

La glose en situation littéraire à thème lexical comme révélateur de l'activité fictionnalisante du sujet lecteur et comme lieu d'intervention didactique

STEPHANIE GENRE¹
stephanie.genre@ac-aix-marseille.fr
JEAN-CHARLES CHABANNE²
jean-charles.chabanne@ens-lyon.fr

1. Introduction

S'intéresser à la glose à thème lexical en situation littéraire à l'école dans le genre scolaire oral de la *Discussion à Visée littéraire* (Bucheton & Soulé, 2008), revient à analyser les différentes formes de commentaire portant spécifiquement sur certains mots de l'œuvre ou certains mots utilisés pour commenter l'œuvre. Ces analyses permettent de révéler une variété inattendue de conduites verbales qui ne se réduisent pas aux formes prévisibles de l'élucidation du sens en langue et en contexte dans ses différentes formes (définitionnelles, explicatives), mais s'étendent à des pratiques du lexique qui doivent être rapportées à une *pratique littéraire* des textes, en particulier les commentaires d'ordre personnel qui se rapportent à une « mise en discours d'affects, de valeurs, de modèles d'identification » (Soulé, Tozzi & Bucheton, 2008 : 296), qui est prescrite par les textes définissant l'enseignement du littéraire à l'école.

Dans cet article, nous souhaitons nous focaliser sur cette dimension « subjective » qui reste particulièrement mal définie et nous demander comment le travail que fait le lecteur avec les « mots » du texte et/ou avec ses propres mots peut correspondre à des formes de lecture « impliquée ». C'est donc l'occasion d'interroger le concept même de « lecteur comme sujet ». Notre travail est avant tout descriptif et exploratoire : nous cherchons à éclairer ce qui nous semble faire partie de la zone de contact entre enseignement de la langue et enseignement de la littérature en montrant ce que ces moments (de la recherche dans le dictionnaire, à la définition et l'élucidation du sens de certaines unités lexicales [UL] en contexte, en passant par l'accueil des mots de la réception issus du commentaire) nous disent des connaissances linguistiques et extralinguistiques des lecteurs. Pour cela nous avons mobilisé un cadre théorique double, qui articule un point de vue linguistique et un point de vue littéraire.

Nous commencerons, après avoir présenté succinctement notre recherche, par revenir sur les théories de la lecture littéraire et sur les concepts développés en didactique de la littérature (*sujet lecteur, textes du lecteur*) qui constituent le cadre de référence de nos analyses pour spécifier l'empreinte concrète et subjective du lecteur à travers les mots qu'il utilise pour commenter les mots du texte ou à travers ses explications et/ou définitions des mots du texte à lire.

¹ Université Paul Valéry Montpellier 3, France. Laboratoire LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation), équipe ALFA (Activité Langage Formation Apprentissage). Thèse soutenue en novembre 2015 sous la direction de J.-C. Chabanne, Institut français de l'Éducation/ENS de Lyon. Co-direction Cl. Doquet, Paris 3 Sorbonne nouvelle.

² Laboratoire ACTÉ, Institut français de l'Éducation/ENS de Lyon.

2. Présentation de la recherche

Notre étude, qualitative, a pour visée clinique et applicative de répondre à des besoins théoriques pour la formation. Notre but étant de conduire les enseignants à accompagner au mieux les élèves dans la régulation des *épisodes métalexicaux* en littérature et dans la gestion des interventions d'élèves à propos ou à partir des mots du texte à lire. La dénomination d'« épisode métalexical » est un raccourci d'« épisode métadiscursif d'élucidation du sens ». Toute une partie de notre travail a consisté à expliquer des choix terminologiques qui ne peuvent être développés dans un article. Précisons simplement que nous savons que ce que nous présentons ici n'est pas de l'ordre du métalexical *stricto sensu* au sens que les linguistes attribuent à ce terme, car maîtres et élèves ne font pas usage d'une métalangue (d'une langue composée d'un lexique de spécialité : c'est un *mot*, ce *verbe signifie*, le *préfixe peri-*, etc.).

Nous nous sommes appuyée sur un corpus constitué de verbatims issus de trois classes de cycle 3 de l'école primaire française. Les séances de littérature observées ont porté sur deux albums de littérature de jeunesse : *La Petite fille du livre* (Nadja) et *Zappe la guerre* (Pef). À partir des verbatims nous avons extraits et analysés les moments où le thème des échanges portait sur un ou des mots du texte, ou sur des mots utilisés pour le commentaire. Des entretiens d'autoconfrontation et d'explicitation ont permis de compléter nos analyses. Ils ne figurent pas dans le cadre restreint de cet article.

Quelques mots à présent sur les albums. *La petite fille du livre* est un récit métaleptique (Genette, 1972) sur la création dans lequel l'acte de lire et celui d'écrire sont confondus : une femme écrivain (univers fictif 1, incluant) est en train d'écrire une histoire (univers fictif 2, inclus) dont le personnage principal est une petite fille. Cette petite fille va cheminer dans un parcours initiatique : d'abord maltraitée par une « dame méchante », elle s'enfuit dans la forêt où elle est recueillie par des animaux puis poursuivie à nouveau. Dans cet album la langue ne pose pas *a priori* de problème. On retrouve certains stéréotypes du conte : la forêt et la marâtre comme lieu et personnage emblématiques et comme symboles. Les classes observées ont ainsi plus souvent discuté du référent des mots davantage que du sens des UL.

