s) personnage(s) ?

Oui non

- a) Les fiches de travail
- b) d'autres aides à la lecture comme les vidéos de la prof
- c) les discussions dans le forum

5. Est-ce que tu crois que le fait d'avoir éprouvé de l'empathie pour un ou plusieurs personnages a fait que tu comprends mieux (qu'avant la lecture) le contexte historique/socio-culturel de l'histoire

- a) Oui
- b) non
- c) je ne le sais pas

D'autres commentaires :

Merci pour ta collaboration !

Comment (res)entir un texte latin ? Le *gore* dans les tragédies de Sénèque

How to feel a Latin text ? The gore in the tragedies of Seneca

Antje-Marianne Kolde, Haute école pédagogique du canton de Vaud

Catherine Fianza, Haute école pédagogique des cantons de Berne, Jura, Neuchâtel

Les tragédies de Sénèque, qu'elles aient été écrites pour être représentées ou pour être lues dans le cadre d'une lecture publique, visent à *delectare* (charmer) et *movere* (émouvoir). À cette fin, l'auteur exploite les divers moyens de la rhétorique pour composer une pièce où le héros, à la suite d'un crime dicté par la douleur et la rage, est transformé en monstre mythologique. Quels outils l'auteur latin utilise-t-il pour fabriquer cette ambiance que les élèves actuels ressentent encore et n'hésitent pas à qualifier de *gore* ? Quel dispositif de lecture peut exercer les élèves à, d'une part, percevoir ces éléments opérant essentiellement au niveau des sens et, d'autre part, à les définir, à les interpréter et à les évaluer afin d'aborder les textes antiques en langue originale par la pratique de la lecture littéraire ? Voilà les questions auxquelles cette contribution se propose de répondre par le biais d'une expérimentation menée avec des élèves neuchâtelois (Suisse).

Mots-clés : Sénèque, tragédies, gore, traduction, didactique du latin

Seneca's tragedies, whether written to be performed or to be read in public reading, aim to *delectare* (to charm) and *movere* (to move). To this end, the author uses the various means of rhetoric to compose a play in which the hero, as a result of a crime dictated by pain and rage, is transformed into a mythological monster. What tools does the Latin author use to create this atmosphere that today's students still feel and don't hesitate to call *gore*? What reading device can students exercise on the one hand to perceive these elements operating essentially at the level of the senses, on the other hand to define, interpret and evaluate them in order to approach ancient texts in the original language through the practice of literary reading? These are the questions to which this contribution aims to answer through an experiment carried out with students from Neuchâtel (Switzerland).

Keywords : Seneca, tragedies, gore, translation, Latin didactics

Les plans d'études de latin en vigueur en Suisse romande, tant à l'école obligatoire qu'à l'école postobligatoire, sont orientés sur des compétences et des contenus. Parmi les premières se trouve la lecture et parmi les seconds le texte littéraire. Quelle lecture des textes littéraires prônent-ils ? Voilà la première question dont traitera cette contribution. Les réponses mèneront à la deuxième partie, qui exposera le contexte théorique dans lequel nous avons construit notre scénario didactique. La troisième partie détaillera celui-ci et en relatera la mise en pratique. Une brève analyse métacognitive permettra de cibler, dans la conclusion, les démarches des élèves relevant d'une lecture sensible et (donc) littéraire.

Contexte institutionnel

Le Plan d'études de latin du Plan d'études romand, appliqué à l'école obligatoire dans tous les cantons romands, prévoit d'atteindre la visée prioritaire de l'option latin : « Accéder aux principales



Les actes de colloque des XX^{es} Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature sont disponibles selon les termes de la Licence Creative Commons. Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

sources de la pensée occidentale par l'étude de langues et de civilisations antiques dans une perspective d'enrichissement des références culturelles et de la langue française... » (2010-2016), par le biais des trois axes que sont langue, littérature, culture. Le deuxième se subdivise en traduction et lecture cohérente d'un texte latin d'une part, découverte de sources littéraires antiques en version originale ou traduction de l'autre. Du point de vue de la progression des apprentissages et des attentes fondamentales, les élèves doivent être capables de comprendre un texte, d'en observer la structure, de livrer une traduction française en respectant tant la cohérence des événements, des lieux et des personnages que la concordance des modes et des temps français, de rendre avec élégance certains latinismes et de mettre en perspective le texte et leurs propres connaissances historiques. Pour ce qui est de la lecture des textes littéraires lus en version originale ou en traduction, ils doivent être capables d'analyser et de commenter des extraits de textes en les reliant à leurs contextes historique et culturel tout en étant attentifs à leur apport à l'histoire et à leur permanence linguistique ou culturelle¹.

En ce qui concerne l'école postobligatoire, les plans d'études varient de canton en canton. De façon générale, ils ont néanmoins adapté, ces dernières années, leurs objectifs et attentes d'apprentissage à ceux du Plan d'études romand, entré en vigueur dès 2011, même si certains d'entre eux tendent plus que d'autres à se focaliser sur la traduction et l'analyse métalinguistique aux dépens d'une analyse prenant en compte les contextes historique et culturel.

Considérations théoriques

Si l'on se réfère à la subdivision de l'acte de lecture littéraire que proposent J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur, en trois dimensions complémentaires et concomitantes, à savoir les dimensions intellectuelle-rationnelle, imaginative-affective et physiologique (Dufays et al., 2015 : 126), on peut se demander si ces trois dimensions sont exploitées lors des activités de lecture que les Plans d'études demandent aux élèves.

Il n'y a certes pas de doutes concernant la première, l'intellectuelle-rationnelle : les capacités dont les élèves doivent faire preuve selon les attentes fondamentales, énumérées ci-dessus, relèvent essentiellement de cette dimension-là. La troisième, quant à elle, n'est mentionnée en rien, sans doute parce qu'elle est considérée comme automatiquement exploitée sitôt qu'il y a activité de lecture, étant donné qu'elle est jugée comme acquise : l'apprentissage du latin débute au degré 9, lorsque les élèves ont 12-13 ans, alors qu'ils sont censés savoir lire de manière fluide à la fin du degré 4, lorsqu'ils ont 7-8 ans². C'est pour la deuxième, finalement, l'imaginative-affective, qui est aussi la plus difficile à mobiliser, que la réponse est la moins immédiate. De fait, la première et la troisième dimension d'un côté et la deuxième de l'autre déclinent à leur manière la dichotomie platonicienne entre l'intelligible et le sensible, si l'on retient comme définition du sensible « qui peut être perçu par les sens » et non par l'intellect, et d'autres termes ce qui est ressenti dans un premier temps et peut être analysé dans un second, par opposition à ce qui est d'emblée analysé. S'agissant d'un texte, on songe alors aux sonorités, aux émotions, aux images perçues lors de la lecture, par

¹ Cf. <https://www.plandetudes.ch/web/guest/latin/>

² Or, comme le souligne D. Gaonac'h, alors que l'on considère généralement que lire en langue seconde ne poserait pas problème à qui maîtrise la lecture dans sa langue maternelle, surtout lorsqu'il s'agit du même code graphique, « lire dans une langue seconde présente des difficultés spécifiques par rapport à la lecture en langue maternelle » (Gaonac'h, 2000 : 6). Il s'ensuit que la dimension physiologique de la lecture mériterait d'être entraînée par des activités spécifiques lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue.

opposition à des formes verbales ou lexicales. Le recours à un dispositif didactique propre à faire entrer les élèves dans une lecture attentive à ces éléments textuels perceptibles par les sens devrait, par conséquent, les aider à mobiliser cette dimension de l'acte de lecture et donc leur permettre d'accéder à une lecture littéraire.

S'appuyant sur la perception sensible et la subjectivité du sujet lecteur, la dimension imaginative-affective appelle davantage que la rationnelle à une démarche inductive. Aussi nous semble-t-il important que les diverses étapes d'un scénario visant à former l'élève à une lecture littéraire, constituée d'un va-et-vient dialectique entre les deux dimensions évoquées, ou, en d'autres termes, entre ressenti et analyse, entre participation et distance, se construisent à partir des perceptions de l'élève et l'aident à les objectiver ; ainsi, à travers plusieurs étapes, l'élève acquiert des outils qui lui permettent d'abord de percevoir, puis d'analyser, d'interpréter et finalement d'évaluer les leviers du sensible (Dufays, 2013). Pour pouvoir focaliser son attention sur ces leviers, il importe que lors des diverses étapes, l'élève rencontre le moins d'obstacles possible à la compréhension cognitive du texte ; il convient donc de lui fournir au fur et à mesure les connaissances pertinentes. Finalement, les textes à forte charge émotionnelle se prêtent le mieux à former les élèves à une lecture sensible.

Expérience didactique

Public cible et cadre

Le dispositif didactique que nous avons mis en place pour susciter une lecture sensible chez des élèves a été élaboré pour douze élèves de 1^{re} et 2^e année de Lycée (ils obtiennent le certificat de maturité³ à l'issue de la troisième année). Ils ont entre 16 et 17 ans ; leur carrière de latiniste n'est pas très étoffée : durant les trois années du secondaire I, ils ont suivi pendant deux ans un cours d'introduction au grec et au latin, les uns, ceux de 2^e année, à raison de trois périodes par semaine la première année, puis de deux périodes la seconde année, les autres, ceux de 1^{re} année, à raison d'une période par semaine durant les deux années, une réforme ayant eu lieu entretemps⁴ ; ensuite, pendant la troisième année du secondaire I, tous ont suivi un cours de latin et de grec, à raison de deux périodes de latin et de deux périodes de grec par semaine. Au secondaire II, leur cours de latin compte quatre périodes, dont trois sont partagées entre les deux niveaux.

Notre dispositif se situe dans le cadre d'un projet plus vaste, traitant de la tragédie latine. En début d'année scolaire 2018-2019, Catherine Fidanza, leur enseignante, demande à ses élèves de faire par binôme des exposés sur les tragédies de Sénèque. En amont, elle leur esquisse l'histoire de la tragédie grecque, puis celle de la tragédie latine en se concentrant sur les pièces de Sénèque, puisque ce sont les seules tragédies d'un auteur romain à avoir été transmises intégralement. Parmi

³ Le certificat de maturité est l'équivalent du Baccalauréat français.

⁴ Ce cours, intitulé « LCA » ou « Langues et cultures de l'Antiquité », « NEOLCA » après la réforme en 2016 (NE faisant référence au canton de Neuchâtel et NEO à néo, nouveau), vise à a) introduire « les élèves aux mondes grec et latin en les plaçant au centre d'une approche leur permettant de comprendre un certain nombre de faits culturels et linguistiques actuels en remontant à leurs origines antiques ; b) faire réfléchir les élèves sur la permanence et les transformations de faits culturels et linguistiques en leur fournissant les éléments nécessaires ; c) amener les élèves à réfléchir sur l'émergence de nouveaux faits culturels et linguistiques en tenant compte des contextes historique, linguistique et culturel » (Fidanza et Kolde, 2018 : 7). Cf. également : <https://portail.rpn.ch/enseignants/spec-ne/Pages/sp-lca.aspx>.

les connaissances d'ordre anthropologique⁵ qu'elle a livrées alors à ses élèves, les suivantes ouvrent la voie à une lecture sensible :

- Qu'elles aient été écrites pour être représentées ou pour être lues dans le cadre d'une lecture publique, les tragédies de Sénèque visent, comme la poésie latine en général, à *delectare* (charmer) et à *movere* (émouvoir), non à *docere* (enseigner).
- Les sujets, tirés de la mythologie grecque, reprennent ceux des tragédies grecques. Mais alors que par le biais des tragédies grecques, placées dans le contexte civique de la démocratie athénienne, les citoyens sont initiés à la posture démocratique, les spectateurs des tragédies latines, historiquement placées dans le contexte religieux des *ludi* (les jeux offerts aux dieux), n'y rencontrent ni cette dimension politique ni la dimension agonistique des tragédies grecques, présentées en concours à l'occasion des fêtes consacrées à Dionysos, le dieu du théâtre. Les tragédies latines sont, de fait, dévolues entièrement au spectacle (dû au contexte religieux des *ludi*), à la virtuosité. Ainsi, pas d'enseignement moral dans l'histoire qu'elles montrent, qui raconte le crime abominable de quelqu'un et sa chute. Ce qui compte, c'est la manière dont l'histoire est racontée.
- Chaque histoire est structurée par trois moments forts : le *dolor* (la douleur) qui déclenche l'action tragique, le *furor* (la rage) qui en est le prolongement et fait perdre tout discernement au protagoniste, le conduisant au *scelus* ou *nefas* (le crime abominable, inexpiable), acte qui place son auteur en dehors de la société des hommes et le métamorphose en monstre mythologique.
- La mise en scène ne recourt à aucun jeu de lumière, se sert de très peu de décors, de quelques bruitages, éventuellement d'un peu de musique. Elle exploite par contre les moyens de la gestuelle, du corps et des mots, repris de la rhétorique, un art très développé à Rome, qui codifie les diverses passions en geste – codifications que l'on retrouve dans les arts plastiques – et explique avec quel ton et diction il convient de rendre telle ou telle passion : « la passion est un musicien qui joue du corps de l'acteur comme d'une lyre » (Dupont, 1995 : 113).
- Le public qui connaît les mythes voit donc à la posture que prennent les acteurs la façon dont l'auteur raconte son histoire. La première médiation est donc visuelle, secondée par les mots.
- En plus des postures de la passion, Sénèque se sert des postures d'interaction sociale et religieuse.
- Mais la gestuelle n'est bien entendu pas tout : elle est soutenue – et soutient – les mots. Le théâtre romain offrait donc « au public de brillants spectacles de mots » (Dupont, 1995 : 7).

Forts de ces connaissances, les élèves se sont attelés par binômes à la préparation de leurs exposés, traitant chacun d'une tragédie ; les consignes leur indiquaient d'aborder un certain nombre de points – contexte du mythe, généalogie des personnages, structure, thèmes, l'influence sur les modernes notamment – et de sélectionner deux passages à traduire puis à commenter avec leurs camarades. Lors des exposés, les élèves ont souligné à plusieurs reprises le dénouement sanglant et sordide des tragédies, qui les faisaient penser à maints films et jeux vidéos actuels *gores*.

⁵ Fl. Dupont (1985) et (1995).

Le cœur de l'expérience

C'est cette remarque à la fois actualisante et sensible, puisque déclenchée par une émotion, qui constitue le point de départ de notre expérience. En amont de l'expérience et avec les « horreurs parfois *gores* qu'ils [les personnages] imposent et subissent » (Judet de La Combe, 2016 : 134) en ligne de mire, nous avons d'abord demandé aux élèves de sélectionner dans la tragédie qu'ils avaient présentée des passages qui leur semblaient relever tout particulièrement de ce *gore*. Puis, nous avons redimensionné et analysé ces passages pour relever les marqueurs du *gore* mis en œuvre par Sénèque – champs lexicaux, assonances et autres jeux phonétiques, mises en évidence syntaxique... – et nous les avons dotés d'une traduction de travail, imprimée en regard du texte latin et opérant avec les mêmes marqueurs.

En ouverture de la séquence de deux périodes avec les élèves, nous leur avons exposé le double objectif de la séance : déterminer a) les outils sur lesquels Sénèque s'appuyait pour exprimer le *gore* ; b) l'effet que ces outils exerçaient sur eux.

La suite de la séance s'est articulée en trois moments, dont les deux premiers ont alterné entre lecture/écoute subjective et analyse, le troisième entre interprétation et évaluation.

Comme nous l'avons dit, cette expérience découlait d'une remarque actualisante formulée par plusieurs élèves. Étant donné que l'une des tragédies de Sénèque, le *Thyeste*, venait d'être mise en scène au festival d'Avignon (2018), nous avons commencé par projeter un extrait d'une interview de T. Jolly, le metteur en scène, afin de souligner l'intemporalité de ces tragédies. De fait, à la question du journaliste de savoir si ces pièces étaient encore actuelles, Jolly répondit avec un grand sourire « malheureusement, oui », en citant notamment la guerre en Syrie⁶. Nous avons ensuite projeté un extrait de cette mise en scène, à savoir le récit que donne le messager du meurtre des enfants de Thyeste par Atrée⁷, en amorçant une discussion aboutissant à la définition du *gore*. À l'issue de cette discussion, les élèves ont ainsi déterminé que les éléments suivants génèrent un climat *gore* : des descriptions faisant appel à l'imagination du lecteur/public, construites en crescendo, utilisant des mots choisis en fonction de leur sonorité et répétant une même idée tout comme des structures de phrases mettant en évidence certains mots. Pour déterminer et lister tous ces éléments, les élèves étaient passés d'une écoute subjective, qui leur avait permis de les percevoir par les sens, à leur analyse et leur classement dans le cadre d'une discussion.

Le deuxième moment a été consacré au texte de Sénèque. Dans un premier temps, nous avons déterminé avec eux, sur la base d'un extrait de texte projeté en bilingue, si Sénèque recourait aux mêmes mécanismes que ceux qu'ils avaient pointés. Comme la compréhension du texte ne posait aucun problème grâce à la traduction et que celle-ci, proche du texte latin, les aidait dans leurs repérages, les élèves ont été rapidement à même de mettre en évidence les procédés utilisés par le poète latin. Dans un deuxième temps, chaque binôme devait effectuer le même travail sur l'extrait qu'il avait retenu de « sa » tragédie et que nous avons préparé de la même façon. Les résultats ont été réjouissants : dans le court laps de temps qu'ils avaient à disposition, les élèves étaient parvenus à repérer un certain nombre d'éléments, montrant par là qu'en dépit des vingt siècles qui les séparaient de l'écriture de ces textes, ils avaient été capables, d'une part, de réaliser une lecture sensible aux moyens rhétoriques linguistiques utilisés par Sénèque tout comme aux images et aux émotions ainsi générées et, d'autre part, à les analyser et à les classer. Plusieurs élèves ont par

⁶ https://www.youtube.com/watch?v=f_BsCK87JQ8

⁷ En mars 2021, la vidéo n'est plus disponible sur internet.

ailleurs commenté les moyens utilisés, les mettant en relation avec la nature du crime⁸. Dans cette étape également, les élèves se sont donc livrés à une lecture subjective et à l'analyse de certains éléments mis en évidence par la lecture.

L'objectif du troisième moment était à nouveau double : les élèves devaient, d'une part, commenter les mécanismes utilisés par divers traducteurs⁹ de l'extrait qu'ils avaient choisi pour exprimer le *gore* mis en scène par Sénèque et les comparer à ceux auxquels le poète latin avait recouru et, d'autre part, fournir eux-mêmes une traduction de deux vers qui leur semblât rendre au mieux le *gore*. Cette ultime étape voyait donc les gestes d'interprétation et d'évaluation réalisés au travers de plusieurs lectures et d'une écriture de réception.

Conclusion

Le dispositif mis en œuvre, (trop) modeste tant par le nombre d'élèves avec lesquels il a pu être testé que par sa durée, nous semble néanmoins efficace pour aider les élèves à entrer dans une lecture sensible.

En effet, partant du ressenti des élèves, il leur a permis à plusieurs reprises d'approfondir leur lecture subjective et de la conscientiser. Comme ils n'étaient confrontés à aucun obstacle cognitif, ils pouvaient se concentrer sur ce va-et-vient dialectique entre la dimension intellectuelle-rationnelle et la dimension imaginative-affective.

La sédimentation de la compétence a pu être vérifiée par le double test effectué sur les traductions publiées et la traduction à fournir. Celle-ci prouve à nos yeux que, du moins pour deux vers, les élèves ont su pratiquer une lecture littéraire, au carrefour du sensible et de l'intelligible.

Comment dépasser le ressenti subjectif des deux chercheuses relatif à l'efficacité de leur dispositif ? Le peu de temps et de ressources à disposition nous ne nous ont pas permis de constituer deux groupes d'élèves, un expérimental et un de contrôle, de créer des tests, d'élaborer des critères d'évaluation. De même, en raison du peu de temps dont ils disposaient, les élèves ont évalué les traductions en formulant des remarques assez générales, évoquant des catégories plutôt que des exemples concrets, mais en étant attentifs à plusieurs paramètres, tels le vocabulaire utilisé, sa polysémie (vocabulaire imagé), son niveau (poétique), sa nuance (doux)¹⁰. D'autres éléments, outre cette analyse et cette réflexion métalinguistique, nous encouragent également à nous dire qu'un tel dispositif mériterait d'être élargi et approfondi : d'une part, le fait que l'année suivante, des élèves alors en fin de formation ont plusieurs fois réinvesti dans leur lecture de textes poétiques ce qu'ils avaient découvert lors de cette « introduction » à une lecture sensible des textes ; de l'autre, la qualité de la traduction fournie par deux élèves pour un court extrait de l'*Œdipe*, dans laquelle on retrouve le champ sémantique du liquide qui s'écoule et des assonances : « un jet dégoûtant qui

⁸ Ainsi, le binôme qui avait travaillé sur l'*Œdipe*, après avoir relevé divers procédés de mise en évidence des yeux et de la vue, constate : « On met l'accent sur le sens de la vue – normal, il se les arrache, ses yeux ».

⁹ M. T. Savalète (1855), F.-R. Chaumartin et O. Sers (2011), F. Dupont (2012).

¹⁰ Évaluation de deux élèves pour les vers de l'*Œdipe*, 965-979 : « Itinera : Le plus sanglant, plus de vocabulaire qui permet de mieux s'imaginer. Nous a donné le meilleur sentiment. Vocabulaire très imagé. Sers : vocabulaire trop poétique, pas assez gore, pas assez de mots pour bien s'imaginer la scène (trop court). Dupont : pas assez de vocabulaire gore, trop doux. »

crache à gros goulots des rivières de sang qui coule de ses veines noie son visage et sa tête lacérée »¹¹.

Bibliographie

- CHAUMARTIN, F.-R. et SERS, O. (2011). *Sénèque. Tragédies*. Paris : Les Belles Lettres.
- DUFAYS, J.-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? *Recherches & Travaux*, 83, 77-88.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. et LEDUR, D. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- DUPONT, F. (1985). *L'acteur-roi. Le théâtre à Rome*. Paris : Les Belles Lettres.
- DUPONT, F. (1995). *Les monstres de Sénèque*. Paris : Belin.
- DUPONT, F. (2011). *Sénèque, Théâtre complet*. Arles : Actes Sud.
- GAONAC'H, D. (2000). La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 13, 5-14.
- FIDANZA, C. et KOLDE, A. (2018). *NEoLCA. Langues et cultures de l'Antiquité. 9^e et 10^e années. Préambule à l'attention de l'enseignant et de l'enseignante*. Neuchâtel : SEO.
- JUDET DE LA COMBE, P. (2016). *L'avenir des Anciens, Oser lire les Grecs et les Latins*. Paris : Albin Michel.
- Plan d'études romand, 2010-2016, Neuchâtel: CIIP. [En ligne], consulté le 30 mars 2021. <https://www.plandetudes.ch/web/guest/latin>
- SAVALÈTE, M. T. (1885). Sénèque, in M. Nisard (éd.), *Théâtre complet des Latins, comprenant Plaute, Térence et Sénèque le Tragique*(1-211). Paris : Librairie de Firmin Didot Frères.

¹¹ Il s'agit des vers 978-979 de l'*Œdipe* : texte latin : « Rigat ora foedus imber et lacerum caput/ largum revulsis sanguinem venis vomit. » Traductions : Itinera: « Le sang baigne son visage, et, par les veines que sa main a rompues, il coule à grands flots de sa tête mutilée » ; Sers : « Et sa tête tronquée, de sanie ruisselante/ Vomit à flots le sang des veines arrachées » ; Dupont : « Son visage ruisselle de larmes répugnantes/ De sa face mutilée/ De ses veines ouvertes/ Coulent des flots de sang ».

Le journal de lecteur comme dispositif de formation à la lecture sensible pour les professeurs de français stagiaires

The reader's diary as a training device in sensitive reading for French teachers trainees

Véronique Larrivé, Université Toulouse Jean-Jaurès - LLA-Creatis

Nous appuyant sur les propos d'A. Rouxel (2013), qui assigne au journal de lecteur un rôle important dans la relation sensible du lecteur au texte littéraire, nous avons proposé à des professeurs stagiaires en formation de rédiger leur propre journal de lecteur, le temps d'un module optionnel consacré à la littérature de jeunesse et à son enseignement. En cinq ans, plus de 130 journaux ont ainsi été récoltés et scannés. En fin de module, les professeurs stagiaires étaient invités à commenter librement le dispositif du journal de lecteur qu'ils venaient de tester.

À travers l'observation de quelques-uns de ces écrits réflexifs, le présent article propose de montrer la dimension professionnalisante d'un tel dispositif expérimental, permettant aux enseignants stagiaires non seulement de ressentir l'intérêt du journal de lecteur, mais aussi de cerner les enjeux psychoaffectifs de la réception littéraire et de modifier le regard porté sur la sensibilité lectorale de leurs élèves.

Mots-clés : journal de lecteur, lecture sensible, sensibilité lectorale, didactique de la littérature, formation des enseignants

Based on A. Rouxel's works (2013), who assigns to the reader's diary an important role in the sensitive relationship among the reader and the literary text, we proposed to trainee teachers to write their own reader's diary, during an optional module devoted to children's literature and its teaching. In five years, more than 130 reader's diaries have been collected and scanned. At the end of the module, trainee teachers were invited to freely comment the device they had just tested.

Through the observation of some of these reflective writings, this article proposes to show the professionalizing dimension of such an experimental device, allowing trainee teachers not only to feel the interest of the reader's diary but also to identify the psycho-affective issues of literary reception and to modify the way they consider the reading sensitivity of their students.

Keywords : reader's diary, sensitive reading, reading sensitivity, didactics of literature, teacher training

Comment former les futurs enseignants de collège et lycée à enseigner la lecture littéraire, leur apprendre à accueillir les lectures subjectives de leurs élèves et les aider à faire une place au sensible dans leur classe ? Telles sont les questions que se pose tout formateur d'INSPÉ chargé d'enseignement en didactique de la littérature auprès des professeurs de français stagiaires.

En tant qu'ex-étudiants de Lettres, il semble en effet qu'ils aient été placés dans une situation paradoxale, dont rend bien compte ce témoignage de l'un d'entre eux, placé en commentaire de l'image de couverture créée pour son journal de lecteur :

C'est un paradoxe intéressant. La plupart des étudiants qui se destinent à des études de lettres le font par amour de la littérature, ou du moins par un goût prononcé pour la littérature et les livres. C'est un plaisir de se plonger dans une histoire et suivre les pages.



Mais dans ces études, le plaisir laisse trop souvent place à l'analyse, à la réflexion, à des lectures imposées.

On retrouve ici, telle que racontée et analysée par H. Merlin-Kajman dans *Lire dans la gueule du loup* (2015), l'insoluble déception des étudiants en littérature devant l'attitude distanciée exigée d'eux face aux textes littéraires et la dévalorisation de l'engagement émotionnel suscité par l'immersion fictionnelle. Pour promouvoir la lecture sensible dans les classes, c'est-à-dire une lecture qui laisse place à l'expression des affects, il semble donc indispensable de prévoir avec les enseignants de français débutants un travail de reconstruction des représentations de l'activité de lecture littéraire, faite d'un va-et-vient constant entre distance réflexive et participation affective.

Parce qu'il est conçu pour enregistrer les réactions les plus personnelles de l'élève dans la classe de littérature et qu'il rend ainsi compte du texte tel que l'élève l'a reconfiguré, avec ses émotions, ses souvenirs et ses réactions axiologiques (Massol et Esposito, 2012), le journal de lecteur semble, de la maternelle au lycée, être un outil efficace pour permettre aux élèves de s'appropriier les textes littéraires qui leur sont proposés en lecture (Ahr et Joole, 2013 ; Le Goff et Larrivé, 2018 ; Shawky-Milcent, 2018). On peut donc se demander si ce même dispositif est intéressant à utiliser à l'université, dans le cadre de la formation des enseignants de français.

Ayant constaté que le journal de lecteur était encore bien peu mis en œuvre dans les classes, J.-L. Dufays suggère de demander aux professeurs en formation d'expérimenter le dispositif dans leurs classes, tout en leur proposant de varier les objectifs, les consignes et les formats d'écriture (2013 : 112). Il s'agit donc de faire la promotion du journal de lecteur, en partant du principe qu'une fois expérimenté et devenu familier, le dispositif serait plus facilement réutilisé par l'enseignant. Dans une autre perspective, nous avons voulu savoir s'il n'était pas également souhaitable que les futurs enseignants expérimentent eux-mêmes le journal du lecteur, en tant que lecteurs-scripteurs, pour que, de cette confrontation avec l'écriture d'appropriation, puisse émerger une réflexion concernant non seulement le dispositif lui-même, mais également la lecture littéraire et ses enjeux.

Avec l'analyse de la mise en œuvre présentée, l'objectif du présent article sera de montrer que, dans les Masters MEEF, le journal de lecteur s'avère être, pour les professeurs de français stagiaires, un outil efficace de formation à la didactique de la littérature.

Contexte de mise en œuvre

Au cours d'une session de formation optionnelle assez courte (12 heures) concernant la littérature de jeunesse, en deuxième année de Master MEEF PLC Lettres, PLP Lettres/Langues et PLP Lettres/Histoire, nous proposons depuis plusieurs années aux enseignants stagiaires et à quelques étudiants non stagiaires d'expérimenter le dispositif du journal de lecteur pour analyser avec eux ce que ces travaux d'écriture génèrent comme interrogations sur la lecture littéraire et sur son enseignement.

L'option a pour objectifs de faire découvrir des œuvres de littérature de jeunesse adaptées aux élèves de cycles 3 et 4, d'en repérer les enjeux majeurs autour d'une réflexion axée sur le personnage, mais également d'éprouver les liens lire/écrire et lire/dire avec l'expérimentation de dispositifs didactiques tels que le journal de lecteur, la mise en voix, le journal de personnage et la lecture en réseaux. La session est organisée en quatre modules de trois heures et les groupes d'étudiants oscillent entre 12 et 25 inscrits selon les années et selon le nombre de sessions de l'option dans l'année. Les étudiants reçoivent tous un carnet qui constitue leur journal de lecteur et dans lequel ils sont amenés à écrire de manière très régulière, trois ou quatre fois dans chaque

module de trois heures, mais aussi chez eux entre les modules. Les écrits faits dans ce carnet ne sont pas évalués, mais la tenue du journal est obligatoire et constitue la base du contrat pédagogique établi avec les étudiants.

Dans le cadre de cette session de formation, les étudiants commencent par lire des nouvelles à chute, afin d'éprouver l'intérêt de certaines consignes d'écriture faisant office de situation problème. Ils doivent ensuite faire chez eux la lecture de trois œuvres plus longues : *Le Robinson du métro* de F. Holmann, *Le Passeur* de L. Lowry et *L'Ogrelet* de S. Lebeau. *No Pasaran, le jeu*, de C. Lehman a également fait partie du programme pendant une année. Ces lectures à la maison sont toutes associées à des travaux d'écriture à faire en autonomie : journal de bord circonstancié de la lecture, journal sur post-it¹, inventaire des personnages. Ces écrits de réception seront complétés par d'autres écrits effectués pendant le module (Image A). À ce programme de lecture s'ajoutent des extraits de textes de théâtre contemporain pour la jeunesse, découverts en classe, à partir desquels les étudiants éprouvent la mise en voix collective par petits groupes.

Les écrits proposés dans le journal de lecteur sont de natures très diverses (écrits réflexifs, écrits réactifs, écrits interprétatifs, écrits en « je » fictif), certains faisant appel aux réactions subjectives des lecteurs, d'autres portant explicitement une dimension professionnelle en exigeant l'élaboration d'une consigne de travail ou une interrogation sur les enjeux d'un dispositif expérimenté.

Données récoltées et cadre d'analyse

Le dernier écrit est un texte réflexif sur le journal de lecteur lui-même, basé sur l'expérimentation menée dans l'option. Nous avons recueilli et scanné, en cinq ans, 136 exemplaires de journaux de lecteurs (ou JdL), référencés selon leur année de rédaction :

- 2014-2015 : 35 JdL (A1 à A35)
- 2015-2016 : 35 JdL (B1 à B35)
- 2016-2017 : 24 JdL (C1 à C24)
- 2017-2018 : 28 JdL (D1 à D28)
- 2018-2019 : 14 JdL (E1 à E14)

À partir de ces 136 journaux de lecteurs, nous avons récolté et analysé 113 écrits portant sur le dispositif expérimenté. Ce sont ces écrits réflexifs sur le journal de lecteur qui constituent la matière de notre présente étude.

Dans un article de 2013 faisant le point sur l'avènement du sujet lecteur en didactique de la littérature et ses répercussions pour l'enseignement, A. Rouxel assigne au journal de lecteur quatre fonctions, toutes relatives à la relation sensible du lecteur au texte littéraire : être une voie d'accès au texte reconfiguré du lecteur, être une voie d'accès à la lecture comme processus, être un lieu de construction de la mémoire de lecteur, être un lieu de créativité.

Nous proposons donc d'observer en quoi les textes rédigés par les stagiaires témoignent d'une bonne compréhension des fonctions assignées au journal de lecteur par A. Rouxel. Cela nous amènera à ajouter à cette liste une fonction liée à la mise en place d'une communauté de lecteurs dans la classe. Nous mettrons également en exergue la dimension professionnalisante de ces journaux de lecteurs en observant comment l'expérience intime d'écriture de la réception lectorale

¹ Sur une idée originale de B. Etienne (2014), dans « On va lire tout ça ? », *Les cahiers pédagogiques*, 516, 31-33.

par ces jeunes enseignants les engage dans une réflexion didactique sur les enjeux de l'enseignement de la lecture littéraire.

Nous avons choisi, pour ce travail de repérage², une dizaine d'écrits réflexifs représentatifs, piochés dans des journaux de lecteurs rédigés par des stagiaires ayant participé à différentes sessions de l'option.

Expérimentation des fonctions du journal de lecteur

(E10) J'ai beaucoup apprécié cette expérimentation, car elle m'a permis de m'approprier mes lectures. En effet, j'ai vraiment eu la sensation que mes réflexions et mes lectures m'appartenaient. Je pense que cet outil – le JdL – a vraiment eu un impact dans le processus de « subjectivation » de ma lecture.

Avec le recours insistant au lexique de la propriété et aux possessifs, cet écrit met bien en évidence la compréhension du journal de lecteur comme un lieu d'expression de la subjectivité lectorale et partant, comme un espace d'appropriation des lectures par le travail d'écriture.

(A7) Le JdL est un dispositif qui permet à l'élève d'exprimer sa propre sensibilité en variant les moyens [...] sans avoir peur d'être jugé ou de subir une évaluation. C'est un espace de grande liberté.

(B1) Si au début il y avait une certaine distance entre moi et l'objet, elle s'est rapidement estompée et j'ai pu davantage exprimer mes sentiments personnels sur les différents textes. C'est également un moyen de se souvenir de ses sensations fugitives de la lecture.

Deux points semblent importants dans les deux écrits ci-dessus : la liberté offerte de s'exprimer avec des moyens variés, sans être évalué, et la nécessité d'un apprentissage de cette liberté pour dépasser les appréhensions premières.

(E14) J'ai beaucoup aimé le fait de pouvoir accueillir nos émotions et nos impressions à vif [...] Le relire quelques semaines après permet de nous rendre compte du chemin parcouru, etc.

(B1) Se replonger dans son journal, c'est un peu relire les œuvres. Mené à son terme, le journal de lecteur, c'est une partie de nous que l'on transporte et que l'on enrichit petit à petit.

