

Jeu, imagination et fiction littéraire

Bruno Védrines

Résumé

L'article se propose de dégager quelques caractéristiques des pratiques ludiques dans un cadre scolaire. Il compare deux exemples de jeux proposés dans les premiers degrés (au début du cursus scolaire, 4-5 ans), avec celui d'une classe de 3e ECG (en fin de cursus, 18-19 ans). L'analyse est effectuée essentiellement grâce aux outils conceptuels élaborés par le psychologue L. S. Vygotskij. Son travail sur l'imagination constitue un éclairage significatif pour comprendre le développement psychologique induit par l'usage du jeu et de la fiction dans l'enseignement. Pour dépasser une simple analogie entre la fonction imaginative du jeu et la fonction imaginative des fictions, il est intéressant d'aborder la question à partir de deux problèmes : i) l'expression et la maîtrise des émotions ; ii) le rapport entre le fictif et le réel, le passage de l'un à l'autre n'étant possible selon Vygotskij qu'à partir du moment où l'enfant est bien ancré dans ce qu'il qualifie de « grande réalité ».

Mots-clés

jeu, fiction, émotion, imagination, psychologie de l'art

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels

⇒ Titolo, riassunto e parole chiave in italiano alla fine dell'articolo

Auteur

Bruno Védrines, Didactique des langues, Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné (GRAFE), Université de Genève, Bd du Pont d'Arve 40A, 1205 Genève, bruno.vedrines@unige.ch

Jeu, imagination et fiction littéraire

Bruno Védrines

Introduction

Le numéro 3/2022 de *Forum lecture*, en proposant d'aborder les questions relatives à la littérature et au jeu, réunit deux thèmes que l'on trouve abondamment traités dans les travaux de L.S. Vygotskij (1896-1934). Le développement qui suit tentera de montrer comment la théorie que le psychologue a élaborée à propos de l'imagination constitue une contribution éclairante pour comprendre le phénomène du développement psychique des élèves grâce au jeu, mais aussi grâce à une composante importante de la littérature scolaire : les œuvres littéraires de fiction. Nous verrons que s'il y a bien une analogie possible entre *le faire semblant* (*le comme si*) du jeu et celui des fictions littéraires, il serait toutefois abusif de les assimiler sans tenir compte d'une médiation spécifique fondamentale, celle de l'art. L'ensemble de ces considérations entraîne de significatives répercussions d'ordre didactique.

Vygotskij observe que dans ses jeux, l'enfant en bas âge (jusqu'à 3 ans) ne distingue pas la situation imaginaire de la situation réelle (1926-1933/2022, p. 322), et qu'il est donc étroitement dépendant du contexte spatial et temporel dans lequel il se trouve. Par la suite cependant, grâce en particulier à l'acquisition du langage, un changement essentiel intervient : l'enfant se libère de la contrainte de la situation et développe une aptitude qui lui permet de se détacher de l'ici et du maintenant, de la perception immédiate du monde ; il devient ainsi capable de disjoindre ce qui est visible de ce qui relève du sémantique, et le rapport à l'objet qui était essentiel dans la phase initiale peut passer au second plan, perdre son statut prioritaire. Faire exister en pensée des objets ou des situations en dehors de l'expérience directe ouvre des horizons d'une grande richesse.

La pensée se sépare de l'objet parce qu'un bout de bois commence à prendre le rôle de poupée, un bâton devient un cheval, l'action selon des règles commence à dépendre de la pensée et non de la chose en soi. (Vygotskij, 1926-1933/2022, p. 309)

Deux aspects importants sont ici mentionnés, qui retiennent d'emblée l'attention : la fonction de l'imagination et le rôle des règles pour le développement psychique. Vygotskij ajoute :

C'est un tel bouleversement du rapport de l'enfant à la situation proche, réelle, concrète qu'il reste difficile d'en estimer la signification dans toute sa valeur. L'enfant ne fait pas cela dès le départ. Détacher la pensée (la signification du mot) de l'objet est une tâche extrêmement complexe pour l'enfant. Le jeu devient une forme de transition pour cela. Au moment où le bâton, c'est-à-dire l'objet, devient le point d'appui pour détacher la signification du cheval du cheval réel, à ce moment critique, une structure psychologique fondamentale se transforme radicalement, celle qui détermine le rapport de l'enfant avec la réalité. (1926-1933/2022, p. 309)

Ainsi le jeu, loin d'être un simple divertissement ou délassement, revêt une dimension médiatrice et transitoire dans le développement psychique de l'élève. La réflexion didactique peut en tirer profit, et afin de l'illustrer, je vais présenter deux exemples de jeux utilisés dans un cadre scolaire. Bien sûr de nombreux autres usages auraient pu être décrits et étudiés, mais mon intention n'est pas tant de présenter les modalités des activités ludiques scolaires en tant que telles ; il s'agit plutôt d'analyser comment le jeu s'insère dans un vaste ensemble de pratiques qui visent à outiller conceptuellement l'élève dans son rapport au réel.