Dans *Zappe la guerre* plusieurs soldats morts durant la première guerre mondiale sortent d'un monument aux morts. C'est un récit fantastique qui joue d'un électrochoc : celui de la rencontre de ces gueules cassées avec le monde moderne. Dans ce texte, prototype du texte résistant (Maingueneau, 1990, Tauveron, 2002), le travail sur la langue est foisonnant tant sur le plan des catégories lexicographiques utilisées que sur le plan syntaxique (vocabulaire rare, métaphores, effets d'accumulation, effets phonologiques, niveaux de langues mélangés). Le travail observé dans les classes a été ainsi davantage orienté vers l'élucidation du sens en contexte : définitions, explications etc.

3. Éléments du cadre théorique sur l'activité du sujet lecteur et la lecture littéraire

La place du concept de *sujet lecteur* n'est plus à faire en didactique de la littérature comme en témoignent les nombreuses rencontres scientifiques sur ce thème. Citons les colloques de Rennes *Sujets lecteurs et enseignement de la littérature* en 2004, de Toulouse : *Le texte du lecteur* en 2008, de Grenoble en 2012 : *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'Université : postures et outils pour des lecteurs divers et singuliers*, et celui de Lévis (Québec) en 2015 : *Le sujet lecteur-scripteur : interactions et intégrations de la lecture et de l'écriture subjectives dans l'enseignement de la littérature* qui accueille la présente publication. Avec cette notion c'est bien la lecture comme participation (Dufays & alii., 1996) qui a été

défendue pour « redonner du sens » (Rouxel & Langlade, 2004 : 13) à l'enseignement de la littérature, dans le but de rééquilibrer les modèles plus formalistes.

Les partisans de la prise en compte de cette forme de lecture investie et subjective, qui se manifeste à l'oral dans la Discussion à visée littéraire dans ce que la didactique de la littérature nomme des *textes du lecteur* (voir notamment le colloque de Toulouse de 2008), mettent en avant le fait que la littérature a trop souvent été limitée « à l'acquisition d'objets de savoir et de compétences formelles» (Rouxel & Langlade, Idem, 13). Pour ces derniers la lecture est une interaction dynamique (Lacelle & Langlade, 2007) qui fait dialoguer le texte avec le lecteur empirique dans des dimensions qui engagent aussi l'affectif, le projectif, l'introjectif.

Cette vision, bien qu'apparaissant en didactique à partir des années 2000, n'est pas nouvelle. On la trouve en germe dans plusieurs réflexions antérieures. Dans les travaux de M. De Certeau (1980) qui, dans *L'invention du quotidien*, privilégiait la lecture « braconnage » et le lecteur dit « ordinaire » au lecteur savant. Dans une approche psychanalytique du côté de la théorie littéraire avec M. Picard dans *La lecture comme jeu* (1986), à travers l'instance du *lu*. Deux autres références du côté d'écrivains cette fois : la première, celle de P. Bayard qui écrivait en 1998 dans *Qui a tué Roger Ackroyd* : « le texte se constitu[e] pour une part non négligeable des réactions individuelles de tous ceux qui le rencontrent [...] » (1998 : 130) ; la seconde, celle de J. Bellemin-Noël, qui décrivait en 2001 la lecture comme un « trajet de lecture » au contact d'un « infratexte » largement inconscient :

Baignant dans l'« infratexte » commun de mon expérience du monde et des êtres, je dégage, je recompose, [...] je constitue avec et dans ce qu'on appelle une œuvre littéraire ce *trajet de lecture* qui seul, peut-être, mériterait d'être appelé texte, et qui est tissé de la combinaison fluctuante de la chaîne de ma vie avec la trame des énoncés une fois pour toutes combinés par l'auteur (Bellemin-Noël, 2001: 21).

De tout cela la didactique s'est nourrie, pour affirmer la nécessité de prendre en compte le caractère singulier de chaque lecture et le rôle incontournable du lecteur dans l'activité de lecture.

En s'appuyant sur cet héritage, G. Langlade et *alii.* (2006, 2007, 2011) ont montré que le lecteur empirique scolaire reconfigurait l'œuvre en s'y inscrivant de différentes manières par : « association d'images, production fantasmatisque, réaction esthétique, jugement moral, cohérence mimétique... » (Langlade, 2008 : 54) et ils soulignaient l'importance didactique de tels processus subjectivants dans l'équilibre des modes de lecture et dans la quête d'engagement du lecteur apprenti. Pour G. Langlade, l'activité fictionnalisante « constitue le mode d'insertion de l'imaginaire du lecteur dans l'œuvre et le mode d'assimilation de l'imaginaire de l'œuvre par le lecteur ». Elle « se caractérise par des « [...] déplacements de fictionnalité auxquels il procède en investissant, transformant et singularisant le contenu fictionnel d'une œuvre... » (Ibidem, 46). Dans notre corpus nous avons pu observer que certaines interventions d'élèves à partir d'UL correspondaient aux différentes singularisations évoquées plus haut.

