



**HAL**  
open science

# De l'imaginaire en didactique. Quand deux univers de recherche se rencontrent

Thibault Copin

► **To cite this version:**

Thibault Copin. De l'imaginaire en didactique. Quand deux univers de recherche se rencontrent. Education. 2018. dumas-02080094

**HAL Id: dumas-02080094**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02080094>**

Submitted on 21 Sep 2020

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

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



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Grenoble



## **Année universitaire 2017-2018**

***Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***

***Mention Second degré***

**De l'imaginaire en didactique.  
Quand deux univers de recherche se  
rencontrent.**

**Présenté par COPIN Thibault**

**Mémoire de M2 encadré par ARFOUILLOUX Sébastien**



## Sommaire

<b>Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>Les deux univers : état des lieux des disciplines. ....</b>	<b>2</b>
Un nouveau champ de recherche : l'imaginaire. ....	2
<i>Le développement de la pensée durandienne.</i> .....	2
<i>Les Structures Anthropologiques de l'imaginaire.</i> .....	3
<i>Les apports sur la recherche.</i> .....	4
<i>La mythologie</i> .....	4
<i>Analyse artistique</i> .....	5
<i>L'AT 9</i> .....	5
<i>Et en didactique ?</i> .....	6
Tour d'horizon en didactique : une application possible ?.....	7
<i>De l'importance du sujet-apprenant</i> .....	8
<i>Du sujet-lecteur</i> .....	8
<i>Au sujet-didactique</i> .....	9
<i>L'écriture.</i> .....	10
<i>Le processus cognitif</i> .....	10
<i>Du scripteur à l'auteur</i> .....	12
<i>De la compréhension</i> .....	14
<b>Le passage : une passerelle est-elle envisageable ? .....</b>	<b>16</b>
<b>Les plans d'architecture : établissement d'un protocole. ....</b>	<b>18</b>
Le corpus .....	18
Le carnet de lecture.....	20
Le dessin AT.9.....	20
Le questionnaire .....	21
<i>Questionnaire 1 : Fiche d'analyse</i> .....	22
<i>Questionnaire 2 : Analyse stylistique</i> .....	23
Le cours magistral .....	24
L'écrit .....	25
Recueil des résultats .....	25
<b>Analyse du terrain : échantillonnage et recueil des résultats. ....</b>	<b>27</b>
Analyse du journal de lecture .....	27
Analyse de l'AT.9.....	28
Analyse des questionnaires.....	28
<i>Analyse du questionnaire 1</i> .....	28

<i>Analyse du questionnaire 2</i> .....	29
<b>Viabilité du projet : discussion de l'enquête</b> .....	<b>32</b>
Le journal de lecture .....	32
Le dessin AT.9.....	32
Les questionnaires .....	34
Le cours et le sujet d'écriture .....	35
<b>Conclusion</b> .....	<b>36</b>
<b>Bibliographie</b> .....	<b>37</b>

## Introduction

1921. Chambéry. Gilbert Durand naît dans les montagnes blanches des Alpes françaises. C'est l'âge 0. Le début d'une succession d'événements qui mèneront à l'explosion dans les sciences humaines. Un big bang, la création d'un univers dans notre monde, un univers aux contrées mythiques que Gilbert Durand piquera de constellations d'images.

Agrégé de Philosophie, Docteur ès Lettres, Professeur de Sociologie et d'Anthropologie à l'université de Grenoble II, disciple de Bachelard et d'Eliade, Gilbert Durand replace l'imaginaire au cœur de la recherche universitaire. Il donne alors naissance à un nouveau champ d'étude qui ne cessera d'essaimer aux quatre courbes du monde. En révolutionnant la réflexion sur l'imaginaire humain, Gilbert Durand aussi pointe du doigt une faille dans la recherche scientifique. Véritable humaniste, il prône une abolition des frontières et de la sectorisation disciplinaire, la recherche ne peut s'enrichir que de l'interdisciplinarité, de l'inter-culturalité, de l'inter-universalité.

Porté par les recherches de ce jeune champ d'étude, porté par la conviction que l'échange est la corne d'abondance de l'apprentissage, porté par la culture humaniste, ce mémoire cherche à entrevoir une possible passerelle entre l'imaginaire et la didactique. Car si comprendre l'imaginaire c'est comprendre le processus de création, il y a une manne inépuisable pour l'éducateur.

C'est ainsi que pour ouvrir une brèche entre les deux disciplines, nous parcourons les contrées fertiles des recherches de l'imaginaire, puis nous arpenterons celles en exploration dans les études didactiques, afin de voir un possible point d'ancrage pour construire un pont potentiel entre ces deux univers. Alors il s'agira de proposer à une classe une séquence en didactique où seront combinés des outils didactiques et des outils imaginaires dans le but de favoriser l'investissement, la compréhension et l'analyse littéraire, graal des programmes de français.

Il ne s'agit que d'une exploration, un repérage, peut-être un rapide défrichage, pour laisser place, plus tard, nous l'espérons, à une véritable route entre deux univers, un passage, nous choisirons finalement un trajet comme il était si cher à Gilbert Durand.

## Les deux univers : état des lieux des disciplines.

Un nouveau champ de recherche : l'imaginaire.

Le développement de la pensée durandienne.

En 1960 paraît l'œuvre de Gilbert Durand, les *Structures anthropologiques de l'imaginaire*. Porté par l'émergence d'une culture audiovisuelle et l'effervescence des recherches humanistes, Gilbert Durand propose ici un état des lieux de l'imaginaire à la lumière d'un nouveau regard intégrant l'ensemble des sciences humaines. Effectivement, pour construire sa théorie, ce sociologue de profession s'est intéressé notamment aux avancées en psychanalyse et en anthropologie.

L'ambition première était de reconfigurer le classement des images qui jusqu'à présent ne répondait qu'à une esthétique religieuse, phénoménologique ou sociologique, ou bien un classement freudien trop réducteur (1992, p.27-39). Ces logiques n'étaient pas dénuées de sens, mais chacune se focalisait sur un angle trop obtus pour embrasser l'immensité de la pensée imageante. Pour Gilbert Durand, il fallait adopter un point de vue plus global, il fallait « s'engager résolument dans la voie de l'anthropologie en donnant à ce mot son plein sens actuel – c'est-à-dire : ensemble des sciences qui étudient l'espèce *homo sapiens* » (1992, p.37).

Par ailleurs, il fait siens des acquis de Gaston Bachelard : l'origine de l'image ne vient pas de la matière ou de l'objet mais du dynamisme qui l'anime<sup>1</sup> : « l'imagination est dynamisme organisateur, et ce dynamisme organisateur est facteur d'homogénéité dans la représentation » (Durand, 1992, p.26). Cette conception-là sera à la base des *Structures durandiennes*. A l'inverse du phénoménologue, Durand ne relève pas seulement un dynamisme dans l'image mais il perçoit un dynamisme général qui catalyse l'ensemble des images. Peu à peu il entrevoit dans ces dynamismes généraux, l'héritage de l'appréhension du monde par le nouveau-né. Ses recherches le portent aux mouvements réflexes néonataux, qu'il conforte avec d'autres études sociologiques et technologiques (1992, p.51-59)<sup>2</sup>. En effet la réflexologie de Betcherev constitue ses trois structures dominantes (1992, p.46), posture universelle sur laquelle l'expérience sociale et concrète du monde vient imprimer son influence<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Bachelard ne cesse de rappeler que « les symboles ne doivent pas être jugés au point de vue de la forme... mais de leur force » (1942, p.161).

<sup>2</sup> Pour n'en citer que quelques-uns : Dumézil, Leroi-Gouhan, Piganiol, Eliade, Krappe...

<sup>3</sup> « Pour cela il faut nous placer délibérément dans ce que nous appellerons le *trajet anthropologique*, c'est-à-dire l'incessant échange qui existe au niveau de l'imaginaire entre les pulsions subjectives et assimilatrices et les

### *Les Structures Anthropologiques de l'imaginaire.*

De cette façon l'univers durandien se structure selon un bipartisme et un tripartisme. Le tripartisme hérite des gestes dominants en réflexologie : celui de position, de nutrition et de copulation. Ces dominantes sont les axiomes structurels de l'imaginaire durandien, qu'il a classés à nouveau sous une bipartition dans un régime diurne et un régime nocturne. Cette bipartition se justifie par l'isotopie entre le réflexe nutritif et copulatif maintes fois illustré en psychanalyse mais aussi par l'affection ténébreuse que ces deux dominantes insufflent aux images (1992, p.59).

Ces dominantes réflexives, « engrammes théoriques » (1992, p.61), s'expriment en « trajets incarnés dans des représentations concrètes précises » (le dynamisme qu'avait déjà perçu Bachelard dans ses études). Facile à ressentir, mais difficile à représenter, ce mouvement appelé *schème* devient un nom/objet alors nommé *archétype*, sur lequel se greffent des images souvent amovibles et ambivalentes, on parlera ici de *symboles* (1992, p.63).

Afin de ne pas dénaturer la pensée durandienne qui relie les dominantes gestuelles à des images, nous reprendrons ses mots lorsqu'il explique les relations qu'entretiennent sa tripartition et la partition technologique :

« C'est ainsi que le premier geste, la dominante posturale, exige les matières lumineuses, visuelles et les techniques de séparation, de purification dont les armes, les flèches, les glaives sont les fréquents symboles. Le second geste, lié à la descente digestive, appelle les matières de la profondeur : l'eau ou la terre caverneuse, suscite les ustensiles contenant, les coupes et les coffres, et incline aux rêveries techniques du breuvage ou de l'aliment. Enfin les gestes rythmiques, dont la sexualité est le modèle accompli, se projettent sur les rythmes saisonniers et leur cortège astral en annexant tous les substituts techniques du cycle : la roue comme le rouet, la baratte comme le briquet, et finalement surdéterminent tout frottement technologique par la rythmique sexuelle. » (1992, p.55)

En résumé, le régime diurne regroupe les images catalysées par la dominante posturale. L'appréhension physique, qu'elle soit de posture, visuelle ou manuelle, du monde par l'enfant, donne à ce régime des structures « héroïques » : l'idéalisation, le diaïrétisme, la symétrie et l'antithèse. Les schèmes se concrétisent autour des dynamismes complètement

---

*intimations objectives émanant du milieu cosmique et social. Cette position écartera de notre recherche les problèmes d'antériorité ontologique, puisque nous postulerons une fois pour toutes qu'il y a genèse réciproque qui oscille du geste pulsionnel à l'environnement matériel et social, et vice versa. » (Durand, 1992, p. 38.)*



antagonistes qui sont l'ascension face à la chute et la séparation face à la jonction. Cet antithétisme se retrouve dans les archétypes fonctionnant par paires : le haut contre le bas (le sommet/le gouffre, le ciel/l'enfer, le héros/le monstre...) avec leurs symboles (l'escalier, l'échelle, la colombe...) et le pur face au sombre, le clair face au souillé, (la lumière/les ténèbres, l'air/le miasme, l'arme héroïque/le lien...) avec leurs symboles aussi (le soleil, l'azur, l'œil, l'épée...).

Le régime nocturne regroupe lui, deux dominantes. Il y a d'une part la dominante digestive accompagnée de ses sensations, elle appelle des structures « mystiques » : la persévération, la viscosité, la sensorialité et la « gulliverisation ». Les schèmes se catalysent autour d'une atmosphère euphémisante qui sont la chute molle, la possession ou la pénétration appelant des archétypes réconfortants : le calme, le chaud, la profondeur, l'intimité (le microcosme, la mère, la nuit, le récipient, la demeure, la substance...) avec leurs symboles (le ventre, l'avaleur, la tombe, le berceau, l'île...). D'autre part, la dominante copulative, marquée par le rythme cyclique ou régulier, nécessitent des structures « synthétiques » : *coïncidentia oppositorum*, la dialectique des antagonistes, l'historisation, la progression. Ces structures rythmiques induisent des schèmes de l'avant et de l'après, imprégnés par cette notion de mouvement. C'est pourquoi se réunissent ici les archétypes rythmiques ou progressifs (le feu, le fils, l'arbre, le germe, la lune, la roue...) avec leurs symboles (la musique, l'initiation, le calendrier, le sacrifice...).

#### [Les apports sur la recherche.](#)

Les structures de Gilbert Durand ont connu un succès retentissant dans le milieu universitaire. Le nombre de rééditions, onze au total depuis 1960, la dernière datant de 1992, de ce qu'on pourrait considérer comme un classique, est assez évocateur, tout comme l'essaimage des Centres de Recherche sur l'Imaginaire, dont le premier est créé en 1962 entre Chambéry et Grenoble. Ce succès s'explique par la richesse et la rigueur de la méthode durandienne qui ont permis de développer différents outils d'analyse, que ce soit dans le domaine artistique ou psychologique.