Deux exemples de jeux scolaires

Le premier exemple est pris dans les *Moyens d'enseignement romands* destinés à des élèves de 4-5 ans, donc au début de leur scolarité. Les jeux sont associés dans les deux cas à des albums étudiés dans le cadre d'une séquence d'enseignement qui comporte plusieurs modalités d'activité¹

1 Url : <https://www.plandetudes.ch/documents/216813/1773787/Séquence+1/5678f476-5488-4f2e-aa1e-081f572cc0b2#page=2>, dernière consultation le 08.05.2022. Les séquences sont évidemment longues et détaillées. Les exemples mentionnés ici sont décontextualisés de la cohérence propre à la séquence, néanmoins ils sont significatifs de pratiques ludiques.

La séquence 1 intitulée *Découverte littéraire* porte sur le livre *Je veux pas aller à l'école*² ; elle présente une série d'objectifs d'apprentissage en lien avec le *Plan d'étude romand* : « i) Lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite ; ii) Comprendre et produire des textes oraux d'usage familial et scolaire ; iii) Apprécier des ouvrages littéraires ».

J'en extrais seulement quelques aspects concernant directement mon propos³. Ainsi, dans les activités spécifiques de systématisation, il est question d'ateliers pouvant s'organiser à partir de jeux ; en voici trois parmi une liste de vingt :

- i) Corps et émotions : 2 jeux de cartes en tas = 1 jeu avec l'image d'une partie du corps ; 1 jeu avec différentes émotions [...]. Chaque enfant, à son tour, essaie d'exprimer ce qui est sur les deux cartes qu'il a tirées : par exemple : « Un pied joyeux ! ». Les autres doivent deviner ce que représente le mime.
- ii) Pigeon vole : les enfants sont en rond avec un doigt sur le sol. La maîtresse dit les mots d'un thème (par ex : vocabulaire scolaire) parmi lesquels elle place des intrus. Chaque fois que le mot donné par la maîtresse concerne le thème, les enfants lèvent le doigt. Chaque fois que le mot est un intrus, les enfants gardent le doigt au sol.
- iii) Marelle : créer une marelle au sol avec du scotch carrossier. Numéroter la marelle selon la tradition et placer une ou deux cartes de fichier dans chaque case. L'enfant lance le dé et saute jusqu'à la case indiquée par le dé. En équilibre il s'abaisse pour prendre la carte et dire ce que c'est. Les autres enfants font office de correcteurs. Si c'est juste il repose sa carte et va jusqu'au ciel. C'est au tour du suivant.

Dans la séquence 10⁴ intitulée *Découverte littéraire* et liée à l'album *Le livre des Si*⁵, on trouve la rubrique *Passage oral-écrit, écriture et observation de l'écrit*, dans laquelle l'enseignant-e se voit suggérer de proposer à chaque élève de reformuler l'idée de son petit texte préféré, de le dessiner et de l'écrire comme il peut, comme il sait. Dans le matériel, quinze jeux de mime sont évoqués ; j'en reproduis trois :

- iv) Jeu du bâton ou de la marotte (marionnette) : se mettre en cercle, on donne le bâton ou la marotte à un enfant, il doit mimer quelque chose avec ce bâton ou cette marotte, puis il le passe au suivant qui fait de même ou à celui qui a deviné son mime. Attention, les joueurs ne doivent pas mimer quelqu'un, ils doivent transformer le bâton par le mime (exemple, un ski, pas un skieur, une baguette magique, pas un magicien) et faire faire une action à la marotte ou la marionnette.
- v) Tableau vivant : L'enseignant-e raconte une histoire, trois ou quatre enfants la miment. On peut mimer en continu, en bougeant tout au long de l'histoire ou alors les enfants représentent de façon statique seulement quelques moments de l'histoire. Dans ce cas, il faut éteindre la lumière, et les enfants se positionnent dans le noir, puis prennent la pose quand on rallume la lumière. Dans cette version il est préférable que les enfants connaissent l'histoire.
- vi) Les quatre émotions : les joueurs doivent marcher le long d'un carré, en réagissant à l'histoire racontée par l'animateur, mais sur chacun des côtés, ils doivent exprimer une émotion, tristesse, peur, joie, colère.