Ces écrits montrent que le journal de lecteur témoigne d'un parcours de lecture singulier et qu'il participe à la construction de la mémoire lectorale et à l'actualisation de la « bibliothèque intérieure » du lecteur (Rouxel, 2013 : 121). En gardant trace des différentes étapes de la relation qui se noue entre le texte et le lecteur, notamment dans les journaux de bord de lecture (avec ou sans post-it), le journal permet au lecteur de prendre conscience de la lecture comme processus, mêlant l'émotionnel et le cognitif :

(A9) J'avoue qu'au début, j'étais assez réticente à l'idée d'interrompre mes « lectures plaisirs » pour écrire sur le livre, mais j'y ai finalement pris goût et me suis rendu compte que de verbaliser mes pensées, mes réceptions du texte m'ouvrait les champs des possibles interprétatifs.

² Faute de place, l'analyse des écrits sera très succincte, c'est pourquoi nous ne parlons ici que de repérage.

Les stagiaires ont également été sensibles à l'aspect social du journal de lecteur, notamment avec les échanges qu'il permet, redécouvrant pour certains la dimension intersubjective de la lecture. Les écrits ci-dessous en témoignent :

(E13) Le JdL peut permettre un travail personnel mais aussi collectif ; c'est un outil qui peut se partager, se présenter à d'autres élèves.

(A7) On ressent aussi du plaisir à partager avec le groupe le contenu de son carnet, ce qui suscite un sentiment de convivialité autour de la littérature.

Le dernier aspect du journal mis en avant par les stagiaires est sa dimension créative, participant elle aussi au processus d'appropriation de l'objet matériel :

(E13) Il [le journal de lecteur] donne également la possibilité de laisser libre cours à son imagination et à sa créativité et ça, sous des formes qui peuvent être très diverses (dessin, collages, écriture...).

(A7) Le sentiment de fierté que l'on ressent d'avoir élaboré un objet qui nous ressemble, dans lequel on se retrouve et qui nous paraît beau est très intéressant dans la mesure où il peut être un élément de motivation chez l'élève pour réaliser des lectures et des travaux d'écriture.

Ainsi peut-on dire que l'expérience de rédaction d'un journal de lecteur a permis aux professeurs stagiaires de retrouver les enjeux majeurs du dispositif et d'étayer ainsi leur propre compréhension de la dimension sensible de la lecture littéraire.

Il apparaît également, dans les écrits présentés, que les élèves ne sont jamais vraiment absents de la réflexion menée, puisque les commentaires intègrent souvent, comme dans le dernier écrit cité (A7), l'image d'un élève générique qui expérimenterait lui aussi le journal du lecteur. C'est à cette dimension professionnelle que nous allons consacrer maintenant notre attention.

Dimension professionnalisante des journaux de lecteurs des professeurs stagiaires

S'appuyer sur leur expérience du dispositif permet aux stagiaires de réfléchir à la sensibilité lectorale de leurs élèves et de s'interroger sur leur propre rôle de médiateur de la littérature :

(E14) Je compte donc sûrement intégrer cet outil dans mes prochaines classes ou alors simplement me resservir de certaines activités que j'ai pu trouver originales puisqu'elles permettent de mettre le ressenti de l'élève au cœur de ses apprentissages.

(E6) Ça faisait une éternité que je n'avais pas autant écrit, même si c'était une instruction institutionnelle, j'ai pris beaucoup de temps et de plaisir à le faire. [...] Ça m'a amenée à réfléchir sur mon enfance, ma jeunesse, ma parentalité, etc. Serais-je meilleure accompagnatrice ?

Certains en viennent à s'imposer de nouvelles règles pour leur enseignement :

(D5) Le fait de vivre nous-mêmes l'activité est TRÈS positif. J'ai été ravie (et me suis prêtée au jeu avec plaisir). [...] Je n'ai vu que des points positifs et cela m'a rendue plus sensible à ce qu'on demande aux élèves : les écrits personnels que nous leur demandons. Respecter un peu plus leurs impressions de lecture au sens de sensibilité du lecteur.

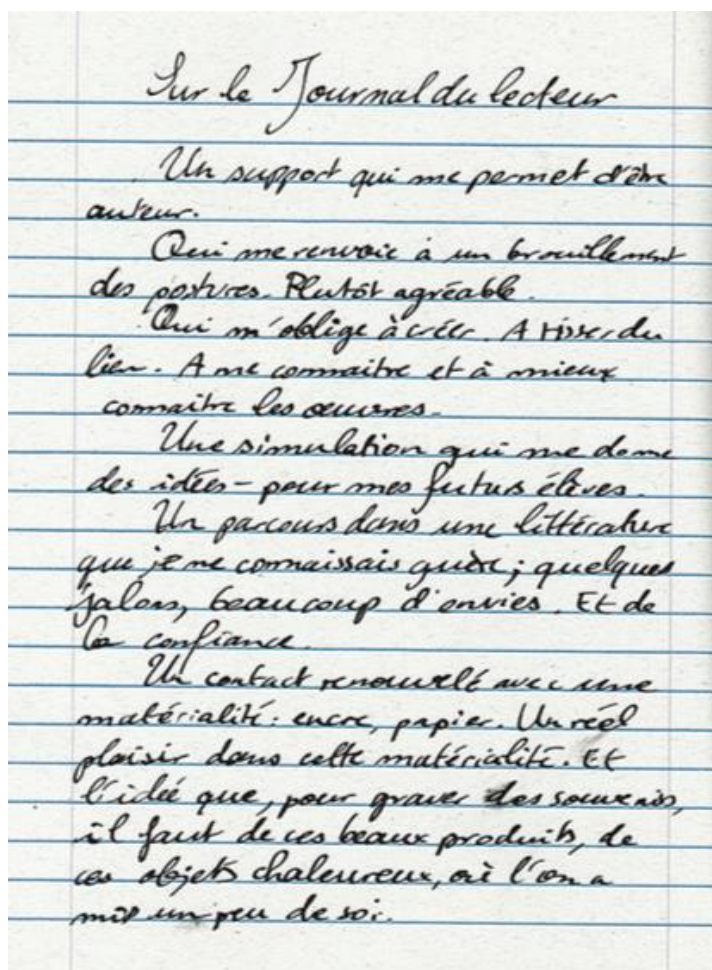
Dans ce dernier écrit, nous aimerions souligner le caractère primordial de l'expérience vécue, qui permet un travail de réflexion sur les écrits personnels demandés aux élèves. Cette expérience peut également provoquer un changement de représentation de ce qu'est le journal de lecteur, facilitant alors sa mise en œuvre effective, comme le montrent les deux écrits ci-dessous :

Mon impression est positive, et ce que j'ai trouvé le plus intéressant, c'est que tout ce qui nous a été demandé était transposable avec nos élèves (B20).

J'ai trouvé cette mise en pratique du journal de lecteur très intéressante, car cela m'a permis de mieux cerner le type d'activités possibles autour de cet outil.

Jusqu'à-là, je voyais le journal de lecteur comme une sorte de « cahier de brouillon » du français mais, ayant moi-même apprécié de tenir un journal, j'envisage d'en utiliser dans les prochaines années (C24).

Pour clore cet inventaire, nous avons choisi de présenter un dernier écrit, en raison de sa littérarité assumée et de l'originalité de la parole délivrée, renvoyant à la matérialité du journal de lecteur et à l'expérience charnelle de l'écriture de soi dans l'expérience de lecture.



Conclusion

Après observation des écrits qu'ils ont produits, nous pouvons dire que la verbalisation de leur subjectivité lectorale dans leur journal du lecteur permet aux professeurs stagiaires non seulement de découvrir des consignes d'écriture propices à l'expression des affects, consignes qu'ils peuvent réutiliser dans leurs classes, mais également de réfléchir aux enjeux de l'enseignement de la littérature dans sa dimension psychoaffective et au rôle qu'ils ont à jouer en tant qu'enseignants dans la relation qui s'instaure entre le texte et les élèves. Leurs écrits laissent penser que l'expérience a été bénéfique à court terme. Nous espérons qu'elle sera également fructueuse pour leur enseignement de la lecture littéraire dans les prochaines années.

Bibliographie

- AHR, S. et JOOLE, P. (éds.). (2013). *Carnet/journal de lecteur/lecture. Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* Diptyque. Namur : PUN.
- DUFAYS, J.-L. (2013). Quelques implications du recours au journal de lecteur comme dispositif d'apprentissage. In S. Ahr et P. Joole (éds.). *Carnet/journal de lecteur/lecture : quels usages pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* (109-113). Namur : Diptyque.
- LANGLADE, G. (2007). La lecture subjective. *Québec français*, 145, 71-73.
- LE GOFF, F. et LARRIVÉ, V. (2018). *Le temps de l'écriture. Écritures de la variation. Écritures de la réception*. Didaskein. Grenoble : UGA Éditions.
- MASSOL, J.-F. et ESPOSITO, C. (2012). Écrire pour lire : le carnet de lecture subjective. *Lire au collège*, 89, 2012.
- ROUXEL, A. (2013). L'avènement du sujet lecteur – Avancées scientifiques et perspectives pour l'enseignement de la littérature, in S. Ahr et P. Joole (éds.). *Carnet/journal de lecteur/lecture : quels usages pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* (115-128). Namur : Diptyque.
- SHAWKY-MILCENT, B. (2018). Le « carnet personnel de lectures et de formation culturelle (papier ou numérique) » dans les projets de nouveaux programmes du lycée. *Hebdo Lettres*, 4, Académie de Grenoble.

Gestes professionnels : expérience sensible et enseignement du sensible. Évaluation d'un module de formation

Professional gestures : sensitive experience and teaching of the sensitive. Evaluation of a training module

Stéphanie Lemarchand, Chercheuse associée au CELLAM, Université Rennes 2, Formatrice, INSPE de Bretagne

Cette recherche vise à évaluer un dispositif de formation dans lequel les enseignants stagiaires sont soumis à une expérience sensible de la littérature. L'objectif du dispositif lui-même est de faire vivre une expérience aux enseignants afin de questionner leur pratique de classe. Divers travaux de recherche sur les lectures créatives et sur les ateliers d'écriture sont mobilisés pour imaginer le module de formation qui réunit 15 participants. L'évaluation des effets du dispositif s'appuie sur les productions des professeurs stagiaires et sur une série d'entretiens semi-directifs. L'analyse des résultats porte sur les occurrences lors des entretiens ; celles-ci sont mises en regard des productions des participants. Deux types de données émergent de cette analyse. Les premières concernent la relation qu'entretiennent les jeunes professeurs de français avec la création littéraire ; les secondes concernent la conception de la discipline scolaire qu'ils enseignent et l'impact de l'expérience sensible dans l'évolution de leur pratique.

Mots-clés : création, atelier d'écriture, formation des enseignants, expérience sensible

This research aims to evaluate a training device in which trainee teachers are subjected to a sensitive experience of literature. The aim of the device itself is to give teachers an experience to question their classroom practice. Various research studies on creative reading and writing workshops were used to design the training module, which brought together 15 participants. The evaluation of the effects of the system is based on the productions of the trainee teachers and on a series of semi-directive interviews. The analysis of the results focuses on the occurrences during the interviews; these are compared with the participants' productions. Two types of data emerge from this analysis. The first concerns the relationship that young French teachers have with literary creation; the second concerns the conception of the school discipline they teach and the impact of sensitive experience in the evolution of their practice.

Keywords : creation, writing workshop, teacher training, sensitive experience

La subjectivité est une dimension incontournable de l'étude de l'activité du lecteur depuis les premières rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, à Rennes en 2000. La notion de *sujet lecteur* (Rouxel et Langlade, 2004) prend en compte cette dimension de la lecture et de son apprentissage, considérant qu'il n'est pas d'apprentissage sans engagement. Comprendre ce qui permet aux élèves de s'approprier les œuvres nécessite de s'intéresser également et de manière concomitante aux enseignants. Cette recherche s'inscrit dans ce cadre en questionnant la manière dont les enseignants abordent les œuvres et comment ils intègrent ou prennent appui sur le sensible pour questionner les textes et motiver les élèves à la lecture.

Faire vivre une expérience sensible à l'enseignant lui permet-il d'enseigner le sensible ou par le sensible ? Éprouver, par l'expérience, les difficultés de ce que l'on enseigne et les gratifications que l'on éprouve lorsque l'on réussit permet-il aux enseignants de modifier leur posture, de passer



d'une posture descendante, encore largement présente en classe, à une posture plus à même de générer l'engagement des élèves et de les accompagner dans leurs apprentissages ?

Divers travaux de recherche sur les lectures créatives et sur les ateliers d'écriture sont mobilisés ici pour imaginer un dispositif de formation des professeurs de lettres de l'INSPE de Rennes. Il s'agit d'un module ouvert aux professeurs stagiaires volontaires qui a réuni 15 participants. Après un rapide point théorique et une description de l'atelier proposé aux stagiaires, j'exposerai les points forts des résultats de ce dispositif.

Cadre théorique et problèmes du praticien

Le sensible renvoie au corps, à la perception et à la subjectivité ; il se confond donc parfois avec l'expérience, c'est-à-dire avec le vécu du sujet. Et si le sensible inclut parfois les émotions, il les dépasse largement. Selon Barbier (1997), des émotions sont datées et culturellement inscrites dans une histoire. Ici, nous situons la question du sensible au-delà d'un ancrage historique et social pour le définir dans sa dimension ontologique : il réconcilie l'homme dans sa nature même qui est intelligence de l'esprit, certes, mais également du corps et des sens. Le sensible aboutit donc à une vérité qui fait sens par les sens, il fait du corps le réceptacle du monde et l'incarnation d'une subjectivité qui participe à la connaissance. Ainsi, pour le praticien, enseignant ou chercheur, la difficulté pour observer le sensible est un premier problème. Il appartient, en effet, à l'intimité du sujet et est soumis au prisme des conditions de son expression. C'est donc vers les lectures créatives que cette recherche s'oriente. En permettant le détour, elles ouvrent la porte à la singularité du sujet et à son engagement. Le sensible se dit alors par l'imaginaire, la métaphore, la création en somme.

Reste que cela questionne « les gestes, postures, actions littéraires et didactiques à travers lesquels le lecteur se retrouve engagé » (Boutevin et al., 2018 : 19) :

Le geste professionnel est un signe verbal et non verbal adressé à un ou plusieurs élèves pour susciter leur activité. Il est fait pour être compris. Il manifeste une intention que les élèves doivent être en mesure de comprendre. Il relève d'une culture scolaire et disciplinaire partagée (Morel et al., 2015).

Dans un cours de français, la mise en activité d'écriture fait partie de la *culture disciplinaire* et génère des gestes particuliers. Une partie de ces gestes relève de l'*habitus* et, de ce fait, n'est pas questionnée. L'écriture est rarement explorée sous l'angle de la création, celui des savoirs et des compétences qu'elle implique et génère, mais plutôt comme un moyen d'évaluer les connaissances. L'élève peut donc se retrouver en difficulté, non pas parce qu'il ne maîtrise pas la notion, mais parce qu'il peine lors du passage à l'écriture. L'entrée par le sensible permet de dépasser cette difficulté du « dire » et de l'explication au profit d'activités plus créatives et considérées par les élèves comme plus ludiques et plus abordables. En même temps, elle permet de développer, par le détour, de véritables compétences.

Dispositif de l'atelier et protocole de recherche

Le module de formation expose les professeurs stagiaires à une expérience sensible afin d'observer si ce vécu modifie leurs gestes professionnels. Chaque étape du module est articulée autour d'une ou plusieurs mises en situation qui viennent questionner les pratiques de classe et la théorie.

La première séance a vocation à ouvrir la question du sensible par une expérience qui plonge les participants au cœur de la problématique. C'est la séance clé du dispositif. Elle vise à briser la tentation de l'analyse à laquelle les études littéraires poussent les étudiants, afin de les mener à un certain *lâcher-prise* nécessaire à l'expérience sensible. J'opte pour une lecture oralisée par mes soins. Je demande aux participants de fermer les yeux et d'écouter un extrait d'*Une histoire de bleu* de J.-M. Maulpoix. À la fin de ma lecture, je demande aux participants de garder les yeux fermés et de laisser leur imagination vagabonder. Ils peuvent laisser d'autres couleurs venir à eux ou poursuivre sur l'évocation du bleu. Ils doivent observer ce qui se passe, si les couleurs évoquent des images, des souvenirs, des sensations. Lorsqu'ils ouvrent les yeux, une consigne les invite à écrire l'histoire de leur propre couleur. Puis, à la fin de la séance, chacun peut lire son texte aux autres et nous revenons sur la question théorique du sensible : quelle est la place des sens dans le dispositif ? En quoi est-ce une expérience sensible ? Qu'apporte cette expérience à la compréhension du texte de Maulpoix ?

Les six ateliers suivants ont lieu toutes les deux semaines et suivent la même logique. Les participants partent de leur expérience pour réfléchir aux notions abordées ensuite de manière plus théorique. J'explore avec les participants des expériences proposées dans d'autres recherches : écriture dans les marges et texte fantôme (Rannou, 2016 : 53-66), écrire l'instant présent à partir de haïku (Lemarchand et Rouxel, 2018), portrait chinois (Ahr, 2013) ou encore, écrire à partir d'une image. La dernière séance est consacrée à la mise en voix des textes élaborés pendant le module. Il s'agit de mettre les enseignants dans une posture d'auteur lorsqu'ils offrent leurs textes ou d'interprètes sensibles lorsqu'ils mettent en voix les textes de leurs pairs.

Afin de mener à bien cette recherche, il me faut prélever un échantillon significatif parmi les productions des participants. À partir de la réaction de chacun d'eux au premier module, je retiens deux critères essentiels : l'engagement dans l'activité proposée et la lecture des premiers travaux au groupe. En effet, l'engagement dans la première activité proposée est quasi général, cependant deux participants n'adhèrent pas du tout à la seconde phase de l'expérience : ils n'écrivent aucun texte. Je propose un entretien à l'un d'eux, Dylan. Pour le reste des participants, la moitié lisent leur production à l'issue de l'écriture, l'autre non. Je décide de puiser mon échantillon dans ces deux groupes. Deux sont choisis parce qu'ils lisent leurs productions : Esther et Jean-Pierre, deux parce qu'ils refusent : Antoine et Alexandre. Ces professeurs me confient leurs productions après les séances et acceptent un entretien semi-guidé à la fin de la session d'ateliers.

Analyse des résultats : construire sa professionnalité par l'expérience

L'analyse des éléments récurrents lors des entretiens fait émerger deux domaines distincts liés ensemble par la littérature et les pratiques d'écriture : le personnel et le professionnel. C'est en puisant à ces deux sources que la professionnalité se construit.

Redécouverte de la littérature et de l'écriture : le professeur face à sa discipline

Le dispositif a pour effet de rendre consciente la relation intime du sujet lecteur avec la littérature. Dylan utilise six fois l'expression « se rendre compte » et plusieurs professeurs stagiaires perçoivent le renoncement à l'écriture qui a été le leur pendant ces dernières années. Esther explique : « j'avais oublié ce que c'était que d'écrire ou d'écouter un texte en fermant les yeux et d'écrire ». Jean-Pierre insiste sur le fait qu'il « adorait écrire », mais qu'il a arrêté lors de ses études. Tous les professeurs interrogés relèvent une absence de dimension sensible à l'école, comme c'est le cas de Dylan :

Vraiment, dans mon parcours scolaire, je n'ai pas le souvenir d'avoir pu exprimer ce que je ressentais, j'ai donc toujours pensé que c'était secondaire et que ce n'était pas sérieux. Cela n'avait donc pas sa place dans les enseignements qui eux étaient extrêmement sérieux.

Ces souvenirs constituent une photographie, sinon des pratiques réelles – car l'on sait bien que la mémoire joue des tours –, mais de l'empreinte laissée par l'enseignement du français et de la littérature.

Il faut préciser ici que les expériences menées questionnent déjà les déformations professionnelles qui touchent les jeunes enseignants. La difficulté du premier exercice en particulier nécessite un lâcher-prise qu'ils ont du mal à investir. Dylan décrit ainsi les premiers instants du module : « J'ai commencé par écouter et très vite je me suis mis dans une attitude critique et réflexive ». S'il évoque également une série de filtres qu'il ne parvient pas à dépasser, Alexandre en revanche aborde l'instant du lâcher-prise :

Au départ, je n'ai pas pu m'empêcher de tenter d'analyser le texte. J'avais beau fermer les yeux, j'avais des images qui me venaient, mais je ne pouvais pas m'empêcher d'aller vers l'analyse. Au bout d'un moment, j'ai été emporté par la voix.

Toute la relation à la littérature passe alors par ce moment de grâce pendant lequel la déformation professionnelle, faite d'une tentation de l'analyse, laisse place au sujet sensible capable de laisser le texte l'emporter comme le dit si bien Alexandre.

Mais cette expérience est également une expérience collective et de partage, car chaque participant est amené à lire sa production. C'est ainsi que l'expérience de la première séance dévoile l'intimité de chacun. Le cadre institutionnel disparaît tout à coup ou plutôt quelque chose de nouveau entre dans ce cadre : le sujet intime et créatif. Esther explique bien sa perplexité lorsque quelques participants osent lire leur première production :

Ce qui m'a un peu choquée, c'est quand on a commencé à lire. On comprenait que cela venait de l'intérieur. [...] on voyait différemment les gens, les symboliques étaient extrêmement fortes.

Ce que cela provoque va bien au-delà du cadre de la formation. La plupart des participants, en effet, évoquent une suite à cet atelier : ils ont initié leurs camarades absents à l'expérience vécue. On peut dire que cela correspond à ce que l'école vise fondamentalement : que les pratiques culturelles qu'elle propose irriguent suffisamment les pratiques des élèves pour qu'ils s'en emparent hors de ses murs.

Évolution des pratiques et des gestes professionnels

L'expérience concrète de ce que les élèves vivent en classe porte en elle le potentiel d'un autre regard sur leurs travaux. L'idée est de mettre les stagiaires dans une position d'auteur et donc de faire en sorte que leur texte leur échappe. C'est le constat d'Esther : « Un texte qu'on a imaginé et qui est dit par quelqu'un d'autre cela devient quelque chose d'autre ». Les stagiaires réfléchissent alors sur ce qu'ils proposent aux élèves et en perçoivent les enjeux. Jean-Pierre explique que l'écriture des élèves peut être intéressante dans la construction de la relation à l'enseignant.

Les élèves ont été sensibles au portrait chinois, j'ai mis une œuvre de Banksy : les petites filles avec un ballon et un élève a écrit quelque chose de très beau. Il a vécu à son niveau

ce que j'ai vécu moi aussi. Et depuis, ça va bien, il ne faisait rien en français et depuis il travaille.

Ainsi, le regard que les professeurs portent sur les élèves se modifie-t-il par cette expérience. D'ailleurs, éprouver les difficultés, l'engagement et l'exposition de soi lors de l'atelier amène les enseignants à beaucoup de prudence. On peut dire que c'est la qualité du geste qui évolue et non le geste lui-même. Esther développe cette idée :

Je suis plus attentive lorsque je leur demande d'écrire ou d'écouter un texte, surtout si je leur demande de fermer les yeux. [...] Selon ce qu'ils vivent à ce moment précis, cela peut impacter l'enfant. Je fais donc très attention depuis l'atelier, car j'avais oublié ce que cela faisait.

L'empathie de l'enseignant se développe et permet la qualité de son geste professionnel. Le professeur, sachant ce que cela coûte en investissement, laisse chacun prendre le temps de la mise en écriture.

C'est ainsi toute une conception de l'enseignement qui se met en place ou se consolide, la professionnalité se construit dans ce rapport étroit entre expérience personnelle et expérience professionnelle. C'est le cas de Jean-Pierre, par exemple, qui conçoit son enseignement comme une réponse aux besoins des élèves. Lors d'un travail qui part du sensible, « on laisse venir les choses », explique-t-il. Et il précise, « à chaque fois que j'ai raté une séance comme celle-ci, c'est parce que j'ai tenté d'imposer une vision qui était la mienne. J'ai donc trop restreint les possibles et la restriction posait un problème. »

Conclusion

Le dispositif de formation est évalué par les professeurs lors des entretiens. Si Jean-Pierre est bien certain qu'il ne faudrait pas faire autrement, les autres s'interrogent sur une certaine violence du dispositif qui consiste à plonger les participants dans une expérience sensible sans préparation. La question de la progressivité des activités est évoquée. Il est certain qu'il ne serait pas souhaitable, bien que tentant, de reproduire les activités réalisées en formation et donc conçues pour les adultes avec des élèves parfois très jeunes. Cela est bien perçu par les professeurs qui soulignent très souvent la mesure avec laquelle ils ont adapté les dispositifs proposés. Il me semble important de souligner la prudence à laquelle les professeurs aboutissent. En outre, une utilisation débridée de dispositifs comme ceux que nous avons travaillés dans le module peut conduire à des dérives psychologisantes : tout dispositif de ce type mérite un accompagnement et une réflexion importante. C'est pourquoi la mise en situation des enseignants est nécessaire et qu'elle pourrait être le cœur même de leur formation. Cela me semble être un levier formidable pour que les enseignants incarnent ce qu'ils proposent aux élèves et qu'ils fassent un peu plus le lien entre l'école et la vie.

Bibliographie

- AHR, S. (2013). *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée. Expérimentations et réflexions*. CRDP de Grenoble.
- BARBIER, R. (1997). *L'approche transversale, l'écoute sensible en sciences humaines*. Anthropos.
- BRILLANT RANNOU, N., BOUTEVIN, C. et BRUNEL, M. (2016). *Être et devenir lecteur(s) de poèmes de la poésie patrimoniale au numérique*. Namur : PUN.

BOUDEVIN, C., BRILLANT RANNOU, N. et PLISSONNEAU, G. (2018). *À l'écoute des poèmes, enseigner des lectures créatives*. Bruxelles : Peter Lang.

LEMARCHAND, S. et ROUXEL, A. (2018). « À l'écoute du poème, entre fascination et résilience », in C. Boutevin, N. Brillant Rannou et G. Plissonneau, (éds.), *À l'écoute des poèmes, enseigner des lectures créatives*(239-254). Bruxelles : Peter Lang.

MAULPOIX, J.-M. (1992). *Une histoire de Bleu*. Paris : Mercure de France.

MOREL, F., BUCHETON, D., CARAYON, B., FAUCANIÉ, H. et LAUX, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, 188, 65 à 77.

ROUXEL, A. et LANGLADE, G. (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

La littérature au corps : pour une approche sensible des textes rhétoriques

Literature in the Body : for a Sensitive Approach to Rhetorical Texts

Marion Mas, Université Lyon 1 (INSPÉ) – IHRIM (UMR 5317)

Quel est le rôle du sensible dans l'enseignement de l'éloquence ? L'hypothèse est que le contact avec les textes rhétoriques par le corps et par la voix ouvrirait à une relation personnelle et émotionnelle aux textes et susciterait une attention particulière à leur dimension oratoire, autorisant quelque chose de l'ordre de l'expérience esthétique. La possibilité de se faire traverser par un texte permettrait alors de mieux saisir, dans tous les sens du terme, le mouvement d'une pensée dans son développement et dans sa forme particulière, de « tenir par le corps » une pensée dans son déploiement intégral.

Mots-clés : enseignement, éloquence, pensée, sensible, corps et voix

This article focuses on the role of sensibility in the teaching of eloquence. The hypothesis is that contact with rhetorical texts through body and voice would open up a personal and emotional relationship with the texts and would lead to a special attention to their oratorical scope, in the order of an aesthetic experience. The opportunity of being crossed by a text would then allow to seize better the movement of a thought as developing and in its particular form, to « hold by the body » a thinking in its deployment.

Keywords : teaching, eloquence, thinking, sensibility, body and voice

Les concours d'éloquence, très en vogue actuellement, entraînent une revalorisation de l'*actio* dans l'approche des textes argumentatifs. Cette revalorisation ancre l'enseignement de l'éloquence dans le sensible à plusieurs égards. Parce que le pathos s'adresse aux émotions des auditeurs, parce que l'éloquence s'appuie sur « le corps de la langue » – le souffle, le rythme, et l'on pourrait ajouter, les images – le corps offre la possibilité d'*éprouver* le texte. L'enseignement de l'éloquence pourrait donc tirer profit des travaux récents sur l'oralisation poétique (Brillant Rannou et al., 2018). Dans cette perspective, le contact avec les textes rhétoriques par le corps et par la voix ouvrirait à une relation personnelle et émotionnelle aux textes et susciterait une attention particulière à leur dimension oratoire, autorisant quelque chose de l'ordre de l'expérience esthétique, à tout le moins, d'une déprise paradoxale par rapport au sens. Paradoxale, car ce moment de déprise, laissant la possibilité de se faire traverser par un texte, permettrait de mieux saisir, dans tous les sens du terme, le mouvement d'une pensée dans son développement et dans sa forme particulière, de « tenir par le corps » une pensée dans son déploiement intégral.

L'enjeu n'est pas seulement didactique, mais éthique. En effet, dans la perspective de la philosophie néo-aristotélicienne de M. Nussbaum, la connaissance morale dépend des émotions autant que de l'intellect. Il y a une rationalité des affects, dans le sens où les émotions sont intentionnelles (elles se manifestent à propos de quelque chose) et où elles sont liées à des savoirs de croyances (des valeurs). Elles constituent donc des manières de percevoir et d'interpréter les situations (Nussbaum, 2010, 2011, 2015). La perspective de D. Le Breton n'est pas très éloignée. Pour l'anthropologue, « le corps est un filtre sémantique » (Le Breton, 2006 : 19). Nos perceptions sensorielles sont inscrites



dans des systèmes de valeurs et sont enchevêtrées de significations. Suivant ces deux approches, perceptions et émotions sont à la fois éminemment subjectives et éminemment sociales et constituent, en elles-mêmes, des interprétations et des jugements de valeur. Or, ces interprétations et ces jugements ne sont pas figés : ils peuvent se modifier et s'affiner grâce à la discussion avec les autres et grâce à l'élargissement du champ de l'expérience, constituée, entre autres, par la littérature. En outre, en situation de débat, la discussion peut permettre de mettre au jour les cadres interprétatifs qui orientent les émotions et les perceptions et de les interroger. Ce retour réflexif constitue une étape décisive dans la formation du lecteur-scripteur.

Ainsi, approcher les textes rhétoriques par les sens et par l'expérience, favoriser une entrée par la chair du texte, pourrait faciliter l'appropriation personnelle de textes à forte composante axiologique, parfois lointains, « dont la finalité est d'agir dans l'espace social et politique » (Vibert, 2008). Surtout, il s'agirait par-là de prendre conscience, par l'expérience, de la relation entre pensée construite, conviction, imagination et langue en établissant un lien intime avec la pensée en action pour y « frotter et limer sa [propre] cervelle » (Montaigne, 2001 : 235). Un tel programme permettrait de renouveler l'enseignement de l'argumentation en sortant de l'ornière techniciste pointée de longue date (Vibert, 2008), et en ne limitant pas l'enseignement de l'éloquence à la saisie des enjeux sociaux de la parole, objectif qui lui est généralement assigné. La validité et les limites de ces hypothèses seront examinées à partir d'observations effectuées dans des classes de seconde ayant reçu un enseignement de l'éloquence, en interrogeant les propositions d'oralisation à l'œuvre, et la place et les effets de l'expérience esthétique dans la relation à la *pensée* déployée par le texte.

Les postulats de départ seront évalués à partir de trois ensembles de critères. Le premier ensemble concerne l'appropriation personnelle des textes, qu'il s'agisse de textes de littérature ou de textes écrits par les élèves. Je considérerai que la capacité à *faire l'essai* de dispositifs de mises en voix et en espace, que l'expression par les élèves de liens avec leur vécu, et que la production de ce que G. Langlade appelle « concrétisations imageantes » et sonores (c'est-à-dire les figurations mentales par lesquelles le lecteur/auditeur complète l'œuvre) en constituent des marqueurs. Le second ensemble concerne l'expérience esthétique. Quoique difficilement saisissable, je considérerai que, d'une part, la qualité d'écoute, et d'autre part, la création d'un espace relationnel par le corps et par la voix impliquant altérité et adresse (Le Goff, 2018 : 156) en sont des signes. Le dernier ensemble concerne l'engagement éthique, dont les indicateurs peuvent être : les prises de position des élèves par rapport à des valeurs portées par le texte, les prises de position perceptibles dans les mises en voix des textes (indignation, colère, ironie...), les discussions à propos de valeurs mises en jeu dans et par les textes, les discussions à propos de perceptions ou d'émotions rapportées à des univers de valeurs, et la mise en jeu des corps dans l'espace, lors des mises en voix.

Les données sont issues, d'une part, de l'observation, pendant un trimestre, d'un projet « éloquence et poésie » mené dans une classe de seconde d'un lycée de Lyon, dont toutes les séances ont été enregistrées ; et d'autre part de deux entretiens avec deux enseignants ayant participé au concours d'éloquence « Ô parleurs » organisé par le théâtre des Célestins de Lyon. Le projet « éloquence et poésie » avait pour objectif de faire écrire et mettre en voix par les élèves un discours sur un sujet qui leur tenait à cœur, en s'appuyant sur les acquis construits lors de quatre séances d'atelier avec un poète intervenant, Mohammed El Amaraoui. Pour le projet « Ô parleurs », les classes participantes devaient élire un champion qui intégrait une équipe mixte composée d'élèves issus de plusieurs lycées participants (ruraux, professionnels et de centre-ville), et, avec son équipe, composer un discours sur un sujet imposé, pour participer à une joute *pro et contra* sur la scène du théâtre des Célestins. Chacun des orateurs représentant son lycée a été élu à l'issue d'un travail au

long cours mené en classe entière pour lequel les élèves ont bénéficié de l'intervention d'un avocat et de deux séances de travail avec des comédiens professionnels.

Projet éloquence et poésie : oralisation du texte rhétorique

N. Brillant Rannou a bien mis en évidence la distinction à opérer entre oralité reçue et oralité émise : la co-présence ou non des corps et des voix de l'auteur, de l'énonciateur et du ou des récepteurs modifient le cadre et les effets de la réception et, potentiellement, de l'investissement de l'auditeur ou de l'énonciateur (Brillant Rannou, 2018 : 205-227).

Je m'attacherai ici à un moment représentatif d'oralité émise, la préparation à la mise en voix d'un extrait du discours de V. Hugo à l'Assemblée du 30 juin 1850 sur les *caves de Lille*, pour me demander dans quelle mesure il engage une appropriation, qui serait expérience de pensée, et la dimension éthique de la lecture. Il faut préciser que le début de la séquence a été consacré au visionnage d'À *voix haute* et à l'étude du discours du finaliste, et que les engagements et le rôle politique de V. Hugo à l'Assemblée ont été présentés aux élèves. Dans cette séance, la mise en voix était didactisée par la consigne suivante : « Préparer une mise en voix qui « fasse passer » vos impressions sur le texte », assortie de quatre amorces visant à susciter les affects du lecteur et à lui faire spécifier un projet de lecture : « En lisant ce texte, dans ma tête, je vois... », « En lisant ce texte, ce que j'entends, c'est surtout... », « En lisant ce texte, je ressens... », « En lisant ce texte, j'ai envie de... ». Les notes prises par les élèves¹ utilisent un vocabulaire abstrait et expriment des concrétisations imageantes et sonores centrées sur l'*ethos* perçu et reconstruit essentiellement à partir d'éléments contextuels. Les remarques des élèves attestent la reconnaissance d'éléments pathétiques et d'un engagement éthique, mais dans l'identification à une position auctoriale à propos d'un thème par lequel ils se sentent concernés. Le texte ne semble pas les toucher directement. C'est une posture qui les touche. Rien n'apparaît, en revanche, de l'ordre de l'empathie pour les personnages ou les situations mis en scène. L'émotion liée à la narration et aux images rhétoriques semble inopérante. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cela : l'insuffisance de la contextualisation, sans doute, mais surtout, la consigne donnée. En effet, celle-ci présuppose que la lecture rend compte d'une interprétation déjà-là, à « faire passer ». Elle constitue une médiation qui empêche l'expérimentation de la relation syntaxe/souffle/pensée. De plus, l'amorce « j'ai envie de » oriente la réception du texte vers la perception de son intention rhétorique. De là, peut-être, la polarisation sur la figure d'auteur, manifestant aussi qu'une « subjectivité très immédiate est à l'œuvre » (Massol, 2007 : 139). Si l'oralisation semble effectivement réduire la distance avec un texte lointain pour les élèves, la consigne donnée fige la relation au texte. Elle empêche de le déployer dans sa corporéité : ce travail ne suscite pas d'essais de mises en bouche ni en rythme inattendus. Loin de développer les virtualités du texte et la possibilité pour les élèves de se frotter à une pensée forte, le dispositif proposé réduit le discours à sa rhétorique de l'indignation. Tout se passe donc comme si, pour l'enseignant, le genre rhétorique surdéterminait le rapport au texte.