#### [La mythodologie](#)

A la suite de ses structures, Gilbert Durand a développé un tout nouveau champ disciplinaire « avec les concepts de mythocritique et de mythanalyse, le premier appliqué à l'analyse des textes littéraires ou artistiques en général et le second à l'analyse des mythes qui gouvernent les sociétés. A ces deux termes, Gilbert Durand a ajouté encore celui de mythodologie, pour désigner la méthode propre à l'étude imaginaire. [...] D'une façon

générale, on peut dire que la mythocritique et la mythanalyse prétendent découvrir dans les textes et dans les sociétés, quels sont les mythes qui les sous-tendent. » (Godinho, 1998, p.144-145)

Nombreuses sont donc les mythocritiques qui ont vu le jour dans les cinquante dernières années. Pour n'en citer que quelques-unes pouvant entrer dans les programmes du collège ou du lycée, nous proposons les lectures par Gilbert Durand de Victor Hugo et d'Edgar Allan Poe que l'on retrouve dans les *Structures* ou bien celle ultérieure sur Stendhal (1970), une étude sur le théâtre de Bernard-Marie Koltès, basée sur ses pièces *La Nuit juste avant les forêts*, *Le Retour au désert* et *Roberto Zucco* (Dranenko, 2011), une thèse rééditée sur l'œuvre d'Italo Calvino (Frasson-Marin, 1986) ou différentes thèses dirigées par Simone Vierne de l'université Stendhal Grenoble III, par exemple celle sur les *Cahiers de Douai* de Rimbaud (Lee, 1992) ou celle sur l'imaginaire zolien (Jeon, 1994).

La méthode durandienne a eu une forte répercussion dans la critique littéraire en proposant des lectures d'œuvres comme l'expression imaginative d'un individu dans un lieu et à un moment donné.

#### *Analyse artistique*

Partant de ce postulat dernier, il est facilement envisageable d'élargir le champ d'application de la mythocritique à d'autres disciplines artistiques. C'est Danielle Perrin Rocha-Pitta qui propose de réutiliser la méthode dans l'analyse artistique d'œuvres d'art graphiques. Elle justifie son approche en reprenant la pensée durandienne : « Cette systématisation part du principe que l'art, comme expression culturelle, est une science du singulier, de la différence, de la nuance. » (1998, p.267)

Dans un article au sujet de l'initiation aux méthodologies de l'imaginaire elle explique clairement et rigoureusement sa méthode, le tout accompagné d'une fiche d'analyse facilement réutilisable.

#### *L'AT9*

L'application critique n'est cependant pas la seule répercussion qu'ont eue les *Structures* sur le monde scientifique. En développant une méthodologie pour analyser l'imaginaire, Gilbert Durand s'est vu construire un Test Anthropologique à 9 éléments. Yves Durand, en composant avec Bernard Andrey, pionnier de l'enseignement de la psychologie à l'université de Grenoble, a repris ce test pour en faire un test clinique de référence.

L'AT.9 consiste à faire composer à un individu un dessin avec une chute, une épée, un refuge, un monstre dévorant, quelque chose de cyclique (qui tourne, qui se reproduit ou qui

progresses), un personnage, de l'eau, un animal (oiseau, poisson, reptile ou mammifère), du feu, puis à expliquer ce dessin et enfin à répondre à un questionnaire (2005, p.213-219).

En étudiant la phénoménologie de la créativité, le test met en lumière les processus créatifs de l'individu. Trois étapes de résultats peuvent être attendues : une typologie de l'imaginaire, une approche psychopathologique et un résultat clinique. Quelque peu technique, le test et la méthode reste toutefois largement accessible pour qui veut « approfondir la connaissance de son imaginaire » (2005, p.198).

Considéré comme une réaction instinctive de défense face aux angoisses premières et primaires, il faut bien comprendre que la production imaginante est structurée et motivée (Andrey, 2005, p.7). « L'imaginaire n'est pas un puzzle incohérent d'images et toute activité iconographique s'inscrit comme langage expressif codé selon le métalangage des structures de l'imaginaire » (Durand, 2005, p.106), c'est pourquoi une production selon un AT.9 est une représentation de soi par l'expression de son imaginaire et ses composantes créatives, telles qu'elles sont longuement détaillées dans l'étude d'Yves Durand (2005, p.93-143).

#### *Et en didactique ?*

La mise en application des recherches sur l'imaginaire est vaste et variée, ce qui nous questionne sur une possible application en didactique. En effet, étude littéraire, étude artistique, compréhension de l'auteur, analyse des processus créatifs, représentation de soi, autant d'items qui pourraient intéresser l'enseignement et la pédagogie. Il est d'ailleurs amusant de voir Yves Durand, développant seulement une portée clinique à son test, faire lui-même cohabiter ces intérêts-là :

« Ainsi, il y a un Soi et des représentations de soi que nous qualifions de soi héroïque, de soi mystique, soi interactif, etc. Ces dernières constituent en quelque sorte des postures mythiques à travers lesquelles une personne (l'auteur d'une production donnée) choisit de communiquer avec le récepteur de son œuvre. Paradoxalement, ces postures mythiques ne présentent qu'un intérêt limité pour le clinicien... Qu'une personne relève de l'imaginaire héroïque, mystique ou autre, là n'est pas véritablement l'objet de sa recherche. Car ce n'est pas l'idéologie d'un homme ou d'une femme qu'il s'agit de déterminer dans une perspective clinique mais l'authenticité existentielle d'une personne avec sa souffrance et ses possibilités créatrices. » (2005, p.140)

D'une part, il y a l'étude de l'œuvre, de l'auteur, si pour le clinicien l'idéologie de l'artiste a peu d'intérêt, elle en revêt un central pour le littéraire, le professeur et l'élève. Parallèlement, l'enseignement ne se contente pas d'étudier la littérature mais aussi de

développer des compétences chez les élèves, dont les « possibilités créatrices » restent une majeure. La recherche sur l'imaginaire permet de relier deux activités qui auraient tort de coexister sans passerelles.

C'est pourquoi Dominique Violet, en postface de l'édition de l'étude d'Yves Durand, évoque toute la portée qu'un tel outil peut avoir en pédagogie. Certes il ne faut pas considérer cet outil comme une description de « l'organisation mentale du processus imaginaire », qui, quoiqu'il en soit n'est pas du ressort de l'enseignant, mais comme un « souci de travailler sur l'œuvre de l'imagination » (2005, p.201). Nous ferons donc nôtres ses mots pleins de perspectives : « Sans négliger les perspectives typologique et psychopathologique, qui sont plus techniques pour ainsi dire, la perspective clinique de l'AT.9 permet au praticien scolaire de disposer d'une méthode pour libérer l'imagination symbolique du créateur, et pour le faire travailler sur lui-même et sur sa création. En outre, l'AT.9 s'annonce comme un vecteur de relation authentique, au sens de C. Rogers ; « une œuvre AT.9 est créée à l'occasion d'une rencontre entre deux personnes », écrit Yves Durand » (2005, p.202). Et il serait intéressant que cette rencontre soit celle de l'élève et de l'auteur.

Ainsi le rappelle Colette Jacob dans sa lecture de l'ouvrage d'Yves Durand proposée par la revue *Imaginaire et Inconscient* : « L'AT.9 d'Yves Durand s'adresse aux praticiens en psychologie et en éducation ainsi qu'aux chercheurs en sciences humaines. Cet ouvrage, extrêmement détaillé, illustré, proposant de nombreux tableaux récapitulatifs, codifications, grilles de lecture, en constitue le mode d'emploi à la fois rigoureux et exigeant. » (2006)

Il est donc peut-être temps de mettre en application dans la formation de l'individu un des outils majeurs de la connaissance de l'individu, outil qui depuis 1960 fait ses preuves.

### Tour d'horizon en didactique : une application possible ?

Nous l'avons vu, les terrains d'applications des recherches sur l'imaginaire sont vastes, notre connaissance restant tout à fait modeste, la liste n'est pas exhaustive, toutefois cela questionne sur les possibilités d'application en pédagogie et en didactique. Les structures de Durand permettent de comprendre le fonctionnement de l'imaginaire, d'avoir une vue précise du processus imaginant, de pouvoir classer et lire les productions imaginées.

Alors certes, l'imaginaire n'est pas figé, Durand nous garde bien de le lire ainsi avec sa notion de trajet anthropologique et Bachelard lui-même nous rappelle que toute image, qu'elle soit vécue ou rêvée, est transformée par le processus imaginant : « On veut toujours que l'imagination soit la faculté de *former* des images. Or elle est plutôt la faculté de *déformer*

les images fournies par la perception, elle est surtout la faculté de nous libérer des images premières, de *changer* les images » (1943, p.7).

Toutefois, il reste envisageable d'utiliser ces connaissances pour guider l'élève dans une nouvelle lecture des œuvres, ainsi que le préconise Durand avec la mythocritique ou Danielle Perrin Rocha-Pitta avec sa fiche d'analyse en art, mais aussi de comprendre et questionner l'élève sur son processus imaginant, selon la méthode étayée par Yves Durand. On pourrait même envisager de stimuler l'élève en créant des images affectives pertinentes grâce au tableau dressé par l'univers durandien.

Afin de proposer des applications adaptées, il reste à définir les besoins en didactique où les méthodologies de l'imaginaire auraient une répercussion pertinente. C'est pourquoi nous allons, avant de statuer sur des hypothèses de travail, nous questionner sur différents terrains. Il s'agit de faire un rapide tour d'horizon des recherches actuelles en didactique, en distinguant arbitrairement trois champs principaux : la lecture, l'écriture et la compréhension.

## De l'importance du sujet-apprenant

### *Du sujet-lecteur*

Depuis quelques années s'élève une forte critique sur la pédagogie actuelle qui laisserait de côté la subjectivité de l'élève dans l'apprentissage. Les théoriciens ont pensé, les chercheurs ont écrit, et la notion de Sujet-Apprenant a commencé à s'immiscer dans les programmes. Nous pouvons en ce sens citer le rapport d'Anne Vibert, inspectrice générale de l'académie de Grenoble, où elle rappelle, à la suite de nombreux théoriciens, que la lecture est l'acte d'achèvement de l'œuvre. En s'emparant des postures de lecture de Dominique Bucheton (2011, p.6), elle renvoie le praticien scolaire à ses devoirs pédagogiques. Bien au-delà d'une *lecture tâche* d'un texte-objet, il est important de faire acquérir progressivement à l'élève une *lecture tremplin* qui, au-delà de la compréhension du référentiel et dépassant la compréhension symbolique, permet à l'individu une ouverture réflexive sur le monde et sur lui-même. Ainsi se développe la notion du Sujet-Lecteur, autrement dit reconnaître dans l'élève un individu unique, vivant et pensant dans son activité de lecture.

Anne Vibert préconise donc de travailler sur la confrontation DES lectureS, sur la trace écrite de la lecture, d'y accorder le temps nécessaire et pour cela de repenser le corpus (2011, p.11). Elle propose également de solliciter directement les imaginaires des élèves par des questionnaires, dessins ou images (2011, p.15) ou de faire jouer leur avis dans l'apprentissage par le choix du texte par exemple (2011, p.17). Elle finit par présenter alors le

carnet de lecture, outil efficace dans le développement du Sujet-Lecteur pour les lectures cursives ou intégrales (2011, p.17-24) pouvant être réinvesti dans l'analyse de l'œuvre.

Toutefois, si le rapport réinstaure une place importante au sujet dans la lecture, la part du sujet dans l'enseignement diminue progressivement. Certes l'expérience du Sujet-Lecteur initie l'écriture, la lecture à haute voix ou encore l'analyse de texte, toutefois la place du sujet dans son apprentissage est rapidement délaissée une fois la lecture passée. En effet, comme Annie Rouxel le remarquait quatre ans auparavant : « Si une porte est entrouverte à l'expression du sujet avec la lecture cursive et l'écriture d'invention, il n'en va pas de même pour la lecture analytique. Que cette dernière vise tendanciellement à l'objectivité dans la description des phénomènes textuels repérés ne doit pas conduire à évincer toute expression singulière de la subjectivité. » (2007, p.65)

#### *Au sujet-didactique*

L'expression du sujet ne doit pas se limiter à la simple lecture. Autre pendant des programmes, qu'en est-il de l'écriture ? Dans la même revue, Isabelle Delcambre éprouve de grandes difficultés à définir la notion de Sujet-Scripteur, d'ailleurs elle voit bien que « cette notion est bien moins développée, moins construite que celle de sujet lecteur » (2007, p.33). Elle pointe ici du doigt une iniquité, car moins développée, cette notion n'est pas moins importante, ce qu'elle met en évidence avec l'apport des recherches de Dominique Bucheton et d'Elisabeth Bautier :

« L'intérêt majeur de ces recherches réside dans la complexification d'une théorie didactique de l'écriture scolaire qui privilégierait la seule analyse des produits écrits ou des compétences scripturales en ignorant l'activité des sujets et le sens de cette activité pour eux, telle que les recherches en didactique du français ont pu le faire dans une période où elles étaient dominées, pour le dire vite, par les typologies des textes et les recherches en psychologie cognitive. En introduisant dans l'analyse de l'enseignement-apprentissage de l'écriture, le point de vue de l'acteur élève, en articulant l'activité d'écriture à d'autres dimensions que purement cognitives, notamment des dimensions identitaires qui interrogent les activités scolaires en référence à des pratiques extrascolaires, mais aussi dans la perspective d'une construction du sujet social, au-delà de la seule sphère scolaire, elles ont déplacé le regard du texte vers le sujet « scripteur ». (2007, p.35-36)

Toutefois, aux côtés d'Yves Reuter, elle admet le manque de rigueur dans la définition et dans les sources, qu'elle cherche à combler dans son article. Nous ne retiendrons pour simplifier que la conclusion de son constat qui nous intéresse ici : « la notion d'image

scripturale permet de concevoir le rapport du sujet scripteur avec d'autres sujets lecteurs : lui-même comme lecteur (de son texte ou des textes d'autrui), l'enseignant-évaluateur, le chercheur » (2007, p.38).