En fonction de l'œuvre et de ce que le texte offre, cette activité fictionnalisante peut être plus ou moins développée (Langlade, 2008) et la subjectivité plus ou moins programmée par le texte. Ainsi, à en croire V. Jouve (2004), il existe deux formes de subjectivité : la *subjectivité nécessaire* qu'il définit comme une subjectivité « structurellement appelée par le texte » (2008 : 106) et la *subjectivité accidentelle* qui survient quant à elle « là où elle n'était pas prévue par le texte » (Ibidem, 108). Ces subjectivités, nécessaire ou accidentelle, portent trace de l'*entour* (François, 1999) des élèves. Entour que ce linguiste désigne comme « l'ensemble des domaines, des mondes, des points de vue, des façons d'être donné qui font qu'il y a interprétation » (François, 1999 : 9).

Nous allons à présent proposer au lecteur quelques extraits de notre corpus où nous pourrions voir se réaliser ces manifestations empiriques de l'activité singulière et/ou collective de réception quand elles sont en lien avec les mots du texte à lire ou avec ceux de la réception. L'analyse de corpus concernera donc deux ensembles d'unités : elle portera sur certains mots écrits du texte à lire, qui seront définis ou commentés, et sur certains mots prononcés, non présents dans le texte, qui, « figures de l'ajout » (c'est-à-dire les propos qui viennent en plus ou à côté de toute réponse attendue à une question posée par le maître ou appelée par le texte à lire), donnent à voir les points de subjectivation du lecteur empirique (voix indépendante, voix d'opinion, etc.).

Nous nous situons dans le métadiscours tel que l'envisage A. Borillo (1985), c'est-à-dire, « un discours centré sur le code, mais code pris au sens large, renvoyant aussi bien à la structure de la langue en tant que système qu'à sa mise en fonctionnement en situation de communication prise en charge par un locuteur (...) » (Borillo, Ibidem, 49). Nous avons fait ce choix théorique car, inclure le métadiscours dans une logique plus vaste nous permet de prendre en compte la diversité des comportements langagiers caractérisant les épisodes métalexicaux d'une part, et les figures de l'ajout d'autre part.

4. Analyses (1) : glose sur les *realia* : entre glose fantasmatique, glose axiologique et glose sur le signifiant dans les commentaires individuels

Nous présentons dans les lignes suivantes trois commentaires individuels, issus des trois classes de notre corpus à propos du référent de l'UL *marâtre* dans *La Petite fille du livre*. Ces commentaires correspondent à la catégorie des gloses que nous avons nommé sur les *realia* en nous appuyant sur F. Douay et A. Steuckardt (2005 : 8) et qui portent les « connaissances de type encyclopédique qui ne dépendent pas du système de la langue ». Nous avons choisi le terme *glose*, plutôt que celui de commentaire ou celui de métadiscours, car il nous permettait d'englober les diverses conduites verbales (paraphrase, reformulation, définition, explication commentaire) qu'il nous a été donné d'observer dans notre corpus. Étymologiquement *glossa* (mot rare en latin), correspondait d'abord à l'explication d'un mot difficile, pour devenir, par extension, « une annotation très concise que port[aient] certains manuscrits au dessus ou en marge d'un mot » comme le signale *Le grand dictionnaire Linguistique et Sciences du langage* (2007 : 223), et pour s'élargir ensuite à une note explicative d'un texte allant jusqu'au commentaire de celui-ci. C'est donc volontairement que nous avons choisi une terminologie « ouverte ».

Parmi les différentes gloses que nous avons répertoriées, les *gloses sur les realia* nous ramènent à la littérature comme « lieu de la reprise » (Gervais, 2007 : 43-44) et sont donc en lien avec les *topoi* et la stéréotypie. Ce qui est en jeu dans ce type de glose c'est une pratique interprétative que nous avons rapprochée de l'*intentio intertextualis* de U. Eco (1992) dans la mesure où les commentaires dans l'interdiscours portent sur les effets de sens véhiculés par la référence que fait le texte à d'autres discours, ou de manière moins précise, à d'autres stéréotypes du répertoire imaginaire. Ces gloses ont à voir avec la littérature comme pratique sociale et culturelle et se rapportent au *sens en association* (parmi les *sens en langue*, *sens en emploi* et *sens pour soi* que nous avons catégorisés). Les gloses sur les *realia* témoignent ainsi du fait que la littérature est le lieu où une certaine culture commune est à la fois déposée et réactivée comme le spécifiait J.-F. Bourdet (1999).