Projet éloquence et poésie : oralisation du texte poétique

De fait, si certains moments de mise en voix ont été vécus comme des expériences esthétiques, c'est avec le texte poétique. C'est le cas, notamment, d'une séance d'atelier avec le poète Mohamed El

¹ Voir annexe.

Amraoui. Cette séance a lieu au CDI. Les élèves, debout, sont placés en cercle. Le poète est parmi eux. On le sait, le placement des corps dans l'espace modifie la « scène » sur laquelle se produisent et se reçoivent les textes : il établit un espace matériel plus ou moins vaste, définit un certain type d'interactions avec les auditeurs (le rapport n'est pas le même si l'orateur se trouve seul face à un auditoire ou au milieu d'un cercle), et crée un autre rapport à soi. D'après les séances observées, la mise en action des corps joue un rôle central dans l'engagement des élèves comme sujets, porteurs d'une parole singulière à partager.

Pour démarrer, trois élèves sont invités à lire différemment l'un de ses poèmes, « Sur moi » (El Amraoui, 2006), avant que Mohammed El Amraoui n'en prenne lui-même la lecture en charge. Bien que le texte construise une figure d'auteur prenant position sur une question d'actualité, chacune des oralisations propose une lecture différente de ce poème-cri qui jongle lui-même avec la polysémie des termes « papier, cri, écrire » et la paronymie des verbes « être » et « naître ». La qualité des mises en voix, qui jouent sur les coupes et le souffle du texte, l'attention des élèves et le silence palpable signalent qu'advient quelque chose de l'ordre de l'expérience esthétique.

L'intensité émotionnelle de cette séance tient sans doute à la fois au dispositif mis en place, propice à l'écoute, et à la présence du poète. La multiplication des propositions interprétatives, quant à elle, sans doute favorisée par ce cadre, peut également tenir aux représentations scolaires du genre poétique, qui allège l'emprise du sens. Cet exemple soulignerait, *a contrario*, celles qui pèsent sur le genre rhétorique. À propos de l'enseignement de l'argumentation, A. Vibert notait la difficulté de l'institution scolaire à se défaire de l'idée fautive que le *logos* s'oppose au *pathos* (Vibert, 2008). Il ne semblerait pas moins difficile, à l'école, de prendre en charge la dimension esthétique du texte rhétorique, non comme simple ornement ou comme « effet », mais comme constitutive d'une pensée singulière inscrite dans du *commun*.

Projet « Ô parleurs » : le rôle des affects

D'après les entretiens menés avec les enseignants dont les classes ont participé au concours d'éloquence des Célestins, l'écoute de grands discours² enregistrés n'a pas suscité d'émotion particulière chez les élèves. En revanche, le premier essai de mise en voix, par les élèves, de leurs propres discours est très intense : ils découvrent avec ravissement qu'ils peuvent eux-mêmes émouvoir leurs camarades, à propos de sujets qui leur importent. Certes, la dimension affective et l'identification éthique jouent bien plus que la dimension esthétique dans ces réactions. Néanmoins, à la suite de cette séance, les élèves du lycée B se mettent spontanément à retravailler leurs textes en faisant des essais d'oralisation pour se demander si « ça sonne bien » et en portant une attention particulière au rythme. C'est aussi lors de ce moment de retour à l'écriture que les élèves tissent le lien entre tout ce qui a été étudié auparavant : argumentation et composition des discours, mais aussi, travail avec les comédiens. L'enseignant du lycée B insiste également sur le rôle moteur joué par les exercices théâtraux dans l'affirmation des élèves comme auteurs d'une parole et dans le déclenchement de la prise de parole à l'écrit. L'expérience de la mise en voix, reçue et émise, semble donc avoir fonctionné comme un catalyseur puissant : comme un moment fort de structuration des apprentissages et comme un moment où quelque chose change dans la nature de l'attention portée aux textes par les élèves.

² Le discours de V. Hugo du 9 juillet 1849 à l'Assemblée nationale, « Détruire la misère », le discours de Kennedy du 12 septembre 1962, « We choose to go to the moon », et le discours de Malala (Youzafzai) à l'ONU, le 12 juillet 2013.

Ainsi, un peu plus tard dans l'année, à l'occasion de l'étude de *Bérénice*, les élèves du lycée B mobilisent spontanément les outils rhétoriques pour analyser le monologue de Titus dans l'acte IV, ils se montrent particulièrement sensibles aux effets de rythme, à l'utilisation de certains procédés (anaphores, rythmes ternaires, épanorthoses), à la construction du discours et aux enjeux propres à la question du « comment dire ». Pour autant, cette écoute du texte est exclusivement gouvernée par l'oreille rhétorique. Si le repérage de procédés sert une lecture du texte comme totalité et comme stratégie d'ensemble, c'est aussi, précisément, comme stratégie et comme stratégie *manipulatrice* qu'il est interprété. Ce constat invite à se montrer particulièrement vigilant sur les modèles implicites de l'éloquence que l'on construit avec les élèves lorsqu'on l'enseigne. Il invite également à se demander si le format du concours est vraiment adéquat pour un tel enseignement.

À l'issue de ces observations, il semble possible d'affirmer que l'approche des textes rhétoriques par le corps et par la voix facilite la rencontre des élèves avec des textes lointains. Cependant, par rapport aux hypothèses de départ, le bilan reste assez limité. Plusieurs explications peuvent être avancées. Il y aurait, tout d'abord, les représentations enseignantes de l'éloquence (sans doute en raison d'une définition réductrice de l'argumentation dans les programmes de 2008, et faute d'une définition claire dans les programmes actuels) : dans les séances observées, l'approche du texte rhétorique présuppose son univocité, accorde le primat au *logos* et tend à associer le *pathos*, tantôt à un effet d'amplification des arguments logiques, tantôt à la seule catégorie de l'indignation (qui mériterait d'être interrogée), tantôt à un soupçon de manipulation. Les discours étudiés en sortent appauvris. Si les textes relevant du genre rhétorique ne se caractérisent pas par leur ambivalence, ils ne sont pourtant ni dépourvus d'épaisseur sémantique, ni monolithiques. Une seconde explication tiendrait à la difficulté, pour les élèves, à verbaliser leurs sensations, leurs perceptions et leurs émotions à l'issue des travaux d'oralisation, et à une difficulté, pour les enseignants, à susciter ce type de remarques par rapport à un texte rhétorique. Les retours au texte ont, de fait, très souvent, rapidement été orientés vers des repérages de procédés stylistiques et de stratégies rhétoriques. La troisième explication serait liée aux représentations, pour les élèves cette fois, induites par l'enseignement de l'éloquence. Si l'un des bénéfices de l'approche sensible est qu'elle permet d'aborder le discours comme une totalité (Vibert, 2008), les entretiens menés avec les deux enseignants soulignent cependant que pour les élèves, l'éloquence se voit associée à un ensemble de techniques et à une pratique de la manipulation.

Ces quelques remarques soulignent les difficultés à aborder les discours dans leurs dimensions oratoire et esthétique. Passer par le corps et la voix n'y suffit pas. Mais ces constats semblent également conforter l'idée qu'on gagnerait à placer l'attention esthétique et le processus d'interprétation au centre de l'enseignement de l'éloquence : non pour se dédouaner de la réflexion sur les enjeux politiques ou axiologiques des textes, mais au contraire, pour mieux y réfléchir. Deux voies au moins s'offriraient alors à l'enseignant. La première, qui se situe du côté de la production, est celle que nous proposons au début de cet article (et qui reste en définitive à explorer), consistant à éprouver, à expérimenter par le souffle et dans sa durée le mouvement d'une pensée en action. La seconde se situe du côté de la réception. Plutôt que de commencer par se demander quels moyens un discours met en œuvre pour convaincre, on gagnerait, en suivant les propositions d'Y. Citton, à propos des controverses scientifiques, à approcher les textes oratoires par le débat interprétatif littéraire – les lectures créatives pouvant en constituer l'appui. Il s'agirait par-là d'ouvrir l'éloquence à d'autres imaginaires que celui de la battle ou de la manipulation. Selon Y. Citton, il y a, en effet, « d'autres formes de rationalité » à tirer des textes argumentatifs et polémiques « dès lors qu'on les considère à la lumière d'une sensibilité littéraire » (Citton, 2013 : 53). On peut y chercher « des argumentations virtuelles, des rationalités émergentes qui ne demandent, pour

devenir perceptibles, qu'un effort pour essayer d'apprendre le jeu de l'autre » (Citton, 2013 : 53), c'est-à-dire pour élargir ses cadres de pensée.

Bibliographie

- BRILANT-RANNOU, N., BOUTEVIN, C. et PLISSONNEAU, G. (2018). *À l'écoute des poèmes : enseigner des lectures créatives*. Bruxelles : Peter Lang.
- BRILANT-RANNOU, N., GARCIA, V. et BERTHET, C. (2018). « De la voix du poème au corps du lecteur. Les vidéos de poètes et les mises en voix permettent-elles de faire vivre et comprendre l'oralité poétique ? », in N. Brillant-Rannou, C. Boutevin, G. Plissonneau. (éds.). *À l'écoute des poèmes : enseigner des lectures créatives*(205-227). Bruxelles : Peter Lang.
- CITTON, Y. (2013). *Pour une interprétation littéraire des controverses scientifiques*. Versailles : Quae.
- EL AMRAOUI, M. (2006). *De ce côté-ci et alentour*. Chaillé-sous-les-Ormaux : Le dé bleu.
- LE BRETON, D. (2006). La conjugaison des sens : Essai. *Anthropologie et Sociétés*, 30, 3, 19–28.
- LE GOFF, F. (2018). « "Poésie en voix" et immersion lyrique : présence du poème », in N. Brillant-Rannou, C. Boutevin, G. et Plissonneau. (éds.). *À l'écoute des poèmes : enseigner des lectures créatives*(154-165). Bruxelles : Peter Lang.
- MASSOL, J.-F. (2007). « La littérature d'idées au temps de l'argumentation : quelle lecture pour l'apprenti philosophe et le futur citoyen ? », in I. Poulin et J. Roger (éds.). *Le lecteur engagé. Critique, enseignement, politique*, (136-146). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- MONTAIGNE, M. ([1595] 2001). *Les Essais*, livre I, XXVI, « De l'institution des enfants ». Paris : LGF, « La Pochothèque ».
- NUSSBAUM, M. (2010). *La Connaissance de l'amour*. Paris : Cerf.
- NUSSBAUM, M. (2011). [2010]. *Les Émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?* Paris : Flammarion.
- NUSSBAUM, M. (2015). [1995]. *L'Art d'être juste*. Paris : Flammarion.
- VIBERT, A. (2008). « Écriture d'invention et argumentation ». *Recherches et Travaux*, 73, 35-87.

Annexe

Fiche distribuée aux élèves et complétée ici par le recueil d'un échantillon de notes des élèves.

Consigne donnée : Préparer une mise en voix qui « fasse passer » vos impressions sur le texte.

En lisant ce texte, dans ma tête, je vois...

En lisant ce texte, ce que j'entends, c'est surtout...

En lisant ce texte, je ressens...

En lisant ce texte, j'ai envie de....

« le besoin de changer les choses »

« Victor Hugo sur une estrade surmontant une grande foule à Paris buvant ses paroles, l'acclamant haut et fort »

« une vie déplorable »

« des gens souffrir »

« des misérables »

« la misère sociale »

« l'injustice, le mépris dans le monde »

« la souffrance »/ « des gens souffrir »/ « des cris » / « leurs cris [aux misérables], la tristesse, des pleurs »

« Une foule de monde applaudissant et criant »

« Un homme devant un pupitre. Devant lui, une grande foule qui l'écoute. Cet homme est debout sur une scène dans une très grande salle pas très éclairée »

« le dégoût, l'égoïsme des hommes »

« de l'empathie »

« de la pitié »

« de l'espoir »

« de la tristesse »

« de l'injustice, de la tristesse »

« d'aider »

« d'agir pour voir partir cette misère.»

« de détruire la misère »

« de m'exprimer »

« de m'engager auprès de Victor Hugo »

De l'expérience d'une écriture créative à la reconnaissance d'un sujet sensible

From the experience of creative writing to the recognition of a sensitive subject

Nadine Pairis, docteure en Sciences de l'Éducation, attachée d'Enseignement et de Recherche (équipe EFST), Université Toulouse Jean Jaurès

Cet article propose une réflexion sur une médiation pédagogique permettant d'étudier la mise en place d'un dispositif d'éducation artistique et culturelle aux cycles 2 et 3 pendant quatre ans. Plus particulièrement, notre étude donne à comprendre la reconstruction du rapport au savoir (Charlot, 1997) d'élèves, âgés de 7 à 11 ans, au sein d'ateliers d'écriture créative animés par le même auteur-illustrateur. Les données ont été recueillies dans une classe, du CE1 au CM2. Les hypothèses sont celles de l'engagement scolaire des élèves grâce à la créativité et à l'imagination (Vygotski, 1934). Ce dispositif de création de quatre albums a pu favoriser l'accès au monde de l'imaginaire pour construire une nouvelle réalité répondant aux besoins des élèves. La littérature, les arts visuels et l'art ont constitué un « laboratoire » afin d'expérimenter leur pensée (Ricœur, 1991). Le volet pluriel culturel du projet a favorisé la réussite des élèves en contribuant à l'éducation au sensible.

Mots-clés : arts visuels ; créativité ; éducation au sensible ; engagement scolaire, littérature de jeunesse

In our article consideration could be given to a mediation in an experimental class of arts and cultural education, in cycles 2 and 3, during four years. Specifically, our study sets out to understand pupils from 7 to 11 years' knowledge recovery (Charlot, 1997) within writing and visual arts workshops with an author-illustrator. The data were collected in a classroom from the 2nd year to the 5th year of primary school. The study hypothesis argues that increased pupil engagement was as a result of the creativity and imagination involved in the creation of albums (Vygotski, 1934). This project leading to the creation of four albums in children's literature promoting access to the world of imagination. Pupils were inspired to see their own real-life experience being used as the basis of a work of fiction. Literature, visual arts and art formed a "laboratory" for experimenting with their thinking (Ricœur, 1991). This mediation has been developed as a tool for school mobilization and success, a strategy in order to facilitate a sensitive education.

Keywords : visual arts ; creativity ; sensitive education ; involvement in school ; children's literature

Introduction

Nous avons choisi de mener une recherche-action expérimentale (Barbier, 1996 ; 1998) en concevant un dispositif d'éducation artistique et culturelle en cycles 2 et 3 (Primaire 2 à 5), dans une école située au sein de quartiers précarisés. Notre article analyse ces résultats en proposant une réflexion sur une médiation comme outil de l'engagement scolaire pour des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Cette dernière a été créée dans le but de dynamiser l'activité intellectuelle d'élèves en difficulté afin d'améliorer leurs capacités à apprendre. Nous avons pu comprendre comment l'apport de la littérature de jeunesse, des arts visuels et de l'art, au cours de la réalisation d'albums, permet de développer différentes formes d'engagement des élèves. Nous avons analysé la nature de l'effet éducatif produit sur les élèves en difficulté en recueillant leurs perceptions sur leurs pratiques. Pour notre cadre théorique, nous avons mobilisé les différents



courants issus de la pensée de L. S. Vygotski (1934), liés à l'imagination et à la créativité, et de J. Dewey (1934), liés à l'apprentissage en expérimentant. Enfin, nous avons utilisé la pédagogie par projets afin de privilégier l'apprentissage de stratégies relatives à des connaissances particulières.

Contextualisation de cette recherche

Nous nous sommes interrogée sur la manière dont les pratiques artistiques pouvaient traiter le problème du manque d'engagement des élèves en difficulté et notamment les élèves placés en situation d'écrire. Les observations se sont déroulées dans une école relevant de l'éducation prioritaire dans une seule classe avec une enseignante référente et 23 élèves du CE1 au CM2. À la suite de nos observations, nous avons opté pour une médiation pédagogique qui, intégrée au projet d'école, a pris la forme d'ateliers d'écriture, de réécriture, d'arts visuels et de jeux scéniques. Nous avons fait intervenir un auteur-illustrateur qui, en développant l'écriture créative, a permis aux élèves de scénariser leurs histoires. Ils ont été acteurs de leur production d'écrits. La littérature de jeunesse, les processus de créativité et l'art ont alors été le noyau de la médiation. Selon nous, l'éducation est l'action de développer un ensemble de connaissances essentielles pour atteindre le niveau de culture souhaitée nécessaire au développement de la personnalité et à l'intégration sociale de l'individu ; nous nous sommes interrogée sur la manière dont l'éducation au sensible pouvait être favorisée par un parcours de création.

Notre recherche a reposé sur trois questions fondamentales. Premièrement, comment faire en sorte que les élèves en difficulté puissent s'exprimer sans crainte de commettre une erreur ? Deuxièmement, comment enclencher une réduction du décalage entre leur potentiel et son expression, en favorisant à la fois une mise au travail et son maintien dans le temps ? Nous nous intéressons à la mise au travail des élèves permettant, d'une part, une prise d'initiative et, d'autre part, une organisation consciente de conduites en fonction d'un résultat précis (Sounalet, 1976). Troisièmement, comment telle mise au travail est-elle susceptible de favoriser l'expression d'un sentiment de plaisir lié à la reconnaissance et à l'« estime de soi » ? Selon P. Ricoeur, il s'agit de « l'interprétation de soi-même médiatisée par l'évaluation éthique de nos actions. Cela veut dire enfin qu'en appréciant nos actions, nous nous apprécions indirectement nous-mêmes en tant que sujet d'action » (1990 : 132).

Méthodologie d'une recherche-action impliquée

Dans le but de mener notre recherche-action longitudinale, nous avons réalisé le suivi d'un cœur de cohorte d'une classe de CE1 (2^e Primaire) jusqu'au CM2 (5^e Primaire). Puis, nous avons constitué un projet d'école (Classe d'Éducation Artistique et Culturelle expérimentale) qui a permis à ce groupe de faire l'objet d'un suivi et d'un accompagnement spécifiques, sur la base de pratiques artistiques et culturelles.

Nous avons choisi la démarche d'analyse de données qualitatives constituées d'observations ethnographiques des séances et des ateliers, ainsi que de données textuelles (entretiens semi-directifs avec l'enseignante et l'auteur illustrateur) sonores et visuelles (entretiens d'autoconfrontation avec des situations filmées en classe). Notre cadre théorique et méthodologique est celui de l'action située, car il permet d'étudier l'activité en classe *in situ*. L'analyse des données du « cours d'expérience » (Theureau, 2004) s'appuie sur des traces d'activité, sur « ce qui émerge de la conscience préreflexive » d'élèves en interaction en classe lors de l'écriture

de leurs quatre albums. Grâce aux entretiens d'autoconfrontation (Theureau, 2004), nous pouvons essayer de saisir le vécu du sujet.

Entretiens d'autoconfrontation – RAY – ADJ – WYS – Année - N4 - 2016

« *Ça fait de la peine de ne pas être choisi quand on ne voit pas nos dessins dans les livres. Avec ce dernier livre, je suis heureux...* » RAY ne sait pas encore qu'il sera en première page du dernier album.

« *Quatre ans de projet, ça m'a fait grandir. Je me sens différente... Artiste !* » WYS

Résultats issus des observations et analyses des données

Le trio pluriprofessionnel, constitué par l'enseignante, l'auteur-illustrateur et le chercheur, a pu alors favoriser le mouvement vers le culturel (Bruner, 2008) afin que l'élève se l'approprié. Nous appartenons tous au monde, nous y appartenons avant de comprendre cette appartenance dans un mouvement second (Ricoeur), « culturel ». Cette ouverture vers le culturel a été marquée par l'appartenance au monde des apprenants. Pour que ce nouveau contexte d'apprentissage ait lieu, nous avons développé la créativité des élèves. Ils ont pu développer leur imagination en s'inspirant du réel. Nous considérons que l'imagination et le sensible ont occupé une place centrale dans l'activité de créativité et sont devenus un outil de la pensée qui a contribué à l'écriture des quatre albums. En effet, selon Ricoeur (1991), la fiction littéraire constitue un espace autonome de pensée.

Nous avons repéré des résultats par catégories représentatives de l'activité de créativité au cours de la création d'albums. Il s'agit du bien-être scolaire, de l'apprentissage et du développement, ainsi que de la confiance entre élèves et entre pairs. Nous constatons un développement du **bien-être scolaire** (Compton et Hoffman, 2013) qui traduit le rapprochement qu'effectuent les élèves entre joie, plaisir et créativité. Ces moments semblent participer au sens donné aux apprentissages en le favorisant. « Le bien-être des élèves, entendu comme l'appréciation subjective de leur expérience à l'école, revêt des enjeux majeurs en termes [...] de réussite éducative » (Sauneron, 2013 : 2). Les indicateurs relevés sont la motivation, la joie, le plaisir, le progrès, l'enthousiasme, la satisfaction et l'épanouissement. Selon notre recueil d'analyse de données du « cours d'expérience », les élèves nous le confirment, tels que S. : « *moi j'aime bien ces moments, ça donne de la joie* », tout comme W. : « *faire un livre, c'était bien. J'aime mieux faire les histoires que les exercices. L'écrivain [interventions de l'auteur-illustrateur], il nous aide à faire des belles choses* ».

De plus, concernant l'**apprentissage** et le **développement**, nous avons pu constater que la créativité permet de nommer de nouveaux experts là où on ne les attendait pas. Il y a un facteur de reconnaissance et lors de l'entretien semi-directif avec l'enseignante, elle l'exprime ainsi : « *ses camarades ont reconnu qu'il savait faire quelque chose de beau, finalisé. Il était "expert", eux disent bon. Ça lui a fait du bien* ».

La mobilisation scolaire grâce aux ateliers

En créant un lien entre créativité et apprentissages, ces ateliers impliquent l'éducation au sensible comme vecteur de l'acquisition des savoirs scolaires et culturels. Grâce à l'auteur-illustrateur, les élèves ont pu effectuer un transfert de connaissances vers les activités de lecture et d'écriture. Souvent, les élèves apportaient des informations, tandis que d'autres se chargeaient de la transmission, de l'appropriation puis du réinvestissement et de la transformation de cette

information en connaissance. J. D. Bransford, N. Vye, C. K. Kinzer et V. Risko (1990) préconisent l'apprentissage de stratégies générales en faisant des liens avec un domaine précis de connaissances afin de privilégier les démarches qui mettent l'accent sur un savoir particulier. Dans les interventions pédagogiques, ils insistent sur les stratégies permettant le traitement et la réutilisation de connaissances particulières. Une fois que les élèves ont la maîtrise de ces stratégies, contextualisées dans des domaines de connaissances précis, les enseignants peuvent alors les décontextualiser et ensuite veiller à ce qu'elles acquièrent, pour eux, un caractère général. Dans le fonctionnement de groupe, chacun renvoie une image positive de l'autre. Au CM1, ils ont écrit une courte pièce à jouer intitulée « *le coup de foudre de l'amitié* ». « L'écriture n'a pas été perçue comme une technique, mais un geste puisant sa force symbolique dans l'environnement culturel dans l'histoire du scripteur » (Delamotte, Gippet, Jorro et Penloup, 2000 : 109).

Le suivi du même cœur de cohorte pendant quatre ans a facilité la mise en **confiance** des élèves les uns avec les autres. Cette confiance leur a permis de s'engager de façon plus libre et authentique dans une communication entre élèves, avec les intervenants et l'enseignante. Lors de son entretien d'autoconfrontation, I. nous en apprend davantage sur l'écriture du conte : « *on réécrit les textes ensemble, on écoute les idées des autres et ça nous donne plus d'idées. C'est mieux que tout seul* ». R. Glaser (1992) indique qu'en milieu scolaire, par l'intermédiaire de connaissances particulières et de leurs interactions, les enseignants peuvent favoriser le transfert de connaissances construites par leurs élèves, contribuant à l'apprentissage de stratégies générales. L'accent serait d'abord placé sur la construction de connaissances organisées, issues de domaines particuliers, les élèves pouvant alors acquérir des schémas incluant des connaissances théoriques, mais également des contraintes liées à leur traitement et à leur réutilisation opérationnelle. L'élève transfère mieux lorsqu'il perçoit une similitude de situations et quand il découvre la possibilité d'intégrer des connaissances lui permettant de se constituer comme sujet de ses propres actes.

Discussion des résultats : le mouvement, l'illustration, l'art reformulent la relation avec l'espace, le temps

Il apparaît que différents auteurs, tels A. Bamford (2006), E. Winner, T. Golstein et S. Vincent-Lancrin (2014) ainsi que M. Gaspar et T. Ventura (2016), attestent de l'impact de l'éducation artistique et des arts dans l'enseignement. Cela favorise une culture de l'innovation dans l'enseignement et l'apprentissage afin, non seulement, d'améliorer les résultats scolaires, mais également de développer esprit créatif, compétences sociales et émotionnelles. Notre expérimentation a également mis en exergue que l'activité de créativité a permis aux élèves de connaître le succès en passant d'une position de sous-réalisation à une stratégie de mise au travail.

En effet, lors des ateliers, les élèves ont pu connaître un espace-temps différent, dynamisant, favorisant l'action plutôt que la passivité. Cela a également développé leur sentiment de capacité à être efficace (Nussbaum, 2012). En effet, à l'inverse d'une logique de besoins (Maslow, 1943), partant d'un déficit à combler, le principe de capacités de Nussbaum concerne plutôt les potentialités, notamment les capacités potentielles à réaliser. Elle distingue les capacités internes qui sont les attitudes ou talents appris et développés dans un cas particulier, les capacités combinées qui sont ce que le contexte permet de faire avec ce que l'individu est capable de faire dans une situation particulière, et les capacités de base qui sont les dotations naturelles de l'individu. Étant davantage dans une logique sociale et éducative, nous nous sommes appuyés sur la quatrième capacité centrale concernant le pouvoir d'user de ses sens, imaginer, penser de façon éduquée en lien avec des expériences littéraires. Afin de développer cette capacité, les élèves ont

pu utiliser leur imagination, pensée et esprit critique grâce à l'éducation artistique et culturelle. Lors d'un entretien semi-directif, l'enseignante illustre comment l'accomplissement d'une forme de réalisation avec l'émergence de potentialités passant par une création particulière (récit, couleur, référence picturale, différents genres – roman, conte, théâtre, poésie –, fabrication – ordinateur, imprimerie –) a pu se réaliser (2012) : « *Les enfants savent pourquoi ils travaillent. La tâche et le but sont clairs. Eux, ils le voulaient ce livre, ils en avaient envie de ce livre, il fallait que le 15 juin, tout soit envoyé à l'imprimeur, alors ils savaient qu'on n'avait pas le temps de tergiverser. Je pense que c'est pour cela qu'ils étaient à fond dans leurs dessins, parce qu'ils avaient envie de l'avoir, cet album* ».

Afin de se construire, ils vont pouvoir s'émanciper (Simondon, 1958) ; s'acculturer au contact de leur environnement ainsi que de leurs pairs et, de ce fait, exprimer l'expression de leur sensibilité. Ils vont développer de nouvelles attitudes d'apprentissage liées à la découverte et à l'association d'idées par lesquelles ils vont se mettre au travail. Nous présenterons le cas de K., élève en difficulté présentant des stratégies d'évitement qui est également souvent absent. Ainsi compte-t-il sur ses camarades pour trouver des sources d'inspiration. Afin de créer sa poésie, il a d'abord utilisé l'illustration lui permettant l'appropriation de son texte. Lorsqu'il arrive à illustrer sa poésie en dessinant lui-même un chevalier qu'il n'arrivait pas à réaliser, il s'exclame : « *c'est moi qui l'ai fait tout seul, je me suis émerveillé !* ». L'élève a eu un regard positif sur ses propres capacités. Cet exemple illustre combien le sensible a permis de relier le vécu entre diverses pratiques artistiques, culturelles, sociales en créant du lien avec les disciplines scolaires. Ce dispositif, utilisant la pédagogie par projets (d'écriture), a ainsi pu favoriser une démarche d'écriture en littérature de jeunesse en suscitant de nouveaux apprentissages.

C'est en explorant leur rapport à l'espace que les élèves ont pu prendre conscience des autres. Ils ont alors pu construire un espace permettant d'engager une expérience sensible favorisant les apprentissages : « En groupe, ça permet de mieux nous connaître et se respecter » (entretien d'autoconfrontation, C.). Le sensible est un levier essentiel de communication, un vecteur de vie commune et de partage, mais également de connaissance. L'expérience sensible favorise alors des formes socialisées de savoir-être accordant sa place à la personne dans sa globalité. Ra. n'est pas impliqué dans le dispositif, la première année, et fait preuve de nombreuses stratégies d'évitement. En revanche, la seconde année, il s'investit dans les apprentissages et ne veut plus sortir en récréation. Il court montrer son illustration à l'enseignante alors qu'il refusait toute production d'écrit ou d'illustration au CE1. Il nous explique, lors de l'entretien d'autoconfrontation, les bienfaits de l'atelier de création d'albums illustrant combien le sensible a eu la capacité à être modulé à travers les échanges des uns avec les autres : « J'ai plus de copains maintenant. Avant, ils ne voulaient pas être avec moi parce que je suis roumain. C'est bien les dessins, c'est le cœur ». Selon J. Rancière, « un partage du sensible fixe donc en même temps un commun partagé et des parts exclusives » (2000 : 12).

Restaurer la continuité de l'expérience : L'art comme expérience (Dewey, 1934)

En ce qui concerne les dimensions créatives de l'activité narrative, comme le souligne L. S. Vygotski, il faut passer « par le jeu ou le récit » afin de « réélaborer l'expérience » (1934), nous parlerons alors de l'expérience vécue du sensible. Après présentation du travail plastique par l'auteur-illustrateur, les élèves ont pu, d'une part, le comprendre et, d'autre part, l'expérimenter, eux-mêmes, en créant leurs œuvres. Ces confrontations d'expériences révèlent la différence entre ce qu'on croit savoir et ce que donnent à entendre et à percevoir les autres. Ils ont pu se rendre compte de leur capacité puis stabiliser, sur le plan intrapersonnel, ce qui a été vécu et expérimenté sur le plan interpersonnel

(Vygotski, 1978). En donnant de la valeur à leur réalisation concrète, ils ont perçu le plaisir du dépassement personnel. Ces écrits et illustrations ont mené les élèves à mesurer leurs connaissances (plus générales, non spécifiquement liées à l'art) face à leur réussite en les confrontant avec leur savoir antérieur et en les transférant vers des disciplines non artistiques, qu'elles soient cognitives, sociales ou motivationnelles. Ils ont également acquis de nouveaux savoirs culturels.

Conclusion

Puisque certains élèves en difficulté ne sont pas, a priori, motivés, les ateliers de création d'albums ont fait le pari de les mobiliser en stimulant leur créativité. Au sein de ce dispositif, nous avons pu baser l'enseignement-apprentissage sur la confiance et la capacité à mobiliser les élèves qui rencontrent de nouveaux savoirs. Cette pédagogie, en soutenant leur construction identitaire, a pu favoriser la mise au travail des élèves sous-réalisateurs. En effet, ils ont pu accroître leurs différentes connaissances grâce à l'écriture, à la réécriture, à la lecture et aux illustrations et les transférer dans le domaine des apprentissages. Les élèves placés en situation d'écrire ont pu dépasser la peur de la page blanche à l'aide du dessin leur permettant d'acquérir ainsi une forme de sécurité. Par l'écriture créative, ils ont pu développer l'expression, la créativité et la réflexivité (Biagioli et Bucheton, 1999). Le moteur de toute activité créative, composante dans la constitution d'une culture définie par J. Bruner (2008) par tout ce qui démarque l'humanité de la nature, a alors favorisé l'accès au sens afin de privilégier l'apprentissage, notamment, de la littérature. Les activités de créativité ont constitué des ressorts permettant de débloquent les élèves qui ne pouvaient accéder au savoir traditionnel. Le fait de repérer ce qui leur a donné envie de se mettre en activité a représenté des ressorts en termes de capacités (Nussbaum, 2012). La création d'albums et l'art ont participé à un processus d'apprentissage, de développement et d'individuation (Simondon, 1958) permettant ainsi de reformuler la relation avec l'espace, le temps et les autres. Les élèves ont pu se penser capables en agissant et en créant des albums. Par conséquent, mettre en place les conditions de l'expérimentation de cette activité a favorisé « la reconnaissance de la capacité » de ces élèves en garantissant la possibilité d'être celui qui va voir et qui expérimente (Rancière, 1987), en offrant un accompagnement à l'apprentissage et à la co-construction de soi. En outre, J. Rancière (2000) définit le sensible comme une invitation à questionner la hiérarchie des modes du sentir et celle des rôles sociaux. Tout ceci nous conduit à considérer que ce qui a été éprouvé lors de cette expérience vécue par les élèves en situation pédagogique d'écriture créative révèle une forme prégnante de reconnaissance d'un sujet sensible.

Bibliographie

- BAMFORD, A. (2006). *The Wow Factor : Global research compendium on the impact of the arts in education*. New-York : Waxmann Münster.
- BARBIER, J. M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- BARBIER, R. (1998). *La Recherche Action*. Paris : Anthropos.
- BIAGIOLI, N. et BUCHETON, D. (1999). Écritures créatives. *Le français aujourd'hui*, 127, Armand Colin.
- BRANSFORD, J. D., VYE, N., KINZER, C. K., et RISKO, V. (1990). *Teaching thinking and content knowledge: Toward an integrated approach*. In B. F. Jones et L. Idol (éds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction*(381–413). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- BRUNER, J. (2008). *L'éducation entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

- COMPTON, W. et HOFFMAN, E. (2013). *Positive psychology: the science of happiness and flourishing*. Belmont : Wadsworth.
- DELAMOTTE, R., GIPPET, F., JORRO, A. et PENLOUP, M.-C. (2000). *Passage à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs*. Paris : PUF.
- DEWEY, J. ([1934]2004). *L'école et l'enfant*. Paris : Faber.
- DEWEY, J. ([1934]2005). *L'art comme expérience*. Pau : Farrago.
- GASPAR, M. et VENTURA, T. (2016). *Creativity applied to Fine Arts in Basic Education, in Inclusive teaching of pupils with Autism – A Case Study in Lisbon, Portugal*. Proceeding the Ireland International Conference on Education, 25-28, 31-36.
- GLASER, R. (1992). Expert Knowledge and Processes of Thinking, in D.F. Halpern (dir.), *Enhancing Thinking Skills in the Sciences and Mathematics* (63-75). Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum Associates.
- LANARIS, C. et SAVOIE-ZAJC, L. (2010). Des équipes scolaires en projet : les nombreux paliers de la collaboration, in L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset-Bagnoud et L. Savoie-Zajc (dir.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- MASLOW, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- NUSSBAUM, M. (2012). *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Climats-Essais. Paris : Flammarion.
- RANCIERE, J. (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Bayard.
- RANCIERE, J. (2000). *Le partage du sensible, esthétique et politique*. Paris : La Fabrique Éditions.
- RICŒUR, P. (1990). Éthique et morale. *Revue de l'Institut catholique de Paris*, 34, 132.
- RICŒUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- RICŒUR, P. (1991). *Temps et récit I : l'intrigue et le récit historique*. Paris : Seuil.
- SAUNERON, S. (2013). Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative, in *Département Questions sociales du Centre d'analyse stratégique*. Note d'analyse 313.
- SIMONDON, G. (1958). *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*. Grenoble : Millon.
- SOUNALET, G. (1976). *Genèse du travail à la maternelle*. Paris : J. Vrin.
- THEUREAU, J. (2004). *Le cours d'action « méthode élémentaire »*. Toulouse : Octarès.
- VYGOTSKI, L. S. ([1934]1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.
- VYGOTSKI, L. S. (1978). *Mind in society*. Paris : La dispute.
- WINNER, E., GOLDSTEIN, T. et VINCENT-LANCRIN, S. (2014). *L'art pour l'art ? L'impact de l'éducation artistique, la recherche et l'innovation dans l'enseignement*. Éditions OCDE.