Or, terminant son article, Isabelle Delcambre conclut sur la notion développée par Yves Reuter de Sujet-Didactique, à laquelle celle de Sujet-Scripteur est totalement inhérente.

« Les sujets (enseignant et élève, donc) sont situés à la fois institutionnellement par l'institution qui leur donne statut de sujet scolaire (d'élève, écolier, collégien, lycéen, étudiant, ou d'enseignant), pédagogiquement par les principes et les modes de travail qui constituent les élèves en apprenants ou sujets pédagogiques, enfin disciplinairement par des modes de penser, de dire ou d'agir spécifiques aux disciplines, qui les constituent en sujets didactiques. Celui que Y. Reuter (2007, p.91) appelle un sujet didactique est un sujet complexe qui, comme tout sujet, est structuré par son inconscient, son milieu d'origine, son histoire familiale et personnelle, etc. Ce qui intéresse alors le didacticien, c'est de voir comment ces diverses dimensions peuvent faciliter ou gêner la relation didactique, ou d'analyser comment les modes de travail prennent ou non en compte ces dimensions, en laissant place ou non au vécu et à l'expérience de l'élève, à ses représentations, à ses pratiques, à l'extrascolaire, etc. » (2007, p.41)

Il est donc important de considérer non plus l'élève comme un apprenant mais comme un sujet apprenant. Si ce questionnement permet de comprendre les gènes dans l'apprentissage, il permet surtout dans décupler la répercussion auprès du sujet en l'objectivant et en le rationalisant. Loin de l'enseignement vertical, reconsidérer le sujet dans son apprentissage permet de rendre à l'élève un rôle acteur de sa position.

Or pour conclure nous ferons nôtres les mots de Bertrand Daunay : « La question est de savoir comment didactiser la question de la subjectivité, autrement dit comment faire avec la subjectivité de l'apprenant. [...] Le défi lancé à la didactique est précisément de pouvoir objectiver le sujet didactique pour ne pas le laisser dans l'imprescriptible ou le silence, mais en faire un sujet d'apprentissage. » (2007, p.48-49)

L'écriture.

*Le processus cognitif*

Pour bien comprendre les applications didactiques possibles dans le domaine de l'écriture, il est important de comprendre le processus neuropsychologique de cette activité et retenir que ce processus est « coûteux ». Lorsque Michel Fayol annonce dès son introduction (2013, p.6) les difficultés qu'opposent l'écrit à l'apprenant, entre l'apprentissage d'un code et

une nouvelle conception du langage selon d'autres modalités, il ajoute que l'écrit est rapidement affecté par un aspect négatif à l'inverse de l'oral : il est lent et solitaire. Si en cycles 2 et 3 l'apprentissage du code et de la modalité intrinsèque de l'écrit reste en cours d'acquisition, la lutte contre l'aspect négatif reste, elle, difficile à mener. Le plaisir de l'écrit est peu reconnu autant chez les adolescents que chez les adultes. Certes Michel Fayol recense des avantages au statut particulier de l'écrit : la vitesse peut être modulable, la trace écrite permet une relecture aisée... et pourtant cela n'arrive pas toujours à faire pencher la balance.

Il faut comprendre que l'écriture comporte des caractéristiques propres qui vont influencer non seulement sa production, mais aussi l'affection du scripteur. Premièrement, à l'écrit le langage perd de son interactivité, nous n'avons pas lors de l'écriture d'un message les signes de réception de l'interlocuteur. Il est donc impossible de moduler son message pour s'assurer de la compréhension, de la bonne réception, de l'émotion produite, etc. L'écrit, pour être fonctionnel, nécessite donc une projection et une empathie de la part du scripteur (2013, p.18). Déjà abordée dans l'introduction, la production d'écrit par ailleurs est lente, si à l'oral un producteur peut énoncer entre 150 et 200 mots en une minute, à l'écrit il ne peut en graphier que 20 à 40. Parallèlement la production est physiquement difficile, elle nécessite une automatisation dès l'enfance (2013, p.19) et les modalités linguistiques et syntaxiques sont complètement différentes de l'oral, un nouveau langage est alors à apprendre. Ces difficultés sont des facteurs qui rendent l'écriture de prime abord négative, d'autant plus qu'elle réclame d'importants efforts cognitifs.

Pour comprendre il est intéressant de creuser davantage le processus. Les facteurs déjà énoncés impliquent un travail cognitif en trois étapes : préparer le message, le mettre en forme et l'exécuter. Cet ensemble de tâches appelle dans le cerveau trois actions qui se produisent simultanément : le cerveau produit un effort de *planification* où le contenu est défini, puis il exécute le processus dans la *mise en texte*, avant de pratiquer une *révision* qui vérifie la conformité du message (2013, p.24). Ce système, étudié par Hayes & Flower, est davantage détaillé dans l'étude didactique de Sylvie Plane où elle explique que l'on repère deux types de *planifications*. La *macro-planification* est un travail de production plus long où le cerveau organise les idées et le texte alors que la *micro-planification* est un travail plus court de millièmes à quelques secondes où il s'agit d'organiser le texte dans sa linéarité (1994, p.40). Cet ensemble de tâches confère à la production d'écrit un coût de production important.



## *Du scripteur à l'auteur*

Aujourd'hui la recherche en didactique travaille sur différentes méthodes pour rendre à l'écrit un aspect positif à l'écriture, le tout en travaillant à réduire son coût. Peuvent être menées les automatisations de la mise en texte, par la pratique de l'écriture, de la macro-planification par l'échafaudage de plan ou par la prise en compte de la forme et du lectorat, de la micro-planification par la répétition de structures et de formes syntaxiques. Il serait intéressant d'approfondir ces enseignements repensés, notamment ceux menés par Dominique Bucheton (2014) ou Claudette Oriol-Boyer (2002, 2003, 2004), pour questionner l'apport possible des études de l'imaginaire. Dans le cadre de cet écrit court, nous nous intéresserons aux réflexions sur le Sujet-Scripteur de Catherine Tauveron et la notion de motivation développée par Bernardin.

Pour rendre le plaisir de l'écriture à l'élève, et s'inspirant des notions de sujet didactique, Catherine Tauveron rappelle qu'il faut extirper l'élève de son écriture-tâche pour lui rendre le rôle qui lui revient, celui d'auteur de son texte. Si l'élève n'est pas écrivain, professionnel de l'écriture, il reste auteur d'un texte vecteur d'émotions, d'idées et de sensations (2007, p.77). Dans cette longue citation, dont nous avons caviardé les exemples pour raccourcir la lecture, elle énumère les fondamentaux pour rendre à l'élève l'entière possession de son texte.

« Autrement dit, **le jeune scripteur n'est possiblement auteur que si, d'abord, on lui a appris à analyser son expérience de lecteur de littérature pour nourrir son expérience d'écriture** (à se demander comment le texte littéraire lu a voulu que « quelqu'un l'aide à fonctionner », puis à se demander comment produire soi-même un texte pour « quelqu'un qui l'aide à fonctionner »), soit à postuler son Lecteur Modèle, de préférence « malin » comme ont dit des élèves de CM2, cultivé et sensible, « capable de coopérer à l'actualisation textuelle de la façon dont lui, l'auteur, le pensait » et à « mettre en œuvre une stratégie dont font partie les prévisions des mouvements de l'autre ». **Il n'est possiblement auteur, ensuite, que s'il sait qu'à son intention artistique va répondre dans la classe une « attention esthétique » chez l'enseignant et chez les pairs.** S'il sait en somme que son texte, fruit d'une liberté créatrice (en l'occurrence, étroitement « surveillée »), ne va pas d'abord et seulement subir un regard et un traitement orthopédiques, mais faire l'objet d'une lecture semblable à celle à laquelle ont droit les auteurs en titre, une lecture littéraire attentive à la fabrique du texte, au grain et au jeu des mots, aux espaces vacants, à la polysémie potentielle, à la nouveauté de la trouvaille narrative, à l'émotion suscitée par la narration ou par le comportement de tel ou tel personnage... Soit une lecture qui ne convoque pas seulement des critères d'évaluation formels construits collectivement et imposés à tous mais des critères propres à l'évaluation d'un texte littéraire singulier inscrivant le lecteur au cœur

de sa stratégie textuelle. Dans cet échange, peuvent apparaître aussi bien des ratés pragmatiques, effets programmés non produits, que des effets en germination dont l'auteur n'avait pas conscience et dont il peut ensuite décider d'accélérer la croissance. En somme, l'écriture peut devenir dans une telle configuration « le lieu du hasard et de l'arbitraire qui se transforme peu à peu en nécessité ». **Le jeune scripteur n'est possiblement auteur, enfin, que s'il est inscrit avec ses pairs dans une communauté d'auteurs**, à l'image de la communauté de lecteurs qu'ils forment ensemble par ailleurs en d'autres temps de la classe. De même qu'ils sont sollicités (désormais ?) d'exprimer et de confronter leurs lectures singulières, les élèves ont tout à gagner à exprimer et à confronter leurs projets d'écriture singuliers, quand bien même ils s'inscriraient dans une problématique ou un projet communs, autrement dit : leurs choix narratifs [...], ce qui les motive affectivement [...], les effets escomptés, [...], les difficultés rencontrées, les hésitations et les remords [...], ce qu'ils considèrent comme une réussite et satisfait leur ego d'auteur [...]. Dans un tel forum, où chacun ouvre les portes de sa cuisine, l'écriture apparaît pour ce qu'elle est – un travail d'artisan supposant des choix tactiques (dont on ne maîtrise pas toujours les conséquences : écrire est un pari) et susceptible de procurer des bonheurs personnels. » (2007, p.79-80)

Pour remettre l'élève dans une situation d'auteur, il faut donc lui faire comprendre que la lecture, exaltée par le sujet-lecteur, procurant sensation et émotion est l'objectif ET la raison d'être de son écrit, puis il est important mettre en lumière ces effets auprès de ses pairs lors de la lecture de son texte et inscrire l'élève dans une communauté d'auteurs, dont Catherine Tauveron évince l'écrivain, mais qu'il serait au contraire intéressant d'accueillir.

En somme, afin de motiver l'élève, il faut relier l'activité de lecture à celle d'écriture, ce qui est régulièrement fait en tant que source (imitation, réécriture, etc...) mais trop peu en tant que finalité (souvent le devoir est noté ou consigné). Enfin, pour ne pas fixer un objectif littéraire insurmontable, que l'élève verrait dans l'imitation d'un écrivain, et donc rapprocher l'objectif de sa zone proximale de développement, il nécessaire d'insister sur la subjectivité intrinsèque aux deux activités, celle-ci raisonnable puisqu'individuelle.

Il serait intéressant d'approfondir ce rapprochement élève-auteur, notamment avec l'article de Jean Bernardin paru dans la revue du GFEN (2009, p.78). En effet, il propose de construire chez l'élève une posture d'écrivain, en engageant les élèves dans l'écrit par la volonté de traduire une pensée en mots, puis de rendre à ces mots cette pensée. Cette démarche relie l'élève à l'écrivain en lui proposant un cheminement identique : d'abord il faut faire naître chez l'élève une pensée initiatrice, un « embrayeur » à l'écriture, qui lance la rédaction de différents jets à confronter au lectorat ; puis il faut lui faire trouver la

« nécessité interne » de réécriture pour restructurer ces écrits, afin de développer et dépasser l'idée initiale dans une nouvelle production de pensée.

Il nous semble que Jean Bernardin met le doigt sur un élément important de l'écriture, celui de l'« embrayeur ». Ce stimulus premier va permettre de motiver l'ensemble du processus d'écriture et peut-être que les ressources de l'imaginaire ont là un bassin d'embrayeurs inépuisable.

### De la compréhension

Nous avons vu jusqu'à présent les différents intérêts de renforcer l'individualité et la subjectivité de l'élève dans l'apprentissage, puis de recentrer la production d'écrit sur cette individualité. Toutefois quelle place cette subjectivité a-t-elle dans la lecture scientifique des textes, l'analyse littéraire, pan important des programmes de français. Le retour à la subjectivité est une recherche importante pour les didacticiens, or nous citerons à nouveau Bertrand Daunay : « La question est de savoir comment didactiser la question de la subjectivité, autrement dit comment faire avec la subjectivité de l'apprenant. [...] Le défi lancé à la didactique est précisément de pouvoir objectiver le sujet didactique pour ne pas le laisser dans l'imprescriptible ou le silence, mais en faire un sujet d'apprentissage » (2007, p.48-49). Pour creuser davantage le champ de l'analyse littéraire et sa subjectivité, au-delà des connaissances qui sont du ressort de l'instruction, nous nous sommes intéressés au processus de la compréhension.