Le recours au jeu ne se cantonne pas bien sûr aux classes enfantines, et à titre de comparaison, je vais évoquer à présent une activité proposée à des élèves d'une classe de 3^e dans une École de culture générale (élèves de 17-19 ans préparant l'obtention du certificat, diplôme de fin d'année). Il s'agit d'un jeu de rôle qui a pour support l'étude d'un roman de S. Corinna Bille, *Emerentia 1713* (1971).⁶ C'est un récit court (79 pages) dont les événements transposés dans le Valais du XVIII^e siècle évoquent la violence exercée par un doyen chargé de l'éducation d'une petite fille de sept ans ; cette violence tant psychologique que physique la conduit à la mort. Le personnage d'Emerentia est emblématique, car peu à peu transformée en sorcière, elle devient l'objet d'une confrontation de plusieurs enjeux : religion et nature, superstition et progrès, aliénation et liberté, lutte entre classes sociales, etc. Les consignes se présentent de la manière suivante :

2 Blake, S. (2007). *Je veux pas aller à l'école*. Ed. L'école des loisirs.

3 Les séquences sont évidemment longues et détaillées. Les exemples mentionnés ici sont décontextualisés de la cohérence propre à la séquence, néanmoins ils sont significatifs de pratiques ludiques.

4 Aux trois objectifs du PER mentionnés dans la séquence 1 s'en ajoute un quatrième : Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour comprendre et produire des textes.

5 Roman, G. & Champ, T. (2004). *Le livre des Si*. Milan Jeunesse.

6 Cette séquence a été réalisée par une commission de travail mandatée par le Département de l'Instruction Publique de Genève (projet Ressources et développement, 2007-2009), dont je faisais partie. Je l'ai testée avec des classes de 3^e de l'ECC.

- vii) À la suite à la mort d'Emerentia, imaginez qu'un procès soit organisé et que vous soyez chargés de préparer la plaidoirie.
- viii) Relevez toutes les occurrences se rapportant aux thèmes de la sorcellerie et des mauvais traitements infligés à l'enfant. Il faut vous appuyer sur votre lecture d'Emerentia : c'est la matière de votre plaidoirie⁷.
- ix) Le travail effectué par groupe de trois prendra la forme d'un texte écrit d'une page recto verso environ.
- x) Pour la présentation orale, il faudra préparer la diction du texte (ton et attitude de l'orateur).

Le document présente ensuite quelques notions de rhétorique judiciaire et précise qu'il est nécessaire de respecter des étapes : invention, disposition, exorde, narration, confirmation, péroraison, élocution, action⁸. **Il est complété par un tableau :**

| | PLAIDOYER | RÉQUISITOIRE |
|--------------------|--|---|
| Qui parle ? | Il s'agit d'un discours. La fonction expressive du langage sera privilégiée (emploi du je + implication forte de l'énonciateur). | |
| A qui ? | Forte implication de l'auditoire à convaincre. | |
| De qui, de quoi ? | D'une personne ou d'une cause qu'on cherchera à défendre. Personne considérée comme victime. | D'une personne ou d'une cause qu'on cherchera à discréditer. Personne considérée comme coupable. |
| Lexique | Laudatif et mélioratif. Péjoratif et dépréciatif. | |
| Registres | Lyrique, pathétique et injonctif / Stratégie : appel à la pitié. Polémique et injonctif / Stratégie : appel à la raison. | |
| Procédés oratoires | Antithèse, interrogation oratoire, anaphore, injonction, exclamation exprimant l'émotion, la colère, l'indignation ; phrases rythmées sur le principe de la gradation ternaire, etc. | |

Éléments d'analyse

Premier élément : les règles

Vygotskij explique que

se représenter que l'enfant peut se comporter sans règles durant une situation imaginaire, c'est-à-dire qu'il se comporte comme dans une situation réelle, est juste impossible. Si l'enfant joue le rôle de la mère, alors il a les règles de comportement d'une mère. Le rôle que joue l'enfant, c'est son rapport avec l'objet, si l'objet change de signification, cela dépend toujours des règles, c'est-à-dire que la situation imaginaire inclura toujours des règles. (1926-1933/2022, p. 303)⁹

La situation imaginaire dépend de règles, car le jeu impliquant une certaine convention, ce qui est implicite dans la vie réelle devient, dans la situation ludique, explicite : si l'on joue à la mère, certaines actions sont possibles et d'autres impossibles, mais la relation à la réalité est bien différente dans la vie quotidienne et dans la vie imaginaire, car il faut d'abord prendre conscience du comportement d'une mère pour jouer correctement. La compétence représentationnelle de l'enfant dépend de contenus assimilés mimétiquement dans le monde culturel qui l'entourne, et son imagination est donc orientée par ses relations avec les adultes et les autres enfants. Les gestes les plus banals, les plus quotidiens, les plus évidents, pour devenir une règle de comportement dans le jeu, doivent devenir conscients avant d'être pratiqués. On notera

⁷ La plaidoirie est un élément du jeu de rôle, il s'agit de l'exposé oral de l'avocat pour défendre une cause. De même pour le réquisitoire, exposé oral qui accuse, énumère les charges contre l'accusé et relève donc de procédés d'argumentation spécifiques.