Cette catégorie « glose sur les *realia* » peut se décliner en plusieurs types de gloses comme le montrent les trois commentaires suivants :

Classe de l'enseignant A :

| Commentaire : Point de subjectivation | Type de glose | Points de subjectivation | Description linguistique |
|--|--|--|--|
| « <i>ça fait sorcière</i> » | Glose sur le signifiant. Projection d'un « nuage de sèmes » à partir du signifiant. | <i>Voix d'impression</i> Subjectivité <i>nécessaire</i> (Jouve, 2004) | La construction syntaxique composée du pronom démonstratif neutre « <i>ça</i> » (inanimé abstrait) + <i>faire</i> donne au verbe le sens de 'avoir l'air de' / 'donner l'impression de' et introduit une relation avec un énoncé précédent en l'occurrence l'UL « <i>marâtre</i> » |

Classe de l'enseignant B :

| Commentaire : figure de l'ajout | Type de glose | Points de subjectivation | Description linguistique |
|--|----------------------|--|--|
| « <i>moi ma belle-mère elle est gentille</i> » | Glose fantasmatique | <i>Voix indépendante</i> Subjectivité <i>accidentelle</i> (Jouve, 2004) Clivage lecteur /texte Pas de secondarisation du discours (Bautier, Goigoux). | Modalité de type 3 (modalité affective) selon A. Culioli (1984) : le pronom personnel est un indice qui indique que le locuteur se définit comme un sujet modal et comme un sujet impliqué avec l'association d'un adjectif évaluatif (« <i>gentille</i> »). |

Classe de l'enseignant C :

| Commentaire : figure de l'ajout | Type de glose | Points de subjectivation | Description linguistique |
|--|----------------------|--|--|
| « <i>elle a pas le droit de maltraiter les enfants</i> » | Glose fantasmatique | <i>Voix d'opinion</i> (correspondant à la <i>réaction axiologique</i> de G. Langlade et alii.) Subjectivité <i>nécessaire</i> (Jouve, 2004) | Forme négative de la phrase qui marque une prise de position forte ; un désaccord moral de l'élève renforcé par l'usage du vocable « <i>maltraiter</i> » qui contient le sème /violence/. Axiologie morale : le polysème « <i>droit</i> » est employé dans le sens en langue de <i>directum</i> , (justice), application de la loi. On se situe dans la modalité de type 3 (modalité appréciative) d'A. Culioli (1984). |

À travers cette analyse, on remarque que dans l'interdiscours émergent plusieurs formes de réception singulière autour d'une même UL, qui peuvent être mises en relation avec les éléments théoriques développés plus haut : production fantasmatique et jugement moral (Langlade et *alii.*, 2006) ; infratexte (Bellemin-Noël, 2001) pour l'activité fantasmatique (au risque de rapprocher des concepts issus d'univers différents) ; subjectivités nécessaire et accidentelle (Jouve, 2004). On remarque également que la glose peut se réaliser sous forme de commentaires dont on peut considérer qu'ils sont attendus au sein de la communauté scientifique des interprètes ou des philologues (comme le point de subjectivation « *ça fait sorcière* ») et d'autres qui se réalisent sous forme d'intrusion d'une vision très personnelle (les figures de l'ajout).

5. Analyses (2) : glose sur les *realia*, épisode métalexical et construction collective du sens

Les gloses sur les *realia* peuvent aussi être l'objet d'une construction partagée du sens. Comme pour *marâtre* précédemment, mais cette fois-ci collectivement, les trois classes de CM2 observées ont discuté de l'insertion du référent de l'UL *forêt* dans un réseau de stéréotypes et non du sens de l'UL : la forêt dans son usage symbolique de lieu ambivalent et emblématique du conte, oscillant entre *locus amoenus* « lieu agréable » et *locus terribilis* « lieu hostile, terrible ». On observe toutefois des orientations différentes selon les classes.

Dans une première classe, c'est bien la conduite particulière de l'enseignant qui tend à transformer le *locus terribilis* en un lieu presque fantastique, investi d'une imagination débordante. Conduite particulière dans le sens où ce professeur des écoles semble se présenter dans l'action conjointe comme un herméneute, au même titre que ses élèves (il devient co-interprétant) : ici au tour de parole 333 : « *fin moi ça me fait penser à un œil* » :

| | | |
|-------|---------|--|
| 311 | Oscar | elle est seule fin y a aucun animal sur le dessin ça fait un peu - fin peur parce que si elle est seule en général dans la forêt il y a des animaux donc euh |
| 312 | Ens. | d'accord qu'est-ce qui peut être inquiétant |
| 313 | Jules | c'est mieux qu'elle soit seule |
| 314 | Ens. | c'est mieux qu'elle soit seule qu'y a un loup c'est ça |
| 315 | Jules | oui |
| [...] | | |
| 321 | Ens. | mais sur l'image là vous voyiez rien qui vous fait euh -- alors c'est peut-être moi qui c'est peut-être mon interprétation mais - Bastien |
| 322 | Bastien | on a l'impression qu'elle a mal |
| 323 | Ens. | dans le décor |
| 324 | Marie | elle a des habits tout déchirés |
| 325 | Ens. | oui - mais est-ce que ça fait peur ça ça relève plutôt du drame - oui |
| 326 | él. ? | les arbres |

| | | |
|-----|--------|---|
| 327 | Ens. | ah alors les arbres |
| 328 | Oscar | y y se referment sur elle |
| 329 | Ens. | on dirait qu'y se referment sur elle mais ici là - ça vous fait penser à rien |
| 330 | Marie | si - a des yeux |
| 331 | Ens. | ah qui est-ce qui a dit a des yeux |
| 332 | Basile | à un oeil |
| 333 | Ens. | fin moi ça me fait penser à un oeil - comme si on était en train de la regarder |

La forêt, d'inquiétante (en 311 et 312) se transforme en un quasi personnage anthropomorphique.