Si l'apprentissage de la lecture commence par l'acquisition d'un code, elle se poursuit automatiquement par une activité de compréhension. Si le décodage peut poser des difficultés à des élèves en manque de pratique, de méthode et d'automatisme, la compréhension reste un apprentissage qu'il faut poursuivre bien au-delà des cycles 2 et 3. Pour cela, il est important d'en comprendre une nouvelle fois le fonctionnement.

Selon la méthode de Cebe et Goigoux, basée sur les récentes études en neuropsychologie, la compréhension en lecture nécessite cinq compétences : celle de décodage appelant l'automatisation des procédures d'identification des mots ; puis des compétences linguistiques, afin d'identifier la syntaxe et le lexique ; référentielles, en combinant des connaissances encyclopédiques ; textuelles, qui impliquent des connaissances en grammaire de texte et stratégiques, nécessitant une évaluation et une régulation de l'élève sur son activité de lecture (2012, p.7).

Ces cinq compétences mettent en relief les difficultés des élèves : un lexique pauvre, des connaissances lacunaires, une mauvaise cohérence textuelle due à une lecture rapide, sans tri informatif, et des erreurs, voire des absences d'inférence. Cebe et Goigoux ciblent également une mauvaise stratégie de lecture et un objectif souvent incompris. Pour travailler cet ensemble de difficultés, les deux didacticiens proposent une série de conseils et d'objectifs qu'ils mettent en place dans une proposition de séquence. Nous n'en relevons que quelques-uns qui pourraient nous intéresser : rendre les élèves actifs (éviter les questionnaires qui appellent le picorage d'informations), inciter à la représentation mentale, inviter à suppléer les blancs du texte, s'interroger sur les pensées du personnage... (2012, p.7-13).

L'imaginaire, outil instinctif de représentation mentale des angoisses premières et primaires serait peut-être là aussi une ressource efficace dans la projection mentale d'un texte, puisqu'il puiserait dans le bassin d'images inéluctablement profond de l'élève.

## Le passage : une passerelle est-elle envisageable ?

Jusqu'à présent nous nous sommes efforcés de faire, dans le court espace-temps qu'un tel écrit réflexif peut nous offrir, un rapide tour d'horizon des évolutions contemporaines de la recherche sur l'imaginaire et en didactique. Ces deux champs d'étude, encore jeunes, ne cessent de progresser, par l'apport d'autres disciplines, comme la sociologie, la psychologie, l'anthropologie, les neurosciences. Finalement, Gilbert Durand l'avait bien saisi, ces sciences humanistes qui étudient l'homme ne peuvent s'enrichir que si elles fonctionnent ensemble et étudier l'homme revient à s'investir dans la transdisciplinarité. Il n'est donc pas si aberrant de considérer que l'imaginaire peut servir à la didactique. Peut-être qu'en retour, la didactique serait un grand apport aux études de l'imaginaire ! Nous n'en sommes toutefois pas encore là et notre écrit, modeste, ne vise qu'à envisager, qu'à proposer, et peut-être qu'à créer un trajet, un échange, une voie au travers du gouffre qui sépare ces deux disciplines.

Revenons un temps sur ce que nous pouvons retenir des études sur l'imaginaire. Nous avons vu que l'imaginaire est une réaction humaine instinctive pour maîtriser mentalement les angoisses métaphysiques liées à notre condition : représenter mentalement la fuite du temps, quelle qu'en soit la façon, permet de la combattre ou de l'adoucir. Les images que crée notre esprit sont issues de réflexes néonataux, auxquels s'ajoute l'expérience du monde et de la culture. Héritage instinctif de notre condition humaine, nos représentations mentales se composent d'une structure universelle. La connaissance de ce squelette permet alors l'analyse du processus imaginant de l'individu. Avec certains outils, nous rappellerons ici l'AT.9, il est possible de s'interroger sur notre façon de voir le monde et de l'appréhender. Cette nouvelle lecture des productions imaginées permet de mettre en lumière les mythes personnels, offrant ainsi des lectures d'auteurs ou d'œuvres renouvelées.

En ce qui concerne la didactique, nous avons vu qu'un mouvement fort des théoriciens appelle à retrouver de la subjectivité dans l'apprentissage. La subjectivité, « métaregard » que l'individu porte sur lui-même lors d'une activité, appelle aux sensations individuelles, émotions personnelles et représentations uniques que chacun éprouve face à un objet. Cette subjectivité est un pilier fondamental dans le plaisir, dans la motivation, dans la rationalisation, dans l'apprentissage de la tâche. Il est donc urgent d'inciter l'élève à développer sa subjectivité dans la lecture, dans l'écriture, mais aussi dans la compréhension afin de participer à sa formation d'individu. En lien avec la subjectivité de l'apprenant, nous avons également vu l'intérêt pédagogique dans le processus d'écriture de sensibiliser l'élève

sur son statut d'auteur, en modifiant son regard vers l'écrit mais aussi en le rapprochant du statut d'écrivain.

Ne serait-il donc pas envisageable, à la lumière de cette confrontation, de rapprocher les deux champs disciplinaires, l'un pouvant s'enrichir de l'autre ? Bien que la théorie de l'un et la pratique de l'autre ne semblent pas si proches, le gouffre entre les deux n'est pas si infranchissable. L'imaginaire en tant que outil de connaissance de soi ne pourrait-il pas être un levier pour développer la subjectivité de l'élève ? Et l'analyse de l'imaginaire d'un auteur ne permettrait-elle pas de mettre en valeur la subjectivité de ce dernier ? En confrontant les deux individus, l'élève ne pourrait-il pas ressentir une proximité avec l'auteur ? Par cette contiguïté, le travail de lecture ne serait-il pas simplifié par l'universalité du mythe, facilitant ainsi la pratique d'analyse de l'élève ? Puisque l'imaginaire serait réaction instinctive, il serait peut-être plus évident pour l'élève de parcourir ce processus. Par ailleurs, puisque nous parlons d'universalité de l'imaginaire face aux angoisses primordiales, n'y aurait-il pas ici un levier sur la motivation générale ? Une analyse de texte ne serait-elle pas à même de séduire l'ensemble de la classe, puisqu'il traiterait d'une structure à laquelle chacun s'est confronté ?

Nous pensons que dans l'imaginaire réside un outil difficile à maîtriser mais puissant, qui pourrait avoir une influence directe sur l'apprentissage. D'une part il y a là la possibilité d'exalter la lecture de l'élève, en le rendant l'égal de l'écrivain, de par ses émotions, ses sensations, son mythe personnel, cette proximité aurait une influence directe sur la compréhension de l'élève qu'il pourrait alors mettre à profit dans l'analyse. Enfin, il y a dans ces outils un levier direct sur la motivation et l'investissement qui pourrait rayonner jusqu'aux tâches les plus coûteuses d'écriture. C'est donc portés par cette emphase que nous allons proposer une tentative d'union de ces deux disciplines lors d'une séquence pédagogique en classe de seconde, en amenant l'élève à élever sa subjectivité à la hauteur de celle de l'écrivain.

## Les plans d'architecture : établissement d'un protocole.

Elever la subjectivité de l'élève au niveau de celle de l'auteur, afin de faciliter son entrée, sa compréhension et son analyse de l'œuvre, est l'objectif de notre tentative d'application des études de l'imaginaire en didactique. Une fois l'élève égal de l'auteur, nous espérons voir son rapport à la littérature profondément changé. Les chapitres précédents ont démontré, nous l'espérons, comment les structures anthropologiques de l'imaginaire peuvent être un outil à haut potentiel, essentiellement parce qu'investir l'imaginaire dans le développement de la subjectivité appelle à user d'une activité humaine instinctive que les élèves utilisent depuis leur plus tendre enfance, parce que cela permettrait de se réapproprier cette fonction inconsciente significative dans l'œuvre de création, parce que cette démarche rendrait au couple lecteur/auteur une complicité que la technicité de la littérature peut entraver. Certes, si l'apport des recherches sur l'imaginaire mériterait encore un approfondissement qui pourrait être envisagé plus tard, il est temps à présent de développer cette application concrète en une séquence didactique.

Afin d'amener l'élève à s'approprier l'outil imaginaire, nous pensons pertinent de préférer une démarche inductive avant de procéder à l'explicitation technique du phénomène. C'est pourquoi nous souhaitons dans un premier temps développer la subjectivité de l'élève, à laquelle nous attacherons ensuite le système de structures mythiques hérité des recherches durandiennes. Porté par cette lecture personnelle, l'élève sera ensuite invité à procéder à l'analyse de l'œuvre, activité pendant laquelle le réinvestissement des notions acquises en cours d'année prendra sa place. Seulement une fois cette démarche inductive achevée nous institutionnaliserons le processus effectué pour donner à l'élève les clés de ce dernier et parachever ainsi l'apport de l'outil imaginaire. Une dernière étape visera à transférer les acquis dans une tâche complexe de fin de séquence.

Ce déroulement prévoit donc trois étapes : une mise en activité elle-même divisée en quatre étapes, une séance d'enseignement magistral pour expliciter les notions, puis une activité de réinvestissement. Nous détaillerons dans le présent protocole chacune de ces étapes.

### Le corpus

Le corpus se doit de respecter un panorama complet de l'imaginaire durandien. Nous l'avons vu, ce dernier se décompose en trois structures mythiques : héroïque, mystique ou synthétique. Cela signifie que ces trois catégories sont largement représentées dans les œuvres

de création et donc dans les processus imaginant des individus. Afin qu'un élève puisse se reconnaître dans une des trois structures mythiques, il est important que le corpus prenne en compte les trois univers.

Nous avons donc choisi trois nouvelles, le genre permettant une certaine rapidité et une accessibilité de lecture. Le premier texte, *Une petite femme*, sous la plume non dénuée d'humour de Romain Gary, dresse le portrait d'une femme forte et assurée au cœur de la forêt vierge d'Indochine. Le tempérament courageux de cette « petite femme » armée d'un simple phonographe et de sa joyeuse ingénuité au milieu de cette jungle hostile s'inscrit dans le mythe héroïque par sa confrontation belliqueuse entre le protagoniste et son environnement. Le second texte s'installe dans un univers mythique mystique. *Manuscrit trouvé dans une bouteille* d'Edgar Allan Poe s'inscrit parfaitement dans cette structure en proposant le récit fantastique d'un passage clandestin sur un vaisseau fantôme. Bien que chargé d'angoisse, le mythe développe le thème du refuge manifestement illustré par l'image du bateau. Enfin le dernier texte, *L'homme qui plantait des arbres* de Jean Giono, raconte l'histoire d'un berger qui a consacré sa vie à la plantation en toute humilité d'une forêt dans les terres désertiques de Provence. L'univers synthétique s'exprime dans ce récit progressif où d'un terrain hostile le temps cyclique fait surgir une forêt bienveillante.

Il est important de laisser l'élève choisir sa nouvelle en fonction de ses propres intérêts. Afin de le guider dans son choix et pour que celui-ci corresponde à son propre univers mythique, il est important de donner une information précise sur le contenu structurel de l'imaginaire de la nouvelle. C'est pourquoi, avant d'inviter l'élève à choisir, les nouvelles sont présentées ainsi :

Texte 1 : « Une femme étonnante accompagne son mari dans la jungle, dans ce milieu hostile elle essaiera de faire sa place. »

Texte 2 : « Un manuscrit trouvé dans une bouteille raconte le voyage calme et angoissant d'un homme sur un vaisseau étrange. »

Texte 3 : « Un berger patient et déterminé réussit grâce au temps et à la nature à transfigurer les terres de Provence. »

Ces descriptions factuelles comportent en elle le dynamisme du mythe qui permet de les classer selon leur univers. Il est important de ne pas donner plus d'informations sur le contenu de la nouvelle, pour ne pas influencer la lecture de l'élève. Evidemment, en réponse aux questions des élèves il est important de respecter l'esprit de la consigne, donner des



informations factuelles et non interprétatives sur le contenu, ces informations doivent toutefois contenir une description du schème structurel du mythe de l'œuvre.

### Le carnet de lecture

Les nouvelles attribuées, les élèves sont invités à les lire. Il est important de lancer dès les consignes de lecture un appel à la subjectivité. Pour déclencher le recours au sujet-lecteur nous utiliserons au carnet de lecture. Décrit dans le rapport d'Anne Vibert, la pertinence de cet outil a plusieurs fois été prouvée. Adaptée au petit format de la nouvelle, la consigne réclame un écrit personnel de trente lignes minimum et est accompagnée de questions conseils pour aider l'élève en difficulté dans cette démarche à laquelle il ne pourrait être non-habitué. ([Annexe 1.a.](#)). Ce travail est à faire à la maison.