⁸ À titre d'exemple, la plaidoirie de Me Sénard à l'occasion du procès intenté à G. Flaubert en 1857 pour la publication de Mme Bovary a été reproduite en partie et commentée.

⁹ Voir le commentaire de Ch. Moro (2022, p. 476).

d'ailleurs sur ce point que les objectifs du PER mentionnent explicitement d'enseigner la distinction entre un usage familial et un usage scolaire des textes et du vocabulaire. L'univers référentiel proche des élèves est bien sollicité, pris en compte, mais il s'agit dès leur plus jeune âge de comprendre que quelque chose de différent se passe à l'école, spécifique à l'école. C'est d'autant plus important à souligner si l'on pense avec B. Lahire que les difficultés et les échecs liés « aux différentes tâches scolaires ont tous pour principe un type de rapport au langage inadéquat dans les formes scolaires de relations sociales » (1993, p. 281)¹⁰.

Dans le jeu du bâton ou de la marotte (iv), on retrouve de manière frappante le rôle de l'objet, du point d'appui tel qu'il a été évoqué par Vygotskij¹¹. La consigne insiste sur un point : ce n'est pas s'identifier au skieur ou au magicien qui importe, mais l'attention portée à l'objet, qui devient un point d'appui médiateur pour que se développe l'imagination. Il s'insère ainsi dans un processus psychique qui plus tard aboutira à imaginer par la seule pensée :

De la même manière que le rapport entre l'objet et la signification, le rapport entre l'action et la signification s'inverse dans le jeu. Au début de l'âge préscolaire, l'action prend le dessus, mais avec l'émergence du jeu, la signification va déterminer l'action et même se détacher de l'action : la signification de « monter à cheval » se détache de l'action « monter sur un vrai cheval » [...] l'enfant fait semblant de monter à cheval sur son bâton. (Clerc-Georgy & Martin, 2022, p. 433).

Ainsi les jeux connus des enfants dans la vie quotidienne hors de la classe (i, ii et iii) prennent un autre sens dans l'espace de la classe, avec une différence essentielle due au fait que la règle dans un système didactique est pensée par l'enseignant-e en vue d'un objectif d'apprentissage.

De même, le jeu de rôle (vii) part du principe que l'identification avec le personnage du magistrat est un facteur important d'implication qui contribuera à une étude motivante de l'œuvre, mais ce n'est pas l'identification pour elle-même qui importe : elle procède selon des modalités précises dans lesquelles l'imagination occupe une fonction clé. Le jeu de rôle demande explicitement de se mettre à la place de..., exige aussi d'anticiper la réception du discours de manière à convaincre et de toucher son public, et de manière décisive le jury. On remarquera cependant que cette imagination n'est pas laissée au libre arbitre, à l'expression anomique, bien au contraire, elle est d'autant plus imaginative qu'elle est portée et guidée par des règles : la technique oratoire, pour les élèves de l'ECG en l'occurrence, fait office en effet de médiation indispensable pour réaliser la tâche. Cet apprentissage normatif est évidemment déterminant pour entrer dans les mondes fictionnels de nature littéraire, et d'une manière générale pour l'aptitude même à la fiction, mais aussi pour exercer la capacité de changer de point de vue, de formuler des hypothèses, d'envisager diverses perspectives, de se mettre à la place des autres, de conceptualiser, etc.

Ce jeu de rôle intervient au cours de l'année dans cette classe d'ECG pour varier les modalités de travail ; il n'est pas une activité régulière, mais le dispositif s'intègre dans un cadre plus large, qui repose sur les deux exercices prioritaires pour la préparation de l'examen en fin d'année : l'explication de texte et la dissertation. Pour bien jouer, il faut nécessairement une bonne connaissance du livre, ce qui entre dans une planification méthodique, et les règles comme dans les jeux des MER ont été définies dans une visée didactique. Du point de vue de la littérature cependant, il y a bien sûr une différence importante. Certes, pour les élèves de 1PH/2PH, l'entrée par une découverte qualifiée de littéraire est proposée, mais en fin de cursus la relation esthétique au texte s'est évidemment grandement complexifiée et enrichie en termes de conceptualisation¹².