Dans une autre classe, l'enseignant affichera une posture différente, celle d'une écoute/relance laissant ses élèves délivrer leur interprétation symbolique empreinte d'imaginaire collectif :

| | | |
|----|--------|--|
| 56 | Ens. | d'accord donc ça veut dire qu'elle part dans la forêt comme les autres personnages - et pourquoi les autres personnages partaient dans la forêt - qu'est-ce qu'on avait noté là-dessus - oui |
| 57 | él ? | c'est un endroit qui fait peur |
| 58 | Ens. | d'accord c'est un endroit qui fait peur tout le temps ou est-ce qu'il y a des moments où il fait plus peur que d'autres |
| 59 | él ? | oui la nuit |
| 60 | Ens. | la nuit il fait plus peur que d'autres - que la journée - ouais oui Myriam |
| 61 | Myriam | et quand les XX par exemple les petites filles qui vont dans la forêt eh ben elles sont toujours protégées de quelqu'un ou de quelque chose |
| 62 | Ens. | est-ce qu'elle sera protégée de quelqu'un je sais pas en tout cas elle part dans la forêt - qu'est-ce que - pourquoi elle va dans la forêt cette petite fille |

Le stéréotype défini comme un invariant sémantique est ainsi retravaillé par des chaînes d'identification différentes, auxquelles participent les variations sémantiques de réception :

| La forêt | |
|----------|--|
| Classe 1 | Lieu /inquiétant/ vs /solitude/ ; /inquiétant/ vs /danger/ (présence du loup) ; /inquiétant/vs /étrange/ (interprétation de l'illustration). |
| Classe 2 | Lieu ambivalent, anxyogène et protecteur : aspect /sombre/, aspect /lumineux/ (anthropologie de l'imaginaire). |

Nous avons proposé de nous inspirer de la notion de *Charge Culturelle Partagée* de R. Galisson (issue de la didactique des langues) pour considérer que ce qui est un enjeu didactique dans ces interactions est une sorte de *Charge Littéraire à Partager*. Celle-ci participe donc de notre *sens en association* qui relève, rappelons-le, de l'*intentio intertextualis* d'U. Eco et qui fait du *stéréotypage*, pour reprendre J.-L. Dufays, « une clé de la réception et de l'apprentissage ». Clé qui nous invite à considérer les stéréotypes comme « *des produits* [souligné par l'auteur], comme les résultats d'un processus d'énonciation et/ou de réception »

(2010 : 22) : une production de sens liée à la constitution d'un champ notionnel. Ainsi envisagée, la *Charge Littéraire à Partager* devient pour nous une modalité spécifique de production du sens dans la classe de littérature, un enjeu dans l'interprétation du texte littéraire comme symbolisation, mais également un enjeu d'apprentissage car, comme le signale une fois encore J.-L. Dufays (Ibidem, 28), c'est « en rattachant et intégrant les savoirs qui nous sont communiqués (...) à différentes strates de nos connaissances antérieures qu'on apprend » et on apprend d'autant mieux que l'on parvient à mobiliser de « stéréotypes antérieurement installés » de manière de plus en plus étendue.

Cette variation pointe l'importance de la gestion des épisodes par l'enseignant. Épisodes qui selon nous sont à considérer comme un lieu d'intervention didactique où le maître a un rôle déterminant à jouer. Mais la régulation enseignante n'est pas à considérer uniquement dans ces moments : elle concerne aussi les figures de l'ajout dont nous avons donné deux exemples supra, ainsi que les définitions endolexicales (définitions *à soi*) dont nous allons parler à présent.

6. Analyses (3) : définitions endolexicales et glose imageante

Nous parlons de définitions endolexicales lorsque les élèves donnent leur propre définition d'un mot (endo = « à l'intérieur »). Il s'agit pour nous de définitions « à soi », personnelles, dont l'origine dépend de plusieurs paramètres, parfois inexpliqués. Elles participent dans ce que nous présentons ici de ce que nous avons appelé la *glose imageante* que nous rapprochons de ce que G. Langlade et *alii* ont défini comme la *concrétisation imageante* dans laquelle l'appropriation du texte par le lecteur passe par une image. Nous l'appliquons à l'échelle de l'UL alors que dans le cadre de l'*activité fictionnalisante*, elle constitue une sorte de synthèse de l'ensemble de la lecture.