### Le dessin AT.9

La difficulté de notre expérimentation était d'amener les élèves à travailler la structure mythique des œuvres malgré leurs lacunes dans ce domaine de connaissances. Envisager un apprentissage au préalable des notions pourrait corrompre l'épanouissement de la subjectivité. Effectivement l'objectif est de rapprocher l'élève de l'auteur en faisant prendre conscience à l'apprenant de la proximité possible de leur processus imaginant. Or rationaliser l'étude des structures mythiques risquerait de considérer cet outil comme une nouvelle piste institutionnelle et technique dans laquelle un élève pourrait se sentir entravé.

Nous avons donc décidé d'adapter le test à neuf éléments présenté dans les chapitres précédents. Ce test clinique permet de faire émerger la démarche cognitive du processus imaginant, classée par la suite en structures mythiques. S'intéressant aux patients il permet donc de définir l'organisation de leur imaginaire individuel. Le test se compose d'un dessin et d'un écrit expliquant ce dessin. L'examen clinique ajoute un questionnaire permettant d'étudier la projection du patient et sa conscientisation symbolique. Puisque notre objectif n'est pas d'établir un examen clinique de l'élève mais simplement de définir la structure mythique de la nouvelle, nous nous sommes affranchis de l'analyse clinique inhérente au questionnaire et avons réécrit les consignes du test à neuf éléments pour centrer l'étude sur l'objet littéraire.

Pendant un intervalle de trente minutes, l'élève doit donc à partir de la nouvelle composer un dessin avec une chute, une épée, un refuge, un monstre dévorant, quelque chose de cyclique (qui tourne, qui se reproduit ou qui progresse), un personnage, de l'eau, un animal (oiseau, poisson, reptile ou mammifère), du feu, puis dans un second temps il doit expliquer

son dessin. Conformément à l'AT.9 classique le dessin doit être fait sur une feuille de format A4 et l'explication sur une feuille séparée ([Annexe 1.b.](#)). Afin de nous assurer de la conformité de l'exercice à celui défini par Yves Durand, nous reprenons les consignes orales données dans le protocole du test clinique, à savoir : « votre travail consiste donc à effectuer [à partir de la nouvelle] un dessin avec les 9 éléments qui vous sont proposés (c'est-à-dire : une chute, une épée, un refuge... du feu). Vous essaieriez si possible de les utiliser tous... Par ailleurs vous pouvez en ajouter d'autres si cela facilite la composition que vous allez faire. Il n'y a pas de mauvaise réponse : une chute, par exemple, c'est la chute que vous voulez dès lors qu'elle s'accorde avec votre dessin. Lorsque vous aurez terminé votre dessin vous ferez [...] un commentaire, une explication, un récit comme vous voudrez, pour préciser ce qu'il se passe dans le dessin. Enfin vous devez travailler avec un crayon à papier et cela sans utiliser de gomme ni de règle » (2005, p.218). Aux éventuelles questions, il est important de veiller à répondre dans l'esprit de la consigne pour ne pas influencer la production imaginante de l'élève.

### Le questionnaire

Par les deux étapes précédentes nous souhaitons stimuler la subjectivité de l'élève et sa prise de conscience de l'imaginaire de l'écrivain, dans lequel nous stimulons une concrète implication. Il est important à présent d'user de cette entrée dans le texte pour aborder l'analyse littéraire plus technique, et relier ainsi la production imaginante à des outils littéraires dont le programme de Français impose la transmission. Pour cela nous nous basons sur le tableau d'analyse élaboré par Daniel Rocha-Pitta selon sa lecture de l'AT.9 (en annexe ci-dessous) (1998, p.272).

<b>Fiche d'interprétation</b>	
Nom de l'artiste :	Sexe :
Age :	Origine ethnique :
<b>Champs conjugué d'analyse</b>	
<b>Thème</b>	<b>Régime de l'image</b>
Les quatre éléments Socio-historique Historique Mythique Quotidien (travail, loisir, etc...) Paysage Portrait	Régime de l'image (diurne ou nocturne) Structure de l'imaginaire (HE, MY, SY) Orientation spécifique (sous-structure) Singularité (éventuelle) > Patrons culturels imaginaires > Personnalité de base imaginaire
<b>Personnages</b>	<b>Histoire de vie</b>
Bibliques Historiques Mythologiques (de quelle mythologie)	(Noter type de formation, influences d'écoles, voyages à l'étranger, etc.) Fonction de l'œuvre selon l'auteur (intention)

De la vie quotidienne (spécifier si masculin, féminin, enfant, travailleur, acteur, etc.)	
<b>Analyse actantielle</b>	<b>Style</b>
Type d'action : Lutte Action tranquille Atteindre un autre plan Cyclique	Technique utilisée Habilité de l'artiste (peintre, dessinateur...) Lumière : en contraste ou diffuse Couleur : monochromatique ou pluri. Lignes : droites ou courbes Espaces et formes : pleine et fermée ou ouverte et vide

Nous avons repris en deux questionnaires l'essentiel du tableau. Dans le premier questionnaire, adapté en un exercice de compréhension de texte, nous avons repris les parties d'analyse du thème, des personnages et du processus actantiel. Dans le second questionnaire, adapté en un exercice d'analyse stylistique, nous avons repris les éléments d'analyse du style en le conformant au champ littéraire. Nous avons évincé la partie « Régime de l'image », puisque les élèves n'ont pas les connaissances pour la travailler, et la partie « Histoire de vie ». Ces deux étapes, importantes dans l'analyse de l'œuvre, seront menées directement par le professeur lors de la séance théorique.

Si nous avons pris le parti de garder la structure de la fiche de Daniel Rocha-Pitta, intéressante par son universalité rigoureuse, nous nous sommes affranchis des champs de réponses restreints. A cela nous objectons en rappelant l'objectif de cette expérimentation, nous ne cherchons pas à faire une étude des œuvres artistiques dans le cadre d'une recherche sur l'imaginaire, nous souhaitons en effet utiliser l'imaginaire pour guider l'intuition de l'élève dans l'analyse littéraire. Nous utilisons donc cette grille d'analyse pour développer la notion de visée auctoriale en deux questionnaires : le premier questionnaire a pour but de mener l'élève à déterminer selon lui l'objectif d'écriture de l'auteur, inévitablement guidé, nous l'espérons, par le journal de lecture et l'AT.9, le second questionnaire propose une analyse textuelle à partir de la visée de l'auteur déduite par l'élève.

#### Questionnaire 1 : Fiche d'analyse

Le premier questionnaire ([Annexe 1.c.](#)) comporte donc trois parties. Le « Thème » est composé de trois consignes pour mener l'élève à la compréhension globale de la nouvelle : « Résumez l'histoire de la nouvelle », « Décrivez le cadre spatio-temporel de l'histoire » et « Détaillez l'atmosphère qui se dégage de la nouvelle ». L'analyse des « Personnages » et l'« Analyse actantielle » permettent de développer la progression interne de la nouvelle et d'en faire émerger les enjeux, elles comportent pour les deux parties trois consignes,

respectivement : « Dressez le portrait physique et psychologique des personnages », « Individualisez les relations qu'ils entretiennent entre eux », « Détaillez les impressions que vous font chacun des personnages » et « Comparez les situations initiale et finale de la nouvelle », « Expliquez comment se développe la chronologie de la nouvelle » et « Repérez les temps forts et les étapes importantes de l'histoire ».

Nous ferons remarquer que chacune des parties comporte une question appelant à la subjectivité permettant ainsi de réinvestir les impressions développées durant les activités précédentes. Cet apport des impressions de lecture est ensuite rationalisé dans la dernière question en objectivant l'ensemble de ces analyses et sensations en une notion fondamentale : définir la visée de l'auteur grâce à la question finale du premier questionnaire : « A partir de vos réponses, définissez, selon vous, la visée de l'auteur. Que voulait-il raconter, transmettre en écrivant cette histoire ? »

#### Questionnaire 2 : Analyse stylistique

Le deuxième questionnaire ([Annexe 1.d.](#)) utilise cette nouvelle entrée dans le texte pour réinvestir les méthodes d'analyse vues au sein de la classe. Durant l'année scolaire, nous avons développé en cours un outil d'analyse assez large pour s'adapter à tout type d'œuvre littéraire. Il s'agit d'une fiche outil répertoriant les questions que l'on pourrait se poser en vue d'un commentaire de texte, ces questions se regroupent sous sept items : la structure, l'énonciation, la grammaire, le lexique, les procédés stylistiques, l'intertextualité et les questions spécifiques au genre. Afin de raccrocher cette nouvelle entrée littéraire au travail institutionnel demandé par les programmes, nous avons donc repris ce principe d'analyse par l'intermédiaire de sept questions ci-dessous, précédées par la consigne : « Il s'agit à présent d'étudier les choix stylistiques de l'auteur, à partir de la visée que vous avez repérée. »

1°/ Comment l'auteur s'est-il servi de la **structure** de la nouvelle pour mettre en valeur son objectif ?

2°/ Comment l'auteur utilise-t-il l'**énonciation** dans sa nouvelle pour servir son objectif ?

3°/ Comment l'auteur joue-t-il avec la **grammaire** pour appuyer son objectif ?

4°/ Comment l'auteur a-t-il choisi le **lexique** de sa nouvelle pour mettre en lumière son objectif ?

5°/ Par quels **procédés stylistiques** l'auteur développe-t-il son objectif ?

6°/ Comment l'auteur use-t-il des **références** pour souligner son objectif ?

7°/ Comment l'auteur s'empare-t-il de la **narratologie** pour consolider son objectif ?

Nous espérons donc, porté par la compréhension inconsciente de la nouvelle, amenée par la révélation des structures mythiques, voir l'élève guidé dans son analyse littéraire.

### Le cours magistral

Une fois ces activités menées il est inévitablement important d'expliquer à l'élève le processus dans lequel il a été impliqué. Afin de pérenniser la démarche, l'apprenant doit être conscient des relations qui se sont jouées entre lui et l'auteur afin de pouvoir les intégrer et les transférer à d'autres lectures. Le cours magistral a donc pour objectif de rationaliser l'analyse de l'imaginaire, non pas pour justifier cette nouvelle approche littéraire, cela nécessiterait un approfondissement trop complexe, pour comprendre la notion de visée et pour forcer le rapprochement entre le lecteur et l'auteur par leur proximité imaginante.

Le cours magistral se concentre donc sur deux notions : la propriété de l'imaginaire et une synthèse des structures anthropologiques. Dans un premier temps nous souhaitons faire comprendre aux élèves quel processus instinctif se joue dans la pensée imaginante. Il s'agit donc d'invoquer le rôle protecteur de l'imaginaire face aux angoisses primaires et d'embrayer sur son universalité. Cette notion appelle donc à mentionner les postures néonatales fondatrices de la pensée durandienne. A partir de là, nous pouvons faire un rapide survol des trois structures mythiques, de leurs schèmes structurels et des archétypes qui les composent. Nous pensons qu'il est important de se concentrer sur les images et les symboles, plutôt que d'entrer dans les détails structurels théoriques qui sont difficiles à acquérir pour un novice de ce champ disciplinaire.

Cette approche vulgarisée de l'étude sur l'imaginaire doit surtout s'inscrire dans l'explicitation du processus dans lequel les élèves ont été impliqués. C'est pourquoi il est important de conclure ce cours sur l'AT.9 (en veillant à bien faire comprendre qu'il s'agissait d'un outil pour faire ressortir le mythe interne de la nouvelle mais non d'un outil d'analyse littéraire). Il est alors possible d'illustrer ces notions par le travail qui a été fait sur les nouvelles et de développer les « Histoires de vie » des auteurs.

Enfin, afin de mener l'élève à une propre réflexion sur sa projection dans ce travail et de forcer la comparaison entre l'auteur et lui-même, il est intéressant de revenir sur la partie de l'implication que nous avons maintenue du questionnaire. Armé des connaissances sur l'imaginaire, d'un panorama des trois structures mythiques, d'une mise en application des notions découvertes et de trois exemples distincts de production imaginante, ce « métaregard » sur la projection de l'élève dans l'univers mythique de la nouvelle va

permettre, nous l'espérons, à l'élève de se mesurer à l'auteur en tant qu'individu pensant et imaginant.

### L'écrit

Pour conclure ce travail d'élévation de l'élève à un sujet-auteur, nous souhaitons lui donner à son tour ce rôle d'expression en proposant un sujet d'invention aux élèves en total liberté. L'objectif de ce sujet sans contrainte est de placer cette fois-ci l'élève en position d'auteur qui n'a pour seule contrainte que de satisfaire son objectif d'écriture. Cet exercice complexe appelle donc à intégrer et à transférer la relation entre visée d'écriture et travail stylistique.

L'écrit est donc un sujet libre de 60 à 120 lignes expliqué dans la consigne suivante : « Vous aussi, dans un écrit libre de soixante à cent vingt lignes, laissez parler votre imaginaire. Veillez toutefois à votre style, celui-ci doit être au service total de votre objectif d'auteur. » Composé en deux temps, ce travail prévoit un retour critique de l'élève qui doit proposer une analyse stylistique de son écrit en justifiant l'ensemble de ces choix d'écriture selon son propre objectif ([Annexe 1.e.](#)).