¹⁰ Selon ses observations « l'échec scolaire » relève de « la difficulté générale à considérer le langage comme un objet étudiable en lui-même et pour lui-même. [...] L'école est bien le lieu stratégique où l'on tente de rendre les êtres sociaux conscients du langage, en multipliant les angles d'attaque du langage *per se* grâce à des méta-langages construits à cet effet, en pratiquant un travail systématique sur la langue au moyen d'exercices, de questions et de corrections sans cesse répétés, lieu où l'on essaie de transformer, du même coup, les pratiques langagières "quotidiennes", "spontanées", "ordinaires" (les guillemets sont importants) de ceux qui n'entretiennent pas le même rapport au langage » (Lahire, 1993, p. 190). C'est pourquoi l'explicitation des règles quelles qu'elles soient, aussi bien dans le jeu, qu'en grammaire, que pour l'explication de texte et la dissertation est si importante, surtout pour les élèves en difficulté. Elles sont constitutives de la méthode.

¹¹ Pour des précisions sur la question du point d'appui, voir Vygotskij (1926-1933/2022, p. 537).

¹² Pour la relation esthétique en contexte scolaire, on peut se reporter à Gabathuler (2016).

Un point reste cependant encore à préciser en ce qui concerne les règles. Vygotskij remarque que, dans le jeu, l'enfant agit à l'encontre de son impulsion première : il désire courir, mais les règles du jeu lui intimement de rester immobile ; il s'interroge donc :

Pourquoi l'enfant ne fait-il pas ce qu'il a envie de faire, là, immédiatement ? Parce que le respect des règles dans toute la structure du jeu procure un grand plaisir, plus fort qu'une impulsion immédiate, autrement dit comme le souligne un chercheur en rappelant les mots de Spinoza : "l'affect ne peut être vaincu que par un autre affect plus fort." [...] Ainsi, le trait essentiel du jeu est que la règle se transforme en affect. [...] La règle devient l'impulsion la plus forte. [...] En bref, le jeu apporte à l'enfant une nouvelle forme de désir, c'est - à - dire qu'il lui apprend à désirer en mettant un lien entre son désir et son "moi" fictif, c'est - à - dire son rôle dans le jeu et sa règle, c'est pourquoi par le jeu, les plus grandes aspirations de l'enfant deviennent possibles [...] . (1926-1933/2022, p. 313)¹³

Dans le jeu scolaire, avec les règles édictées par l'enseignant-e en fonction d'un objet d'apprentissage spécifique et nouveau, cela signifie que le plaisir lié au jeu substitue un nouvel affect à un plus ancien, ainsi une notion abstraite, complexe, voire rébarbative (qui suscite un affect négatif et la passivité) peut se voir insérer dans le processus du jeu (avec son affect actif de plaisir), ce qui permet d'atteindre un objectif didactique qui serait plus difficile d'accès avec d'autres dispositifs. Nous verrons plus bas que le conflit des affects joue également un rôle déterminant chez Vygotskij pour expliquer l'action psychologique due à la réaction esthétique.

Deuxième élément : les émotions

Explicitement formulé dans les objectifs d'apprentissage, l'accent est porté dans les séquences 1 et 10 sur « une découverte des émotions ressenties à la lecture ou à l'écoute d'un livre ». Avec les activités de systématisation, on constate que le dispositif vise l'identification des émotions et propose des étapes qui s'inscrivent dans une verbalisation de plus en plus précise et sophistiquée au fil des degrés scolaires. On notera à ce propos un point essentiel : cette formation de la subjectivité émotionnelle s'effectue dans une forme sociale à la fois individuelle et collective. La manifestation des émotions ne concerne pas l'élève seul, elle ne s'inscrit pas non plus dans une relation dialogique enseignant-élève, mais procède d'une interaction sociale nécessairement publique : dans un cadre scolaire une émotion sera systématiquement évaluée comme appropriée ou inappropriée et renvoyée comme telle à l'élève qui l'aura exprimée. Il apprend donc à se comporter émotionnellement, à présenter des affects de manière à ce qu'ils soient communicables, grégaires et à priori tolérés pour obtenir en retour une intégration dans le groupe, ainsi que, comme l'explique le sociologue E. Goffman (1974), pour ne pas perdre la face ou encore, selon le philosophe A. Honneth (2007), pour répondre à un besoin fondamental de reconnaissance. Ces affects entrent dans un espace d'échanges sociaux, dans un certain rapport aux savoirs, aux adultes qui enseignent, mais de manière tout aussi fondamentale aux autres élèves de la classe. L'émotion dans ce contexte n'est donc pas la même émotion que celle éprouvée dans le cadre familial ou même dans la cour de récréation, elle est intrinsèquement liée à des objets et des objectifs d'apprentissage. C'est pourquoi elle ne peut être dissociée de normes dans des échanges organisés par le système didactique : normes qui sont manifestes dès les premiers pas de l'enfant à l'école, mais que l'on retrouve aussi bien plus tard, quand il s'agit de travailler sur un texte littéraire (*Emergentia* en l'occurrence). De ce point de vue, dans le cas du jeu de rôle, la médiation par la rhétorique est significative ; elle montre que si l'enseignement du discours oratoire n'a plus grand-chose à voir avec les exercices pratiqués au XIX^e siècle (en particulier le discours français)¹⁴, il n'en reste pas moins que les techniques de persuasion sont toujours enseignées. Mais sur le plan des émotions, l'intérêt le plus probant me semble bien montré par Vygotskij quand il écrit que :