Le tableau suivant montre quelques réponses apportées par plusieurs élèves d'une même classe à la question suivante de leur maître :

| | | |
|-----|------|---|
| 251 | Ens. | le cortège brinquebalant qu'est-ce que ça peut bien vouloir dire selon vous |
|-----|------|---|

| UL du texte à lire | Type de glose | Définitions endolexicales |
|---------------------------|-----------------|---|
| « cortège brinquebalant » | Glose imageante | « un cortège qui fait beaucoup de bruit » « un cortège qui n'écoute rien » « c'est qui euh un cortège tout cassé euh un perso - euh tout le monde est malade et tout » « un cortège de fou/ de fou » |

Toutes ces définitions constituent pour nous des traces manifestant un glossaire personnel au sens de définitions « incarnées » qui traduisent la présence dans le discours d'un « univers lexical propre » (Steuckardt, Niklas-Salminen, 2003 : 5). C'est ce glossaire personnel que nous avons cherché à caractériser en proposant d'utiliser la notion de *sens pour soi*.

Il s'agit d'une saisie du sens qui mêle représentation sensible, répertoire intériorisé d'images, avec des éléments empruntés aux stéréotypes formant imaginaire collectif. B.

Gervais (2005) dirait, lui, que ce qui lie le texte et le lecteur, c'est la « grammaire » de l'imaginaire dans une logique qui s'extrait de la linéarité et de « la consécution » pour privilégier « la superposition, voire la démultiplication » (Gervais, 2007 : 89) :

Quel est le matériau qui lie les mots que nous lisons, qui nous aide à combler les blancs pour constituer ce texte que nous pensons comprendre ? (...) Ce matériau, c'est l'imaginaire. L'imaginaire est une interface, une modalité interprétative fondamentale (...). C'est par lui que des mots, des phrases et des textes renvoient à des propriétés, des formes et des corps (2005 : 221).

La manière dont le maître va prendre en compte ces définitions endolexicales (mais aussi les figures de l'ajout et les autres points de subjectivation pour ce qui concerne le cadre de cet article), dont il va rebondir sur les propositions des élèves ou les écarter, ne peut qu'avoir une incidence sur la « relation esthétique » au texte, que J.-L. Dufays et S. Marlai (2011) définissent comme une « sensation », un « composé d'émotions et de perceptions singulières » qui n'écarte pas la cognition. C'est dire l'importance de l'intervention du maître dans les épisodes métalexicaux.

7. Glose en situation littéraire et gestes professionnels

Nous ne pouvons développer ici cette dimension. Cependant, étant donné qu'il s'agit de la finalité de notre travail dont le caractère descriptif cherche à outiller la formation des professeurs des écoles pour cette question d'enseignement conjoint et articulé entre vocabulaire et littérature, nous présentons dans cette section quelques gestes professionnels (Bucheton et *alii*, 2008, 2009) tels que nous avons pu les voir se réaliser dans notre corpus.

La définition de la notion de geste professionnel revient pour une large part aux travaux montpelliérains (équipe ERTe de 2004 à 2007 et LIRDEF [Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation, Formation] en 2008 et 2009). Les gestes professionnels (le pilotage, le tissage, l'étayage, le geste d'atmosphère) permettent de décrire les interventions didactiques de l'enseignant dans la classe. Ce modèle croise plusieurs épistémologies : celles de l'ergonomie et de la didactique professionnelle, celle de la didactique du français, celle de la sociologie des apprentissages, ainsi que celle des sciences du langage (Bucheton, Dezutter, 2008 : 33-34).

Ce qui nous intéresse dans les gestes professionnels c'est qu'ils sont subordonnés à la spécificité de l'objet enseigné dans un champ disciplinaire et un genre discursif spécifiques. Ils permettent de décrire l'action didactique de l'enseignant prioritairement par le prisme de son activité verbale définie par D. Bucheton comme « un observatoire des modes d'intégration [notamment] des dimensions didactiques (...) » (Bucheton, 2009 : 30). Nous les utilisons car nous les considérons comme un outil de description pouvant permettre d'éclairer la gestion par les maîtres des épisodes métalexicaux et des figures de l'ajout dans la conduite effective de la classe.

Dans le cadre de notre problématique, les formes de pilotage sont liées à la relance, à la coupure ou à l'accélération d'un épisode portant sur une UL discutée. Nous en avons identifié deux : le premier, celui d'ouvrir un épisode (l'*amorçage* dirait Chabanne, Desault, Dupuy, Aigoïn, 2008) pour expliquer une UL (en contexte ou hors contexte), la mettre en débat ou lever une ambiguïté contextuelle ; le second pour le clore un épisode, soit parce que la discussion a résolu un problème d'ordre lexical, soit pour contourner une difficulté.

Les formes de tissage, quant à elles, ont porté sur le lien entre les UL du texte à lire et le discours des élèves, entre certaines UL entre elles, entre les UL et l'intertexte et entre les UL et l'illustration. Cette « construction guidée » qui permet à l'enseignant de construire un ensemble de « cohérences » (Chabanne, Desault, Dupuy, Aigoïn, 2008 : 27) est un geste

central, une préoccupation essentielle pour l'enseignant selon D. Bucheton et O. Dezutter : « [qui joue] un rôle essentiel pour permettre aux élèves d'accrocher, de raccrocher à ce qui se dit, se fait [de] les aider à faire des liens avec le dedans et le dehors de l'école, l'avant et l'après de la leçon (...) » (Bucheton, Dezutter, 2008 : 42-43).