Les souvenirs des lectures des étudiants de Lettres comme dispositif pour réfléchir sur l'enseignement de la littérature à l'école primaire et secondaire

Memories of literature students' readings as a device to thinking about the teaching of literature in primary and secondary schools

Neide Luzia de Rezende, professeure de didactique de Langue portugaise et Littérature à la Faculté d'Éducation de l'Université de São Paulo

Gabriela Rodella de Oliveira, professeure à l'Université Fédérale de Sul da Bahia

Sarah Vervloet Soares, professeure à l'Institut Fédérale de Fluminense

Ce travail est le résultat d'une expérience menée depuis 2010 sous la forme d'une activité de classe réalisée avec des étudiants de Lettres qui faisaient leur formation d'enseignants. Pour consigne, les élèves devaient produire un texte écrit et personnel, intitulé *Moi, lecteur*, servant de dispositif pour stimuler les discussions de groupe en classe, parallèlement à la réalisation de leurs stages obligatoires prévus dans le programme. Par la suite, en redirigeant cette activité vers la recherche, un corpus de 102 textes a été constitué, provenant de classes de 2015, dans le but d'identifier des catégories qui puissent fournir à l'enseignant-chercheur des traces sur les parcours des lecteurs et leur rapport à la littérature pour développer ultérieurement les réflexions en classe. Afin de développer la potentialité de ce dispositif, nous nous sommes appuyées sur De Croix et Dufays (2004), Daunay et Reuter (2002) et Émery-Bruneau (2014), et pour mieux comprendre les catégories des réminiscences, sur Petit (2008) et Louichon (2015).

Mots-clés : texte de lecteur, souvenirs de lecture, enseignement de la littérature, formation des enseignants au Brésil, lecture littéraire à l'école primaire et au secondaire

This work is an outcome from an experience carried out since 2010 as a class activity assigned to Portuguese and Literature undergraduates, while completing the teachers training stage of their college education. The students were required to write a personal report called *I, the reader*, aimed at opening shared discussions on the subject in the classroom, along with the mandatory internships to be carried out in Middle or High Schools. In 2015, the activity evolved into a research (maintaining, at the same time, its didactic purpose); 102 reports were selected in order to establish categories that could indicate to the teacher-researcher the pathways of the students-readers and their relationship with literature, in order to further develop the subject during the course. In order to better develop the potentiality of this exercise, we rely on Croix & Dufays (2004), Daunay & Reuter (2002) and Émery Bruneau (2014), and, to better understand the categories of reminiscences, on Petit (2008) and Louichon (2015).

Keywords : personal reports, reading relics, literature teaching, teachers training in Brazil, reading in college

Nous souhaitons présenter l'expérience d'une recherche liée à l'enseignement et menée par deux des auteures de ce texte lors d'une formation d'enseignants dans une université publique brésilienne dans l'état de São Paulo. À l'origine, ce travail se déroulait, par intermittence depuis 2010, à l'occasion d'un cours donné par Neide Rezende et dédié à la didactique de l'enseignement de la langue portugaise et de la littérature. Il consistait à écrire un texte d'une ou deux pages de nature autobiographique portant le titre « Moi, lecteur ». On demandait aux élèves d'essayer d'apporter à leur texte des éléments qui témoignent de leur perception d'eux-mêmes en tant que



lecteurs – des souvenirs du passé, des situations du présent, des pratiques de lecture, les styles d'œuvres qu'ils apprécient, etc. Comme l'affirme B. Louichon, « les écrits personnels comme le carnet de littérature ou l'anthologie permettent de garder trace de ce qui a fait événement et dont on se souviendra peut-être » (2015 : 55). Malgré la présence en second plan du texte « Autobiographie de lecteur et identité littéraire » (Rouxel, 2004), le mode de recueil proposé suggérait la « légèreté » évoquée par B. Daunay et Y. Reuter (2002), préparant le terrain pour l'intervention prévue ultérieurement. D'un côté, il s'agissait là d'une opportunité de provoquer chez les étudiants une réflexion ou encore une remémoration de soi en tant que lecteurs de littérature pour que, à la suite d'un échange de textes entre eux, ils puissent se rendre compte de la variété de perspectives de lecteurs existants au sein d'une même communauté académique et, d'un autre côté, que cette auto-observation les mène à réfléchir aux pratiques courantes de lectures au long de la scolarité aux niveaux primaire et secondaire¹, lesquelles avaient pu être observées au cours de leur précédent stage dans des écoles d'enseignement public.

De l'activité en classe à la recherche : hypothèses et objectifs

À la suite de l'entrée de Gabriela Rodella de Oliveira, en 2015, comme professeure responsable de ce même cours à l'université, l'expérience qui, jusqu'alors, était limitée à une activité du programme, a changé d'objectifs, se tournant plus particulièrement vers la recherche. Nous voulions atteindre un contexte plus ample en tenant compte d'un grand besoin de changement de paradigmes dans l'enseignement de la littérature, ce qui était alors un objet de vifs débats au niveau national. Ainsi, au moment de présenter l'activité à ses élèves, Gabriela Oliveira leur a donné la consigne d'écrire leurs « souvenirs de lecture », d'une à cinq pages, tout en gardant la « légèreté » des souvenirs, mais ayant à l'esprit un objectif similaire à ceux cités par S. De Croix et J.-L. Dufays : « [u]ne occasion de s'interroger sur son rapport à la lecture d'hier à aujourd'hui et de développer une forme de métacognition afin de mieux se cerner comme sujet-lecteur » (2004 : 155).

Ainsi, nous avons rassemblé chez les étudiantes du cours de Gabriela un ensemble de 102 textes qui ont servi à la composition de cet article.

À partir de là, nous avons pu établir, ou plutôt éclairer, deux objectifs principaux pour ces activités d'écriture subjective :

1. Constituer un moyen d'auto-observation du sujet en tant que lecteur puis, au cours du travail en classe, réfléchir à leur future activité didactique avec la littérature en tant qu'enseignants dans les écoles primaires et secondaires.

Cette finalité mise implicitement en place dès le début de l'activité de collecte des textes « Moi, lecteur » a été mise en évidence dans le projet de recherche à partir de l'hypothèse, basée sur notre connaissance², qu'il n'est pas courant de parler de soi en tant que lecteur lors du cours de Lettres. En ce qui concerne l'enseignement de la littérature dans le domaine de la langue portugaise, le cours de Lettres est fortement tourné vers les études classiques. On cherche à munir l'élève d'une connaissance approfondie des divers courants européens présents dans la formation de la

¹ Au Brésil, le niveau scolaire qui précède l'enseignement supérieur est nommé « Ensino Básico » (Enseignement Basique) et se divise en trois étapes : Éducation Enfantine (de 3 à 5 ans), Enseignement Fondamental (divisé en I et II sur une durée de 3 ans pour chacun) et Enseignement Moyen (3 ans).

² À l'Université de São Paulo (USP), où le projet est en cours, les heures exigées pour la formation et le diplôme d'enseignants sont partagées entre le cours de Lettres et la Faculté d'Éducation.

littérature brésilienne, mais aussi d'études d'auteurs et d'œuvres qui constituent le canon littéraire, modalités qui sont traditionnellement incorporées par les futurs professeurs à leur manière d'enseigner la littérature dans les écoles secondaires. Il est vrai que, depuis le début de ce XXI^e siècle, il existe un mouvement dans le champ intellectuel mis en place, entre autres, par les mouvements ethnoraciaux et par les nouveaux courants culturels (par exemple, les Études Culturels), mais également par les lois fédérales qui découlent de ces mouvements revendiquant un changement des cursus autant dans l'enseignement primaire/secondaire que dans l'enseignement supérieur. Les mesures officielles parues lors des dernières décennies répondent partiellement à ces attentes. Ainsi, peu à peu, les cursus des différents niveaux d'étude ont inclus, par exemple, les littératures lusophones de souche africaine et la littérature afro-brésilienne et ont à la fois promu des stratégies visant à la manifestation des subjectivités, étant donné que, grâce à l'essor des politiques publiques et universitaires, on comptait de plus en plus d'étudiants noirs à l'Université de São Paulo, tout particulièrement dans les Sciences humaines. Par conséquent, l'incorporation d'une diversité de lecteurs et de lectures rejoint cet horizon socioculturel où la diversité s'affirme en tant que question politique, tout en apportant au sein de notre cours une perspective d'enseignement de la littérature qui tienne compte de la subjectivité et de la diversité des lecteurs³. À l'exemple de ce qu'affirme Rouxel à propos de l'autobiographie de lecteur pour les sujets lecteurs en formation, « la pratique de l'autobiographie de lecteur est souvent riche d'enseignements, en faisant advenir à la conscience une image de soi-même, et constitue bien souvent le geste fondateur d'une identité de lecteur en train de se construire ou de s'affirmer », tandis que pour les enseignants, « elle offre l'opportunité de découvrir comment se construit le rapport à la lecture et à la littérature » (2004 : 141).

2. Observer quels aspects les étudiants mettent en évidence dans les textes autobiographiques de sorte à prendre en compte leur contribution à la lecture de la littérature et à la reformulation de son enseignement.

Les recherches sur les pratiques scolaires de littérature et l'observation de ces pratiques menées par les étudiants durant leurs stages en classe révèlent généralement une substitution de la lecture du texte littéraire par d'autres genres qui aborde celui-ci ou bien la lecture d'extraits littéraires afin de démontrer des aspects d'ordre linguistiques. Ce sont des pratiques encore courantes, malgré l'insistance d'un appel au changement. On observe dans les écoles brésiliennes, d'une manière générale, une méthode d'étude du texte au détriment de sa lecture, ce qui suggère la permanence d'une culture scolaire qui, comme l'affirme A. Chervel (1988), s'instaure et s'ajuste à certaines caractéristiques de l'enseignement à un moment donné de l'histoire et dont les programmes sont perçus par la société comme s'ils avaient fait partie de l'école de tout temps.

Axes et catégories identifiées dans les souvenirs des lecteurs

Bien que cette recherche se trouve encore en phase exploratoire, elle organise le travail en deux axes : *les souvenirs d'enfance* et *les rapports à la littérature*. Parmi la catégorie des souvenirs d'enfance, nous avons formé deux groupes de textes, ceux contenant des indices d'une culture lettrée dans la famille, les *héritiers* (Bourdieu, 1985), et ceux qui proviennent d'un milieu familial à capital culturel réduit et qui ont eu peu ou aucun contact avec la littérature pendant l'enfance, les

³ Il est important d'observer que, malgré qu'il n'y ait pas encore de recherche à ce sujet, dans les articles académiques et chez les professionnels du domaine de l'éducation de ces dernières décennies, l'expression « enseignement de la littérature » a fait place à l'expression « lecture littéraire », signe d'un important déplacement vers le lecteur et son apprentissage.

non-héritiers. Pour le deuxième axe, nous nous sommes rapprochées de J. Émery-Bruneau, définissant les rapports à la littérature (RL) comme « l'ensemble diversifié de relations dynamiques d'un sujet avec les productions littéraires et les pratiques de la littérature » (2014 : 74).

Parmi les « souvenirs d'enfance », nous avons défini deux catégories : le contact avec les livres et les médiations entre le sujet et l'objet (Petit, 2008). La catégorie qui aborde le contact avec les livres pendant l'enfance s'inspire du point de vue de M. Petit (2008) à propos de l'importance d'un rapport sensoriel aux livres qui, dans ce cas particulier, s'exprime à travers le toucher, la manipulation, la curiosité et l'intérêt occasionné par la présence physique des livres. Pour cette catégorie, 70 sujets lecteurs ont affirmé dans leurs textes que la présence physique des livres chez eux – soit dans des caisses, sur des étagères ou dans de petites bibliothèques – a été un trait marquant de leur enfance qui a contribué à l'intérêt pour la lecture, ce qui nous rapporte à la catégorie « souvenir d'un livre en tant qu'objet », comme le définit Louichon (2015). Un grand nombre de textes analysés évoquent l'accès aux livres de l'enfance de ces lecteurs, chez eux ou à la bibliothèque. Certains sujets se souviennent de l'odeur, de la couleur de la couverture, des lettres, de la matérialité du livre-objet qui faisait déjà partie de leur vie avant même d'apprendre à lire. Des phrases comme « j'étais entouré de contes de fées, de livres de science, de BD, mon Dieu, un tas de BD ! », « c'était naturel d'avoir des livres à la maison. C'était naturel de les lire... », « à vrai dire, on avait une bibliothèque à la maison. En fait, je suis devenu lecteur avant même d'en avoir conscience », reviennent dans un grand nombre de textes, constituant le profil des élèves héritiers (Bourdieu, 1985), capables de réaliser diverses pratiques de lecture et de circuler à travers le champ littéraire en y reconnaissant des œuvres autres que les « classiques », en somme, des lecteurs qui maîtrisent les genres et les époques de production des œuvres et qui sont conscients de leurs connaissances. Ce sont ceux qui, tout au long du cours, se sentent particulièrement motivés à « être enseignants » devant la possibilité de « tout changer » à l'école.

Cependant, d'autres textes décrivent une enfance sans accès aux livres : ceux-là sont les *non-héritiers* : « Personne ne lisait à la maison. Ils ne lisaient rien du tout, même pas la notice des remèdes » ; ou bien « étant de famille pauvre et semi-analphabète, le contact que j'ai eu avec la lecture a été à travers des livres didactiques, à l'école » ; ou encore « les livres n'ont jamais été les objets les plus présents à la maison ». Ce sont des souvenirs constitutifs d'individus qui ne sont pas surs de leurs pratiques de lecture, ce qui les fait douter de leur capacité à interpréter et à enseigner la littérature, même s'ils se trouvent presque au bout de leur parcours universitaire. Mais il y a aussi ceux qui deviennent des lecteurs critiques (Eco, 1989) malgré un manque de contact avec le livre-objet dans leur enfance. Dans ce cas particulier, nous avons observé que l'intervention d'un médiateur a été fondamentale afin de favoriser l'entrée de ce lecteur dans le monde de la lecture. Les souvenirs d'un enseignant qui cite avec enthousiasme Freud, Nietzsche et Marx, alors que ceux-là sont encore totalement inconnus de l'élève, encouragent l'étudiant à « lire ces textes » ; la remémoration d'une « petite joie », fruit d'une marche jusqu'à l'école accompagné d'une tante analphabète qui « chantait Cartola »⁴, trait marquant d'une poétique de la culture orale populaire brésilienne, est capable de provoquer une ouverture à d'autres perceptions du monde, à des réflexions qui, plus tard, continueront d'émerger au contact de la littérature⁵.

⁴ Cartola est le nom d'artiste d'un chanteur, compositeur, poète et guitariste brésilien (1908-1980) qui vivait au Morro da Mangueira, un des quartiers populaires plus connu sous le nom de « favela », sorte de bidonville. Ses compositions sont considérées comme des chefs-d'œuvre jusqu'à nos jours.

⁵ D'après ce que l'on connaît des élèves du cours de Lettres de l'Université de São Paulo, si d'un côté, certains sont très érudits, soit parce qu'ils se sont beaucoup investis dans leur formation en Lettres ou parce qu'ils ont choisi cette

Parmi les récits recueillis, 11 sujets affirment avoir initié une pratique de lecture durant l'adolescence, alors que 6 autres témoignages décrivent une pratique à l'âge adulte. Il est intéressant de souligner que, pour chacun de ces groupes qui ont eu une initiation à une pratique de lecture littéraire plus tardive que d'autres, 3 des 6 lecteurs initiés à l'âge adulte et 3 des 11 initiés durant l'adolescence ont déclaré appartenir à une classe socioéconomique défavorisée.

Au cœur des souvenirs d'enfance, on retrouve aussi la *médiation*. La médiation dans la famille représente une grande quantité de témoignages dans les textes collectés. L'entourage a été présenté en tant que principal médiateur. C. Horellou-Lafarge et M. Segré (2010) suggèrent que les grands lecteurs ont eu une mère qui leur racontait des histoires dès leur plus jeune âge⁶. Dans cette catégorie, 51 sujets lecteurs affirment avoir été encouragés par la famille lors de leurs premières années d'initiation à la pratique littéraire et ont compté sur leurs parents ou autres membres de leur entourage comme médiateurs.

Rapport à la littérature (RL)

Selon J. Émery-Bruneau, le RL « s'organise en deux plans : le plan personnel et le plan didactique » (2014 : 73). Le plan personnel est « la façon dont un sujet pratique ou donne sens à la littérature alors que le plan didactique est la façon dont l'enseignant interprète le RL des élèves et la façon dont il entend le transformer en décomposant l'objet "littérature" en éléments enseignables » (Émery-Bruneau, 2014 : 73). Ces deux plans de J. Émery-Bruneau nous aident à mettre en évidence l'acheminement des activités proposées, non dans le but d'un retour au texte littéraire, mais afin d'aborder une didactique de lecture.

Catégories de rapport à la littérature

La médiation à l'école est avant tout traduite dans ces textes par l'encouragement des enseignants, plutôt des enseignantes de Langue portugaise et Littérature, sans compter les bibliothécaires, en recommandant des livres et encourageant l'utilisation de la bibliothèque. Au total, 31 témoignages ont été recueillis. Dans ces expériences, nous avons également observé de quelles façons les enseignantes, qui s'étaient investies à transformer l'expérience littéraire à l'aide de dynamiques de cours différentes telles qu'en proposant des moments de discussion à propos des livres lus et un club de lecture pour établir un espace d'échanges, ainsi que les bibliothécaires, qui recommandaient des livres en fonction des goûts de chaque sujet lecteur (ce qui requiert une attention particulière), sont devenues des figures marquantes dans la trajectoire des sujets lecteurs. Nous retrouvons d'ailleurs dans leurs souvenirs toute l'affection portée à ces enseignantes et bibliothécaires. Notons que de ces témoignages se dégagent majoritairement des figures féminines, qu'elles soient enseignantes, bibliothécaires ou membres de l'entourage familial.

formation pour parfaire une érudition qu'ils possédaient déjà, d'autres avouent qu'ils ont une carence de lectures, soit parce qu'ils avaient déjà un déphasage important au début de la formation qu'ils n'ont pas réussi à rattraper pendant le cours, soit par manque de disponibilité personnelle, économique ou d'autres raisons.

⁶ Nous trouvons aussi dans nos intentions de recherche, en raison de données recueillies auprès de classes d'élèves de Pédagogie, le type d'étudiants qui n'appartiennent pas à des groupes d'héritiers, mais qui, malgré tout, à un stade de leur vie, sont devenus de « grands lecteurs ». Dernièrement, en raison des politiques publiques, on voit franchir les portes de l'enseignement supérieur des individus issus de groupes auparavant exclus, d'origines noires et indigènes, qui exigent que leur culture soit reconnue et légitimée. Par conséquent, il nous faut être prudents afin de ne pas créer une stigmatisation en ne considérant que la culture de « distinction », quand il est évident que d'autres filiations culturelles veulent leur juste place.

Nous avons également reçu 9 textes écrits par des sujets qui ont fait leur initiation à la pratique de la lecture sans la présence d'un médiateur. Dans ces témoignages, nous avons pu identifier un intérêt initial pour les livres et la lecture plus autonome où le sujet, par exemple, en entrant dans une bibliothèque ou en découvrant chez lui des livres sur une étagère, a cherché par lui-même à se procurer de nouveaux livres et a ainsi consolidé une pratique sans avoir recours à quiconque. Il est néanmoins important de souligner la diversité d'éléments qui contribuent à consolider une pratique de lecture littéraire, mais aussi que, dans certains cas, l'influence d'un médiateur peut avoir lieu indirectement.

La sociabilité, quant à elle, se rapporte aux témoignages que les individus ont partagés avec le groupe à partir de leurs expériences avec la littérature, suscitant, par exemple, des moments réservés à l'échange de livres, d'impressions, de critiques et d'aspirations. Dans cette catégorie, 21 textes ont traité spécifiquement d'expériences de clubs de lecture, d'amis qui lisaient des œuvres ensemble et d'autres groupes consacrés à des échanges littéraires. Les lectures solitaires font aussi l'objet d'échanges entre amis et collègues de classe, ce qui contribue à la formation d'une communauté de lecteurs. Sociabilité, échange d'expériences sensibles et affection envers le littéraire et le livre-objet émanent aussi de ces rencontres avec l'autre. Se produisant à l'adolescence – « les lectures que nous avons faites en groupe ont donné un sens spécial à ma vie » – ou à l'âge adulte – « on se réunissait souvent dans un bar pour prendre une bière et discuter de littérature, de philosophie, d'histoire : commenter nos petites compositions », partager la lecture d'une œuvre pousse à la réflexion sur nous-mêmes et nourrit le sentiment d'appartenir à une communauté.

D'autre part, les étudiants se sont plaints des lectures obligatoires à l'école : peu de temps pour lire ainsi qu'un manque d'intérêt pour les œuvres. Néanmoins, au cours du temps, ce contact douloureux peut éventuellement évoluer en un contact plus agréable avec les œuvres canoniques : « mon rapport avec les classiques n'a changé qu'à partir du lycée [...] C'est étrange, mais c'est comme si on m'avait ouvert les yeux, je pleurais en lisant les poèmes, j'ai commencé à ressentir le temps, comme si les angoisses de ces auteurs étaient les miennes ».

Dans 9 textes, les sujets ont exprimé une difficulté à lire les classiques pendant leur scolarité et 25 ont déclaré faire une séparation entre lire pour le plaisir et lire pour les études.

Cependant, nous avons trouvé aussi des textes de lecteurs « faibles », c'est-à-dire marqués par un manque de lecture, d'accès à la culture ou même d'un manque de compréhension des œuvres. Des histoires telles qu'« il y avait cette séparation, cette classification intellectuelle entre ceux qui avaient réussi et ceux qui n'avaient pas bien lu les œuvres données à l'école » ; « je crois que je lis encore peu, mal, et je le regrette » ; « après ces années à la USP, c'est vrai que je ne suis pas encore sûr d'être devenu un lecteur critique », sont accompagnées d'une crainte de ne pas avoir les connaissances suffisantes à l'exercice du métier d'enseignant : « en tant que professeur de portugais, je devrai travailler de grandes œuvres et mon amour envers elles me fait sentir mal-préparée/inadaptée pour les enseigner ».

Conclusion

Parmi les principales caractéristiques mises en avant dans cette étude, il est possible d'observer l'importance de la figure du médiateur de lecture, qu'il soit présenté comme sujet de manière directe (un parent ou un enseignant) ou qu'il survienne à travers des éléments de la propre culture qui contribuent à l'éveil d'un intérêt littéraire. Nous avons également pu nous rendre compte du

fait que la pratique littéraire est une histoire de rencontres, comme le souligne Petit (2008), une histoire qui, dans certains cas, exige davantage d'efforts, d'engagement et de dévouement que dans d'autres. Pour certains, leur histoire avec la littérature se déroule dans la tranquillité, la légèreté et l'insouciance, alors que pour d'autres, elle se constitue comme une lourde besogne. Pour ces derniers, il convient de penser à la construction de passerelles – à l'aide des représentations – entre l'étrange et le familier, une construction où la lecture joue un rôle essentiel en tant qu'une manière d'apprendre et d'assimiler de nouvelles idées et, ainsi, de rendre la pratique de lecture toujours plus passionnante et le chemin toujours plus attrayant.

À nos yeux, cette catégorisation contribuera à donner suite au travail des textes des lecteurs mené en classe. Dans le but d'investir dans la formation des professeurs de littérature, cette recherche, bien qu'à ses débuts, a montré des résultats encourageants et, après avoir abordé ces thématiques, nous montre qu'il est important de pousser davantage ce débat.

Il est certain que l'objectif principal de cette activité d'écriture de souvenirs de lecture ne se situe pas dans le contenu en soi qui émerge des textes, mais dans le sens métacognitif de l'acte qui fait en sorte que l'élève tourne son regard sur soi, par moyen même de l'écriture, et revoit ainsi son rapport à la lecture et à la littérature, ses opinions sur un enseignement possible de la littérature et ses idées à propos de l'enseignement dans le futur. La possibilité de susciter cette réflexion au sein même de la formation d'enseignants paraît déclencher chez les étudiants une compréhension de leur propre subjectivité à l'égard de la lecture littéraire et une capacité de se mettre à la place de l'autre, faisant de cette expérience l'opportunité d'écouter et de mieux comprendre leurs futurs élèves.

Bibliographie

- BOURDIEU, P. (1985). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- CHERVEL, A. (1990). História das disciplinas escolares : reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria & Educação*, 2, 177-229.
- DAUNAY, B. et REUTER, Y. (2002). Le rapport à l'écriture d'étudiants de Sciences de l'Éducation. Étude exploratoire à partir d'un corpus souvenirs sollicités. *Les Cahiers de Théodile*, 2, Villeneuve d'Ascq.
- DE CROIX, S. et DUFAYS, J.-L. (2004). Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur. In A. Rouxel et G. Langlade (éds). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (153-165). Rennes : PUR.
- ECO, U. (1989). O texto, o prazer, o consumo, in *Sobre os espelhos e outros ensaios*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira.
- ÉMERY-BRUNEAU, J. (2014). La notion de « rapport à » : de la psychanalyse et la sociologie, à la didactique du français. *La lettre de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF)*, 55, 24-30.
- HORELLOU-LAFARGE, C. et SEGRÉ, M. (2010). *Sociologia da leitura*. Trad. de Mauro Gama. Cotia, Ateliê Editorial.
- LOUICHON, B. (2015). Mémoire et remémoration de l'événement de lecture. *Via Atlântica*, 28, 55-72.
- PETIT, M. (2008). *Os jovens e a leitura*. São Paulo : Editora 34.
- ROUXEL, A. (2004). Autobiographie de lecteur et identité littéraire, in A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (137-152). Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- ROUXEL, A. et LANGLADE, G. (2004). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : PUR.
- ROUXEL, A., LANGLADE, G. et REZENDE, N. L. (dir.). (2013). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo, Alameda.

Rencontre sensible d'une sculpture et émergence du sens

Sensitive encounter with a sculpture and emergence of meaning

André Scherb, maître de conférences, INSPE-Université de Bretagne Occidentale, CREAD (EA 3875), MSHB

Claudine Desmoulières, formatrice INSPE-Université de Bretagne Occidentale, MSHB

Virginie Glory, responsable de la médiation culturelle, Département du Morbihan, Service des Arts Vivants et Visuels, Domaine de Kerguéhennec, MSHB

La prise en compte du sujet sensible dans l'appréhension d'œuvres plastiques ou littéraires est problématique. Quelles relations s'établissent entre le vécu d'une expérience sensible et l'émergence du sens ? Cet article étudie deux dispositifs de rencontre avec des sculptures contemporaines qui privilégient une implication corporelle par une exploration *tactile, gestuelle, graphique*. Pourquoi agir avant tout apport d'informations ou toute mise en mots ? Qu'est-ce qui favoriserait une parole *réflexive* et *sociale*, mais également *incarnée* (Aden, 2012) ? L'expérience associant perception et action, émotion, imagination et mémoire biographique (Varela et al., 1993) est étudiée au travers de verbalisations et d'entretiens visant l'explicitation de l'action vécue et du fonctionnement mental (Vermersch, 2011). Des phases du dispositif favorables à un vécu du sensible sont repérées, associant un *devenir sensible* à un *devenir conscient* (Depraz et al., 2011).

Mots-clés : art, sensible, sens, attention, prise de conscience

It is problematic to take into account the sentient being in the apprehension of a plastic or a literary work. What kind of links are established between a sensitive experience and the emergence of meaning? This article highlights two frameworks for discovering contemporary sculptures which are based on bodily commitment through a tactile, gestural, graphical exploration. Why acting before providing any information or putting it into words? What would promote a reflective and social speech, but also embodied (Aden, 2012)? The situation combining perception and action, emotion, imagination and biographical memory (Varela & al., 1993) is studied through verbalizations and interviews aiming at clarifying the lived experience and the mental functioning (Vermersch, 1994). These frameworks are made of specific phases allowing sensitive experience by coupling a *sensitive becoming* with a *conscious becoming* (Depraz et al., 2011).

Keywords : art, sensitive, meaning, attention, awareness

Introduction

Cette étude associe acteurs de la culture et de l'éducation pour réfléchir sur la place accordée au sujet sensible dans la rencontre avec une œuvre. La reconnaissance du sujet lecteur en littérature (Rannou et Rouxel, 2012) ou du sujet récepteur en arts plastiques (Dewey¹, [1934]2005 ; Pélissier, 2004 ; Gaillot, 2005 ; Scherb, 2014, 2018) ainsi que la relation intime qui se noue entre l'œuvre et

¹ « Ce qui permet à l'élève d'interpréter, de se poser en tant que sujet face à l'œuvre pour apprendre de l'œuvre, n'est ni une explication ni une définition de l'œuvre en vérité mais une interprétation, une recreation, qui met en œuvre l'imaginaire. Une formation artistique de l'amateur devra donc permettre à l'élève de vivre un rapport à l'œuvre autonome, tout en lui donnant l'occasion d'avoir d'autres rapports à l'œuvre » (Dewey, 2005 : 70).



lui sont incontournables, mais problématiques. L'écoute du sensible pourrait en effet engendrer une juxtaposition d'opinions individuelles premières sans aucune construction de sens, au détriment du contenu de l'œuvre, bloc de sensations constitué d'affects et de percepts² qui perdurent et qui débordent les perceptions et les affections individuelles (Deleuze, 2005), à moins de concevoir un dispositif³ didactique qui propose d'éprouver l'œuvre au travers d'une expérience sensible et de partager collectivement cette expérience. C'est ce que tentent de faire, pour et avec des étudiants en master 1 MEEF⁴, une médiatrice d'un Centre d'art et une formatrice de l'ESPE⁵ face à des sculptures contemporaines. Elles s'inscrivent dans les programmes d'enseignement des arts pour l'école et le collège qui demandent de stimuler « l'intelligence sensible⁶ » des élèves en mettant en œuvre « une pédagogie du sensible⁷ ».

La rencontre d'une œuvre plastique est-elle d'emblée une expérience sensible ou nécessite-t-elle une vigilance particulière, spécifiquement quand elle résiste ? La sensibilité du sujet est-elle en cause lorsqu'il reste imperméable à l'œuvre, incapable d'éprouver des sensations ? Dans ce cas, peut-il apprendre à *devenir sensible* ? Au travers de l'étude de deux dispositifs, nous cherchons à comprendre comment, à partir d'une expérience sensible de l'œuvre, le sens peut émerger et être énoncé.

Cadre théorique : une perspective énaactive et phénoménologique

Dans une visée socio-constructiviste, le sens de l'œuvre⁸ n'est pas à transmettre par l'intervenant sous la forme de savoirs pré-élaborés, mais à construire avec les apprenants qui éprouvent l'œuvre individuellement et collectivement. Dans ce cadre, quelle place accorder à l'expérience sensible de l'œuvre ?

² Deleuze affirme que le métier de l'artiste est de faire des « percepts, celui du philosophe des concepts. [...] l'œuvre d'art est un bloc de sensations, c'est-à-dire un composé de percepts et d'affects » (2005 : 154-155). Les percepts ne sont plus des perceptions, ils sont indépendants d'un état de ceux qui les éprouvent ; les affects ne sont plus des sentiments ou des affections, ils débordent la force de ceux qui passent par eux. Les sensations, percepts et affects sont des *êtres* qui valent par eux-mêmes et excèdent tout vécu.

³ Le dispositif en didactique des arts plastiques correspond à un ensemble d'éléments concourant à une situation d'apprentissage (incitation, moyens à disposition, modalité de découverte, espace et temps de découverte, verbalisation). Le terme dispositif ne se limite pas à décrire des moyens visant et garantissant une fin (*un ensemble de méthodes, de procédures et d'outils*), mais il insiste sur la dimension inventive de l'utilisateur du dispositif, incluant l'influence du contexte matériel, symbolique et social et la prise en compte de l'humain, de sa sensibilité, de ses émotions, de sa fragilité et de sa plasticité.

⁴ MEEF : Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation.

⁵ École Supérieure du Professorat et de l'Éducation jusqu'en 2018, devenu Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation.

⁶ L'intelligence sensible est reconnue comme telle à l'école depuis le *Plan pour les arts et la culture à l'école*, Lang et Tasca, MEN 2000.

⁷ Fiche éducol, « Éducation de la sensibilité par la sensibilité » (MEN, 2016 : 2-3, https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/44/8/8_RA_C2_C3_EEA_Education-sensibilite_570448.pdf)

⁸ La question du sensible versus l'intelligible traverse la philosophie de l'art qui s'interroge sur la place de l'esthétique. Notre questionnement concerne des œuvres qui restent accessibles sur le plan sensible et non pas l'art purement intelligible défendu par T. Binkley (1977) qui se place résolument contre l'esthétique, en excluant les objets qui sollicitent la perception et le plaisir. Pour cet auteur, philosophe artiste, seule la transmission d'informations est la visée par l'art.

Nous adoptons une perspective énaïve et phénoménologique pour comprendre l'expérience qui se joue lors de la réception d'une œuvre. Les neurosciences et la philosophie proposent des conceptions renouvelées de la perception (Varela, Thompson et Rosch, 1993 ; Merleau-Ponty, 1985). La psycho-phénoménologie renseigne sur l'explicitation possible de l'expérience vécue (Vermersch, 2012). Enfin, pour questionner ce que recouvre le sensible, nous empruntons à l'anthropologie et à la sociologie (Filiod, Segui, Bisi, Jacquemier, et al., 2014) ainsi qu'à la psychopédagogie de la perception (Berger, 2011 ; Berger et Austry, 2014).

Le paradigme de l'énaïon : émergence simultanée du monde et de soi

Avec le paradigme de l'énaïon, F. Varela, E. Thompson et E. Rosch ont remis le corps au centre des processus cognitifs. Les auteurs s'inscrivent dans la lignée de la philosophie⁹ de M. Merleau-Ponty qui affirmait : « on perçoit et on pense avec son "corps en acte" ». Ils invitent à reconsidérer notre relation au monde, notre façon de le percevoir et de lui donner sens. Le terme « énaïon »¹⁰ signifie « faire émerger » ou littéralement « rendre présent par des actes ». Il traduit la conviction que « la cognition, loin d'être la représentation d'un monde pré-donné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde » (Varela et al., 1993 : 35).

Dans cette optique, percevoir n'est pas une opération passive, mais un acte cognitif fondé sur l'expérience sensorimotrice. Les très fines interactions entre perception et action constituent un couplage qui fait que les activités sensorielles et les activités motrices sont structurellement reliées¹¹ (Varela et al., 1993). Ainsi, la cognition n'est plus considérée comme une reconstitution du monde extérieur par représentation (conception réaliste) ni comme une projection d'une représentation du monde intérieur sur l'extérieur (conception idéaliste), mais comme action incarnée. C'est-à-dire que « la cognition dépend des types d'expériences qui découlent du fait d'avoir un corps doté de diverses capacités sensorimotrices, et que ces capacités individuelles sensorimotrices s'inscrivent elles-mêmes dans un contexte biologique, psychologique et culturel plus large » (Varela et al., 1993 : 234).