### Recueil des résultats

Afin de juger de l'efficacité d'expérimentation en cours, il est important de fixer en amont les sources de résultats. Riche en productions écrites, l'expérience nous offre un panel de résultats large et varié. Nous nous baserons donc essentiellement sur les productions des élèves et l'ensemble des activités sera ramassé. Ainsi nous pourrions juger de la progression de l'implication et de l'apport subjectif au fil des quatre écrits, nous pourrions également analyser les productions AT.9 afin d'évaluer la pertinence de l'outil. Nous verrons effectivement si dans les dessins des élèves émergent avec régularité les structures mythiques des nouvelles. Les questionnaires nous permettront de voir l'implication des impressions de lecture portées par le journal de lecture et l'AT.9 dans la compréhension de la nouvelle et dans la distinction de la visée. En effet ces deux outils auront été les seuls travaux préalables aux questionnaires. Enfin l'investissement dans la tâche finale permettra de juger la force de stimulation de l'imaginaire. Effectivement le sujet libre sans contrainte n'a pour stimulation dans cette séquence que le rapport de l'auteur à son imaginaire, nous pensons donc que la diversité des résultats peut être un indicateur de l'implication de l'imaginaire dans la motivation des élèves.

Nous pensons également que les échanges durant les séances sont des indicateurs précieux pour connaître le degré d'implication et l'intérêt des élèves, ainsi que leur

compréhension immédiate. C'est pourquoi nous estimons qu'il est important de relever l'ensemble des échanges émis en classe entre le professeur et les élèves.

Nous tenons à rappeler toutefois que cette démarche est un protocole expérimental créé en vue de proposer un rapprochement entre les avancées de ces dernières années dans le champ d'étude sur l'imaginaire et celles en didactique. Les activités et les étapes du protocole sont elles aussi des expériences expérimentales souffrant leur premier test. Bien que basée sur des processus d'analyse clinique, artistique ou didactique ayant fait leurs preuves, leur adaptation à une telle expérience est à vérifier bien au-delà du cadre du protocole de ce mémoire qui n'est qu'une modeste ébauche de proposition. Parallèlement, il s'agit d'une expérience ponctuelle dépendante des acteurs du processus. Ceux-ci sont les élèves de seconde générale option Arts Visuels accompagnés de leur professeur de Français. Le niveau social des élèves, leur cursus scolaire, les connaissances des deux acteurs sont autant de facteurs pouvant influencer la pertinence des résultats.

## Analyse du terrain : échantillonnage et recueil des résultats.

Le recueil des résultats a été effectué auprès d'une classe de seconde option Arts Visuels. Par un concours d'emploi du temps, une séance d'une heure a dû être supprimée, si bien que la lecture de la nouvelle et le journal de lecture ont été effectués en devoir à la maison sur un intervalle de huit jours et que le dessin AT.9 ainsi que les deux questionnaires ont dû être menés sur une seule séance de deux heures. Le temps dévolu réduit a eu une grande répercussion sur les tâches et si certains élèves ont fini l'ensemble des questionnaires, beaucoup d'entre eux n'ont pas pu mener à bien l'ensemble de l'exercice.

Afin de s'assurer d'une rigueur scientifique dans le recueil des résultats, une procédure systématique d'analyse a été établie, dont l'inventaire explicatif ci-dessous permet de comprendre les critères. Les résultats ont ensuite été entrés dans un tableau (présent ci-après), lorsque nécessaire des commentaires ont été ajoutés.

### Analyse du journal de lecture

Nous avons retenu trois critères pour le journal de lecture. Dans un premier temps nous nous sommes intéressés au rapport à la lecture (**colonne A**), afin de déterminer le degré d'implication de l'élève dans l'exercice. La posture de l'élève résistant, considérant la lecture comme une lecture-tâche (Vibert, 2011) a été codé 1, la lecture évolutive où le rapport du sujet progresse a été codé 2, alors qu'un sujet directement curieux et motivé par le projet a été codé 3. Nous avons ensuite déterminé une échelle similaire pour la résonance subjective dans le journal de lecture (**colonne B**). Le degré 1 est le degré minimum d'implication, l'élève se manifeste seulement comme lecteur. Il est important de rappeler qu'une série de questions était demandée, celle-ci ne doit pas biaiser l'analyse. Nous avons considéré qu'un élève qui suivait les questions sans s'en emparer au gré de sa lecture était un simple sujet actant. Le degré 2 doit déceler des traces d'un individu pensant qui réfléchit sur sa lecture, se questionne sur le texte, sur sa compréhension. Le degré 3 implique, au-delà de la compréhension, un individu qui utilise la lecture comme un tremplin réflexif sur lui ou sur le monde (Vibert, 2011). Enfin nous avons décidé d'évaluer la réflexion que pouvait mener le sujet (**colonne C**). Le code 1 correspond à une réflexion 0 où le sujet se contente de rendre compte de sa lecture, le degré 2 appelle à une amorce de réflexion où des questions émergent, manifestant un esprit analytique, le degré 3 regroupe des individus offrant un questionnement développé et argumenté, déjà proche des exercices attendus en classe de seconde.



## Analyse de l'AT.9

En ce qui concerne l'AT.9 nous avons repris pour l'analyse du dessin la méthodologie d'Yves Durand pour déterminer le régime de l'image (**colonne D**) et le contenu existentiel (**colonne E**) du dessin. Nous renvoyons ici aux études de Durand, en précisant néanmoins que le contenu existentiel est codé par une échelle progressive allant de 1 à 5, permettant d'évaluer la teneur du dessin dans l'antagonisme vie/mort, le code 1 étant un dessin optimiste où l'atmosphère et la projection sont heureuses et sereines, alors que le code 5 relève d'une ambiance et une lecture négatives, morbides et angoissantes (Durand, 2005). Nous avons ajouté à cela deux critères, le premier se concentre sur la correspondance entre la nouvelle et le dessin (**colonne F**). Le code 1 ne relève aucune correspondance comme dans les cas d'un hors-sujet ou d'un exercice incompris par exemple, le code 2 regroupe les dessins s'appuyant sur la nouvelle auxquels s'ajoutent des éléments additionnels, enfin le code 3 regroupe les dessins représentant essentiellement la nouvelle. Enfin, il était important de référencer les différentes modalités de représentation de la nouvelle (**colonne G**) en séparant les représentations fonctionnelles, où le dessin formel reprend les images fonctionnelles de la nouvelle (code 1), des représentations symbolisantes usant de symboles pour exprimer le contenu (code 3). Le code 2 regroupe les dessins usant des deux procédés.

## Analyse des questionnaires

### Analyse du questionnaire 1

Le premier questionnaire visait à définir la compréhension de l'élève. Nous avons donc évalué sur deux critères la compréhension (**colonne H**) et la capacité d'interprétation (**colonne I**) de l'individu selon qu'elles se manifestent dans ses réponses aux consignes. Nous avons noté une mauvaise compréhension (contresens, hors-sujet, lecture superficielle) par le code 1, le code 2 reprend les devoirs où la compréhension est globale, autrement dit où les éléments principaux de l'histoire sont mentionnés, enfin le code 3 regroupe les travaux approfondis où la compréhension est développée et argumentée. Pour le critère d'interprétation, le code 1 regroupe les travaux où la lecture est essentiellement référentielle, le code 2 réunit ceux où apparaissent une ou des hypothèses d'interprétation alors que le code 3 rassemble les devoirs où l'interprétation est inhérente à la lecture et souvent argumentée. Enfin nous avons voulu évaluer le nombre d'éléments repris des activités précédentes (**colonne J**), que ce soit une réflexion, un élément de compréhension, un questionnement, un symbole... Nous avons donc échelonné cet apport en trois degrés également, le code 1 concentre les devoirs où aucun élément n'est repris (si ce n'est les éléments factuels de la

nouvelle), le 2 regroupe les devoirs où un élément global a été récupéré alors que l'échelon 3 rassemble les travaux où la reprise est consciente, développée, ou approfondie.

#### Analyse du questionnaire 2

Enfin, nous avons étudié deux critères dans le dernier questionnaire. Nous avons d'abord évalué la qualité de l'analyse (**colonne K**), pour déterminer celle-ci nous avons gradué la richesse du devoir : un travail de lecture superficielle a été noté 1, un devoir mentionnant divers procédés a été codé 2 alors qu'un devoir développé où de nombreux procédés sont relevés et critiqués a été coté 3. De par le manque de temps peut-être, les analyses se sont révélées extrêmement légères et pauvres, nous avons donc légèrement abaissé nos critères en codant 2 un devoir où quelques procédés étaient analysés et nous avons procédé de la même façon pour l'échelon 3. Il était important ici aussi d'évaluer le réinvestissement des réflexions précédentes dans ce travail d'analyse (**colonne L**), nous avons alors codé 1 lorsque les activités semblent complètement séparées les unes des autres, 2 lorsque quelques éléments analysés sont des éléments présents ou mentionnés dans les tâches précédentes, et 3 lorsque le réinvestissement est total, autrement dit lorsque l'élève s'appuie sur les trois tâches préalables pour développer son analyse.

En annexe est placé un tableau récapitulatif de l'ensemble de cette grille d'analyse ([Annexe 2](#)) et ci-dessous le tableau des résultats produits par cette classe de seconde. Le symbole « - » précise que si le code correspondant a été accordé, il reste peu développé. Le symbole « ~ » précise que le code correspondant a été accordé car la globalité du devoir permettait de l'attribuer, mais qu'il s'agit néanmoins d'une supposition, d'un ressenti sans éléments factuels. Le symbole « ° » précise que le code est certes attribué, mais que l'analyse reste biaisée, les raisons sont alors expliquées en commentaires. Le symbole « \* » dans les commentaires précise que les éléments retrouvés dans les tâches Q1 ou Q2 sont identiques aux éléments déjà présents dans le journal de lecture ou dans l'AT.9. Le sigle « NE » correspond aux initiales de « Non Effectué » informant que l'élève n'a pas fait le travail, « NR » aux initiales « Non Remis » informant que l'élève n'a pas remis son travail et « IMP » reprend le mot « Impossible » informant que le critère est impossible à évaluer dans cette copie.

Tâche Elève	Journal de lecture			AT.9				Q1			Q2	
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
	Rap/ Lect.	Subj.	Rflx	Régime	CE	N/D	Rep.	Comp.	Inter.	App.	Anal.	R.inv.
<b>Manuscrit trouvé dans une bouteille, Edgar Allan POE</b>												
1	3	2	2	HE (intégré)	5	3	3	2	1	1	NE	NE
2	2	2	1	MY (ludique)	3	3	2	2	1	1	2	2
	Lecture intoxiquée par le sujet			L'épée est le stylo de l'écrivain							*	
3	2	2	2	MY (intégré)	3	3	1	2	2	2	2	2
				Le monstre est précisé inoffensif				*			*	
4	~2	1	3°	MY (intégré)	5	2	1	3°	1	2	2	2
	Inconsciente de son analyse							*			*	
5	3	2	2	HE (intégré)	3	3	2	2	1	2	2	2
				Présence du manuscrit				*			*	
6	~2	1	1	USSD (pro.)	5	1	IMP	1	1	1	2	1
7	1	1	1	MY (intégré)	5	2	1	1	1	1	NE	NE
				Incohérence temporelle								
8	1	1	1	MY (intégré)	3	2	2	1	1	1	2	1
				Début de réflexion intéressante							Aucune interprétation	
9	1	1	1	MY (intégré)	5	2	2	2	1	1	NE	NE
10	2	2	1	MY (intégré)	5	3	3	3	3	~2	2	1
	Lecture intoxiquée par le sujet							Définition du fantastique			Aucune interprétation	
11	1	1	2	MY (intégré)	5	1	IMP	2	1	1	2	1
12	2	2	2	MY (intégré)	1	1	IMP	2	1	1	2	1
	Lecture intoxiquée par le sujet										Copie de l'élève 11	
13	1	1	1	HE (intégré)	3	2	1	1	1	1	2	1
	Fait en cours							Travail rapide				
14	2	2	1	MY (intégré)	5	2	1	3	2	1	2	1
<b>L'homme qui plantait des arbres, Jean GIONO</b>												
15	2	1	1	PDS	5	2	2	NE	NE	NE	NE	NE

	Fait en cours			Semble peu sérieux								
16	IMP	1	1	USSD (bip.)	5	2	1	2	1	1	2	1
	Fait en cours											
<b>Une petite femme, Romain GARY</b>												
17	3	3	3	MY (impur)	3	2	1	3	3	3	1	1
											Travail vite fait	
18	3	3	3	PDS	5	1	IMP	3	3	3	3	3
				Réinterprétation de la nouvelle				Très volubile				
19	2	1	1	MY (intégré)	3	1	IMP	1	2	1	NE	NE
	PAP : difficultés de lecture											
20	~2	2-	2-	MY (intégré)	1	3	2	1	2	1	1	2
	Fin incomprise			La forêt devient le monstre								
21	IMP	2	3	USSD (bip.)	5	2	3	3	IMP	2	NE	NE
								Travail non fini				
22	2	1	1	HE (intégré)	3	3	2	2	1	1	NE	NE
	Fait en cours											
23	2	3	1	HE (intégré)	5	3	1	2	1	IMP	NE	NE
								Travail non fini				
24	2	1	1	HE (intégré)	3	IMP	IMP	1	1	1	NE	NE
				Concordance indéfinissable, l'élève se contredit				Travail non fini				
25	1	2	1	PDS	5	3	1	2	1	1	1	1
26	2	1	2	HE (intégré)	5	3	2	2	1	1	1	1
27	IMP	1	1	MY (impur)	3	2	2	1	2	1	2-	1
				Fabiani veut tuer Simone								
28	NR	NR	NR	Sur/HE	5	2	1	2	2	1	2	1
								Travail rapide				
29	2	1	2	NR	NR	NR	NR	2	2-	1	NE	NE
	Fait en cours											

## Viabilité du projet : discussion de l'enquête.

En parcourant les cinquante dernières années des recherches du jeune champ d'étude de l'imaginaire, il nous est rapidement apparu tout le potentiel pédagogique que ces avancées pourraient fournir à la didactique. Notre intention était donc celle-ci : questionner un plausible échange entre les deux champs d'étude. Nous nous sommes intéressés à la possibilité de développer le sujet-apprenant grâce aux techniques de l'imaginaire et la séquence mise en place visait donc à enrichir la didactique du Français par les méthodes combinées des deux disciplines.