même le sentiment le plus authentique n'est pas en soi capable de créer de l'art. [...] La perception même de l'art requiert de la création, parce que pour percevoir l'art il ne suffit pas tout bonnement d'éprouver en toute sincérité le sentiment qui s'est emparé de l'auteur, il ne suffit pas de s'y reconnaître aussi dans la structure de l'œuvre elle-même, il faut encore surmonter de manière créatrice son propre

¹³ À propos de Spinoza et Vygotskij, voir Burihan Sawaia, Nunes Henrique Silva & Lopes Salomão Magiolino, (2022) et Séverac (2022).

¹⁴ Pour le passage progressif dans le monde scolaire à partir de la fin du XIX^e siècle d'une culture de la rhétorique à une culture du commentaire, voir Daunay (2007, p. 171), Chervel 2008, p. 530), Darme-Xu, Monnier & Tinembart (2020, p. 21).

sentiment, trouver sa catharsis, et seulement alors l'action de l'art s'exercera dans sa plénitude.
(1925/2005, p. 345)

Ainsi, le jeu de rôle apparaît en réalité comme une façon de médiatiser l'émotion provoquée dans l'œuvre par la maltraitance particulièrement horrible subie par une enfant ; ce serait un véritable traumatisme si elle n'était pas surmontée de manière créatrice. La création intervient à deux niveaux : la production de l'œuvre bien sûr, mais aussi sa réception dans un dispositif scolaire. En ce sens, et parmi d'autres techniques, l'explication de texte comme le jeu de rôle sont des activités qui consistent à « surmonter de manière créatrice son propre sentiment ». Identifier un procédé n'est pas seulement utile en soi comme condition de réussite de l'exercice, mais cela conduit l'élève à une prise de distance avec l'émotion ; il peut alors expérimenter le fait que la conceptualisation lui ouvre la possibilité de ne plus la subir de façon passive, mais de s'en rendre maître, afin qu'elle devienne communicable et partageable. Ainsi dans le jeu de rôle l'important n'est pas tant l'usage des procédés oratoires - certes cela renforce la capacité de les repérer, mais plutôt d'adopter une posture métalinguistique pour comprendre et devenir conscient de l'effet linguistique propre à leur usage. À cet égard, le processus psychologique engagé par l'analyse du style est largement analogue à celui que décrit Vygotskij à propos de la grammaire. De la même manière que l'enfant fait preuve d'un savoir-faire linguistique : il décline et conjugue, mais « ne sait pas qu'il décline et conjugue » (1934/1997, p. 344), il emploie sans cesse des procédés de style, mais il ne sait pas qu'il les utilise, jusqu'à ce qu'on le lui apprenne. L'élève doit s'acculturer progressivement à une prise de conscience stylistique des écrits des autres, particulièrement des auteurs qu'il a à lire, mais aussi du style approprié au contexte de communication lorsqu'il faut qu'il rédige à son tour ; la réussite de la tâche dépend alors de la compréhension et du respect des règles d'un genre de texte spécifique. Tout comme pour la grammaire, cela lui donne « la possibilité d'accéder à un niveau supérieur dans le développement de son langage » (1934/1997, p. 345). On le voit, le style pour devenir objet d'étude littéraire requiert donc un long apprentissage, une démarche qui n'a rien de spontané, demande un effort considérable, de l'intérêt pour ce processus que l'on peut qualifier au sens fort d'intellectuel.