Le paradigme de l'énaïon éclaire notre questionnement sur l'expérience sensible. Le couplage action-perception invite à éprouver l'œuvre par l'action. L'œuvre qui émerge pour chacun résulte de l'histoire de ses propres couplages sensorimoteurs avec l'environnement, et donc de ses expériences personnelles, ordinaires et culturelles. Si le sujet, par son action incarnée, crée un monde et en même temps se constitue lui-même en fonction de ses actions dans le monde, « la médiation vise moins à transmettre un savoir pré-élabéré qu'à favoriser les interactions et la création de nouveaux réseaux de sens partagés » (Aden, 2012 : 267-284).

La reconnaissance de l'importance du partage du sensible acquiert une dimension éthique en rendant nécessaires et vitales les interactions avec autrui, capables d'élargir notre vision du monde et de participer à notre *devenir sensible*.

⁹ « Nous nous plaçons, comme l'homme naturel, en nous et dans les choses, en nous et en autrui, au point où, par une sorte de chiasma, nous devenons les autres et nous devenons monde » (Merleau-Ponty, 1958 : 58). Le positionnement philosophique de Merleau-Ponty ne se situe pas à distance ; surplombant de l'extérieur ou sur un mode prétendument neutre, il adopte dans un mouvement incarné une position interrogative.

¹⁰ Énaïon est issu de l'anglais *to enact* et signifie « susciter, faire advenir, faire émerger ».

¹¹ « La perception et l'action, le perceptif et le moteur sont liés en tant que motifs émergents qui se sélectionnent mutuellement. » (Varela et al., 1993 : 220)

L'explicitation de l'action vécue en contact avec le monde

Quelle est l'action effective en situation de réception ? Une action matérielle (avec des traces observables), une action matérialisée (dessiner, danser, parler, écrire) et une action mentale (entièrement intériorisée, inférée parfois par des signes non verbaux). L'action vécue n'est pas facilement accessible et encore moins énonçable, car, selon P. Vermersch (2011, citant Piaget¹²), l'action est une connaissance autonome et, pour une part, est opaque à celui-là même qui la met en œuvre. Néanmoins, une approche psycho-phénoménologique, prenant en compte le point de vue du sujet en première personne, éclaire sur l'émergence du sens¹³ au travers du vécu de l'action. Ce qui fait sens dans l'action, le « sens expérientiel en acte », devance le « sens linguistique » (Vermersch, 2008 : 33). Il surgit dans une « conscience pré-réfléchie » (non encore conscientisée) avant d'être transposé¹⁴ en une énonciation non verbale ou verbale. L'étape du « réfléchissement » est le passage obligé vers la production du sens naissant. Il rend le sens accessible par une dynamique de prise de conscience permettant le passage du plan des connaissances en acte (niveau sensorimoteur) au plan de la représentation (Vermersch, 2011).

Le sensible et le sens

Pour M. Merleau-Ponty (1945), le sensible est « notre manière humaine d'être au monde », sans distinguer un intérieur d'un extérieur, à la fois corps propre et « chair du monde ». L'expérience sensible, pour le philosophe de la réception J.-M. Schaeffer, est constitutive de l'expérience esthétique qui consiste à vivre à la fois un processus émotionnel et cognitif (2015 : 141-142).

Dans le domaine de l'éducation, les *Instructions Officielles* (MEN, 2016) distinguent l'appréhension dite sensible d'une œuvre (sensorielle, émotionnelle, imaginaire) de l'appréhension intelligible, en rappelant leur complémentarité. De plus, l'Éducation artistique et culturelle est constituée désormais de trois champs indissociables, soit la rencontre avec les œuvres, la pratique et l'appropriation de connaissances, résumés par les trois verbes d'action, *fréquenter, pratiquer, s'approprier* (MEN, 2016).

Le sociologue et anthropologue J.-P. Filiod et son équipe montrent, par une étude auprès des acteurs de l'éducation artistique, qu'avec l'énonciation de ces trois formes cognitives persiste le clivage classique entre l'intelligible et le sensible en laissant supposer que dans la perception¹⁵, il n'y a pas d'action ni de réflexion. Les auteurs du rapport ont construit la notion de *sensible-comme-connaissance* (S2C) qui met en évidence que « le sensible est producteur de connaissances du fait du lien à l'expérience » et que « c'est du sensible que découle le sens » (Filiod et al., 2014 : 9). Ils ont repéré trois registres distincts et reliés : le S2C *incarné*, centré sur l'intériorité et la corporéité, le S2C *concrétisé*, manifesté par le geste, le mouvement, le dessin, et le S2C *oralisé*, formulé en mots (Filiod et al., 2014).

¹² En étudiant la prise de conscience, Piaget a montré que l'action primait sur la conscience. Un sujet peut réaliser une activité sans savoir ce qu'il a fait pour y parvenir.

¹³ « Le sens est toujours à déterminer » alors que « la signification est globalement (et socialement) déterminée » (Vermersch, 2008 : 33-34).

¹⁴ La transposition se présente comme « une chose en tant qu'une autre » (Tengelyi et Vermersch, *Expliciter*, 63 : 35).

¹⁵ Pourtant, les sciences cognitives et les sciences du vivant ont démontré la continuité entre perception et action.

Par ailleurs, le domaine de la psychopédagogie de la perception offre une autre approche du sensible en élaborant le « paradigme du Sensible ». Écrit avec une majuscule, le Sensible désigne « l'accordage somato-psychique », c'est-à-dire la voie de passage unifiant corps et esprit (Bois, 2006). Ainsi, le sens issu de l'expérience prend sa source dans une relation intime au corps, avec une attention au sensoriel, aux émotions et aux mouvements intérieurs. S'intéresser à l'expérience du sensible du sujet, ce n'est pas s'enfermer dans une conception égocentrée, mais c'est reconnaître le couplage entre le sensible et l'intelligible et les interrelations entre le sujet, autrui et son environnement. C'est chercher à comprendre l'émergence d'informations à partir du corps.

En quoi des dispositifs de découverte active de sculptures par le toucher, le mouvement, le dessin permettent-ils une expérience sensible ? En quoi l'expérience sensible vécue lors de la rencontre d'une œuvre participe-t-elle à l'émergence du sens et à son énonciation ? En quoi l'expérience sensible transforme-t-elle celui qui l'éprouve ?

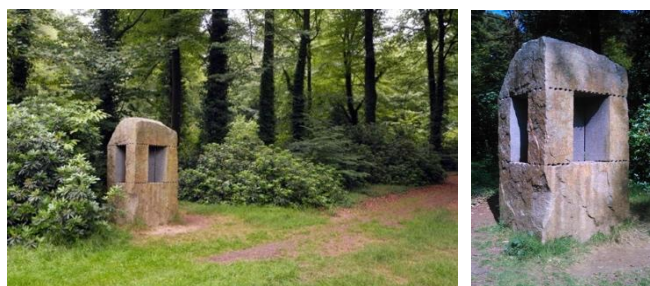
L'hypothèse retenue est que l'expérience proposée suspend le jugement prématuré et le raisonnement immédiat pour favoriser une relation sensible entre le corps et l'œuvre, favorable à l'émergence et à l'énonciation du sens.

Méthodologie et présentation des deux dispositifs de rencontre de sculptures

Deux dispositifs de « médiation » d'œuvres contemporaines conçus par une formatrice et une médiatrice culturelle sont analysés avec le chercheur à partir d'extraits vidéos et d'entretiens d'explicitation qu'il a réalisés auprès des étudiants à distance des situations vécues.

L'étude¹⁶ concerne un temps de formation¹⁷ en arts plastiques pour des étudiants en Master MEEF 1^{re} année à l'ESPE de Bretagne, lors de leur premier cours de l'année en 2017 et en 2019. Les étudiants expérimentent plusieurs dispositifs au Domaine de Kerguéhennec¹⁸. L'analyse porte sur deux d'entre eux.

Dispositif 1 : découverte tactile et kinesthésique de *Bild Stock* d'U. Rückriem



Ulrich Rückriem, *Bild Stock*, 1985, Granite bleu de Normandie taillé et poli, collection Frac Bretagne, Domaine Départemental de Kerguéhennec, Bignan, Morbihan

¹⁶ Cette étude s'insère dans le projet de recherche ACorE (Arts, Corps & Éducation) qui, labellisé par la Maison des Sciences de l'Homme en Bretagne, rassemble plusieurs disciplines artistiques autour de la question de la *présence corporelle en art*. Une publication des actes est prévue en ligne sur le site de la MSHB.

¹⁷ L'objectif de la journée de formation est, d'une part, notionnel et culturel par la découverte du champ artistique contemporain et, d'autre part, professionnel en débutant une réflexion sur les formes de médiation proposées par des médiatrices du centre d'art et les formatrices de l'ESPE.

¹⁸ Le Domaine de Kerguéhennec est un Centre d'art et un Parc de sculptures contemporaines.

Cette sculpture est constituée d'un monolithe de granite bleu de Normandie, brut ou poli, découpé puis assemblé de façon à laisser voir le processus de fabrication. Elle est située dans le parc à la croisée de deux chemins. Elle a été choisie par la formatrice, car elle « résiste », dit-elle, du fait de sa discrétion et de sa simplicité apparente¹⁹, mais aussi parce qu'éloignée des représentations habituelles qu'ont de la sculpture des étudiants qui se disent, en majorité, novices²⁰ en art. La situation ne requiert aucun prérequis, ni artistique ni culturel, mais s'ancre dans une expérience ordinaire²¹ du monde (Dewey, 1934). En effet, cette sculpture possède des qualités haptiques²² qui invitent à une découverte par le toucher²³.

L'objectif de la formatrice est d'instaurer une rencontre sensible *a priori* non verbale avec l'œuvre, avant une oralisation pour une construction collective du sens, complétée ensuite par des apports documentés²⁴.

Les différentes phases du dispositif didactique visent à rendre sensible à l'œuvre dans sa globalité, aux relations entre trois de ses caractéristiques²⁵, sa *matière* (texture), sa *forme* (volume) et à son rapport à *l'espace*. Hors de la vue de l'œuvre, sont constitués sept binômes comprenant un « découvreur » aux yeux bandés et un « guide ».

Première phase : la consigne est donnée aux guides de « *faire découvrir l'œuvre à l'autre qui ne la voit pas* ». S'ensuivent des explorations tactiles et kinesthésiques, qui génèrent une « image multisensorielle » de l'œuvre et de ses caractéristiques.

Deuxième phase : le découvreur dessine l'image intérieurement construite et mémorisée.

Troisième phase : il découvre la sculpture par le regard et échange avec le guide.

Dernière phase : tout le groupe est réuni pour une observation des dessins puis pour une verbalisation.

¹⁹ L'artiste fait référence à la sculpture minimaliste et à l'art processuel.

²⁰ Les étudiants provenant essentiellement de licences autres qu'artistiques disent dans un questionnaire de rentrée leur peu d'expériences et de connaissances dans le domaine des arts.

²¹ L'approche d'une œuvre nécessite une expérience sensible qui renoue avec l'expérience ordinaire (Dewey, 2005).

²² Le terme « haptique » se distingue de l'optique. Le philosophe G. Deleuze dans *Mille Plateaux* le définit ainsi : « Haptique est un meilleur mot pour tactile puisqu'il n'oppose pas deux organes des sens, mais laisse supposer que l'œil peut lui-même avoir cette fonction qui n'est pas optique » (Deleuze et Guattari, 1980 : 614).

²³ La complexité du toucher est précisée par É. Gentaz, psychologue du développement, directeur de recherche au CNRS : « Le rapport au monde par la main est un rapport élaboré et nuancé : c'est par le biais des possibilités variées de frottements, pression, contact, enveloppement, suivi des contours, que le geste manuel est à même de distinguer texture, dureté, température, poids, volume et forme globale. Ainsi, par la main, non seulement je me confronte avec la réalité, mais je la rencontre, j'en découvre la richesse, je l'apprivoise. De plus, le toucher n'existe pas en tant que modalité autonome ; l'intégration au niveau neuronal des informations du toucher dépend des informations sensorielles de la main, du poignet, du bras et même des informations proprioceptives de tout le corps (Gibson, 2001). Le toucher, dans sa fonction active, est donc à appréhender dans une approche globale à la fois perceptive et motrice du corps en mouvement [...] l'acte de toucher n'est pas neutre, il implique la personne dans sa globalité physique, dans ses capacités sensorielles et perceptives et dans sa présence humaine ».

²⁴ Les apports d'informations documentés viennent dialoguer avec ce qui a émergé de l'expérience sensible, mais sans s'y substituer.

²⁵ Ces trois caractéristiques notionnelles abordées se trouvent dans les notions récurrentes travaillées dans l'enseignement artistique (forme, couleur, matière, espace, temps, outil, geste, support, outil).

Dispositif 2 : découverte visuelle et dessinée de *Torse I et II* de B. Pages



Bernard Pagès, *Torse I*, 2005, tube carré peint, bois d'amandier calciné 210 x 620 x 410 cm, *Torse II*, 2006, bois de pin calciné, 275 x 570 x 350 cm, vues de l'exposition au Domaine Départemental de Kerguéhennec

La sculpture de B. Pagès constituée de deux pièces *Torse I et Torse II* est monumentale. Résultant de l'hybridation d'une branche naturelle calcinée et d'une poutrelle métallique laquée jaune, elle se développe dans le vaste espace d'exposition.

L'objectif de la médiatrice est de donner accès à l'œuvre et à son sens, par des approches non verbales. Son dispositif cherche à rendre sensible à trois caractéristiques plastiques de l'œuvre : sa *forme* (une ligne parcourant l'espace), sa *matérialité* (naturel/artificiel) et son rapport à l'*espace* architectural (croissance verticale/horizontale).

Première phase : 25 étudiants découvrent la sculpture par une déambulation dans le lieu d'exposition.

Deuxième phase : ils réalisent un dessin d'observation selon leur point de vue.

Troisième phase : après une nouvelle déambulation, ils s'arrêtent et, par un geste de la main et du corps, tracent la forme de la sculpture dans l'espace. Après un nouveau déplacement, ils s'arrêtent et dessinent virtuellement la sculpture par le seul déplacement des yeux.

Quatrième phase : ils dessinent l'œuvre « de mémoire, les yeux fermés ». Un troisième dessin est fait avec la contrainte de « ne pas lever le crayon de la feuille ».

Dernière phase : les étudiants regroupés par trois mettent en commun leurs dessins face à la sculpture et verbalisent leurs expériences de saisie de l'œuvre, avant un échange collectif.

Mode de recueil de données et méthode d'analyse des résultats

Les données recueillies croisent deux sources complémentaires : le *recueil d'images vidéos*²⁶ des étudiants en train de vivre une expérience sensible et le *recueil de leur parole*, soit lors des *verbalisations collectives*, soit lors d'*entretiens d'explicitation* différés à l'issue de cette formation.

Par l'entretien d'explicitation, le sujet prend conscience de la part d'inconnue de la situation vécue en recourant à l'évocation²⁷, c'est-à-dire en revivant mentalement ses propres actions mentales et

²⁶ Des arrêts sur image ont nourri l'analyse des enregistrements vidéos et ont rendu possible une description des gestes et des paroles des étudiants à une échelle microscopique (quelques secondes) et mésoscopique (découpage en phases successives d'un épisode du dispositif) (Tiberghien et Venturini, 2015 : 53-78).

²⁷ L'évocation se fonde sur la « rétention », une mémoire passive, permanente, qui est une mémorisation sans intention de mémoire (Husserl, 1998).

matérielles dans leur dimension perceptive (vision, audition, toucher, proprioception, etc.) et aperceptive, c'est-à-dire l'expérience de sa propre pensée (les images, les sons, les sensations qui apparaissent, ce qu'il se dit, etc.) (Vermersch, 2011).

L'analyse des transcriptions de six entretiens d'explicitation (de 26 à 48 minutes) donne accès à l'action vécue et à la pensée privée²⁸ associée.

Résultats

Dispositif 1 : données recueillies pour *Bild Stock*

Une préparation à accueillir le sensible

Grâce à son protocole particulier, le dispositif dispose à une expérience nouvelle. À l'approche de la sculpture, les perceptions multisensorielles s'accroissent (transcription²⁹ du binôme EM et GE) :

3.33 EM : on marche avec de plus petits pas et je demande à GE s'il y a des cailloux/ elle me tient le bras je crois/ oui/ je touche le bras ;

3.47 : et après on marche sur de l'herbe/ on arrive/ ça va changer du coup on fait beaucoup plus attention aux sensations ;

5.38 : je sentais que ça ralentit// ça se rapprochait/ je sentais les gens qui se rapprochaient/ j'entendais plutôt que sentir.

Les sensations repérées sont déjà tactiles et kinesthésiques (perception du contact avec le sol, ralentissement), sonores et de proximité. Ce temps d'approche de l'œuvre constitue une véritable préparation et ouverture au sensible. La construction intérieure de la sculpture débute par l'identification d'un matériau à partir du premier contact :

6.37 EM : j'ai touché au début/ juste la partie rugueuse ;

7.12 : mon cerveau s'est bloqué sur une idée qu'après je n'arrivais pas à enlever/ il était sûr que c'était du béton.

L'hypothèse du béton est questionnée par l'intervieweur. EM évoque les *aspérités* (7.23) et précise qu'au premier contact, « c'est froid » (10.38). D'autres sensations permettent aussi de repérer d'autres matériaux :

13.18 : sur les côtés, je suis surprise et je trouve que c'est un peu/ je dirais feutré/ [...]/ c'est très intrigant/ je ne comprenais pas ce que c'était comme matériau, ce n'était plus du béton du coup/ [...]/ dans le fond c'est comme glacé/ je le voyais plutôt comme un bleu électrique.

Son acuité perceptive se renforce, l'œuvre émerge progressivement en texture et de façon surprenante en couleur³⁰. De plus, la relation de confiance entre le guide et le découvreur favorise

²⁸ Vermersch (2011) nomme « pensée privée » l'ensemble des informations que l'on peut recueillir à partir de l'aperception du vécu du fonctionnement mental qui inclut. L'aperception est l'acte mental par lequel le sujet prend connaissance du contenu de ses représentations (images visuelles, auditives, kinesthésiques, dialogue interne, actes mentaux).

²⁹ Dans les transcriptions, les étudiants sont repérés par des initiales pour préserver leur anonymat (EM est découvreur, GE est guide, AS est l'intervieweur). Les chiffres indiquent le minutage de l'entretien. La barre oblique marque la ponctuation du flux de paroles ; s'ils sont doublés ou triplés, ils traduisent les silences. Les relances de l'intervieweur, quand elles sont *a minima*, ne sont pas toujours reproduites dans le texte.

³⁰ Par synesthésie.

l'exploration. GE se sent responsable de l'exploration d'EM (1.14) et réfléchit à la stratégie à adopter « pour qu'elle se rende compte que ce n'est pas du béton » (10.25).

Une pensée privée dans le silence de l'action

La phase d'exploration tactile est silencieuse ou presque³¹ pour un observateur extérieur. Pourtant, la pensée privée mise au jour est constituée d'aperceptions fines issues du toucher (la texture pour le béton, les creux, les trous et les rainures, les arêtes, les formes, etc.), mais aussi des sons, des odeurs, des images associées, ainsi que de façon moins prévisible, d'informations réfléchies qui affleurent en même temps. EM dit ce qu'elle sait d'elle-même : « je suis très visuelle » ; elle porte un jugement sur ses habitudes : « je ne fais pas assez attention au toucher » ; puis tire les conséquences : « je suis obligée de fermer les yeux pour entendre mes autres sens » (EM 2.35). Elle évoque sa motivation et ses attentes :

3.04 : je me suis dit/ ben ça va être hyper intéressant parce que je vais pouvoir peut-être penser et voir autre chose/ essayer vraiment de ressentir quelque chose que je n'ai pas forcément développé.

Le fonctionnement mental révèle trois sources d'informations, des images multisensorielles (pensée non verbale), des mots (pensée verbale) et une forme géométrique d'emblée visualisée comme un parallélépipède (pensée mathématique³² (Michaud, 2019 : 35). Le mode de pensée verbale que l'on pouvait supposer suspendu est couplé aux deux autres.

Un partage du sensible

La dernière phase incluse dans le dispositif est une verbalisation collective enregistrée en 2019, avec un temps d'explicitation collective : « je vous propose, si vous en êtes d'accord, de prendre le temps de laisser revenir le moment où vous avez eu le premier contact » (AS 5.58). Il s'agit d'une intention éveillante qui vise l'état « d'évocation³³ », ciblé sur un instant spécifique. Après un silence permettant à chacun un réfléchissement des actions, des informations apparaissent : E3 6.25 : « une tombe, en fait j'ai pensé à une tombe, c'est la matière je pense, le fait que ce soit froid, du granite, je l'ai touché à une hauteur, à la taille à peu près ». Intuitivement³⁴, le sens a émergé en mots, puis un raisonnement tente après coup de justifier les informations issues du ressenti corporel. Les modalités sensorielles de cette information sont questionnées par l'intervieweur (images, sons ou

³¹ Seulement quelques échanges ont lieu tout en respectant la consigne donnée au guide, soit de ne pas renseigner verbalement le découvreur sur l'œuvre. Par contre, dans ce cas, EM dit à GE ses découvertes.

³² L'idée d'une pensée mathématique est proposée par A. Michaud (2019), neurolinguiste. Elle correspondrait à un ensemble collectivement intelligible de concepts géométriques et mathématiques idéalisés définis collectivement. Comme le mode de pensée verbale, le mode de pensée mathématique est acquis par éducation alors que le mode non verbal fonctionne par association des images (au sens large), naturellement synthétisées par le cerveau à partir des perceptions sensorielles provenant de l'environnement.

³³ L'évocation est cette activité mentale qui permet de se rapporter à une situation passée, non pas sur le mode « signitif » purement porté par le seul sens des mots, mais sur le mode « intuitif », c'est-à-dire basé sur une présentation du moment passé, sur une représentation vivante du vécu passé. P. Vermersch a nommé cette manière de s'exprimer « la position de parole incarnée » avant de mieux connaître l'œuvre du phénoménologue E. Husserl et d'utiliser la distinction entre mode signitif et mode intuitif.

³⁴ Nous attribuons au mot intuition le sens que donne C. Petitmengin, chercheuse en micro-phénoménologie dans *L'expérience intuitive* ([2001]2006) : « l'intuition correspond à des connaissances immédiates, acquises sans la médiation apparente d'opérations d'analyse et de déduction ».

mots). E3 6.51 répond que ce ne sont pas des images, mais des mots qui lui sont arrivés en premier : « pierre tombale », mots prononcés à voix haute, ce que confirme son binôme. Une autre étudiante raconte son association entre sensations corporelles et images : E9 8.14 : « je me suis collée à la pierre, au granite, je pensais plus à de vieilles maisons » ; de même pour E10 8.43 : « la pierre, ça m'a fait penser aussi à une maison bretonne, la sensation qu'on touche des pierres ». E9 9.47 évoque un autre sens : « il y a l'odeur aussi, quand on se rapproche de la pierre ». Pour E5 17.15, l'image qui émerge pour moi est celle « d'un bunker ». Les informations multisensorielles incorporées ont induit des objets différents, mais qui convergent vers une même direction de sens. En 2017, le binôme RE et DE rapporte que la sculpture leur évoque les mots suivants : « mortuaire », « froid », « religieux », « vénérable », soit le champ lexical du funéraire mis en lien avec le granite poli de la sculpture, similaire au marbre que l'on retrouve généralement sur les tombes et dans les lieux de culte, et conclut : « ceci nous laisse une forte impression de lieu de recueillement, de sacré ».

La verbalisation est l'occasion de mettre en commun les différentes sensations apparues et les images associées, porteuses de sens. Peut-on parler de « sensible partagé » ? Le même dispositif a été expérimenté le matin et l'après-midi. Chacune des verbalisations est singulière et tributaire de ce que chacun a rendu présent par ses actes (énaction). Le regard sur tous les dessins permet à chacun de se construire une vision de l'œuvre enrichie collectivement. Chaque expérience du sensible enrichit le sensible commun. À titre d'exemple, le guide GE, qui a paradoxalement découvert la sculpture sans la toucher³⁵, est toutefois conscient de l'influence des gestes d'EM sur sa propre découverte de la texture :

31.41 GE : si j'avais découvert l'œuvre moi toute seule, qu'avec le visuel, je n'aurais pas fait attention aux différences entre les rugosités peut-être. Et du coup, c'est à travers ce que me disait EM, sur le haut et sur le bas, que je rentrais plus dans l'œuvre ;

43.56 : c'est au travers d'Émilie et de ce qu'elle disait que moi j'ai touché aussi/ [...] au travers d'EM moi aussi j'ai expérimenté.

Le sensible est ici exploré par procuration à partir de l'action d'autrui et des mots prononcés.

Dispositif 2 : données recueillies pour *Torses I et II*

L'enquête sur l'œuvre alterne des actions libres lors des déambulations et des actions de découverte guidées.

Un silence paradoxal lors de la phase de déambulation

Les déplacements sans paroles, entre proximité et éloignement de l'œuvre, captent notre attention lorsqu'ils apparaissent dans les entretiens d'explicitation. Comme pour le premier dispositif, le silence est occupé par un dialogue interne. La pensée associée à l'action de l'étudiant CL se présente d'emblée en mots qui disent un rejet initial de l'œuvre : « je ne suis pas très sensible à l'art contemporain, je crois que je vais m'embêter pendant cette journée », puis indique un changement d'avis progressif : « mais tout au long de cette journée je me suis décalé » (3.02). Il est amusé par cette sculpture en raison de « la forme, la manière dont c'est fait, l'endroit où c'est posé » (5.45) et plaisante avec un camarade. Son dialogue interne intègre ensuite une analyse réfléchie qui interroge l'œuvre :

³⁵ Elle précise conformément à la règle muséale qu'« habituellement on ne touche pas les œuvres » (43.56).

7.44 CL : je pense à la conception en fait/ effectivement, ça demande pas mal de boulot/ [...]/ elle est en pièces détachées/ je me suis dit comment il a fait pour installer tout ça dans un endroit si petit.

L'intervieweur relance l'évocation en demandant : « à quoi tu fais attention dans l'œuvre, peut-être tu as des images qui reviennent, peut-être pas » (AS 8.25). Après un long silence :

8.30 : /// je fais attention par où elle passe/ je la regarde en largeur en longueur en hauteur/ [...] / je vois les trois dimensions.

Enfin, ce qui revient à CL est une immersion dans l'œuvre :

9.25 : /// je me laisse porter en fait/ j'oublie presque l'œuvre/ je me laisse porter/ je pars dans mes pensées en essayant de suivre ce petit bout de fil fin/ce gros fil d'Ariane qui zigzague dans la pièce ;

15.56 : j'ai une perception de mouvement alors que c'est fixe/ il y a une espèce de contraste entre les deux/ je n'arrive pas à me détacher/ je me vois planté devant l'œuvre avec la main comme ça [geste ondulant de la main] [...] / je me vois suivre l'œuvre, je me vois perdre l'œuvre puisqu'elle s'entrecroise/ je me vois perdre l'œuvre et la reprendre après.

En suivant l'œuvre, CL devient la sculpture et ressent son mouvement. L'attention à l'œuvre passe pour lui par un premier questionnement rationnel sur sa fabrication et sa relation au lieu, avant d'être une expérience sensorielle et spatiale déclenchée par la consigne « tracez dans l'espace l'œuvre avec la main et le corps ». L'intention de tracer dans l'espace est éveillante, car elle permet un lâcher-prise et une focalisation sur le corps et l'expérience interne vécue. CL, à la recherche de sens, indique que « le geste affiné dans la reconstruction du souvenir, ça fait sens » (28.36). L'explicitation lui apparaît comme une aide à dire son expérience et à en prendre conscience.

Les phases dessinées du dispositif permettent des constats contrastés selon la consigne. Le dessin d'observation déclenche des « paroles » internes raisonnées pour CL qui veut « prendre en compte la perspective pour saisir le côté élancé » (12.27). De même, MX parle « de sa volonté de parfaitement bien reproduire, en faisant attention aux détails » (13.07). Chacun pose des intentions associées à l'expérience sensible. En revanche, le dessin les yeux clos et sans lever le crayon de la feuille procure à MX un changement d'état qu'il décrit :

12.01 MX : on s'assoit/ on regarde différemment/ c'est de l'ordre de la sensation/ on devait reproduire l'œuvre en fermant les yeux/ [long silence]/ on passe d'un moment où on vit en groupe à un moment où je me retrouve plus seul, c'est un moment agréable, calme.

Cette phase dessinée provoque cette fois un véritable silence interne ouvert aux sensations.

Une invisible résistance de l'œuvre

Une adhésion générale des étudiants jouant le jeu qui leur était proposé est visible sur les images vidéos. En revanche, au cours de l'entretien, l'étudiante MR dit sa gêne face à l'œuvre et face aux modalités de médiation qui ne l'aident pas à comprendre. Loin de l'explicitation de son expérience de découverte, elle cherche des explications à sa situation :

12.34 MR : je n'ai pas souvenir d'avoir tellement vu d'art contemporain/ je n'ai pas d'expériences antérieures/ j'avais l'impression d'être idiote/ de ne pas comprendre/ pourquoi cette œuvre ?/ un râteau/ un paratonnerre.

Le manque de fréquentation des œuvres semble être la raison première de son désarroi. Elle engage une réflexion sur elle-même et une interrogation sur son attitude face aux œuvres :

13.02 : il y avait des œuvres où je ne ressentais rien/ où la médiation n'arrivait pas à me faire comprendre/ ça m'a fait me poser des questions [...] / peut-être que je cherche une explication/ que je cherche une histoire/ j'ai l'impression qu'on ne me transmet rien/ j'ai vu que ça pouvait changer à Kerguéhennec/ [...] / peut-être il faut se lâcher/ je suis dans l'incompréhension de ma réaction/ je suis hermétique à l'art contemporain/ peut-être que je ne me pose pas assez de questions/ je veux ressentir, mais je veux savoir ce que l'auteur a ressenti.

MR met clairement en évidence les dilemmes entre désir de connaissances et expérience sensible, entre questionnement et lâcher-prise. Elle prétend « qu'on était trop dans le ressenti », mais avoue aussi mieux comprendre la place du sensible *a posteriori* grâce à l'entretien, tout en regrettant de ne pas en avoir pris conscience plus tôt (MR, 24.17). L'entretien d'explicitation (outil de recherche) est ainsi valorisé comme aide à la prise de conscience de ce qui a été vécu (outil d'apprentissage). L'expérience sensible est difficile à dire, l'entretien participe à l'émergence du sens en aidant l'interviewé à accéder par lui-même à ses propres ressources corporelles.

EM, qui a visualisé une sculpture en béton coloré, s'interroge sur les raisons de cette certitude première ; il a découvert en cours d'entretien l'image d'une autre sculpture croisée en chemin, une colonne constituée d'un empilement de matériaux divers, dont des bétons colorés en rouge et jaune. Elle comprend alors la prégnance de cette rencontre sur sa visualisation. Un couplage avec l'environnement a participé à l'émergence de son image mentale singulière d'une sculpture en béton coloré. EM parle de l'entretien d'explicitation comme « une espèce de voyage dans le moment » (42.07) et précise le rapport entre perception et mémoire : « j'ai compris que le corps enregistrait encore plus d'informations que juste la mémoire en fait » (42.48). Elle dit sa prise de conscience du rôle « formateur » (42.59) de l'entretien.

La résistance de l'œuvre semble se résorber lors de l'explicitation grâce à une approche métacognitive qui permet une prise de conscience du fonctionnement mental et révèle l'émergence du sens à partir d'images et de sensations intérieures.

Discussion des résultats

Le sens émerge-t-il d'un questionnement rationnel ou d'informations sensibles provenant du couplage entre actions et perception ? Quel subtil tressage s'établit ? Les données dont nous disposons ne nous permettent pas d'être absolument catégoriques sur les effets produits par les dispositifs ; néanmoins, elles vont dans le sens de notre réflexion.

Les relations entre dispositif et expérience sensible

La longue durée de la découverte nourrit autrement la pensée sur l'œuvre et avec l'œuvre, faisant apparaître de l'inconnu et de l'inattendu, des changements d'opinion (EM et CL) ou de croyances (MR) et d'*habitus* sensoriels (EM : « je suis une visuelle »). Le dispositif transforme les conduites esthétiques des étudiants grâce à cette temporalité inhabituelle qui débute par une préparation à l'écoute sensible, rendant chacun disponible à accueillir son ressenti, comme la montée vers *Bild Stock* ou la première déambulation autour de *Torse I* et *II*. La phase du *sensible préparé* est suivie

par celle du *sensible déclenché* par une consigne éveillante, avant celle d'un *sensible partagé et oralisé*.

Le sens et le partage des imaginaires

La sculpture *Bild Stock* reconstituée mentalement à partir d'explorations tactiles donne lieu à des images multisensorielles différentes pour chacun. L'identification des matériaux est justifiée par des sensations perçues ou des associations imaginaires et culturelles. La pierre est majoritairement nommée, mais aussi le béton³⁶ et pour le poli du fond de la niche et de ses faces latérales, le verre³⁷, le plastique³⁸, le marbre blanc³⁹, la céramique⁴⁰, etc. Ces propositions paraissent disparates, mais elles convergent autour d'un même constat sensoriel, « le lisse », repéré par E3 (5.49) pour exprimer le granite poli. Chaque matériau cité pour nommer la même chose éprouvée est « une forme singulière dans son mode d'apparaître » (Berger et Austry, 2013 : 79). La qualité de la pierre ressentie par chaque corps est tributaire de chaque biographie. En éprouvant les fines variations de texture et en les partageant, une nouvelle catégorie du sensible s'est socialement élaborée.

Peut-on toutefois parler de conflit des imaginaires ? Un écart sépare les préoccupations de l'artiste, « forme ouverte, matériau, rapport de grandeur et de masse, surface et couleur, lieu d'exposition et processus de travail⁴¹ », et l'imaginaire d'EM qui donne au matériau « des couleurs vives, des dessins de fleurs, des formes de montagnes ». La découverte visuelle de l'œuvre crée une déception : « ah c'est tout gris ! [rire] », et un autojugement : « je me suis dit, ben t'es bête, pourquoi tu es partie sur du béton ? Parce que c'est beaucoup plus noble la pierre en fait que le béton [rire] ! » (25.50). La situation rencontrée s'apparente à celle décrite en didactique de la littérature par N. Rannou et A. Rouxel :

lorsque le texte résiste et prive le lecteur de toute possibilité de référentialité, lorsqu'il se dérobe à toute entreprise d'élaboration de signification se produit alors un conflit des imaginaires au terme duquel le lecteur doit renoncer à ses délires pour rencontrer l'imaginaire de l'œuvre (Rannou et Rouxel, 2012 : 6).

Mais le récepteur de l'œuvre plastique renonce-t-il à ses associations imaginaires ? Il semblerait que leurs traces incorporées, vécues ou entendues, perdurent en faisant partie de l'histoire de la rencontre de l'œuvre. Par exemple, les descriptions colorées d'EM ont transformé durablement la perception de son guide GE qui insiste sur leur prégnance :

45.06 : cette œuvre-là, chaque fois que je vais m'en rappeler, je me rappellerai du carrelage bleu d'EM.

L'image issue des perceptions singulières d'EM ne s'efface pas au profit de la réalité vue, mais continue à la côtoyer et à dialoguer avec elle. Le partage du sensible génère moins un conflit des imaginaires que leur mise en commun. Le contenu des échanges entre étudiants (« pierre tombale », « bunker », « maison », « chapelle ») ne traduit pas véritablement des « délires », car

³⁶ Lors de l'entretien d'explicitation avec EM, *le béton* (7.12).