Dans un premier temps il nous paraît essentiel de dresser un constat critique de la méthode développée, effectivement, celle-ci complètement inédite mérite réflexion. Si notre séquence utilisait des outils ayant déjà été testés en didactique, elle en créait également des originaux se basant sur des tests cliniques développés par Gilbert et Yves Durand. Conséquemment, il est important, non seulement de discuter des résultats obtenus mais aussi de porter une critique pertinente sur l'outil lui-même. Nous organiserons alors cette discussion outils après outils.

### Le journal de lecture

L'outil du journal de lecture s'avère efficace et intéressant, il a maintes fois été fait preuves en didactique de son efficience et son utilisation dans notre séquence en révèle encore une fois la richesse et la pertinence. Au niveau scientifique, il permet de se rendre compte de l'implication de l'élève dans l'activité et ainsi justifie la lecture de certains résultats. Les élèves (6, 7, 8, 13, 25) ayant un rapport résistant à la lecture sont les élèves obtenant le moins de résultats en compréhension de l'œuvre. Parallèlement, nous pouvons voir que le journal de lecture permet à un tiers des élèves de développer une réflexion parfois pertinente qui se retrouve jusque dans la compréhension et/ou l'analyse de texte (3, 4, 5).

### Le dessin AT.9

L'AT.9 adapté d'une façon inédite pour cette recherche s'avère un outil riche en expérimentation. Rapidement, l'étude des dessins et des récits révèle à l'examineur une activité cognitive intéressante des élèves, l'obligation de fournir une production cohérente avec les neuf éléments structurels de l'imaginaire incite l'élève à produire une réflexion sur le sens de la nouvelle, impliquant alors un effort de compréhension et d'interprétation des symboles. On retrouve régulièrement des pensées pertinentes et intéressantes, prenons, dans les cas les plus parlants, l'élève 20 qui entrevoit dans la forêt une figure agressive et

dangereuse, ou les élèves 2 et 5 qui considèrent la particularité énonciative de la nouvelle. Pour beaucoup d'entre eux on repère une réflexion dans le dessin mais celle-ci n'est pas verbalisée, et donc possiblement pas conscientisée, dans le récit. Il apparaît ici une première limite de l'exercice, nous avons supprimé le questionnaire du test d'origine, pensant qu'il correspondait à l'analyse clinique d'un patient, toutefois nous remarquons qu'il manque alors de nombreuses réflexions de la part de l'individu testé. Il serait donc judicieux d'adapter davantage le questionnaire, en le remodelant si nécessaire. Nous développerions ainsi les questions visant à faire réfléchir l'individu sur le processus de création de son dessin : Par quel élément a-t-il commencé ? Quel élément aurait-il supprimé ? D'où lui vient son inspiration ? Y a-t-il d'autres références ? Comment s'est construit son dessin ? Il serait utile également de garder le tableau explicatif où l'individu doit expliquer la fonction et le symbole de chacun de ses éléments. De cette façon l'AT.9, non seulement permet d'invoquer les ressources intimes de l'imaginaire, mais aussi de conscientiser cette action, impliquant davantage le sujet dans son apprentissage.

Par ailleurs, l'AT.9 se révèle un outil efficace pour comprendre l'univers mythique de l'œuvre, et ce, sans comprendre ni connaître la théorie des recherches sur l'imaginaire. Effectivement, sur quatorze élèves, dix ont produit un dessin correspondant à la nouvelle d'Edgar Allan Poe. Parallèlement, il est intéressant de voir que sur les quatre élèves restants, deux manifestent une incompréhension totale de la nouvelle (6 et 13), en ce qui concerne les deux derniers (7 et 8), ils sont marqués par une résistance forte à la lecture malgré un début de réflexion intéressante durant le test à 9 éléments. Nous remarquons également que deux élèves (11 et 12) n'ont pas représenté la nouvelle (hors sujet), néanmoins ils proposent un dessin en adéquation avec l'univers mythique de celle-ci. Plusieurs questions émergent de ces observations : puisqu'il permet d'étudier l'univers mythique sans apport théorique, l'AT.9 ne pourrait-il pas être utilisé à n'importe quel niveau ? L'AT.9 semble intrinsèquement lié à la compréhension, en est-il dépendant ou la favorise-t-il ? Ne serait-il alors pas un outil intéressant pour questionner, aider, aborder le processus de compréhension ?

Lorsque nous proposons le même parcours critique aux autres nouvelles, les résultats sont plus variés. Il est difficile d'établir des statistiques sur la nouvelle de Jean Giono puisque seulement deux élèves ont choisi ce texte. Néanmoins nous pouvons observer qu'un élève sur les deux (16) a reproduit l'univers mythique de la nouvelle, alors que le second (15) effectue un dessin déstructuré. Il faut noter cependant le peu de sérieux de l'élève 15, qui non seulement propose un dessin narquois mais aussi n'accomplit que la moitié du travail. En ce

qui concerne la nouvelle de Romain Gary, les résultats sont éclectiques. Cela peut s'expliquer par les différentes phases de la nouvelle qui peut offrir un espace plus propice aux univers mythiques. Néanmoins les trois élèves proposant un dessin mystique manifestent d'une incompréhension notable de la nouvelle. Ils semblent influencés par le cadre initial de l'histoire (la forêt) propice au développement d'un univers mystique. Cela questionne la pertinence du corpus : est-il vraiment nécessaire de proposer trois nouvelles ? Nous ne le pensons pas. Tout d'abord parce que le prisme des régimes diffracte les lectures bien au-delà des trois grandes structures majeures. Parallèlement, nous souhaitions proposer un univers de chaque pour que l'élève puisse se retrouver dans l'un des trois, or chacun des élèves a su s'emparer de sa nouvelle, est-ce par leur intérêt ? Le choix initial en réalité ne reflète pas forcément les goûts de l'élève, certains ont manifesté une déception ou une surprise dans les journaux de lecture. En dépit de cela, il reste intrigant de voir que sur les treize travaux peu sérieux (nous prenons dans cette catégorie-là : les travaux faits en classe (donc non préparés à la maison), faits rapidement ou alors non finis), la majorité correspond aux lectures de la nouvelle de Romain Gary. Nous pouvons nous demander si elle était plus difficile ou si l'histoire avait plus d'attrait pour les élèves moins scolaires.

### Les questionnaires

Lors de l'examen des sources, nous nous sommes confrontés à la pertinence du questionnaire de compréhension. Si la volonté initiale reste louable, puisque les consignes étaient des consignes ouvertes et non des questions pouvant influencer la compréhension de l'élève ou pouvant l'inciter à un questionnement qu'il n'aurait pas eu naturellement, elle manque de rigueur pour l'analyse de la compréhension. Effectivement, un élève qui n'a pas compris un élément de la nouvelle n'est alors pas obligé d'en faire part, il laisse alors penser qu'il a compris. Inversement, un élève qui a compris l'ensemble de la nouvelle mais n'a pas idée de mentionner tous les détails, produit un travail lacunaire. C'est pourquoi seulement cinq élèves (10, 14, 17, 18, 21) manifestent une compréhension totale, or ce chiffre reste discutable.

Il est important également d'observer la pauvreté des analyses proposées. Beaucoup effectuent des analyses superficielles, peu accomplies et rarement argumentées, excepté l'élève 18 dont la production est très volubile. Il ne faut pas oublier d'accuser le temps restreint dans lequel la séance a dû être menée, néanmoins les élèves n'ont pas su réinvestir leurs connaissances apprises en cours. Cela questionne sur le formulaire, était-il adapté ? mais aussi sur leur connaissances, étaient-elles suffisantes pour se confronter à une telle analyse ?

En dépit des réponses, il est nécessaire de revoir ici aussi la rédaction du questionnaire pour proposer un devoir qui n'influence pas l'élève, afin de juger ses réelles capacités, sans pour autant le confronter à un devoir au-delà de ses compétences.

Nonobstant la difficulté d'évaluation des questionnaires, il est intéressant de voir dans les productions des élèves correspondantes le peu de liens avec les activités précédentes : le réinvestissement est pauvre, voire inexistant. Cela est notamment probant dans le cas de certains élèves apportant une réflexion préexistante dans le journal de lecture ou l'AT.9 qui ne figure pas dans les deux questionnaires. Outre l'élève 20 et sa forêt maléfique, l'élève 27 avait repéré une relation conflictuelle entre Fabiani et Simone alors que l'élève 2 avait philosophé sur la nature de l'écriture. A l'inverse, on repère pour les élèves 2, 3, 4, 5 un réinvestissement complet des réflexions au fil des quatre étapes, ce qui n'est pas le cas de l'élève 20 qui propose une analyse peu approfondie malgré la réutilisation alors inconsciente de certains éléments. Par conséquent, l'ensemble des autres élèves effectuant une analyse codée 2, repèrent des éléments nouveaux qu'ils n'avaient pas mentionnés précédemment ou bien proposent une analyse classique basée sur les informations factuelles de la nouvelle. Cela ne permet pas d'assurer l'apport du journal de lecture et de l'AT.9 dans la construction du savoir, néanmoins l'expérience met en lumière le fait que les individus capables d'avoir une analyse autonome font preuve d'une subjectivité critique et réfléchie. Parallèlement, les résultats montrent le manque de tissage entre les diverses activités cognitives des élèves. Si la séquence ne démontre pas scientifiquement l'utilité des outils créés, elle conforte l'importance de la subjectivité dans l'appréhension littéraire, sur le tissage cognitif entre les activités, et interroge tout de même sur le potentiel de l'imaginaire dans ces compétences-là.

### Le cours et le sujet d'écriture

L'accueil des élèves pour les activités liées à la subjectivité a été plus chaleureux que celui fait au questionnaire. Hormis l'élève 25 qui a manifesté une réticence notable pour le dessin, l'ensemble des élèves ont accueilli l'activité avec intérêt. En ce qui concerne le cours magistral, seul un tiers de la classe a manifesté un intérêt notable en participant activement. La vulgarisation des notions n'a pas posé de problème notable, les remarques et interrogations des élèves participants manifestent d'une compréhension et d'un intérêt remarquables. En dépit de cela, l'intérêt du CM est critiquable. Il n'est pas nécessaire pour effectuer les tâches, il ne touche pas l'ensemble des individus et ne permet pas de développer efficacement le retour critique du sujet pensant sur son activité imaginante.

De par le temps restreint le sujet d'écriture, lui, n'a pas pu être évalué.



## Conclusion

Le trajet, ainsi se définit l'action de passage d'un livre à un autre, d'un espace à un autre, d'un univers à un autre. Gilbert Durand a construit son univers dans cette notion de trajet anthropologique, véritable passe-muraille, ce philosophe et sociologue a construit des ponts entre les disciplines, invitant la recherche à les emprunter pour franchir les frontières, dépasser les limites et s'enrichir de l'exploration de nombreux univers. Une pensée humaniste qui se gonfle de la mixité des apprentissages.

Au détour de ce voyage dans les contrées merveilleuses de Durand, éclairées par les constellations solaires ou nocturnes dont il a rempli son ciel et des pays rigoureux et par endroit encore inexplorés de la didactique, peuplés par des pâtes colorées, nous revenons avec la conviction que ces univers en sont pas si séparés, que des brèches existent, que des ponts sont à construire.

L'objectif de ce mémoire était d'attirer l'attention du didacticien sur son voisin chercheur, de montrer que de croiser les disciplines pouvait enrichir chacune d'elle, de faire germer un peu d'imaginaire dans l'apprentissage et dans l'éducation. Nous avons donc développé une séquence en didactique du Français, qui bien que critiquable, manifeste de la possibilité d'user de l'imaginaire dans l'apprentissage. Avec ses outils simples, accessibles et appréciés des élèves, l'imaginaire permet d'invoquer la subjectivité analytique de l'élève, de le questionner et de le confronter à l'œuvre de création. C'est alors que peut-être, il reste encore à le prouver, les outils imaginaires pourraient servir à questionner, aider, développer la compréhension, ils pourraient être un acteur majeur dans le développement du sujet-apprenant, ils pourraient faciliter l'analyse littéraire par son biais inédit, ils pourraient venir à bout de la posture résistante de l'élève, les possibilités sont myriades.