Loin de réduire, compromettre, gêner la réception de l'art, la conceptualisation y contribue donc de manière décisive, et elle s'apprend dans notre société pour une part essentielle à l'école par une systématisation disciplinaire, qui forme cours après cours la capacité perceptive et émotive. Cela ne signifie pas qu'une fois hors des murs de l'école, face à une œuvre d'art, on refasse toute la démarche pédagogique, mais que notre perception artistique des œuvres et même du monde a été conceptualisée et que c'est ce qui nous permet d'en parler et de la partager. Sans conceptualisation, nous serions tout simplement muets, tétanisés, passifs ou pire encore, exposés aux affects les plus négatifs (Vygotskij, 1925/2005, p. 354). La fonction psychologique de l'art tient en effet au fait qu'il est « un procédé complexe pour équilibrer l'organisme et le milieu aux instants critiques de notre comportement » (1925/2005, p. 344), et dans cette perspective, le déséquilibre peut provenir d'épreuves particulièrement traumatisantes (par exemple la maltraitance des enfants dans le cas mentionné plus haut); la médiation esthétique en tant qu'instrument psychologique permet de maîtriser autant qu'il est possible l'expérience de l'émotion provoquée par la mise en œuvre littéraire¹⁵.

Cet aspect a des conséquences didactiques d'une grande portée. Si l'on suit Vygotskij, on ne peut qu'être réservé à l'égard de thèses qui défendent l'expression de l'émotivité dans un cadre scolaire comme bonne en soi : les émotions devraient être laissées en l'état le plus spontané, le plus *naturel* possible et il faudrait accorder à l'élève toute liberté de les exprimer, afin d'éviter de brimer ou de blesser sa personnalité la plus authentique ; on en trouve des défenseurs dans le courant de l'école nouvelle (Hofstetter & Schneuwly, 2006 ; Haenggeli-Jenni, 2017)¹⁶. Dans ce cas, les émotions, puisqu'elles sont supposées ne pas être

¹⁵ La proximité d'un dramaturge comme Brecht avec une telle pensée est assez frappante. S'inspirant à la fois de son expérience du théâtre et d'une réflexion politique sur le contexte de l'époque dans laquelle il vit, Brecht pense en effet que la prise de conscience critique est le seul moyen pour des individus sollicités en permanence par les diverses socialisations des sentiments, de procéder à un tri entre les bonnes et les mauvaises émotions. Il explique en particulier que « les émotions suivent chaque fois les courbes du développement idéologique. Ainsi, il existe des formes très différentes de l'amour de la patrie et, dans le nombre, de très nobles et d'autres tout à fait viles. Sans cesse se manifestent des émotions qui sont de gigantesques et dangereux borbiers de perversion sociale » (Brecht, 2000, p. 437).

¹⁶ On peut penser ici à la position d'un pédagogue important de l'école nouvelle : Edouard Claparède (1873-1940). Hofstetter et Schneuwly (2008) expliquent que pour lui l'école doit intégrer les intérêts naturels selon deux principes fondamentaux

médiatisées par les dispositifs scolaires, ne peuvent pas jouer un rôle dans la relation entre apprentissage et développement : l'élève en reste à ce qu'il connaît et sa zone de développement potentiel risque fort de rester ainsi sans contenu¹⁷. Il écrit sur ce point :

L'apprentissage n'est valable que s'il devance le développement. Il suscite alors, fait naître toute une série de fonctions qui se trouvent au stade de la maturation, qui sont dans la zone prochaine de développement. C'est là le rôle capital que joue l'apprentissage dans le développement [...]. L'apprentissage serait parfaitement inutile s'il ne pouvait utiliser que ce qui est déjà venu à maturité dans le développement, s'il n'était pas lui-même la source du développement, la source du nouveau. (Vygotskij, 1934/1997, p. 358)

Vygotskij insiste sur le concept de conflit, ce qui lui permet dans une perspective dialectique de porter l'attention sur les contradictions « entre le naturel et l'historique, le primitif et le culturel, l'organique et le social » (Vygotskij, 1931/2014, p. 490).

Troisième élément : la fiction¹⁸

Nous avons pu voir avec les exemples présentés que les jeux reposaient sur des œuvres de fiction. Pour développer ce point particulier en lien avec la littérature, je propose de retenir dans un premier temps une compréhension générale de la fiction comme un usage de l'imagination, qui se caractérise par la feintise et la fabrication, puis de passer à une définition plus restreinte qui s'applique davantage au cours de littérature où elle dépend pour une part prédominante de l'étude de genres textuels fictionnels¹⁹.