³⁷ Lors de la verbalisation, « le verre épais » (E7, 5.45).

³⁸ « Le plastique, parce que quand on frappait, ça ne faisait pas de bruit » (E6, 5.35).

³⁹ « Le marbre » et « marbre blanc » (E3, 5.29 et 21.10).

⁴⁰ « La céramique vernie, avec des dessins sous le vernis » (EM, 16.54).

⁴¹ L'artiste dit : « Près des constructions, j'aurais choisi une forme close, mais dans ce parc boisé, je préférerais une forme ouverte. Matériau, rapport de grandeur et de masse, surface et couleur, lieu d'exposition et processus de travail sont le contenu de mes sculptures (cartel associé à la sculpture, dans le Parc de Kerguéhenec).

chaque association est fondée sur la perception de caractéristiques de l'œuvre (Picard, 2002). Les mots prononcés composent un premier outillage partagé, fabriqué par chacun à partir de ses perceptions, de ses ressentis et de ses interprétations.

Ainsi, les interactions sociales génèrent un *sensible partagé* constitué, d'une part, des images multisensorielles nées des formulations graphiques et gestuelles et, d'autre part, des formulations verbales. Les phases intermédiaires de transposition intersémiotique⁴² ont une fonction didactique en permettant la prise de conscience du *sensible incarné et concrétisé* et en facilitant son énonciation.

Conclusion

Les dispositifs de médiation étudiés proposent des expériences sensibles qui favorisent le recueil d'une parole incarnée, réflexive et sociale. Ils ont en commun une *phase transitionnelle* entre la première rencontre de l'œuvre et les paroles prononcées et partagées. Qu'est-ce qui, dans cet entredeux, permet de tisser des liens entre le sensible et le sens ? Les phases intermédiaires diffèrent l'oralisation de la parole précoce et du jugement hâtif. En revanche, le silence apparent est occupé par une pensée privée constituée d'un dialogue interne associé à des informations sensorielles et émotionnelles. Un sens inattendu, couplé à la fois à l'œuvre, mais aussi à soi et à autrui, émerge progressivement selon six modalités du sensible identifiées : le *sensible préparé* (qui dispose à accueillir), le *sensible déclenché* (par une intention éveillante et motivante), le *sensible formulé* (concrétisé par des gestes, des dessins, des mots, etc.), le *sensible partagé* (révélant la diversité du vivant), le *sensible conscientisé* (explicité) et le *sensible prononcé* (verbalisé grâce à une introspection et un lexique⁴³ adéquat). Faire l'expérience sensible de l'œuvre est ainsi facilité par certaines phases des dispositifs. C'est faire une expérience *du* sensible couplée à l'œuvre. C'est participer à un apprentissage à *devenir sensible* (action, perception, formulation par des gestes, des sons, des dessins et des mots) et à *devenir conscient*, qui articule écoute du corps, métacognition et interactions langagières.

La rencontre sensible d'une œuvre concerne autant la littérature que les arts plastiques, car elle vise la transformation possible de l'individu⁴⁴, quand la rencontre avec l'œuvre « vient structurer en lui de nouvelles manières de voir, de sentir, de juger et d'agir » (Morizot et Zhong Mengual, 2018 : 78).

⁴² Une transposition intersémiotique correspond au passage d'un signe sculptural à un signe gestuel ou à un signe graphique avec sa transposition en signe linguistique.

⁴³ Le questionnement destiné à nommer le sensible est à explorer à partir d'analogies avec des ressentis sous forme de couples d'antonymes : ressenti d'ouverture ou de fermeture, de lourdeur ou de légèreté, de lumière ou d'ombre, de stabilité ou de mouvement, etc.

⁴⁴ La notion d'individu comme une entité fixe et stable, autour de laquelle les esthétiques occidentales se sont constituées, est abandonnée au profit de la notion de *processus d'individuation* qui fait, à partir de la philosophie de G. Simondon, de la *transformation* le nouveau critère de l'individualité (Morizot et Zhong Mengual, 2018 : 81-84). La relation recherchée entre le spectateur et l'œuvre est une *rencontre individuante* « quand les œuvres viennent structurer chez le "lecteur" de nouvelles manières de voir, de sentir, de juger et d'agir, capables de formuler de nouveaux problèmes » (Morizot et Zhong Mengual, 2018 : 78).

Bibliographie

- ADEN, J. (2012). La médiation linguistique au fondement du sens partagé. Vers un paradigme de l'énonciation en didactique des langues. *Ela, Étude des Langues Appliquées*, 3/167, 267-284. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-ela-2012-3-page-267.htm>
- BERGER, E. et AUSTRY, D. (2014). Empathie, toucher et corps sensible : pour une philosophie pratique du contact. In Bitbol, Garet-Gloanec, Besse (dir.), *L'empathie, au carrefour des sciences et de la clinique*. Paris : Ed. Douin. Repéré à <https://www.cerap.org/fr/paradigme-du-sensible/empathie-toucher-et-corps-sensible-pour-une-philosophie-pratique-du-contact>
- BERGER, E. (2011). *La somato-psychopédagogie. Ou comment se former à l'intelligence du corps*. Ivry-sur-Seine : Éditions Point d'Appui.
- BERGER, E. et AUSTRY, D. (2013). Le singulier et l'universel dans le paradigme du Sensible. Un entrelacement permanent à chaque étape de la recherche. *Recherche qualitative. Hors-Série*, 14, Du Singulier à l'Universel, Actes du 3^e colloque international francophone sur les méthodes qualitatives de Montpellier, juin 2011, 78-95.
- BOIS, D. (2006). *Le Moi renouvelé*. Ivry : Point d'appui.
- CHENG, F. ([2011]2019). *Œil Ouvert et cœur battant. Comment envisager et dévisager la beauté*. Paris : Édition Desclée de Brouwer.
- DELEUZE, G. et GUATTARI, F. ([1991]2005). *Qu'est-ce que la philosophie ?* Paris : Les éditions de Minuit.
- DEWEY, J. (1934, 2005). *L'art comme expérience*. Paris : Folio essai.
- FILIOD, J.-P., SEGUI, F., BISI, A., JACQUEMIER, C., et al. (2014). Le sensible-comme-connaissance: Évaluer les pratiques au seuil de l'expérience. [Rapport de recherche] Université Claude Bernard Lyon 1 - École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPÉ) de Lyon : Lyon.
- MERLEAU-PONTY, M. ([1958]1985). *L'Œil et l'Esprit*. Paris : Gallimard.
- MICHAUD, A. (2019). The Mechanics of Conceptual Thinking [La mécanique de la pensée conceptuelle]. *Creative Education*, 10, 353-406. Repéré à <https://www.researchgate.net/publication/331261393>
- MORIZOT, B. et ZUONG MENGUAL, E. (2018). *Esthétique de la rencontre. L'énigme de l'art contemporain*. Paris : Seuil.
- PETITMENGIN, C. ([2001]2006). *L'expérience intuitive*. Paris : l'Harmattan.
- PETITMENGIN, C. (2006). L'énonciation comme expérience vécue, in *Intellectica*, 1, 43, 85-92.
- PICARD, M. (2002). *La Tentation : essai sur l'art comme jeu*. Nîmes : Jacqueline Chambon.
- RANNOU, N. et ROUXEL, A. (2012). Lire avec son corps, l'écoute de soi lisant. *Publications numériques du CÉRÉdi*, 6. Repéré à <http://ceredi.labos.univ-rouen.fr/public/?lire-avec-son-corps-l-ecoute-de.html>
- SCHAEFFER, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard.
- SCHERB, A. (2012). La Fable et le Protocole : analyse processus de création de peintures contemporaines. In *Technique et création*, l'Harmattan, 219-239.
- Scherb, A. (2018). Les interactions verbales et non verbales lors de la rencontre avec une œuvre. In J.-C. Chabanne (dir.), *Enseigner la littérature en dialogue avec les arts(201-221)*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- SCHERB, A. et LECOMTE, S. (2019). Une rencontre sensible avec une sculpture de Bernard Pagès par une appréhension corps-et-graphique. Actes du 1er Congrès international de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, 2, 170-182. Rennes. Repéré à : https://tacd-2019.sciencesconf.org/data/ACTES_Session2_Congres_TACD_Rennes_2019.pdf
- TINBERGHIEN, A. et VENTURI, P. (2015). Articulation des niveaux microscopiques et mésoscopiques dans les analyses de pratiques de classe à partir de vidéos. In *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, 11, 53-78.
- VENDRAMINI, C., SCHERB, A. et SAFOURCADE, S. (2014). Éducation artistique à l'école primaire, questionner les points de vue. *Revue des sciences de l'éducation XI*, 3, 513-535.
- VARELA, F., THOMPSON, E. et ROSCH, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.

- VERMERSCH, P. ([1994]2011). *L'Entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- VERMERSCH, P. (2008). Activité réfléchissante et Création de sens. *Expliciter*, 75, 31-50.
- VERMERSCH, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie : vers une psychophénoménologie*. Paris : PUF.

Écrire dans son carnet de lecture : l'émerveillement comme rapport sensible aux œuvres

Writing in your reading book : wonder as a sensitive relationship to works

Anne Schneider, MCF en langue et littérature françaises, Université de Caen-Normandie-INSPE, LASLAR EA4256

Isabelle Henry, PRAG Lettres, Université de Caen-Normandie-INSPE

À partir d'une série de carnets de lectures – vingt-trois carnets tenus en 2018/2019 par des élèves en classe de seconde sur les conseils d'une jeune professeur stagiaire –, nous nous sommes posé la question de l'émergence d'une sensibilité de lecteur dans l'écriture, en particulier dans l'avènement d'une sensibilité à l'émerveillement : quelle(s) forme(s) peut-elle prendre? À partir de quel(s) support(s) est-elle présente? L'analyse des traces laissées par les élèves nous indique comment ils s'approprient matériellement leurs carnets et s'autorisent à une parole subjective sur les œuvres, orientant leur subjectivité autour d'une lecture genrée.

Mots-clés : carnet de lecture, émerveillement, sensibilité, littérature, traces

Our research focused on the formation of a reader's sensitivity in reading notebooks with a group of 23 pupils of a GCSE class in 2018/2019. These notebooks have been encouraged to be written by a trainee teacher. We wonder if they can enable wonder to happen. How can it be manifested? Through which medium? Is there a gender related influence? We analyse how pupils appropriated the materiality of books and created a subjective thought about literature, and how gender influence on it.

Keywords : Reading book, Wonder, Sensitivity, Literature, Trace

Dans son essai intitulé *S'émerveiller* (2017), Belinda Cannone, entrelaçant photographies de la nature et textes réflexifs, définit cette action comme étant intrinsèquement liée à notre bonheur de vivre et s'opposant aux tentatives d'enténébrement actuel. Elle explique : « l'émerveillement résulte du regard désirant posé sur le monde ; mais aussi, il est source du mouvement désirant même » (Cannone, 2017 : 29). Faisant de l'émerveillement un lien avec notre intimité, « une expérience d'être au monde » (Cannone, 2012 : 97-98), l'écrivaine rattache la question de l'être à celle du sensible où le fait d'être capable de se sentir exister : « le pur présent de la joie d'exister » (Cannone, 2012 : 98) est vécu dans et par l'émerveillement.

L'évènement survient au présent pur, dans une épiphanie. Alors, je ne projette plus dans un avenir rêvé, ni ne m'abandonne, mélancolique, à la contemplation du chimérique passé : je suis entièrement requise ici et maintenant. (Cannone, 2017 : 11)

Cette approche sensible du monde vécu peut-elle nous guider dans notre rapport à la lecture? L'émerveillement est-il un sentiment intime qui puisse être à la source d'une écriture subjective? Peut-il naître d'une lecture? Ou au contraire, l'écriture intime et subjective peut-elle faire éclore un émerveillement lié à l'acte même d'écrire, moment de « présent pur »? Cette question très ténue peut-elle se poser dans le cadre scolaire d'une écriture qui se voudrait personnelle et subjective? Par exemple, dans le cadre des carnets de lecture dont nous avons déjà montré le caractère



intermédiaire des traces, entre écrits privés et écrits scolarisés, eux-mêmes à la frontière entre lectures imposées et lectures cursives, plus ou moins choisies, la trace de lecture présente peut-elle être le lieu du sensible, si oui, à quelles conditions?

À partir d'une série de carnets de lectures – vingt-trois carnets tenus en 2018/2019 par des élèves en classe de seconde sur les conseils d'une jeune professeur stagiaire –, nous nous sommes posé la question de l'émergence d'une sensibilité de lecteur dans l'écriture, en particulier dans l'avènement d'une sensibilité à l'émerveillement : à partir de quel(s) support(s) est-elle présente? Quelle(s) forme(s) peut-elle prendre? Y a-t-il une forme spécifique de cet émerveillement perceptible dans l'émergence d'une sensibilité?

Nous montrerons ainsi à partir de ces carnets de lecture quelles sont les traces du sensible, en nous aidant d'une typologie répertoriant les marqueurs « psycho-affectifs de familiarité du livre ou marqueurs d'investissement identitaire », les « marqueurs de culture », les « marqueurs identitaires » (Schneider, 2008 : 196) et en prenant comme exemple la question du genre, au prisme du sexisme, de l'égalité et du droit des femmes, soulevée au gré des lectures choisies sur cette thématique.

Descriptif du protocole

La genèse de la mise en œuvre des carnets de lecture

Les origines de cette initiative sont de deux ordres : tout d'abord, la lecture de l'enseignante, lors de ses vacances estivales avant la prise en main de ses classes, de l'ouvrage de S. Ahr et P. Joole, *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée* (2013) :

cela m'effrayait réellement d'arriver sans avoir vraiment pensé mes activités, car finalement quand on débute, on n'a aucune idée de comment enseigner... on se base uniquement sur nos expériences en tant qu'élèves et nos courts stages de M1. Donc le titre m'a fortement motivée à le lire.

Cet ouvrage lui a permis de prendre conscience que sa représentation de la lecture reposait sur une dimension très formelle et technique de l'étude des textes, particulièrement au lycée, et qu'une autre voie était possible, pour ne pas dire souhaitable, l'acte de lecture relevant, dans un premier temps, d'un « rapport sensible au texte » (nous citons la stagiaire), le carnet de lecture lui a, alors, semblé être le dispositif favorisant l'expression de la subjectivité des élèves-lecteurs.

Mais c'est aussi la confrontation de l'enseignante à la réalité de l'enseignement qui l'a confortée dans le fait d'instaurer le carnet de lecture. Les élèves, en effet, ne comprennent pas pourquoi elle les interroge sur ce qu'ils pensent d'un texte et ne peuvent envisager que leur ressenti, après la première lecture, soit pris en compte dans le cadre scolaire comme une première entrée légitime dans le texte. Soit qu'ils n'y ont jamais été habitués, soit qu'ils en perçoivent la dimension personnelle, intime, comme une sorte de dévoilement d'eux-mêmes que des adolescents sont peu prompts à effectuer devant une enseignante qu'ils ne connaissent pas encore, dans un groupe auquel ils ne se sentent pas encore appartenir. C'est d'ailleurs d'une certaine manière ce que P. Bayard souligne dans *Comment améliorer les œuvres ratées?*

Toutes les raisons plus ou moins objectives que nous pouvons être amenés à faire valoir pour justifier notre appréciation ont surtout pour fonction de mécanismes de défense, pour dissimuler que nous sommes avant tout sensibles dans une œuvre à ce qui nous concerne nous-mêmes. (Bayard, 2012 : chap. IV, par. 4)

Il s'agit donc de rendre les élèves sensibles à ce qui les concerne eux-mêmes et les faire sortir d'une posture de spectateur-lecteur en extériorité par rapport à l'objet lu/ vu, pour les faire entrer dans une situation d'intimité avec eux-mêmes, ce qui comporte également un rapport au temps, à l'« présent », différent du temps scolaire.

Le corpus

Nous avons donc travaillé à partir d'un ensemble de vingt-trois carnets de lecture d'une classe de seconde d'un lycée favorisé du centre-ville de Caen. L'enseignante a débuté le travail sur les carnets de lecture le 9 septembre 2018, mais elle avait déjà exposé le projet aux élèves dès la rentrée. Après avoir discuté avec les élèves de ce que le carnet de lecture pouvait/ devait contenir, une fiche établie par l'enseignante, appelée « Les outils d'aide pour le carnet de lecture », leur a été distribuée. Elle ramassait les carnets de lecture deux fois par trimestre pour les lire et y intégrait des *post-its* sur lesquels elle commentait les écrits des élèves.

Critères d'analyse

Nous faisons comme hypothèse que les carnets recèleront une forme d'engagement de la part des élèves dont il reste à déterminer les critères d'analyse. Nous allons donc observer comment des critères formels et textuels s'organisent dans le carnet comme signes d'un accès sensible et personnel à l'œuvre, mais également, par quelles formes esthétiques, linguistiques et lexicales les écrits s'énoncent dans une forme de subjectivité. Enfin, la question des valeurs et de l'idéologie qui forment un critère sémantique nous interpellera comme vecteur potentiel d'un positionnement interprétatif relevant d'une sensibilité ancrée dans l'émerveillement.

Les traces comme marqueurs identitaires : vers l'expression d'une sensibilité ?

Quelques remarques générales

Nombreux sont les élèves qui osent ponctuer leurs carnets de traces pluriformes : collages, dessins, aquarelles sur support épais, tickets de théâtre, de cinéma ou d'opéra, cartes postales qui transforment leurs carnets en « carnets de culture » (carnet n° 1), ou en « carnet culturel » (carnet n°8), comme le signalent deux élèves.

Ainsi, tous les carnets sont également investis de traces parfois très simples : surlignement, typographie particulière, mise en page modélisante, calligraphie, page de garde, note attribuée au livre, etc., qui rendent leurs carnets particulièrement visuels et en font des objets matériels chargés de sens. Ces traces matérielles d'apports connexes sont souvent en lien avec le degré d'appropriation du carnet et l'émergence du sujet lecteur. Ils témoignent également d'une forme positive d'émerveillement, en ce sens que l'adolescent semble avoir une prise sur le présent et l'inscrit dans une durée : faire exister la trace dans le carnet, c'est donner corps à ce temps qui a lieu, lui donner vie sous une forme matérielle, signe d'une réalité palpable.

Ces marqueurs « psycho-affectifs de familiarité du livre ou marqueurs d'investissement identitaire » (Schneider, 2008 : 194) rapprochent les carnets de lecture des carnets de vie. Ils sont souvent accompagnés de marqueurs de culture, c'est-à-dire de traces dont le format (auteur-titre-nombre de pages-date) relève « de l'archivage de données objectives » (Schneider, 2008 : 194). Cependant, très peu vont jusqu'aux « marqueurs interprétatifs » des œuvres (Schneider, 2008 : 196).

Deux types d'écrits étoffent toutefois leur pensée personnelle : l'allusion à des films vus « à côté » de la classe et des lectures personnelles, telles des chambres d'échos, comme en témoignent les résumés et jugements reliés aux œuvres vues en cours, et qui relèvent souvent de la culture populaire, tels des mangas dans un carnet avec collage à l'appui (carnet n° 9) ou une œuvre de fantasy (carnet n° 17), de science-fiction ou de fantastique médiéval (carnet n° 11) ou une allusion au comics *Wonder woman* (avec collage à l'appui) (carnet n° 23). La corrélation devient rapidement évidente : plus l'élève investit son carnet par des apports périphériques, plus celui-ci va entreprendre des commentaires empathiques ou des commentaires marginaux en lien avec l'œuvre, son récit, son genre ou ses personnages. Or l'empathie au monde est fondée sur une forme d'émerveillement. Cependant, celui qui parle des mangas (un garçon) n'hésite pas à affirmer que l'œuvre d'A. Ernaux, *L'Événement* (2001), l'a « agacée » ou encore, après l'évocation de la projection au cinéma d'Aladin 2, là encore, relevant de la culture populaire, il s'autorise à un jugement évolutif à propos de Thérèse Raquin : « j'ai évolué dans ma façon de percevoir les personnages » (Carnet n° 16). Ces remarques montrent que la perception d'une culture comme étant illégitime ou son effet genré sont susceptibles d'entrer en ligne de compte dans les marqueurs identitaires subjectifs du lecteur favorisant ou non l'émerveillement.

La question du personnage est souvent abordée. Ainsi, racontant sur deux pages un livre lu en dehors de la classe, *Fragiles*, de S. Morant (2017), une élève (carnet n° 4) établit des parallèles entre les personnages et les acteurs potentiels qui auraient pu les incarner, à savoir Johnny Depp pour le héros Gabriel et Megan Fox pour l'héroïne Brittany. La superposition des personnages du livre par des acteurs occasionne toutes sortes de commentaires liés aux qualités prêtées aux acteurs. Cette écriture relève de l'émerveillement, le transfert vers des qualités portées par des acteurs – leurs portraits sont découpés et collés à côté des commentaires – est surprenant et opère un décrochage dans les propos plutôt convenus concernant les autres œuvres, car brusquement les phrases se retrouvent chargées de vocabulaire mélioratif : l'actrice est « splendide », l'acteur a un regard « ténébreux », elle-même a été « séduite par le résumé ». C'est toute la sensibilité de cette jeune fille qui s'exprime ainsi dans son rapport genré au monde, confortant les stéréotypes garçons/ filles et, si nous sommes loin du commentaire scolaire d'une œuvre, nul doute que le plaisir de cette lecture est ici tout à fait palpable. On voit bien que la lecture construit un lien avec notre intimité et que la joie, l'exclamation, voire l'exagération sont les corollaires d'une expérience sensible, fût-elle naïve ou en dehors des codes du discours scolaire.

Cependant, il nous reste à interroger la manière dont se développe un rapport plus intime aux œuvres et par quels détours cela est rendu possible. On a vu que le cinéma peut en être un. Mais il existe également des sujets, comme le sexisme et l'égalité qui concernent les adolescents et qui sont susceptibles de les amener à formuler une parole personnelle, qui dévoilent leurs émotions.

La question du genre : émergence d'une parole personnelle sensible à partir d'une question socialement vive

L'enseignante a effectué un travail spécifique en trois volets autour de la question du genre sous l'angle de l'égalité, du patriarcat et du sexisme : réflexion sur la place des femmes dans la société du XVII^e siècle avec la lecture intégrale de *L'École des femmes* ; lecture d'un essai *Nous sommes tous des féministes* (2016) et lecture cursive d'une œuvre féministe parmi une liste proposée. C'est dans le cadre de ces séances que nous avons trouvé le plus d'insertions de textes personnels. Les textes sont plus longs, parfois lyriques lorsqu'il s'agit d'évoquer des femmes battantes ou indignées, et lorsque l'on évoque les privations de droits des femmes, ce sont les plus longs dans le carnet et les

plus « incarnés ». On peut parler dès lors de « textes-affects » qui mélangent des références personnelles liées au vécu et des références littéraires. Ce tissage de tonalités et de références est le fait des points de vue les plus polémiques exprimés et adoptés dans les carnets.

Ainsi, l'identification à des modèles est dans ce cas plus facilement convoquée, comme pour une élève qui évoque sa meilleure amie, modèle de féminisme (carnet n° 12), une autre qui relie la lecture de *La Tresse* de L. Colombani (2017) aux personnages de sa mère et de sa grand-mère, modèles héroïques pour elle. Là encore, l'émerveillement pour ces personnes rythme les remarques du carnet et l'élève relie ensuite toutes les lectures effectuées sous l'angle du genre sous la forme d'une sorte de bilan qu'elle appelle « une promenade temporelle » : *Médée*, *Pauline* d'A. Dumas, *L'École des femmes*, *Le Père Goriot*, *Thérèse Raquin* sont relus au prisme du genre, sous l'angle soit de l'admiration, soit du patriarcat, de la domination et du sexisme, ce qui leur donne un relief particulier et une lecture interprétative ciblée que l'on retrouve dans d'autres carnets. En effet, l'enseignante avait donné comme consigne finale, pour clôturer le carnet, de proposer une réflexion personnelle à partir de cette accroche : « Être une femme au XXI^e siècle ». Seize carnets sur vingt-deux intègrent ce travail. Sept élèves, filles, ont choisi de l'aborder à partir d'une relecture des œuvres contenues dans leur carnet témoignant de l'émotion ressentie pour les histoires de femmes lues (les autres carnets proposent une réflexion générale, sans exemple précis ou bien avec des figures féminines réelles : Michèle Obama, Simone Veil, par exemple, qui sont des figures susceptibles d'être prises comme modèles.)

D'autre part, les élèves identifient les situations de vie des héroïnes assez facilement du point de vue de la condition féminine. Ainsi, une élève (carnet n° 2) considère que les personnages féminins sont soumis à des « injustices : le couvent où Agnès est éduquée ne forme les jeunes filles qu'à devenir de bonnes croyantes et de bonnes mères de famille, les excluant des savoirs savants, tandis que Thérèse Raquin est présentée comme une femme ayant subi un mariage forcé. Une autre élève (carnet n° 19) souligne le paradoxe qu'il y a à lire des histoires de femmes écrites par des hommes qui semblent dénoncer la condition de leurs héroïnes. Elle s'interroge alors sur le fait que les hommes n'agissent pas suffisamment pour améliorer la condition des femmes. Les termes de soumission et d'éducation reviennent dans les sept carnets, témoignant du lien que font les élèves de la nécessité de l'une pour dépasser l'autre. Dans tous les cas, les retours sur les différentes œuvres étudiées permettent de contextualiser la réflexion des élèves et de montrer une évolution de la condition des femmes à partir de ces exemples fictionnels, reflets de la réalité. Cependant, ce type de recontextualisation n'est pas sans risque d'écart culturel : un des garçons (carnet n° 16) revoit même le tableau d'E. Delacroix, *La Liberté guidant le peuple* (1831), sous l'angle du genre en le mettant en relation avec *L'Événement* d'A. Ernaux :

J'ai choisi ce tableau, car je trouve qu'il est tout à fait représentatif de la détermination de la femme de ce livre, il représente bien la force des femmes. Les soldats à terre sur le tableau représentent bien toutes les épreuves passées dans la vie d'une femme et donc la force qu'elle dû avoir pour surmonter cela.

Outre l'interprétation un peu violente proposée par l'élève : « faut-il joncher des cadavres pour gagner sa liberté? », cette séduisante interprétation ne manque pas cependant de soulever des questionnements : quel est le rôle de l'enseignant dans la validité des interprétations, peut-on décontextualiser une œuvre? L'élève connaît-il le contexte culturel avant de s'en écarter? Dispose-t-il des codes du romantisme ou de la Révolution pour analyser l'allégorie de la femme? Le livre d'A. Ernaux peut-il réellement être mis en relation avec ce tableau? N'y a-t-il pas un risque de contresens et l'idée qu'on s'écarte de l'analyse si les outils ne sont pas maîtrisés? Enfin, quel est le statut du carnet dans l'appropriation subjective? Peut-il tout faire dire parce qu'il est le lieu du subjectif?

En effet, il est évident que sur le plan de l'émerveillement de ce lecteur, on peut considérer que le champ lexical et les modalisateurs employés en sont des marqueurs. On trouve en effet le champ lexical de la force : « détermination », « surmonter », « force » (deux occurrences) ainsi que des modalisateurs évaluatifs liés à la présence d'adverbe et de locution adverbale mélioratifs : « tout à fait », « bien » (deux occurrences).

De la même manière, de nombreux élèves choisissent des images : caricatures, affiches, peintures pour souligner les manques de droits des femmes, même s'ils sont parfois mal interprétés. Ainsi, plusieurs élèves choisissent comme illustration de l'essai *Nous sommes tous féministes*, une affiche de propagande américaine bien connue : *We can do it!* de J. Howard Miller (1943), alliant les codes de la féminité et un langage corporel davantage masculin. Les élèves semblent ignorer la contextualisation originelle de l'affiche (créée pendant la Seconde Guerre mondiale pour encourager les travailleuses). Certes, celle-ci a été largement reprise par les mouvements féministes, mais comme symbole d'émancipation possible des femmes. On peut lire, par exemple, dans un des carnets, cette interprétation sujette à discussion : « les femmes se serrent toujours les coudes jusqu'à changer de physique en devenant plus laides pour montrer qu'elles ne seront plus belles pour eux [les hommes?] et donc défendre leur point de vue » (carnet n° 21).

L'élève du carnet n° 11 avance une interprétation fondée sur une réécriture de l'œuvre en endossant la posture d'un auteur.

À bien réfléchir, Arnolphe aurait pu envisager une telle éventualité. Il aurait pu superviser l'éducation d'Agnès en y incluant certaines démarches à suivre dans tels cas consistant à ne pas faire attention à une autre personne que lui. En observant ce cas et en se plaçant à la place d'Arnolphe, trois choix pouvaient s'offrir à nous : ne pas ou peu éduquer Agnès (le choix du livre), éduquer Agnès d'une façon classique ou offrir à Agnès une éducation poussée. De ces trois cas, tous offrent des avantages et des inconvénients pour Arnolphe. En faisant le premier choix, Arnolphe n'a pas pris en compte le contact qu'Agnès pouvait avoir à l'extérieur. Ce qui sera un des points décisifs de l'histoire.

On voit comment se construit une pensée sensible qui adopte le point de vue, non pas d'Agnès, mais d'Arnolphe et qui analyse l'échec de cette éducation. En quoi y a-t-il sensibilité dans cette posture? D'abord, le choix de la confrontation des modes éducatifs se fonde sur la sensibilité d'Arnolphe lui-même vu comme un être qui s'est trompé, excessif et vaincu dans cette histoire, enfin, il passe de l'analyse des mécanismes de l'écriture théâtrale sous la forme des *lazzis* (c'est-à-dire d'un canevas très simple que l'on trouve dans la *commedia dell'arte*) à une implication de lecteur visant à confronter des possibles, à envisager plusieurs histoires, à réécrire mentalement l'histoire : on passe de la sensibilité à l'éducation des filles à une sensibilité d'écriture ; le changement de posture qui consiste à se placer dans la position de l'auteur permet d'adopter une lecture analytique qui visiblement ne nuit pas à l'interprétation et qui fait émerger conjointement une posture de lecteur subjective.

Conclusion

Le caractère déceptif de l'utilisation du carnet de lecture du point de vue de l'expression d'une subjectivité non bridée et potentiellement porteuse de contresens ne doit cependant pas conduire à un rejet de cet outil, dont l'objectif est, en premier lieu, de conserver les traces de ses lectures et de les susciter par l'écriture. Cet archivage mémoriel, cette dimension du souvenir de lecture est capitale dans la fabrication de son rapport à la lecture, aux idées, aux mots, aux valeurs, aux outils d'écriture.

Il s'avère que les supports les plus susceptibles de déclencher des traces de sensibilité et d'émerveillement relèvent souvent de l'univers quotidien de l'adolescent : films, mangas, littérature engagée, et surtout lorsqu'il s'agit de questions socialement vives qui passionnent les adolescents. Dans ce cadre, les questions de sexisme et d'égalité motivent les élèves dans leurs remarques personnelles, qui oscillent entre consternation et dénonciation, ou admiration devant des modèles de femmes. Ces supports littéraires ou cinématographiques proches de leurs univers amènent dès lors à l'utilisation fréquente de modalisateurs, relevant d'une tonalité lyrique et d'une candeur souvent touchante, favorisées par la vocation intime du carnet de lecture.

Nombre de grands auteurs racontent avec émerveillement comment s'est construite *dans et par* l'écriture la prise de notes dans un carnet et, par conséquent, leur rapport au monde. La stratégie patiente des lectures inscrites dans une temporalité et une durée s'avère fondamentale comme fabrique de l'auteur.

Cependant, c'est davantage dans l'accompagnement de la « trace-affect » que doit se positionner l'enseignant. En effet, l'analyse de la posture de l'enseignante qui a proposé ce dispositif nous renseigne sur la nécessaire réflexion didactique devant accompagner cet outil et sur les questions qu'il amène à se poser, notamment, concernant les postures de l'enseignant qui tendraient à favoriser l'expression de la sensibilité de l'élève.

Bibliographie

- ADICHIE, C. N. (2016). *Nous sommes tous des féministes*. Paris : Gallimard.
- AHR, S. et JOOLE, P. (2013). *Carnet/journal de lecteur/lecture : quel usage pour quels enjeux, de l'école à l'université?* Namur : PUN.
- BAYARD, P. (2000). *Comment améliorer les œuvres ratées?* Paris : Les Éditions de minuit.
- CANNONE, B. (2017). *S'émerveiller*. Paris : Éditions Stock.
- CANNONE, B. (2012). *L'Écriture du désir*. Paris : Gallimard.
- COLOMBANI, L. (2017). *La Tresse*. Paris : Grasset.
- ERNAUX, A. (2001). *L'Événement*. Paris : Gallimard.
- MORANT, S. (2017). *Fragiles*. Paris : Hachette Romans.
- SCHNEIDER, A. (2008). « Le carnet de lecture : évaluer un activateur littéraire? », in J.-L. Dufays (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation*(191-201). Louvain : Presses universitaires de Louvain.

Le livre numérique enrichi : une chance de lectures sensibles ?

The enriched digital book : a chance for sensitive reading ?

Bénédicte Shawky-Milcent, MCF Didactique de la littérature, Université Grenoble Alpes, UMR 5316 LITT&ARTS CNRS, Équipe Litextra

Nathalie Brillant Rannou, MCF Langue et Littérature, Université Rennes 2, EA 3206 CELLAM

Peut-on miser sur les livres numériques pour développer chez les élèves l'appropriation intime d'œuvres littéraires patrimoniales ? Le Groupe LMN du CELLAM a conçu une édition enrichie de *La Croisade des enfants* de M. Schwob. Des trois parcours de lecture préconçus l'un est qualifié de « sensible ». Quelles significations recouvre ici ce qualificatif ? À quelles conditions le livre numérique enrichi développe-t-il un rapport subjectif à cette œuvre et au livre ?

Parallèlement à l'enquête de réception par la plateforme Loustic, nous avons recueilli des traces de lecture de *La Croisade des Enfants* en collège et lycée via l'outil du Carnet de bord. L'analyse qualitative des carnets d'élèves et du discours de leurs enseignants interroge ce que recouvre une « lecture sensible » et jusqu'à quel point le numérique peut s'en faire le révélateur, le frein ou l'allié.

Mots-clés : livre numérique enrichi, Schwob, carnet de bord, texte du lecteur, sensations

Can we rely on digital books to develop the intimate appropriation of literary heritage works by pupils? The LMN Group of CELLAM has designed an enriched edition of *La Croisade des Enfants* by M. Schwob. Of the three preconceived reading routes, one is described as "sensitive". What does this term mean here? Under what conditions does the enriched digital book develop a subjective relationship to this work and to the book?

In parallel with the reception survey via the Loustic platform, we collected traces of reading of *La Croisade des Enfants* in secondary schools via the Carnet de bord (Logbook) tool. The qualitative analysis of the students' logs and their teachers' discourse raises questions about what is meant by "sensitive reading" and to what extent digital technology can be a revealing factor, a hindrance or an ally.