Dans le sillage vapoureux de Durand, notre désir n'était d'ouvrir qu'une brèche, un pont reste encore à construire, car les mines d'images n'ont pas perdu de leur brillant.

## Bibliographie

- Andrey B. (2005). Préface. In Y. Durand (Eds). *Une technique d'étude de l'imaginaire : l'AT.9*, (pp. 6-10). Paris : L'Harmattan.
- Bachelard, G. (1942). *L'eau et les rêves, Essai sur l'imagination de la matière*. Paris : Librairie José Corti.
- Bachelard, G. (1943). *L'air et les songes, Essai sur l'imagination du mouvement*, 10<sup>e</sup> réimpression. Paris : Librairie José Corti.
- Bernardin, J. (2009). (S')engager dans l'écriture. *Faire écrire*. Ivry : GFEN n°28.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.
- Cebe, S. & Goigoux R. (2012). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes*. Paris : Retz Editions.
- Daunaay, B. (2007). Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français. *Le français aujourd'hui*, 157, 43-51.
- Delcambre, I. (2007). Du sujet scripteur au sujet didactique. *Le français aujourd'hui*, 157, 33-41.
- Dranenko, G. (2011). *Le mythe comme forme du sens et sens de la forme. Une lecture mythocritique des œuvres de Bernard-Marie Koltès* (en ukrainien). Tchernivtsi : Université nationale de Tchernivtsi.
- Durand, G. (1970). *Le décor mythique de la Chartreuse de Parme. Les structures figuratives du roman stendhalien*. Paris : José Corti.
- Durand, G. (1992). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire, Introduction à l'archétypologie générale*, 11<sup>e</sup> édition. Paris : Dunod.
- Durand, Y. (2005). *Une technique d'étude de l'imaginaire : l'AT.9*. Paris : L'Harmattan.
- Fayol, M. (2013). *L'apprentissage de l'écrit*. Paris : PUF.
- Frasson-Marin, A. (1986). *Italo Calvino et l'imaginaire*. Genève/Paris : Editions Slatkine.
- Godinho, H. (1998). Gilbert Durand. In Thomas J. (Eds). *Introduction aux méthodologies de l'imaginaire*, (– pp. 144-145). Paris : Ellipses.
- Jacob, C. (2006). Analyses de livres, *Imaginaire & Inconscient*, 17, 263-273.
- Jeon, H-J. (1994). L'imaginaire d'Emile Zola autour du mythe du Paradis. A la recherche des étoiles du borbier. Mémoire de recherche de l'Université Stendhal III.
- Lee, G. (1992). L'imagination initiatique de Rimbaud. Mémoire de recherche de l'Université Stendhal III.
- Oriol-Boyer C. (2004). *50 activités de lecture-écriture en ateliers de l'école au collège. Tome 1 & 2*. [S.l.] : CRDP Midi Pyrénées.
- Oriol-Boyer C. (2003). *Critique génétique et didactique de la réécriture. Travailler avec des brouillons d'écrivains*. Paris : Bertrand-Lacoste.
- Oriol-Boyer C. (2002). *Lire et écrire avec des enfants*. Paris : Bertrand-Lacoste.
- Perin Rocha-Pitta, D. (1998). Proposition pour une méthode d'analyse des œuvres d'art d'après Gilbert Durand. In J. Thomas (Eds). *Introduction aux méthodologies de l'imaginaire*, (pp. 267-272). Paris : Ellipses.
- Plane, Sylvie. (1994). *Ecrire au collège. Didactique et pratiques d'écriture*. Paris : Nathan.
- Reuter, Y. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Rouxel, A. (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? *Le français aujourd'hui*, 157, 65-73.
- Tauveron, C. (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le français aujourd'hui*, 157, 77-82.
- Vibert, A. (2011). Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et lycée ? Intervention en séminaire national : mars 2011.
- Violet, D. (2005). Postface. In Y. Durand (Eds). *Une technique d'étude de l'imaginaire : l'AT.9*, (pp. 199-203). Paris : L'Harmattan.

## Annexes

1. Matériels de test.....	1
1.a. Journal de lecture .....	1
1.b. Dessin AT.9.....	1
1.c. Questionnaire 1 : Fiche d'analyse.....	2
1.d. Questionnaire 2 : Analyse stylistique .....	2
1.e. Sujet d'invention.....	3
2. Grille d'analyse.....	3

### 1. Matériels de test

#### 1.a. Journal de lecture

#### **Journal de lecture**

A la manière du journal intime, je produis un journal où je confie l'ensemble de mes pensées pendant la lecture de la nouvelle. (30 lignes minimum)

Attention, je ne fais pas le résumé ou l'analyse de l'œuvre, mais écris mes ressentis. Je peux écrire : *le lieu où je lis, le moment où je lis, mon état d'esprit avant la lecture, mon état d'esprit après la lecture, ce que je pense qu'il va se passer, ce qu'il ne s'est pas passé, ce que j'aurais préféré qu'il se passe, ce que j'aime dans le livre, ce que je n'aime pas dans le livre, ce à quoi cela me fait penser, ce que j'aurais fait à la place de l'auteur ou des personnages, les ressemblances avec un autre livre, film ou œuvre, comment j'imagine les personnages ou les lieux...*

#### 1.b. Dessin AT.9

A PARTIR DE LA NOUVELLE, COMPOSEZ UN DESSIN AVEC :

Une chute, une épée, un refuge, un monstre dévorant, quelque chose de cyclique (qui tourne, qui se reproduit ou qui progresse), un personnage, de l'eau, un animal (oiseau, poisson, reptile ou mammifère), du feu

(Format : 27 x 21 cm)

### 1.c. Questionnaire 1 : Fiche d'analyse

#### Fiche d'analyse

##### I/ Thème

- Résumez l'histoire de la nouvelle.
- Décrivez le cadre spatio-temporel de l'histoire.
- Détaillez l'atmosphère qui se dégage de la nouvelle.

##### II/ Personnages

- Dressez le portrait physique et psychologique des personnages.
- Individualisez les relations qu'ils entretiennent entre eux.
- Détaillez les impressions que vous font chacun des personnages.

##### III/Analyse actantielle

- Comparez les situations initiale et finale de la nouvelle.
- Expliquez comment se développe la chronologie de la nouvelle.
- Repérez les temps forts et les étapes importantes de l'histoire.

→ A partir de vos réponses, définissez, selon vous, la visée de l'auteur. Que voulait-il raconter, transmettre en écrivant cette histoire ?

### 1.d. Questionnaire 2 : Analyse stylistique

#### Analyse stylistique

*Il s'agit à présent d'étudier les choix stylistiques de l'auteur, à partir de la visée que vous avez repérée.*

Comment l'auteur s'est-il servi de la **structure** de la nouvelle pour mettre en valeur son objectif ?

Comment l'auteur utilise-t-il l'**énonciation** dans sa nouvelle pour servir son objectif ?

Comment l'auteur joue-t-il avec la **grammaire** pour appuyer son objectif ?

Comment l'auteur a-t-il choisi le **lexique** de sa nouvelle pour mettre en lumière son objectif ?

Par quels **procédés stylistiques** l'auteur développe-t-il son objectif ?

Comment l'auteur use-t-il des **références** pour souligner son objectif ?

Comment l'auteur s'empare-t-il de la **narratologie** pour consolider son objectif ?

## 1.e. Sujet d'invention

### Sujet d'invention

Vous aussi, dans un écrit libre de soixante à cent vingt lignes laissez parler votre imaginaire. Veillez toutefois à votre style, celui-ci doit être au service total de votre objectif d'auteur.

Dans un second temps, vous proposerez l'analyse stylistique de votre travail, où sera justifié l'ensemble des choix stylistiques que vous avez opérés en fonction de votre objectif d'écriture.

## 2. Grille d'analyse

Le journal de lecture			
<b>Le rapport à la lecture</b>	<b>1</b> Lecture subie comme une lecture-tâche, élève résistant.	<b>2</b> Lecture évolutive, progressant au fil de l'activité.	<b>3</b> Individu curieux et motivé par le projet.
<b>Résonance subjective du sujet</b>	<b>1</b> Implication minimum, l'individu est un simple sujet-lectant.	<b>2</b> Individu pensant, le sujet mène une réflexion sur l'activité.	<b>3</b> Lecture tremplin, elle offre une activité réflexive sur le sujet ou sur son environnement.
<b>Qualité réflexive</b>	<b>1</b> Réflexion absente du journal.	<b>2</b> Amorce de réflexion manifestant d'un esprit analytique.	<b>3</b> Réflexion développée et argumentée.
<b>AT.9</b>			
<b>Régime de l'image</b>	Héroïque (HE), Mystique (MY), Synthétique (USS), Pseudo-déstructuré (PDS)		
<b>Contenu existentiel</b>	<b>1</b> Vision heureuse, sereine et optimiste.	<b>3</b> Vision équilibrée, incise, partagée.	<b>5</b> Vision pessimiste, morbide et angoissante.
<b>Correspondance entre la nouvelle et le dessin</b>	<b>1</b> Aucune correspondance notable.	<b>2</b> Dessin basé sur la nouvelle avec ajout d'éléments extérieurs.	<b>3</b> Dessin essentiellement adapté sur la nouvelle.
<b>Modalité de représentation de la nouvelle</b>	<b>1</b> Les images sont complètement fonctionnelles.	<b>2</b> Les images sont à la fois fonctionnelles et symbolisantes.	<b>3</b> Les images sont complètement symbolisantes.
<b>Questionnaire 1</b>			

<b>Compréhension</b>	<b>1</b> Incompréhension manifeste ou lecture superficielle.	<b>2</b> Compréhension globale, les éléments principaux de l'histoire sont mentionnés.	<b>3</b> Compréhension approfondie manifestée par un travail développé et argumenté.
<b>Interprétation</b>	<b>1</b> Lecture uniquement référentielle de la nouvelle.	<b>2</b> Des hypothèses d'interprétation sont évoquées.	<b>3</b> L'interprétation est inhérente à la lecture, elle est argumentée et développée.
<b>Apport des tâches précédentes</b>	<b>1</b> Aucun élément n'est repris des exercices précédents (excepté les éléments factuels de l'histoire).	<b>2</b> Reprise globale d'un ou plusieurs éléments.	<b>3</b> La reprise des éléments est consciente, développée et approfondie.
<b>Questionnaire 2</b>			
<b>Qualité d'analyse</b>	<b>1</b> Lecture analytique superficielle, absence de procédés d'analyse.	<b>2</b> Quelques procédés sont étudiés dans la nouvelle.	<b>3</b> La nouvelle est largement critiquée par un système d'analyse littéraire pertinent.
<b>Réinvestissement des tâches précédentes</b>	<b>1</b> Aucun réinvestissement, les exercices semblent être des tâches complètement séparées.	<b>2</b> Quelques éléments analysés sont déjà présents ou mentionnés dans les tâches précédentes.	<b>3</b> Le réinvestissement est total, les tâches précédentes ont permis de développer l'analyse du texte.



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

**Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation**  
**Mention Premier degré**

**Titre du mémoire : De l'imaginaire en didactique. Quand deux univers de recherche se rencontrent.**

**Auteur : COPIN Thibault**

**Résumé** : Le présent mémoire a pour objectif de trouver une application possible des recherches de l'imaginaire dans le champ de la didactique. Ainsi la recherche initiale survole les soixante dernières années dans ce nouveau champ d'étude créé par Gilbert Durand et parallèlement cherche en didactique un point d'ancrage pour effectuer une passerelle entre les deux disciplines. Que ce soit dans le développement du sujet-apprenant, dans la motivation, dans le processus de création, ou celui de compréhension, en passant par l'écriture, les sciences de l'imaginaire pourraient porter une solution, une aide ou un simple outil. Une séquence a donc été menée auprès d'une classe de seconde en français. Cette expérience a permis de développer avec rigueur les amorces d'un outil potentiellement efficace de l'enseignement, et ce, en appui aux études menées par les disciples de Gilbert Durand.

**Mots clés** : Gilbert Durand, mythocritique, mythodologie, AT.9, imaginaire, didactique, sujet-lecteur, sujet-apprenant, compréhension, écriture, enseignement du français.

**Summary** : The theme of this thesis is to find out if an application of the imagination researches, developed since the sixties by Gilbert Durand and his followers, in the teaching, didactic and pedagogic fields is possible. In order to reach this goal, the first part of the thesis studies these two disciplinary fields to figure out prospective connections between them. In the development of learning-subject, in the student's motivation, in the process of creation, of comprehension, or in the process of writing, the imagination sciences could bring a solution, a help or might be a tool. A lesson have been delivered to a high school French class. Using the studies of Gilbert Durand as a basis, this experience sketched rigorously the draft of a potentially efficient tool for teaching.

**Key words** : Gilbert Durand, mythocritic, mythodology, AT.9, imagination, didactic, reading subject, learning subject, comprehension, writing, teaching.