L'étayage a concerné, lui, l'ensemble des interventions d'aide du maître sur les *contenus enseignés et appris* portant toujours sur certaines UL du texte à lire ou sur certains « mots de la réception ».

Enfin, le geste d'atmosphère, défini par D. Bucheton comme le maintien « des espaces dialogiques par un climat général cognitif et relationnel (...) qui autorise ou non la prise de parole de l'élève et régule le niveau d'engagement attendu dans l'activité » (Bucheton, Dezutter, 2008) a consisté pour ce qui concerne notre objet à laisser parler les élèves, à accepter leurs formulations de transition et/ou à relayer leurs mots de la réception, de même qu'à accepter leurs interprétations (voire à co-interpréter). En voici une explicitation clairement énoncée par l'enseignant dans un entretien en autoconfrontation :

| | | |
|----|------|---|
| 29 | Ens. | ben pourquoi pas c'est j'accepte ton explication après on va voir dans le livre si on pourra la maintenir ou si elle se vérifiera ou pas enfin bon mais pour pas dire ben non ça c'est pas au top |
|----|------|---|

Regardons à présent comment certains de ces gestes se sont réalisés en lien avec la problématique de la *singularité* et de la *subjectivité* qu'implique selon nous une pratique littéraire des textes et qui correspond à l'orientation de cet article.

Dans les extraits présentés plus haut, la question du maître pour le « *cortège brinquebalant* » correspond par exemple à la première forme de pilotage que nous avons présentée :

| | | |
|-----|------|---|
| 251 | Ens. | le cortège brinquebalant qu'est-ce que ça peut bien vouloir dire selon vous |
|-----|------|---|

Il s'agissait là d'ouvrir un épisode sur une UL centrale dans l'interprétation de l'œuvre (les soldats, ces gueules cassées de la première guerre mondiale, surgissent du monuments aux morts en morts-vivants), d'autant que *brinquebalant* est un mot rare qui laisse une place à la dimension personnelle du sens. Il est alors particulièrement important de donner la possibilité aux élèves de s'exprimer sur cette UL : l'élucidation du sens en contexte, la mise en discussion participe ainsi de la *Discussion à Visée Littéraire* et s'avère un point nodal de l'interprétation de l'œuvre.

Toujours autour de cette UL, nous avons pu observer un étayage mobilisé par le même maître ; étayage qui a consisté à s'appuyer sur l'exemplification pour permettre à ses élèves de comprendre le *sens en emploi* de ce « *cortège brinquebalant* » :

| | | |
|-----|------|---|
| 249 | Ens. | c'est leurs blessures qui fait qu'il leur est difficile sûrement de tenir le garde-à-vous comme ça leur était demandé [...] |
|-----|------|---|

Ailleurs dans la séance, cet enseignant utilisera un geste de *tissage avec le discours des élèves* afin de revenir sur le genre de l'album discuté en classe :

| | | |
|-----|------|---|
| 376 | Ens. | mais là y sont comme l'a dit tout à l'heure Chahinez des zombies fantômes y sortent pour venir voir ce qui s'passe - c'est une histoire hein - fantastique hein |
|-----|------|---|

En reprenant deux UL, utilisées par un élève (l'UL *fantôme* et l'UL *zombie*), le maître opère un tissage sémantique à partir des « mots de la réception » pour intégrer les UL dans le trajet sémantique suivant : *zombie* > *fantôme* > *fantastique* dont le sème commun /étrange/ permet poser un savoir en resituant l'œuvre dans son cadre générique.

Le geste d'atmosphère peut être lui aussi lié à la glose à thème lexical. Dans l'exemple suivant, il concerne l'interprétation de l'œuvre, toujours à partir de *brinquebalant*. L'enseignant est surpris, mais il écoute ses élèves en acceptant l'interprétation de l'un d'entre eux (« *de fous donc tu as cette image là toi* » et « *on va associer on va le garder* ») qui fait suite à plusieurs autres propositions, même si cette dernière est pour le moins énigmatique :

| | | |
|-----|------|---|
| 266 | Ens. | oui |
| 267 | él ? | un cortège de fou/fous |
| 268 | Ens. | de fous donc tu as cette image là toi -- bon brinquebalant on va associer on va le garder mais on verra ce qu'il y a derrière si on a une photo - est-ce que vous avez l'impression par exemple que l'image la photo plutôt qu'est prise en bas serait une image de cortège brinquebalant |

8. En guise de conclusion

Dans cet article, nous avons montré que la glose à thème lexical en classe de littérature peut être analysée comme une manifestation de l'activité du sujet lecteur, telle qu'elle est sollicitée dans un tel contexte. En particulier, certaines des formes qu'elle prend peuvent être considérées comme spécifiques d'une pratique littéraire des textes, et il est important de les caractériser car elles constituent une des visées clefs de l'action didactique en classe de littérature. La glose à thème lexical peut prendre plusieurs formes (singulière et/ou collective) et peut se réaliser sous forme de figure de l'ajout teintée d'imprévu ou de point de subjectivation. Nous avons montré aussi qu'elle correspond à divers types de lecture impliquée (glose fantasmatique, glose axiologique, glose imageante) reprenant en cela les déclinaisons de l'activité fictionnalisante telle qu'elle est définie en théorie de la littérature, d'une part, et dans ses prolongements en didactique de la littérature, d'autre part (G. Langlade et *alii*).