Keywords : enriched digital book, Schwob, logbook, reader text, sensations

Les professeurs de lettres peuvent-ils miser sur les livres numériques enrichis pour développer l'appropriation d'œuvres patrimoniales par les élèves ? Conçue en fonction des représentations que les éditeurs se font des besoins des lecteurs, cette catégorie livresque illustrée par l'édition Bnf/Orange de *Candide*¹ par exemple, encourage-t-elle des réceptions singulières, subjectives et sensibles, en contexte scolaire ? L'expérience éditoriale de *La Croisade des enfants* de M. Schwob (2017) par le Groupe LMN de Rennes est l'occasion de sonder les spécificités de la réception numérique et d'interroger quelques idées reçues auprès des enseignants. Le numérique prive-t-il les lecteurs d'une réception sensorielle ? L'enrichissement de l'œuvre impose-t-il une démarche systématiquement distanciée et experte ? Dans les faits, l'expérience et le partage du sensible sont-ils concernés par cette lecture ? Autrement dit, la lecture de l'édition numérique enrichie d'une

¹ Voltaire, *Candide ou l'optimisme*, <https://candide.bnf.fr>



œuvre littéraire est-elle apte à dépasser un contrat académique explicatif, voire paraphrastique et de s'avérer sensorielle, émotionnelle, intuitive, mais aussi évocatrice, axiologique, libre, actualisante et créative? Interroger l'articulation entre le numérique et le sensible repose ainsi les questions de l'interprétation, de l'appropriation et des leviers cognitifs, subjectifs, éventuellement conflictuels, qui y participent.

Parallèlement à l'enquête de réception pilotée à Rennes 2 par la plateforme Loustic (Camussi-Ni, Daniel, Dupas, Rannou, 2019), nous avons choisi de recueillir des traces de lecture de *La Croisade des Enfants* en collège et lycée via le dispositif du carnet de bord. La pratique éprouvée de cet outil de recherche (Ahr et Joole, 2013) nous permet de distinguer les effets du carnet, déjà connus, des spécificités de l'expérience numérique. L'analyse des traces de réception de *La Croisade des enfants* par les 90 élèves de 4 classes de collèges et lycées vise à repérer dans quelles mesures cette édition numérique stimule la réceptivité et l'interaction globale (mentale, corporelle, imaginaire) entre des lecteurs en formation et le texte de Schwob².

Le sensible programmé dans le livre numérique enrichi

Le livre numérique enrichi se définit à travers trois catégories de gestes éditoriaux qui l'affranchissent du livre papier : la délinéarité, la multimodalité, l'hyperlien. Les éditeurs qui en font le choix, comme A. Laborderie (2014), s'appuient sur leur propre conception de la lecture littéraire pour le concevoir. Pour lui, face à la contradiction entre « la lecture linéaire, exhaustive » et les « pratiques multitâches de recherche d'informations à travers des supports nombreux », le livre numérique enrichi « se présente comme un outil pédagogique qui invite à recomposer son parcours de lecture et à synthétiser ses connaissances selon une méthode combinatoire en trois temps : lire, explorer, reconstruire » (Laboderie et Juhel, 2016 : 7). Les éditrices de *La Croisade des enfants* ont, elles aussi, prévu trois « parcours » : I. Parcours sensible, II. Premiers repères, III. Mise en perspective. Ce choix tripartite qui fait écho au *Candide* enrichi, ne manque pas d'intriguer : « sensible » ne pourrait-il pas qualifier les « Premiers repères » ? Pourquoi le titre « Mise en perspective » est-il au singulier ? Mais la présentation des trois grandes parties montre que la distinction tranchée entre trois formes de lectures n'est que temporaire : si la création iconographique enrichit le « Parcours sensible » qui contient le texte de Schwob, les parties II et III sont également pourvues d'éléments visuels et esthétiques. En outre, si c'est dans la partie « sensible » que la lecture à voix haute de l'œuvre et la création musicale sont livrées, l'ouïe du lecteur sera également sollicitée lors de l'exploration des autres parties, notamment dans le chapitre « De la bibliothèque au concert » et lors du visionnage de vidéos non sous-titrées. Enfin, la partie I dite « sensible » contient des explicitations linguistiques et contextualisantes tout à fait propres à « mettre en perspective » l'œuvre qui se découvre pas à pas, sans attendre que les deux premières parties du livre aient été explorées en détail et successivement.

Prévoir et décrire la lecture d'un livre numérique, trier ce qui relèverait du sensible et de la conceptualisation, de la reformulation et de l'appropriation s'avère donc particulièrement délicat. De son côté, N. Tréhondart s'interroge sur « la possibilité d'une lecture numérique achevée et immersive » (2014 : 15). La clôture du livre enrichi, contrairement à la navigation sur le web, doit théoriquement colmater les « trou[s] noir[s] aspirant l'attention (et la main) du lecteur » (Saemmer,

² Nous remercions chaleureusement Stéphanie Bouche, Jean-Charles Berthet, Valérie Garcia et Rabia Loukili pour leur participation active et éclairante à cette expérimentation qu'ils ont accepté de mener avec leurs élèves, entre octobre 2018 et mai 2019.

2017 : 2), canaliser les risques d'échappées métalectorales, ou tout simplement vagabondes, que suscite la lecture connectée et l'abondance des hyperliens.

Or cet objectif ne protège pas l'indépendance lectorale. Au contraire, « l'hyperlien incarne de façon plastique des tentatives de guidage vers des lectures préférentielles [...] des propositions de sens hautement préfigurées », déplore A. Saemmer (2017 : 15). En réalité, l'hyperlien signe « le texte du lecteur » des éditeurs : pour B. Gervais (2006), il concrétise la pré-interprétation du texte. Mais l'hyperlien n'est pas la seule préfiguration de la lecture du livre numérique enrichi : toute l'interlecture proposée et l'enrichissement hypermédiatique y participent. Dès lors, l'expérience sensible et la subjectivité du lecteur ont-elles encore leur place ?

Le vécu sensible du lecteur : une échappée hors du numérique

À la découverte des carnets de bord des élèves qui ont lu *La Croisade des enfants* sur ordinateur en lecture cursive, le premier résultat notable est le contraste entre la profusion des notations sensorielles et la faible prise en compte des enrichissements proposés par les fonctionnalités numériques de l'ouvrage. Ainsi, le stéréotype qui voudrait que la lecture sur écran annihile les sensations du lecteur se déconstruit : une large place est laissée par les élèves à toute une palette de sensations, notamment olfactives : « Caftan qui vaut bien mille dinars : dès ce moment, des odeurs comme celle du safran, cumin, me sont venues au nez », souligne une lycéenne. « J'ai ressenti une certaine simplicité, une odeur de printemps accompagné de beau temps/ J'imagine et je sens une odeur de pierre froide, de mousse d'arbre [...] », remarque une autre. L'olfactif se mêle à l'auditif pour ce collégien : « mentalement, j'imagine les odeurs d'épices d'un marché oriental et le brouhaha des paroles des gens », écrit-il. La mention de sensations visuelles est, elle aussi, très présente : « Beaucoup de description du paysage, je m'y vois [...] le récit devient de plus en plus blanc [...] il y a beaucoup de couleurs, rouge, noir, blanc... on a notre propre opinion de la croisade », observe cet élève de 4^e.

Le corps du lecteur est sollicité (Rouxel et Rannou, 2012) par ce texte étrange et dérangeant : « Certains moments de la nouvelle sont gores » : « du sang innocent », « sang, chair », « le sang noir coulant de son cœur », « tiré de son cœur », « remettre les entrailles en place », remarque un adolescent, tandis qu'un autre écrit : « Ce texte me donne des odeurs de sang, comme si je saignais du nez [...] Ce récit me met mal à l'aise, je le trouve malsain et repoussant... La description du lépreux est répugnante ».

La lecture comme expérience entière et sensible, mobilisant l'individu dans toutes ses dimensions, est bien présente, et l'on repère ainsi les composantes de l'activité fictionnalisante conceptualisée par G. Langlade. Dans les quatre séries de carnets affleure une sensibilité à l'impact esthétique du texte : « Je trouve que ce récit est une poésie, car il y a beaucoup de rimes et d'énumérations... », note un collégien de 4^e. « Je trouve ce texte très beau, adressé à la mer comme une prière », affirme cette adolescente de 3^e, tandis qu'un lycéen de 2^{de} souligne combien il juge ce « récit touchant et sensible » : « J'ai bien aimé la douceur des mots », ajoute-t-il. La sensibilité au style de cette œuvre se mêle à l'implication affective qu'elle suscite chez de jeunes lecteurs marqués par son dénouement tragique : « le texte se finit par une phrase qui me glace le sang » ; « ils montreront aux voyageurs pieux tous ces petits ossements blancs étendus dans la nuit. Le fait que les ossements soient blancs souligne une dernière fois la pureté et l'innocence des enfants », précise un lecteur de 3^e.

Les réactions axiologiques se manifestent à travers le jugement des motivations des enfants : « ça montre qu'ils veulent quand même leur liberté pour que les adultes les laissent un peu grandir seuls et pour aussi avoir confiance en eux », écrit par exemple cet adolescent de 4^e. Et la projection fantasmatique propulse les lecteurs dans le récit par le jeu de l'identification aux personnages : « je m'imagine à leurs côtés traverser les forêts/ montagnes/ rivières, sentir toutes les odeurs de la nature », note une élève de 1^{re}.

Cet investissement sensoriel, esthétique, affectif, axiologique rend dès lors possible l'actualisation du texte (Citton, 2007) : « Cela me fait penser aux migrants qui fuient leur pays à bord de barques sans savoir où ils vont et dans quelle direction [...] ce texte qui est très vieux me fait beaucoup penser à l'actualité que l'on voit sur les migrants. Ils prennent des risques ».

Ainsi, à première vue, les élèves livrent des carnets de lecture « classiques », tels qu'on les aurait obtenus à la suite de la lecture d'une édition papier. L'étude de la sensorialité de la lecture du livre enrichi ne débouche pas sur les considérations métaprocédurales attendues : un quart des 90 carnets, toutes classes confondues, ne mentionne aucune fonctionnalité numérique. Seuls trois élèves évoquent l'abécédaire et deux soulignent l'enrichissement apporté par les vidéos présentant des interviews de chercheurs.

Parmi ces jeunes lecteurs silencieux sur le caractère numérique de l'ouvrage, on trouve tout à la fois quelques rares élèves qui se disent en difficultés de lecture, notamment lexicales, et qui peinent à comprendre l'histoire racontée : dans ce cas, l'enrichissement numérique est probablement un obstacle de plus, mais aussi des élèves très jeunes, majoritairement de la classe de 4^e, bien entrés dans l'histoire, qui investissent leur carnet, collent des images, livrent leurs impressions... Formulons l'hypothèse que ces élèves précis peinent à conjuguer des tâches complexes et variées : lire un texte littéraire difficile/ sur un support numérique complexe/ écrire ses impressions/ suivre des consignes denses/ écrire sans modèle. Si l'enrichissement proposé a pu les toucher (comme on le verra par la suite), ils s'efforcent avant tout de répondre à la consigne demandée.

Mais dans ce quart, on identifie aussi, *a contrario*, principalement dans la classe de 1^{re}, des élèves lecteurs très alertes, offrant des carnets emplis de notations subjectives très subtiles, notamment sensorielles, et qui ne font aucune allusion au fait qu'ils lisent un livre numérique enrichi. Par exemple, dans ce carnet très riche et personnel, on peut lire : « faites attention à vos yeux, mon journal est infesté de couleurs [...] À savoir : je suis une personne qui, quand elle lit, essaye de se représenter le décor, de s'imaginer le contexte des phrases en l'occurrence l'imagination de celle-ci m'a mise mal à l'aise ». Cette lycéenne semble affirmer ici sa liberté de lectrice : si elle a probablement intériorisé les enrichissements proposés, elle préfère se laisser guider par sa propre fictionnalisation de l'œuvre. On peut supposer que pour de tels lycéens lecteurs experts, la lecture sur écran est une tâche tellement habituelle qu'il n'est pas nécessaire de la mentionner.

Nous relevons en revanche dans environ deux quarts des carnets, des remarques générales positives ou négatives sur les fonctionnalités de l'outil numérique : certains déplorent la fatigue générée par la lecture sur écran, regrettent « le vrai livre », la « déconcentration » générée selon eux par la musique, la gêne suscitée par les appels de note, le caractère « monocorde » de la voix de la conteuse... De l'autre, les éloges adressés au livre numérique enrichi portent sur le confort offert par la lecture à voix haute, favorisant une meilleure compréhension (pour une dizaine d'élèves), beaucoup sur la musique dite « joyeuse », « entraînant », « qui permet de se mettre dans l'ambiance », et dans une moindre mesure sur les images, à l'instar de cette lycéenne qui observe : « Ce qui me plaît beaucoup dans ce site [sic] c'est le fait qu'il y ait beaucoup d'images, de photos,

etc. Moi qui aime beaucoup la musique je trouve ça génial le fait de l'associer à cette œuvre même si à mon regret ils ne parlent pas de la chanson d'Higelin que j'apprécie beaucoup ».

Ce premier pan de notre analyse nous confronte *a posteriori* au non-dit et à l'implicite qui ont entouré les consignes données aux élèves : le livre numérique enrichi de la *Croisade des enfants* présente en réalité un bouquet de « textes de lecteurs ». Nous attendions implicitement, en lectrices expertes, que les élèves prennent spontanément appui sur ces reconfigurations pour enrichir la leur, dans une hybridation féconde, et nous découvrons que cela ne va pas de soi, que la circulation entre la réception personnelle du texte et l'accompagnement musical, iconographique, vidéographique proposé n'est pas du tout spontanée, que la distinction entre un livre numérique et un site n'est pas même acquise et que tous ces aspects devraient faire l'objet d'un apprentissage.

Enrichissement numérique et lecture subjective

Dans l'échantillon d'une vingtaine de carnets soucieux de la nature numérique du livre, quatre plans se distinguent. Au premier plan, quelques-uns prennent l'enrichissement sensible, iconographique ou musical, comme un tremplin vers l'expression d'une émotion personnelle produite par la lecture. Par exemple, une élève note à propos de la musique : « Je reconnais la musique de la harpe, je pense, elle m'inspire de la douceur [...] la musique est plus entraînant, comme si l'aventure commençait. ». À propos de l'iconographie, une autre souligne : « L'image que l'on voit avant le texte est « volumineuse », les poupées sont tangibles pour faire allusion au petit garçon aveugle. La petite fille aide le petit garçon, elle irait au bout du monde pour lui ; cette histoire est touchante ». L'élève passe d'une sensation visuelle, presque tactile, à l'expression d'un ressenti ; une circulation s'opère entre des facultés différentes.

À un deuxième plan, la perception sensible enclenche le début d'une interprétation. C'est le cas dans ce carnet de 1^{re} : « Tout d'abord, je vais commencer par parler de l'image. Nous voyons deux petites poupées, ce qui pourrait être leur peau recouverte de fleurs. N'ayant pas encore lu le récit, je pense que les deux petites poupées pourraient signifier deux enfants amoureux qui se remettent en marche [...]. L'image de fin, j'ai l'impression qu'elle représente le chemin à suivre comme un tapis rouge et au dernier plan la mer à traverser pour se rendre à Jérusalem ». Il arrive donc que les enrichissements aident le lecteur à mener sa lecture jusqu'au bout. Voici quelques extraits du carnet d'un lycéen de 2^{de} où figurent à gauche les premières traces de lecture et à droite la reprise à distance, après les échanges en classe :

« L'histoire ne m'a pas vraiment plu » [...] ⇒	« cependant j'ai bien aimé l'image, plus particulièrement les tons et les couleurs » [...]
« [...] Il n'y a pas les définitions des mots avec un numéro ou un * », « il n'y a pas non plus la traduction des mots en latin [...] » La lecture est difficile et je n'arrive pas à continuer, car l'histoire ne m'intéresse pas ⇒	Les couleurs de l'image, la façon dont le tableau a été peint me plaisent beaucoup [...]

<p>J'aurais aimé pouvoir écouter la musique qui va avec les textes et essayer la lecture auditive, mais on ne peut pas sur l'ordinateur.</p> <p>L'histoire ne correspond pas vraiment à mes centres d'intérêt [...]</p> <p>J'ai écouté la version du récit des trois petits enfants. L'histoire ne m'a pas plu et j'ai eu du mal à me concentrer [...] =></p> <p>Cependant, cela ne me fait pas pour autant aimer l'histoire. =></p> <p>Je pense avoir du mal à me concentrer sur l'histoire, car celle-ci ne m'intéresse pas : le contexte religieux, il n'y a pas d'intrigue.</p>	<p><i>Itinéraire de la croisade des enfants.</i></p> <p>Cet itinéraire donne une idée du parcours réalisé par les enfants de la croisade. J'aime le fait qu'il y ait une carte et non pas une description de leur itinéraire : c'est plus simple et plus rapide à « lire », à comprendre [...]</p> <p>←</p> <p>Néanmoins, les images de ce livre numérique me plaisent beaucoup : les couleurs, la façon dont la photo est prise...</p> <p>J'ai écouté la version auditive de ce récit. J'ai aussi étudié la musique ; je trouve que la musique est une bonne idée, car elle nous plonge dans l'esprit du texte et de l'histoire.</p> <p>←</p> <p>J'ai écouté la version auditive du récit du Kalandar.</p> <p>←</p>
---	--

Il est très intéressant de découvrir ce que note l'élève à la suite des discussions en classe : « [cet échange] m'a fait comprendre des choses que je n'avais pas compris [...] le sens de l'histoire », « L'illustration représentative de la croisade des enfants me fait penser à un tapis posé sur la plage avec des personnages dessinés dessus qui se font emporter par la mer [le sable les recouvre] ». Ainsi, il relie dans son carnet l'enrichissement sensible proposé à sa réception du texte de Schwob. Ici encore, ce sont les gestes professionnels qui sont à interroger : comment l'enseignant peut-il explicitement aider l'élève à produire un tel aller-retour, à relier sa lecture subjective à celles rassemblées par les concepteurs du livre, dans un partage stimulant ?

À un troisième plan, l'élève valide les choix artistiques proposés en soulignant combien ils corroborent sa propre interprétation du texte. C'est le cas, par exemple, de cette élève de 1^{re} qui écrit : « Cette croisade a un côté malveillant, on dirait que les enfants appartiennent à une secte :

ils fuguent de chez eux pour partir, ils pensent que la mer s'ouvrira pour les laisser aller à Jérusalem. Ils n'ont pas d'armes, rien à manger. Ils semblent vides et obstinés par leur voyage. La musique rattachée au texte est mystérieuse comme l'engouement de tous ces enfants pour la croisade. » Une autre note : « [...] Il y a également une fresque avec tous les enfants dessinés dessus et sûrement leurs noms en dessous. Cette fresque est sur une île pour toujours se rappeler d'eux comme un mémorial. Ils sont morts noyés et ils n'ont pu acquérir leur seul but. Texte triste, ce fut une très belle histoire. »

Il semble dans ce cas que les textes de lecteurs du livre enrichi offrent un prolongement à la lecture sensible singulière, comme le remarque une autre élève : « la musique, la voix permettent de mieux vivre le texte, car on met des images sur notre imagination », dans une sorte de fictionnalisation à deux niveaux. Le jeune lecteur semble, en effet, trouver une « caisse de résonance » à sa lecture sensible et on pourrait montrer comment il se dirige vers l'enrichissement qui correspond le plus à son sens de prédilection, tactile, visuel ou auditif. Notons que, dans ces trois situations, le lecteur prend appui sur les textes de lecteur proposés pour développer sa propre rêverie, dans une direction sensorielle particulière, élaborer sa propre interprétation ou confirmer cette interprétation du texte.

La quatrième situation, rare, nous paraît la plus intéressante, car elle active la créativité du lecteur, à la source de son appropriation du texte. Certains élèves, en effet, critiquent les choix opérés, notamment les choix musicaux, afin d'affirmer leur réception subjective. Par exemple : « Mes choix de musiques qui iraient bien avec le récit sont : des musiques douces/ des musiques anciennes » ; « Il faudrait changer la voix et la musique » ; « Abécédaire : il y a des mots qui conviennent et d'autres non ». Ici, c'est précisément ce que l'élève perçoit comme une incohérence artistique qui stimule sa créativité, dans une réception sensible privilégiée.

Exceptionnels, mais particulièrement intéressants, nous semblent les carnets dans lesquels le lecteur, critiquant ou ignorant les accompagnements artistiques proposés, fait autre chose, s'empare de la démarche pour déployer sa propre créativité. Par exemple, une collégienne de 3^e peint des aquarelles abstraites en écoutant la lecture du récit. Elle se faufile dans ce qui n'est pas programmé par l'ouvrage numérique, affirmant ainsi sa liberté de lectrice, et produit des images à la manière de ceux qui voudraient lui en imposer. Elle accapare ainsi un geste de lecture du livre enrichi et commente ainsi son propre travail : « J'ai fait les dessins en même temps, pour m'occuper, les feuilles ne sont pas dans l'ordre de ma lecture... Le rouge représente la mort des enfants. Le bleu représente la mer... les paillettes pour faire joli... ». On pourrait extraire d'autres exemples d'élèves reprenant à leur manière les gestes de lecture subjective actualisés par l'ouvrage, en fabriquant leur propre abécédaire, en dessinant des fresques, ou encore en imprimant des dessins du livre numérique et en les collant dans leur carnet comme pour remettre au centre de l'expérience de lecture leur propre subjectivité. Ainsi, la fresque représentant les enfants est déclinée diversement dans les carnets de lecteurs, comme si cette suggestion du livre numérique attisait une concrétisation imageante individuelle en rendant son partage possible.

On peut, pour conclure, laisser la parole à l'un des quatre enseignants ayant participé à cette expérience : « Pour qu'il y ait une véritable lecture personnelle, il me semble que l'idéal serait d'avoir, d'un côté, le texte de Schwob et, d'autre part, une bibliothèque de données (calligraphies, musiques, iconographies, etc. avec la possibilité d'en charger à partir d'internet) : les élèves pourraient construire une sorte de carnet de lecture numérisé. Ensuite, chacun pourrait montrer aux autres camarades l'ambiance qu'il a voulu donner à cette œuvre et s'en expliquer. En fait, il me

semble que sous sa forme actuelle, le livre numérique est tellement achevé qu'il n'y a presque plus de place pour la créativité individuelle. »

Finalement, la piste de réflexion la plus intéressante à puiser dans ces carnets serait moins ce que les élèves disent de leur lecture que ce qu'ils « fabriquent », à la manière de ce qui leur est suggéré. Ainsi, la spécificité du livre numérique enrichi serait d'être une sorte d'incubateur, de propulseur de gestes de lecture subjective, un stimulateur de la créativité lectorale... à condition que la créativité des élèves puisse trouver d'une manière ou d'une autre les moyens accrus de s'exprimer, une place pour dialoguer avec le texte et entre lecteurs, à partir de l'objet qui leur est proposé.

Bibliographie

Camussi-Ni, M.-A., Daniel, C., Dupas, S. et Rannou, N. (2018). Éditer « La Croisade des enfants » de Marcel Schwob en version enrichie : quels enjeux de réception ? Dispositifs numériques pour l'enseignement de la littérature. *LMM*-vol.8. URL : <https://litmedmod.ca/editer-la-croisade-des-enfants-de-marcel-schwob-en-version-enrichie-quels-enjeux-de-reception>.

Camussi-Ni, M.-A., Daniel, C., Dupas, S. et Rannou, N. (2019). Éditer une œuvre patrimoniale en version numérique enrichie. *Palimpseste*. Archives de la recherche à l'université Rennes 2, 1, 12-14. URL : https://www.univrennes2.fr/sites/default/files/UHB/RECHERCHE/Palimpseste/palimpseste_1_web.pdf.

Citton, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser. Pour quoi les études littéraires ?* Paris : éditions Amsterdam.

Gervais, B. (2006). Richard Powers et les technologies de la représentation. Des vices littéraires et de quelques frontières. *Alliage*, 57-58, 226-237.

Laborderie, A. (2014). Lectures plurielles : discontinuité et ruptures sémantiques. Le cas de l'application iPad *Candide* de la BnF. *Livre post-numérique : historique, mutations et perspectives*, actes du 17e colloque international sur le document électronique (CiDE.17). Paris : Europa.

Laborderie, A. et Juhel, F. (2016). Les relations texte/ image dans l'édition numérique enrichie d'une œuvre littéraire, *Itinéraires* [En ligne], 2015-3 | 2016, mis en ligne le 01 juillet 2016. URL : <http://journals.openedition.org/itineraires/3070> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/itineraires.3070>.

Saemmer, A. (2015). *Rhétorique du texte numérique : figures de la lecture, anticipations de pratiques*. Villeurbanne : Presses de l'enssib, collection Papiers.

Saemmer, A. (2017). Sémiotique critique du discours hypertextualisé Eléments de méthodologie, à partir de l'analyse d'un livre numérique enrichi. *Semen* [En ligne], 42 | 2017, mis en ligne le 28 août 2017. URL : <http://journals.openedition.org/semem/10632>.

Tréhondart, N. (2014). Le livre numérique « augmenté » au regard du livre imprimé : positions d'acteurs et modélisations de pratiques. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 15/2(2), 23-37. doi:10.3917/enic.017.0023.

Ahr, S. et Joole, P. (2013). *Carnet/ journal de lecteur/ lecture*. Presses universitaires de Namur, Diptyque.

Rouxel, A. et Rannou, N. (2012). Lire avec son corps, l'écoute de soi lisant. *Du récepteur ou l'art de déballer son pique-nique*. Bérengère Voisin (dir.) Publications numériques du CÉRÉDI, 6. URL : <http://ceredi.labos.univ-rouen.fr/public/?lire-avec-son-corps-l-ecoute-de.html>.

Schwob, M. (2017). *La Croisade des enfants*. [Document numérique]. Groupe LMN, CELLAM, Université Rennes 2. (Ouvrage original publié en 1896) Disponible gratuitement sur le site <http://ressources.univ-rennes2.fr/cellam/lmn/LaCroisadedesenfants2017.epub>.

Shawky-Milcent, B. (2016). *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs*. Paris : PUF.

Quête du sensible et lecture subjective dans l'enseignement de la littérature : une expérience didactique auprès de huit étudiants brésiliens de FLE

Quest for the sensitive and subjective reading in the teaching of literature : a didactic experience with eight Brazilian FLE students

Rosiane Xypas, maitresse de conférences, GEFALL, Université fédérale de Pernambuco, Brésil

Comment susciter une expérience sensible en cours de littérature et comment organiser son partage dans la salle de classe ? Pour faire émerger les émotions suscitées par la lecture, l'apprenant a besoin de prendre conscience de sa propre réception. Pour développer une expérience de lecture subjective et réflexive des textes littéraires, chaque étudiant est invité à consigner ses émotions dans un journal de lecture. Ce dispositif permet à l'étudiant d'exprimer ses émotions, de les catégoriser, de les partager lors de débats en classe et de surmonter ainsi des difficultés d'apprentissage. En fin de parcours, les journaux de lecture constituent un recueil de données que nous analysons. Ce dispositif didactique est mis en place auprès d'étudiants en deuxième année de FLE, à partir de la lecture de textes d'écrivains d'expression française ayant appris le français à l'âge adulte.

Mots-clés : journal de lecture, lecture littéraire, FLE, écrivain d'expression française

How to generate a sensitive experience in literature class and how to organize its sharing in the classroom? In order to bring out the emotions aroused by reading, the learner needs to become aware of their own reception. In order to develop a subjective and reflective reading experience of literary texts, each student is invited to record their emotions in a reading journal. This device allows the student to express their emotions, to categorize them, to share them during class debates and thus to overcome learning difficulties. At the end of the journey, the reading journals constitute a collection of data that we analyze. This didactic device is set up for second-year FLE students, based on the readings of texts by French-speaking writers who have learned French at an adult age.

Keywords : reading journal, literary reading, FLE, french-speaking writer

La quête du sensible ne commence que si le lecteur accorde une valeur à ce qu'il recherche et cette valeur, forcément subjective, dépend de ce qu'il ressent. D'où la question que chaque enseignant peut se poser : comment déclencher auprès d'une classe entière l'intérêt pour la lecture sensible d'une œuvre ? Comment aider chaque étudiant à relier un texte littéraire à son monde sensible ? Commençons par préciser que l'on ne peut dissocier le cognitif de l'affectif, au sens où toute conduite cognitive a un aspect affectif et réciproquement. Autrement dit, le *sensible*, y compris en lecture littéraire, est composé de *sens* (niveau cognitif) et de *sentiment* (niveau affectif). Cette question, en apparence innocente, réunit en fait tous les éléments que dans le milieu didactique, il convient d'appeler « lecture subjective ». Pour répondre à la question initiale, il nous faut donc stimuler dans notre classe un intérêt individuel, mais aussi collectif au sensible, qui motive la quête de sens.



À Recife, la majorité de nos étudiants ont commencé l'apprentissage du français en première année de licence. Arrivés en deuxième année, ils éprouvent une grande inquiétude quant à la possibilité de maîtriser un jour la langue d'écrivains canoniques, tels V. Hugo ou M. Proust. Face à cette crainte partagée par tous, nous leur avons proposé la lecture d'œuvres d'écrivains d'expression française d'origine étrangère ayant appris le français à l'âge adulte, ce qui est justement leur cas : comment A. Kristof, B. Svit, N. Huston, V. Alexakis et Wei-Wei, par exemple, ont-ils réussi à écrire en français, une langue étrangère réputée difficile ? Quelles difficultés ont-ils rencontrées ? Quels efforts ont-ils déployés pour les dépasser ? Dès lors, dans quelle mesure chaque étudiant peut-il se reconnaître à la lecture de leurs œuvres narratives et ainsi bénéficier d'une transposition subjective ?

Le fil conducteur de l'expérience étant le rapport à la langue française dans les récits d'écrivains d'expression française, nous avons mis en place une démarche didactique combinant deux procédés : la découverte de biographies d'écrivains d'expression française ayant appris le français à l'âge adulte (Xypas et Xypas, 2018a) et la pratique du journal de lecture conçu et analysé à partir des théories des émotions en lecture littéraire (Blanc, 2006) et de la lecture subjective (Rouxel et Langlade, 2004). L'hypothèse poursuivie est que la découverte de ces auteurs, la rédaction et l'analyse des journaux de lecture littéraire ainsi que les débats interprétatifs entre étudiants doivent faire émerger leur sensibilité respective et configurer ainsi l'expérience et le partage du sensible.

Chacun expérimente le sensible en littérature à partir de récits d'écrivains auxquels les étudiants en FLE sont censés s'identifier. Est-ce le cas ? Dans quelle mesure ces lectures peuvent-elles être bénéfiques pour les apprenants ? Pour répondre à notre hypothèse et analyser les données de l'expérience, nous aurons recours, d'une part, aux théories de la lecture subjective et, d'autre part, aux théories de la psychologie cognitive en compréhension des textes. Cet article présente le dispositif conçu autour du journal de lecture en FLE, sa mise en œuvre dans une classe de seconde année puis l'analyse qualitative d'extraits de journaux d'étudiants.

Lecture subjective d'œuvres littéraires en FLE : stimulation de la lecture et recueil des traces de réception

Afin de faire partager à nos apprenants un intérêt sensible mobilisateur, nous leur avons demandé de prendre connaissance de la biographie langagière des écrivains étudiés ; c'est le premier volet du dispositif. Nous entendons par *biographie langagière*

le récit de la rencontre d'une personne avec les langues apprises et pratiquées au cours de sa vie. Elle privilégie l'aspect subjectif, le vécu raconté et les émotions qui y sont liées, mais aussi les difficultés rencontrées au cours de son apprentissage, ainsi que l'usage qui en est fait : professionnel, littéraire ou réservé à l'espace privé. Concernant les écrivains bilingues, il convient de relever et de comparer la langue apprise par une volonté propre et la construction langagière héritée de la famille et du contexte sociopolitique (Xypas et Xypas, 2018a : 273).

Chaque étudiant est censé comparer ses difficultés aux souffrances que les écrivains ont dû endurer avant de devenir auteurs en langue française. Globalement, l'étudiant est conduit à percevoir deux choses : d'une part, qu'il est possible d'écrire de la littérature et de devenir écrivain lorsque l'on apprend le français à l'âge adulte ; d'autre part, que les difficultés linguistiques et grammaticales ne sont pas insurmontables. Vue de cette façon, la biographie langagière peut devenir une démarche d'enseignement impliquant la littérature et le sensible en FLE. Elle prend en compte des dimensions qui vont au-delà des aspects linguistiques, incluant la culture véhiculée dans la langue et le vécu sensible, les craintes et les espoirs, bref, la dimension affective de l'apprenant en langue étrangère

et ses capacités empathiques d'identification. Cette étape du dispositif sera analysée à une autre occasion.

Ensuite, afin de recueillir le vécu sensible des apprenants, nous avons entrepris de leur faire tenir un journal de lecture. En effet, selon S. Arh et A. Perrin-Doucet, le journal de lecture littéraire « vise à favoriser et/ou maintenir un rapport singulier à la lecture, souvent associé au plaisir de lire » (2020 : 283). L'utilisation du journal en classe de littérature devient donc un espace favorisant une lecture et un retour sur soi riche en images, dessins, citations représentatives. En principe, l'appropriation singulière de l'œuvre et la consignation des émotions déclenchées durant la lecture de l'apprenant se manifestent dans le journal. L'écriture du journal de lecture présente des situations d'imagination personnelle que chaque étudiant déploie grâce à son horizon d'attente à partir du titre de l'œuvre et de tout le paratexte.

Notons que le professeur favorise la présentation d'un matériel significatif : il sélectionne pour cela des passages relatifs aux rapports à la langue française des écrivains. Le lecteur est censé « ne pas s'efforcer de ressentir l'émotion suggérée » (Blanc, 2006 : 126). L'écriture de chaque journal témoigne des ressentis et des émotions spontanées, mais on voit que cette spontanéité est malgré tout organisée. En FLE, où se déploient des dimensions linguistico-culturelles qui élargissent l'expérience de vie et du monde de celui qui lit, le journal de lecture devrait favoriser l'expérience esthétique de chaque étudiant, même s'il débute en lecture littéraire en langue étrangère. Est-ce vraiment le cas ?

L'objectif ici est de comprendre comment, à partir de l'étude d'œuvres littéraires, l'étudiant de FLE peut prendre conscience du fait que son apprentissage est lié à une expérience du sensible et que la partager en salle de classe lui est favorable. Nous partons du principe que le professeur de FLE doit développer une ambiance valorisant l'émotion chez le sujet lecteur en classe. Lire en langue étrangère demande des transferts de pratiques de lecture en langue maternelle. Mais, d'habitude, chez l'étudiant étranger, le professeur se concentre sur les compétences linguistiques. Ce que nous mettons en exergue, c'est l'importance du rôle de l'émotion en lecture des textes littéraires, car elle influence tantôt cognitivement le lecteur et sa mémoire littéraire, tantôt le produit final de sa compréhension, son rapport à la langue et l'interprétation du texte.

Une expérience d'enseignement auprès de huit étudiants de FLE

Le dispositif didactique a été expérimenté avec huit étudiants brésiliens en 2^e année de FLE, au deuxième semestre 2018, à l'université fédérale de Pernambouc. Le but de ce cours était de promouvoir la lecture subjective dans l'enseignement-apprentissage de la littérature, en impliquant personnellement chaque étudiant et, donc, en favorisant un travail de lecture littéraire fondé sur l'accueil des émotions de celui qui lit. Nous avons donc distribué à chaque étudiant un petit cahier vierge, destiné à devenir un journal de lecture, en donnant une première consigne :

- a. Vous allez lire une œuvre de votre choix parmi celles inscrites au programme de ce semestre. Au fur et à mesure de votre lecture, chacun de vous va personnaliser son journal en y projetant ses sentiments et en faisant appel à son imaginaire.