Cette pratique métadiscursive à thème lexical fonctionne selon nous, quand l'enseignant lui laisse sa place ou l'alimente, comme « [un] catalyseur de lecture [...] alimentant le trajet interprétatif » (Langlade, 2004 : 85) faisant se rejoindre, enjeux lexicaux et jeux interprétatifs.

Elle accueille les multiples réorganisations personnelle et collective du sens, pour participer à la construction d'une compétence lexicale qui ne se réduit pas à la compétence linguistique mais met au cœur de la compétence lexicale la question du choix (Grossmann, 2012). Mais elle sollicite aussi, dans la conduite de l'interaction, une compétence professionnelle particulièrement fine à la définition de laquelle nous souhaitons contribuer.

Références :

- BUCHETON, Dominique & DEZUTTER, Olivier (dir.), (2008), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*, Bruxelles, De Boeck.
- BUCHETON, Dominique (dir.), (2009), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octarès.
- BORILLO, Andrée (1985), « Discours ou métadiscours ? » *DRLAV*, n. 32, pp. 47-61.
- BOURDET, Jean-François (1999), « Lire la littérature en Français langue étrangère : lecture, apprentissage, référence », *Études de Linguistique Appliquée*, n.115, pp. 329-348.
- CERTEAU (DE), Michel (1980), *L'invention au quotidien*, Paris, Gallimard.
- CHABANNE, Jean-Charles, DESAULT Monique, DUPUY Catherine, AIGOIN Christine (2008), « Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation », *Repères* n. 37, pp. 227-260.
- DUFAYS, Jean-Louis, GEMENNE, Louis & LEDUR, Dominique (1996/2005), *Pour une lecture littéraire*, Bruxelles, De Boeck.
- DUFAYS, Jean-Louis (2010) « Le stéréotypage, clé de la réception et de l'apprentissage ? » *Le Langage et l'Homme*, n.45, vol.2, pp. 21-31.
- ECO, Umberto (1992), *Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset.
- FRANÇOIS, Frédéric (1999), *Le discours et ses entours. Essai sur l'interprétation*, Paris, L'Harmattan.
- GENETTE, Gérard (1972), *Figure 3*, Paris, Seuil.
- GERVAIS, Bertrand (2005), « Le corps défiguré : lecture et figures de l'imaginaire », In Jouve, Vincent (coord.), *L'expérience de lecture*, Paris, Éditions L'improviste, pp. 221-234.
- GERVAIS, Bertrand (2007), *Figures, lectures. Logiques de l'imaginaire*, Montréal, Le Quartanier.
- GROSSMANN, Francis (2012), *Le rôle de la compétence lexicale dans le processus de lecture et l'interprétation des textes*, [en ligne] disponible sur : www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_1_Grossmann.pdf consulté le 22/9/2013.
- LANGLADE, Gérard & FORTANIER, Marie-Josée (2006), « L'activité "fictionnalisante du lecteur" », In LOUICHON, Brigitte, LAVILLE, Béatrice (dir.), *Modernités*, n.23.
- LANGLADE, Gérard & FORTANIER, Marie-Josée (2007), « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », In FALARDEAU, Erick, FISCHER, Carole, SIMARD, Claude, SORIN, Noëlle (dir.), *Les voies actuelles de la recherche en didactique du français*, Québec, Presses Universitaires de Laval.
- LANGLADE, Gérard (2008), « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire », In ROY, Max, BRAULT, Marilyn, BREHM, Sylvain (dir.), *Formation des lecteurs, formation de l'imaginaire*, Québec : Presses Universitaires du Québec à Montréal, pp. 45-65.
- MAINGUENEAU, Dominique, *Pragmatique pour le discours littéraire*, Paris, Dunod.
- MARLAI, Sébastien & DUFAYS, Jean-Louis (2011), « Découvrir un texte littéraire en classe : ce que les variations du geste enseignant révèlent de la relation esthétique au texte », In CHABANNE, Jean-Charles, DEZUTTER, Olivier (dir.), *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français*, Bruxelles, De Boeck, pp. 83-106.
- MAZAURIC, Catherine, FORTANIER, Marie-Josée & LANGLADE, Gérard. (dir.), (2011), *Le texte du lecteur*, Bruxelles, Peter Lang.
- ROUXEL, Annie & LANGLADE, Gérard (dir.), (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

SOULE, Yves, TOZZI, Michel & BUCHETON, Dominique (2008), *La littérature en débats ; Discussions à visée littéraire et philosophique à l'école primaire*, Montpellier, SCÉREN. CRDP Montpellier.

STEUCKARDT, Agnès & NIKLAS-SALMINEN, Aïno (dir.), (2003), « Le mot et sa glose », *Langues et langage*, n.9, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.

STEUCKARDT, Agnès & NIKLAS-SALMINEN, Aïno (dir.), (2005), *Les marqueurs de glose*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.

TAUVERON, Catherine (2002), *Lire la littérature à l'école*, Paris, Hatier.