À la suite de cette première consigne, on a vu certains coller des photos d'écrivains pour produire une couverture personnelle de leur propre journal (image 1) ;

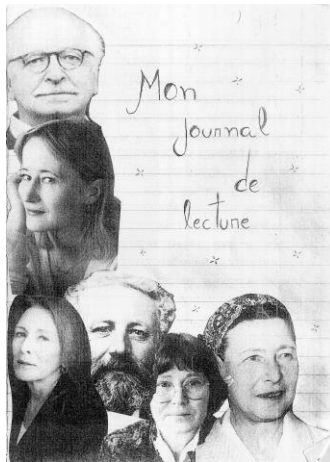


Image 1

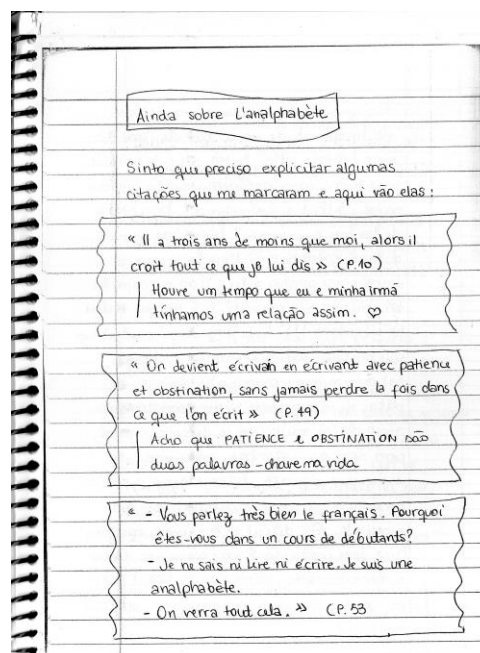


Image 2

D'autres ont choisi de copier des passages de l'œuvre qui les touchaient les plus. L'image 2¹ montre que l'étudiant revit des moments singuliers avec sa sœur. Il réagit sur l'acte d'écrire et affirme avec A. Kristof que pour écrire, il faut avoir de la patience et de l'obstination.

¹ « Encore des mots sur *L'Analphabète*. Je mets en relief des citations qui m'ont beaucoup touché. Autrefois, ma sœur et moi avions une relation semblable. À mon avis, la PATIENCE et l'OBSTINATION sont deux mots-clés dans la vie. »

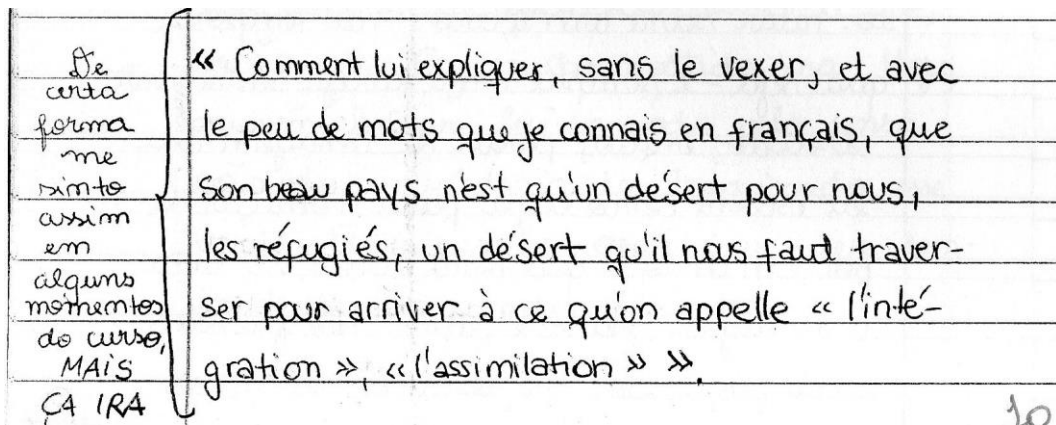


Image 3

À travers la citation d'A. Kristof, l'étudiant avoue sa préoccupation vis-à-vis du cours de littérature, son manque d'intimité avec les textes littéraires, son envie de réussir et, en même temps, son inquiétude à l'égard des lectures qu'il doit faire pour le cours de littérature contemporaine (image 3). Dans cet extrait, on reconnaît l'humilité de l'apprenant à l'égard de la langue et la difficulté à comprendre et à se faire comprendre d'un monde à l'autre.

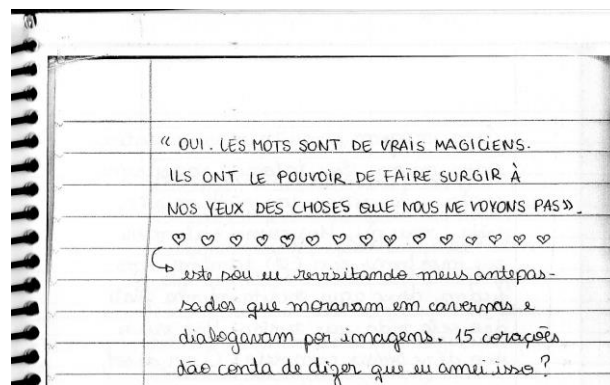


Image 4²

Enfin, il arrive qu'on observe des icônes de cœur mettant en relief des émotions positives à la lecture d'un passage (image 4). Cela ne signale-t-il pas les émotions ressenties, la joie de celui qui lit au-delà du texte, de celui qui s'approprie sa lecture ? Les paroles en portugais du Brésil affirment que le lecteur rend visite à ses ancêtres à travers le texte et les petits cœurs signalent son plaisir de lecture.

Ces étudiants sont débutants et la littérature contemporaine est celle que ces futurs enseignants de FLE découvrent en premier durant leurs études universitaires. Nous avons souvent constaté chez eux un haut degré d'excitation mêlé de peur en lecture littéraire. D'après le CECRL (2005), les étudiants de niveau B1 sont considérés comme utilisateurs indépendants :

[i]l peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. [...] Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et

² « Celui-ci c'est moi qui visite mes ancêtres qui habitaient dans des cavernes et conversaient à travers des images. Est-ce que quinze cœurs démontrent combien j'ai vraiment aimé tout cela ? »

exposer brièvement des raisons ou des explications pour un projet ou une idée (CECRL, 2005 : 25).

Partant du fait que ces étudiants ne disposent que de 180 heures d'apprentissage de la langue française à l'université, pour les aider à remplir leur journal de lecture, nous leur avons proposé une seconde consigne rassurante :

b. Vous êtes libre de choisir votre langue d'écriture : soit vous écrivez en français, soit en portugais du Brésil, votre langue maternelle. Lire librement les œuvres et noter sur votre journal de lecture vos émotions, négatives ou positives. Chercher les passages où le personnage principal expose son rapport à la langue française, ses difficultés, son appréhension, mais aussi son admiration, etc.

Le choix de la langue d'écriture pour accompagner sa lecture n'est pas anodin. Celui-ci autorise les étudiants à plus de liberté et les encourage à entrer dans l'intimité du corpus avec plus d'authenticité. D'après A. Godard, « aider l'apprenant à se repérer parmi les livres et les écrivains constitue légitimement l'un des objectifs de la formation littéraire en FLE » (2015 : 82). C'est notre but. Aussi, chaque étudiant doit conclure son journal de lecture en établissant une comparaison entre le rapport au français de l'écrivain lu et son propre rapport à la langue française. Pour ce faire, comme nous avons commencé à le voir, les étudiants recopient, dans leur journal de lecture, des extraits de l'œuvre qui les touchent particulièrement. Ils peuvent exprimer par un dessin un sentiment qui émerge à la lecture d'un passage, colorier leurs dessins, coller des images représentant leur état d'âme, etc. Ainsi, notre démarche permet à l'apprenant de se libérer de ses inhibitions en associant dans son journal de lecture émotions et représentations. Nous avons compris que cette manière de procéder permet de se libérer du carcan formaliste des travaux universitaires classiques. La lecture des œuvres d'écrivains d'expression française ayant appris le français à l'âge adulte permet de comprendre que le rapport à la langue française n'est pas donné une fois pour toutes, mais qu'il se construit à travers le temps par des efforts incessants, par une lutte continue, un corps à corps, avec une alternance de moments de bonheur et de déprime. Les étudiants sont censés identifier cette dynamique au fur et à mesure de leurs lectures et se l'approprier également.

Il est à noter que la lecture se fait hors de la salle de classe : à la maison, dans un hamac, dans le bus, à la bibliothèque, à la cafétéria, etc. Partout, mais jamais dans la salle de classe : cet espace est réservé, d'une part, pour avancer dans l'étude des théories littéraires indispensables en Licence de Lettres françaises et, d'autre part, pour parler de l'avancement de la lecture de chaque ouvrage et prendre ainsi de la hauteur par rapport à l'expérience subjective.

Analyse didactique de journaux de lecture

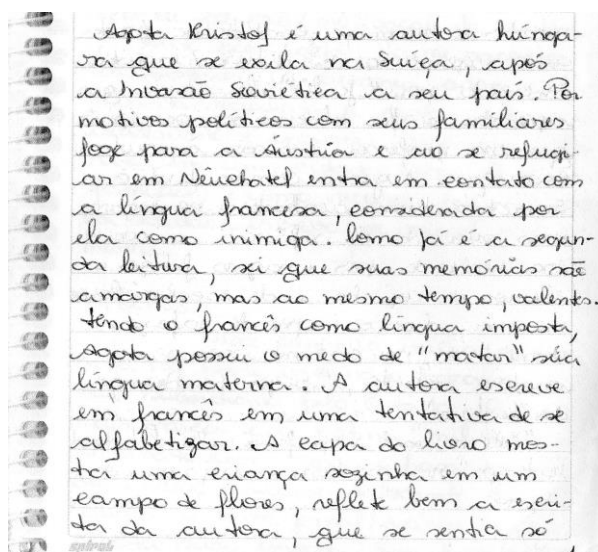
Dans le cadre limité de cet article, l'analyse des données se concentre sur l'observation de deux journaux de lecture. En lecture littéraire, les émotions du lecteur concernent sa mémoire et sa compréhension des textes. N. Blanc (2006) présente les techniques d'induction d'un état émotionnel : celles qui relèvent de l'individu mis en situation d'imagination activée par lui-même, celles de l'individu mis en situation de présentation d'un matériel connoté émotionnellement (dans ce cas, la demande est accompagnée d'une consigne précisant à l'individu de se mettre dans l'état émotionnel suggéré par le matériel qui lui est fourni) et la troisième technique, qui relève de la mise en situation des stimuli émotionnels présentés à l'individu sans qu'il lui soit explicitement précisé de se placer dans l'état émotionnel que ces stimuli suggèrent. L'analyse des journaux obtenus se fonde sur des théories du sujet lecteur/la lecture subjective et de la psychologie cognitive. De ces

théories, nous avons extrait des catégories d'analyse de chaque journal : 1. « Sur le texte » ; 2. « Un vocabulaire riche des sentiments par rapport à l'œuvre » ; 3. « Évocation d'autres lectures littéraires » ; 4. « L'identification ou pas du sujet lecteur avec le personnage » ; 5. « Lecture littéraire comme retour sur soi » (Xypas, 2018b : 73-81).

Parmi les huit romans qui figurent au programme, les étudiants ont lu en premier le récit autobiographique *L'Analphabète* (2011) de l'écrivaine d'origine hongroise A. Kristof, car c'est une œuvre considérée facile par son lexique. Nous n'allons présenter ici que la réception de cette œuvre. Nous avons choisi d'analyser des extraits des journaux de lecture de deux étudiantes, à savoir Margot et Sophie³, car toutes les deux ont été assidues et ont effectué l'ensemble des tâches demandées durant le semestre.

« Sur le texte »

Dans cette catégorie, le sujet lecteur est libre d'entrer en lecture littéraire à travers une écriture descriptive qui montre ses savoirs, son horizon d'attente, ses connaissances préalables du sujet et du monde, construites avant sa formation littéraire en Français Langue Étrangère. Le professeur a autorisé les émotions pour créer des attentes en présentant aux étudiants des matériaux divers. Les paratextes (Genette, 1987), comme les couvertures, le titre de l'œuvre, la quatrième de couverture, l'incipit, etc., sont d'une grande valeur en didactique du FLE. Ils favorisent une entrée significative en lecture littéraire.

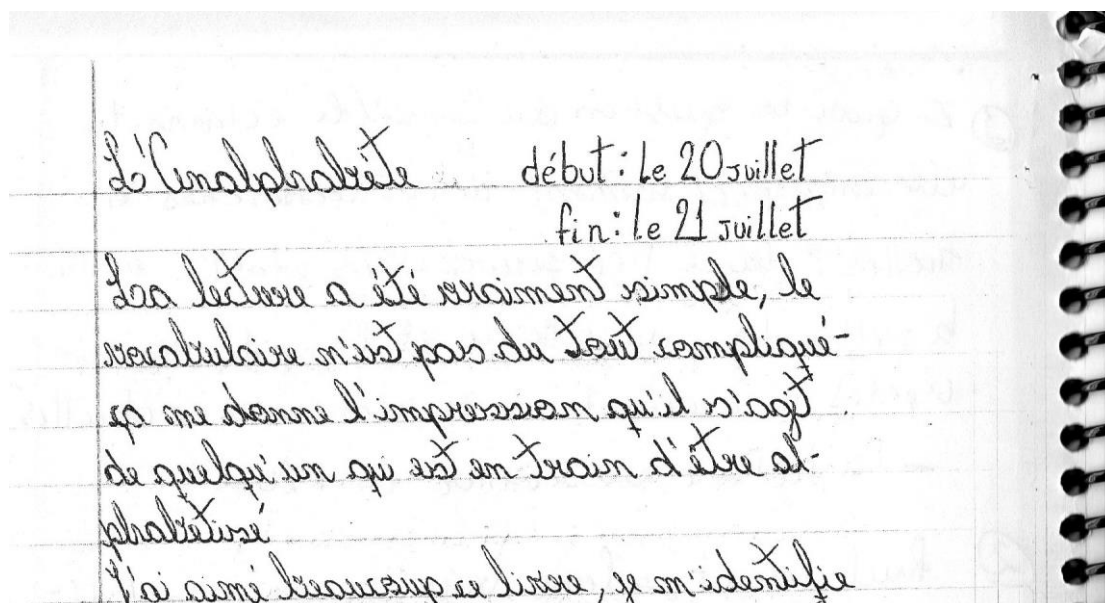


Extrait 1 du journal de lecture de Margot⁴

³ Des pseudonymes.

⁴ « Agota est une écrivaine hongroise qui s'exile en Suisse après l'invasion soviétique dans son pays. Par des raisons politiques avec sa famille, elle s'enfuit pour l'Autriche. Mais c'est à Neuchâtel qu'elle a son premier contact avec la langue française qu'elle considère comme une langue ennemie. Étant donné que c'est la deuxième fois que je lis ce récit, je sais que les souvenirs de l'écrivaine sont des souvenirs à la fois amers et vaillants. Étant donné que pour Agota le français est une langue imposée, elle a peur que cette langue « tue » sa langue maternelle. L'écrivaine écrit en français avec comme objectif de vouloir s'alphabetiser. La couverture du livre démontre une enfant seule dans un champ de fleurs. Cette couverture représente bien la solitude de l'écrivaine. »

Margot fait une description de chaque élément rencontré sur la couverture du livre qui, selon elle, représente bien la solitude ressentie d'Agota. L'auteure se sentait seule et triste dans son pays d'exil. Margot affirme également que l'écrivaine voit le français comme une langue ennemie, car la langue française est en train de tuer sa langue maternelle. Dans ce passage du journal de Margot sont représentées non seulement la solitude et la tristesse d'A. Kristof, mais aussi son combat par rapport à la langue française.

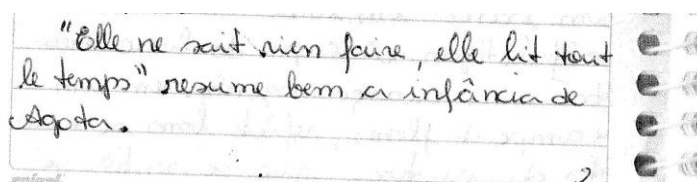


Extrait 1 du journal de lecture de Sophie

De son côté, Sophie dit que la lecture du récit a été facile, grâce au vocabulaire employé par l'écrivaine, et qu'elle a beaucoup aimé le livre. Ce qui a attiré notre attention, c'est que les spécialistes de la lecture en langue étrangère affirment souvent que la lecture est ralentie lorsqu'on lit dans la langue de l'autre. Or Sophie démontre tout à fait son aisance durant l'activité, car elle a lu l'œuvre du 20 au 21 juillet. Pour une étudiante de FLE qui lit pour la première fois une œuvre, elle soutient un rythme soutenu en lecture.

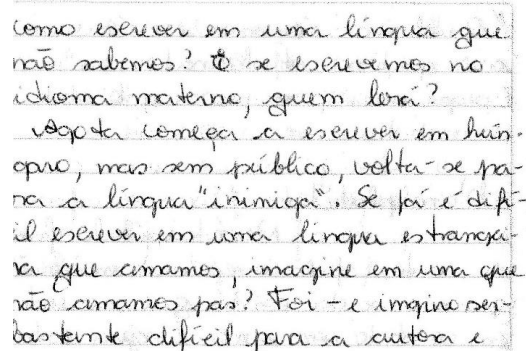
« Un vocabulaire riche des sentiments par rapport à l'œuvre »

Cette catégorie vise à repérer des passages du journal accueillant un lexique riche, tantôt positifs, tantôt négatifs vis-à-vis le texte. On ne se contente pas de phrases comme « j'aime » ou « je n'aime pas », mais on repère plutôt une description fine et sensible de ce qui dérange, tranche ou, au contraire, de ce qui a laissé le sujet lecteur en jouissance, de ce qu'il savoure, de ce qu'il a découvert autrement à partir d'une image déjà connue, des ouvertures linguistico-culturelles dans son apprentissage du FLE. Nous avons choisi deux passages qui nous semblent significatifs : l'un sur la lecture, l'autre sur l'écriture dans une langue étrangère ou une langue que l'on n'aime pas.



Extrait 2 du journal de lecture de Margot⁵

La thématique de la lecture ne passe pas inaperçue chez Margot, elle la met en évidence dans son journal. L'étudiante ne se réfère pas à la représentation de la lecture chez le personnage-enfant. Ce passage suscite plutôt une représentation sociale négative de la lecture, elle n'est pas considérée comme un savoir, mais plutôt comme une activité menée par des gens oisifs.



Como escrever em uma língua que não sabemos? E se escrevermos no idioma materno, quem lerá? Adota começa a escrever em húngaro, mas sem público, volta-se para a língua "inimiga". Se foi e difícil escrever em uma língua estrangeira que amamos, imagine em uma que não amamos pas? Foi - e imagine ser bastante difícil para a autora e

Extrait 3 du journal de lecture de Margot⁶

Ce second passage met en exergue, le phénomène de l'interlangue : « imagine em uma língua que não amamos pas ? » Pour A. Godard (2015), l'interlangue est naturelle chez l'apprenant des langues dites étrangères. Ensuite, Margot s'interroge sur l'écriture d'une langue que l'on ne connaît pas et dans une langue considérée peu prestigieuse. Elle conclut qu'il est assez difficile d'écrire dans une langue étrangère que l'on aime et plus encore d'écrire dans une langue que l'on ne connaît pas bien. Elle l'exprime en portugais du Brésil dans un langage soutenu.

Sophie aussi utilise parfois un vocabulaire riche de sentiments :

⁵ « Cela résume bien l'enfance d'Agota. »

⁶ « Comment écrire dans une langue que nous ne connaissons pas ? Et si nous écrivons dans notre langue maternelle, qui nous lira ? Agota commence à écrire en hongrois, mais sans public pour la lire, elle écrit dans la langue « ennemie ». S'il est extrêmement difficile d'écrire dans une langue étrangère que nous aimons, imaginez écrire dans une langue que nous n'aimons pas ? C'était - et j'imagine que c'est - difficile pour l'écrivaine d'écrire dans une langue "ennemie". »

J'ai aimé beaucoup ce livre, je m'identifie un peu avec le personnage. Mon chapitre préféré c'est langues maternelle et langues ennemies (page 11), le premier paragraphe me rappelle la Bible, "au début, il n'y avait qu'une seule langue", ça me rappelle encore des questions que je me posais avant de suivre le cours de langues, mais les questions: quelles sont les origines de "tel" langue? est-ce qu'il existait une langue originale qui a donné naissance à toutes les langues qui en viennent jusqu'à aujourd'hui? quelle a été la langue parlée par Adam et Ève?

Extrait 2 du Journal de lecture de Sophie

Les mots de Sophie signalent son implication dans le texte. L'étudiante écrit sa réception en langue française et c'est en français qu'elle dit qu'elle a beaucoup aimé le livre, notamment le chapitre qui traite la thématique des langues. La problématique de l'origine des langues posée par l'écrivaine devient la sienne et éveille sa mémoire affective. Ce passage évoque son rapport à l'apprentissage des langues étrangères en général.

« Évocation d'autres lectures littéraires »

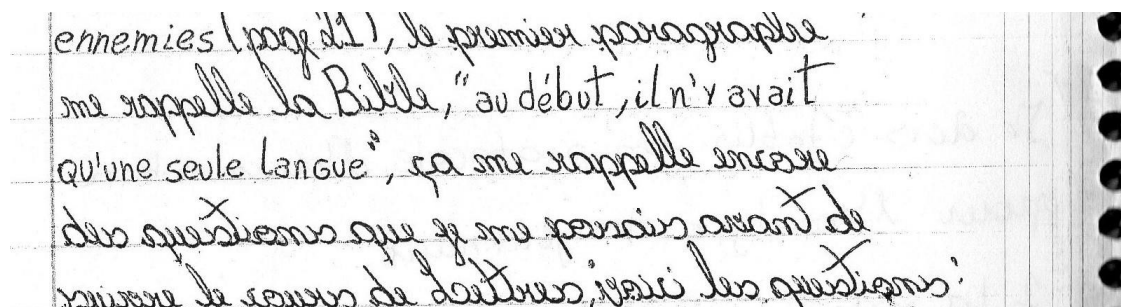
Cette catégorie correspond au dévoilement de la bibliothèque intérieure (Rouxel et Louichon, 2010) de celui qui lit. Elle est censée accueillir des images de la mémoire liées au vécu du sujet lecteur. Or combien de fois nos mémoires littéraires ne sont-elles pas éveillées, ravitaillées grâce à ou à cause d'un simple passage d'une œuvre qui nous touche ?

sem próprio povo, o que me deixou bem pensativa: as abracantes a cultura do outo, deixamos de ser 100% brasileiros? É claro que o contexto de aqui é diferente, ela foi abriçada. Mas quanto de cultura opntamos e quanto de cultura perdemos? As beber etimologia deixo de ser reafirme e passe a ser 10% quieha?

Extrait 4 du journal de lecture de Margot⁷

L'extrait 4 présente la rencontre entre la culture maternelle de l'étudiante et la culture apprise. Cette rencontre l'a poussée à réfléchir sur la lecture du chapitre intitulé « La mémoire ». La mémoire affective de l'étudiante a été éveillée par un passage qui évoque la pénible vie des réfugiés européens : « Mais, combien on gagne en culture et combien on perd ? Lorsque je bois du "chimarrão", je ne suis plus 100% "recifense", mais 10% "gaúcha" ? », s'exclame-t-elle. Ces réflexions dévoilent ce qu'il y a de plus ancré chez l'étudiante. Peut-être que son identité bilingue se manifeste et met en question son double vécu : en Suisse et au Brésil. Or, non seulement la dimension interculturelle apparaît ici de façon claire, mais on remarque aussi une certaine inquiétude quant à ce que nous sommes lorsque nous ne sommes pas dans notre culture. Comme l'affirme N. Blanc, la lecture littéraire dévoile notre mémoire « sensible à l'état émotionnel dans lequel se trouve l'individu » (2006 : 128).

La mémoire de Sophie est éveillée par une mémoire d'antan. Lisons ce qu'elle évoque de sa lecture du récit :



Extrait 3 du Journal de lecture Sophie

Dès les premières pages de son journal, nous avons remarqué l'implication de Sophie sur les questions de la lecture. Sa mémoire de sujet lecteur est rendue sensible par l'histoire de Babel racontée dans la Bible : « au début, il n'y avait qu'une seule langue ». Cette phrase évoque une mémoire ancienne de l'étudiante, des questions qu'elle se posait avant d'arriver à l'université. Sa lecture éveille ses propres questions sur l'origine des langues en général et cela se relie à l'apprentissage des langues étrangères en particulier.

« L'identification/projection ou pas du sujet lecteur avec des situations vécues par les personnages »

La quatrième catégorie concerne la matérialisation des sentiments-interprétations de la lecture singulière par le sujet lecteur à travers les « formes plurielles des écrits de la réception » (Le Goff et

⁷ « ...son propre peuple, ce qui m'a fait réfléchir sur la situation suivante : si l'on adopte la culture de l'autre, nous cessons d'être 100% Brésiliens ? Le contexte d'Agota est différent, elle était obligée. Mais combien nous gagnons et combien nous perdons en adoptant une culture ? Lorsque je bois du "chimarrão", je ne suis plus Récifense, et je deviens 10% "gaúcha" ? Il existe un éloignement géographique, mais aussi culturel malgré le partage d'une même langue. » « Chimarrão », c'est une boisson culturelle des gens de Rio grande do Sul au Brésil, et le mot « Gaúcho » qualifie les habitants de la zone nord de l'État de Rio Grande do Sul. De Récife à Rio Grande du Sud, il y a 3072 km par avion.

Fourtanier, 2017) : écrits, dessins, images, ressources multimodales, etc., tout ce qui favorise le mieux l'interprétation des sujets lecteurs.

... impense e passo a ser 10%
quêta?

- Personnes déplacés

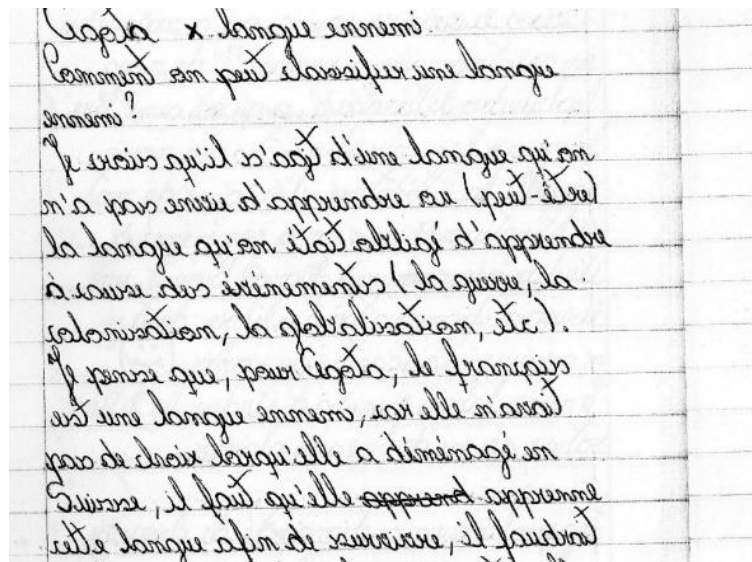
O calvário de
Exílio da autora começa: Viena,
embaixada, língua alemã (algumas
palavras para sobreviver... me lembra
eu tentando falar alemão em Rust
nas férias. Conclusão: não sobrevivia!
(ao menos existem os gestos!!!)

Extrait 5 du journal de lecture de Margot⁸

Dans l'extrait 5, il semble que la projection-identification est déclenchée notamment dans « Personnes déplacées ». Margot écrit que « le calvaire de l'exil de l'écrivaine commence à l'ambassade de Vienne ». Elle doit parler allemand, quelques « mots pour survivre... » : « cela me rappelle moi-même lorsque j'essayais de parler allemand à Rust pendant mes vacances : je ne survivrai point s'il me fallait vivre là-bas ! Au moins, il existe les gestes qui pourront nous aider à communiquer ». En effet, cette étudiante a vécu en Suisse française et, ayant vécu une situation semblable dans sa vie, elle s'est identifiée à la situation vécue par le personnage du récit.

... des nouveaux mots, etc. La langue
change à chaque moment, lorsque nous
pensons que nous la maîtrisons, il a
peut-être apparu quelque chose, donc, il
est possible de parler couramment,
mais la maîtriser, non!

⁸ « Personnes déplacées : le calvaire de l'écrivaine commence à l'ambassade de Vienne ; la langue allemande (certains mots pour survivre... cela me rappelle lorsque j'essayais de parler l'allemand à Rust pendant mes vacances. Conclusion : je ne survivrai pas ! Au moins, les gestes existent ! »



Extraits 4 du Journal de lecture de Sophie

L'identification/projection de Sophie est différente de celle de Margot. Sophie reprend les représentations sociales sur l'apprentissage des langues. Pour elle, nous apprenons tous les jours de nouveaux mots, de l'argot, de nouvelles expressions... la langue change à chaque moment et, lorsque l'on pense qu'on la maîtrise, il apparaît de nouvelles choses à apprendre. Et elle en conclut : « il est possible de parler couramment, mais de la maîtriser, non ! » Elle présente un métadiscours sur son propre apprentissage.

Dans le paragraphe suivant, elle pose une question : « comment pouvons-nous qualifier positivement une langue si nous en avons une représentation négative ? Si nous n'avons pas envie de l'apprendre ou, pire encore, lorsque nous sommes obligées de l'apprendre ? » Pour Sophie, c'est à cause de l'obligation et de la contrainte qu'une langue peut être qualifiée d'ennemie. L'identification de la lectrice est une appropriation problématisée encore une fois de la question de l'apprentissage d'une langue-culture étrangère.

« Lecture littéraire comme retour sur soi »

Enfin, le journal de lecture et la lecture subjective permettent au sujet lecteur de présenter une nouvelle vision de lui-même après la lecture de l'œuvre. Il serait donc un sujet lecteur en processus, puis transformé. Ce « nouveau » sujet lecteur, nous l'avons qualifié d'alter-lecteur (Xypas, 2018b : 56). Celui-ci doit être en mesure de confronter ses propres valeurs, la vie et le monde, aux valeurs véhiculées par les textes durant sa lecture en langue étrangère. Ce dernier aspect comprend la lecture littéraire en tant que résultat de mouvements de proximité et d'éloignement du sujet lecteur dans l'acte de lire : c'est le retour sur un soi autre, différent de celui qu'il était avant de commencer son aventure littéraire. Autrement dit, c'est la naissance d'un alter-lecteur.

phrase marcante : "Quelle aurait été ma vie si je n'avais pas quitté mon pays? Plus dure, plus pauvre, je pense, mais aussi moins solitaire, moins déchirée, heureuse peut-être." Je suis d'accord avec l'écrivaine, quand je m'ai fait une question pareil, j'ai décidé de rentrer ici mon pays d'origine. Je ne regrette pas. Je suis heureuse ici.

Extrait 6 du journal de lecture de Margot

Dans l'extrait 6 du journal de Margot, deux mots sont écrits dans sa langue maternelle et, de plus, soulignés deux fois : « phrase marcante⁹ ». Le texte a suscité un retour sur soi où se mêlent la fiction et la vie réelle du sujet lecteur. Margot est rentrée dans son pays d'origine et elle exprime son bonheur au Brésil. En effet, cette étudiante a vécu en Suisse française pendant quatre ans. Les commentaires de Margot montrent que la fiction a touché sa vie réelle, ce qui la pousse à des autoréflexions sur cette thématique qui lui est chère. Ainsi, comme l'écrivaine, Margot ne regrette pas d'avoir quitté la Suisse et d'être rentrée au Brésil.

Le livre m'a fait réfléchir au sujet de la langue, il a éveillé des souvenirs, il m'a fait repenser à mon apprentissage, il m'a fait questionner à moi-même, pourquoi j'apprends des langues étrangères?

Extrait 5 du journal de lecture de Sophie

La lecture littéraire a fait réfléchir Sophie et a provoqué un retour sur elle-même. Le sujet de la langue l'a poussée à analyser son apprentissage. En définitive, elle témoigne d'une conscience claire des enjeux liés à l'apprentissage d'une langue étrangère où se mêlent, d'une part, les opinions, certitudes et incertitudes exprimées par celui qui apprend et, d'autre part, les valeurs que la lectrice accorde à l'apprentissage des langues.

⁹ « phrase touchante ».

Conclusion

Aux questions portant sur le sensible en didactique des langues-cultures étrangères, nous pouvons répondre que la prise en compte de la subjectivité des apprenants a permis la réception et l'interprétation chez ces futures enseignantes allophones de FLE. Nous avons vu que les investigations sur l'enseignement de la littérature rejoignent certains acquis de la psychologie cognitive, notamment au sujet des enjeux des émotions dans la compréhension en lecture ainsi qu'en théories du sujet lecteur. Quant à la lecture subjective, elle peut aider l'apprentissage de la lecture littéraire et la rendre plus significative. Il faut, pour cela, que la nouvelle information enseignée soit mise en relation avec des informations déjà existantes dans la structure cognitive de l'apprenant. Celle-ci est composée non seulement de savoir, de savoir-faire et de stéréotypes, mais aussi d'émotions. Nous pouvons confirmer que le journal de lecture littéraire, apparenté au journal de recherche pratiqué en ethnologie et en sociologie, permet de riches investigations. Enfin, chaque fois que l'on néglige la structure subjective de l'apprenant, l'information enseignée reste superficielle et s'oublie rapidement. Selon N. Rannou, « la subjectivité du lecteur devient le ferment de l'interprétation et le creuset de nouveaux savoirs » (2016 : 87). Ainsi, nous pouvons espérer que l'enseignement de la littérature est en train de changer de paradigme également en FLE.

Bibliographie

- AHR, S. et PERRIN-DOUCET, A. (2020). Carnet de bord, in N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*(282-284). Paris : Honoré Champion.
- BLANC, N. (2006). Le rôle des émotions du lecteur en mémoire et compréhension de textes, in N. Blanc, *Émotion et cognition – quand l'émotion parle à la cognition*(125-140). Paris : Éditions in Press.
- GENETTE, G. (1987). *Seuils*. Paris : Éditions du Seuil.
- GODARD, A. (2015). Interprétation et réflexivité : du carnet de lecture à la « bibliothèque intérieure » de l'apprenant, in A. Godard (dir.), *La littérature dans l'enseignement du FLE*(81-82). Paris : Didier.
- JOUVE, V. (2004). La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives, in A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur – Lecture subjective et enseignement de la littérature*. (105-114). Rennes : PUR.
- LANGLADE, G. (2004). Le sujet lecteur écrivain de la singularité de l'œuvre, in A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur – Lecture subjective et enseignement de la littérature*(81-91). Rennes : PUR.
- LE GOFF, F. et FOURTANIER, M.-J. (2017). *Les formes plurielles des écritures de la réception. Volume I : Genres, espaces et formes. Volume II : Affects et temporalités*, « Diptyque », collection du CEDODEF. Namur : Presses universitaires de Namur.
- RANNOU, N. (2016). Le recueil à quatre mains et la lecture dialoguée dans les marges : conception et expérimentation de deux dispositifs de lecture subjective de poésie, in N. Brillant Rannou, C. Boutevin et M. Brunel (dir.), *Être et devenir lecteur(s) de poèmes – De la poésie patrimoniale au numérique*(87-107). Diptyque : Namur.
- ROUXEL, A. (2018). La lecture subjective implication émotionnelle et cognitive du sujet lecteur. *Eutomia*, 22, 235-252.
- ROUXEL, A. et LOUICHON, B. (2010). *Du corpus littéraire à la bibliothèque intérieure*. Rennes : PUR.
- XYPAS, R. et XYPAS, C. (2018a). Biographie langagière et rapport à la langue française d'écrivains bilingues – Contribution à la formation des professeurs de français langue étrangère, in E. Costa-Fernandez, P. Denoux et O. Lescaret (dir.), *Mobilités, réseaux et inter culturalités – nouveaux défis pour la recherche scientifique et la pratique professionnelle*(271-281). France : L'Harmattan.
- XYPAS, R. (2018b). Metodologia para desenvolver e analisar o texto do leitor à luz de teorias literárias, in R. XYPAS (dir.), *A Leitura subjetiva no ensino da literatura*(63-72). Olinda : Nova Olinda.