J.-M. Schaeffer considère que la fiction occidentale relève de deux approches principales et opposées : une conception antimimétique et mimétique (1999, p. 24). La première²⁰ professe une grande méfiance vis-à-vis des pouvoirs de la fiction, dont le danger proviendrait du fait que des comportements fictifs peuvent contaminer des comportements réels ; la fiction par son caractère séducteur rendrait ainsi attractives les actions morales les plus viles. Le verbe « contaminer » renvoie au domaine de l'infection, de la pathologie, mais cette faiblesse n'est possible que lorsque la connaissance rationnelle est abusée. Sur un plan psychologique, comme l'a montré Vygotskij, une telle compréhension de l'imagination la limite considérablement et par conséquent minimise, dévalorise, et jette la suspicion sur les pouvoirs de l'art et de la littérature. Mais l'histoire occidentale de la réflexion sur la fiction est aussi nourrie par une autre conception beaucoup plus pacifiée (1999, p. 57). Elle prend également son origine théorique dans l'Antiquité, mais chez Aristote cette fois, dont la poétique en abordant la fiction comme une représentation de choses, soit nécessaires, soit vraisemblables, soit possibles, institue des catégories stables ; celles-ci offrent une nette délimitation entre une modélisation à valeur généralisante (une leçon de vie) et un mode de représentation cantonné au

non seulement en ne contrecarrant pas l'évolution naturelle, mais au contraire, autant que faire se peut, en la favorisant. À Claparède qui observe l'enfant isolé de son statut social d'élève, ils opposent Vygotskij pour qui l'étude d'un enfant particulier, dans un cadre scolaire, doit se faire en sa qualité d'élève. La différence est cruciale, car elle permet de faire le lien avec le rôle de la communauté qu'est la classe, de tenir compte donc du fait qu'une classe soit organiquement un lieu d'interactions et de transactions - de négociation.

¹⁷ On peut lire ce commentaire éclairant dans Schneuwly (2012, p. 347) : « La zone de développement proximal [ou potentiel] désigne ce vers quoi l'enfant peut aller grâce, à l'aide, des autres. Dit autrement, c'est l'espace de développement qui est créé par la tension entre la forme culturelle développée, la forme idéale vers laquelle l'enfant, ou l'élève, peut aller et là où il est. Cette tension crée une zone possible de développement qui est aussi une zone de possible développement : c'est aussi, éventuellement, une zone d'un développement qui ne se réalise pas. La zone se crée grâce, à l'aide des autres (les autres pouvant être des enseignants, des proches, des pairs, etc.), que l'enfant peut saisir ou ne pas saisir. »

¹⁸ Sur la question du réel et de la fiction dans un cadre didactique, on peut se reporter au numéro 72 de la revue *Recherches et à Védrines* (2020).

¹⁹ On trouve cette définition dans le *Dictionnaire du littéraire* : « La fiction est une histoire possible, un “comme si”. Elle est une feinte et une fabrication. Elle définit [...] la capacité de l'esprit humain à inventer un univers qui n'est pas celui de la perception immédiate. Les usages sociaux de cette capacité sont nombreux : du mensonge au mythe, via les récits exemplaires, les contes – fantastiques ou divertissants – et les nouvelles, les romans, etc. Tous les arts de la *mimésis* en mobilisent les ressources, au point qu'on a pu traduire « mimésis » par « fiction » (2010, p. 289).

²⁰ « C'est bien sûr Platon qui l'a exprimée avec le plus de force, à tel point que toutes les polémiques antimimétiques subséquentes n'ont fait que broder sur l'argumentation développée dans *La République* » (Schaeffer, 1999, p. 23). Schaeffer précise toutefois que la pensée de Platon est plus nuancée, mais qu'il ne s'intéresse pour sa part qu'à ce que le courant antimimétique en a retenu.

particulier et au contingent (par exemple des personnages liés à une intrigue et à un contexte précis) : « [Aristote] a une confiance absolue dans l'immunisation réciproque du monde de la fiction et du monde de la réalité historique » (1999, p. 58). Les genres de texte obéissent à des règles qui permettent au lecteur d'identifier une frontière entre la fiction et l'histoire, ce qui induit dans un cas comme dans l'autre la possibilité de savoir quel degré de fiabilité il faut accorder aux représentations du monde²¹. Schaeffer parvient à cette conclusion :

pour comprendre vraiment la fiction, mais aussi l'attitude ambivalente que la culture occidentale n'a cessé d'avoir à son égard, il faut d'une manière ou d'une autre arriver à intégrer le point de vue platonicien (l'imitation comme feintise) dans le modèle aristotélicien (l'imitation comme modélisation cognitive). Seule cette double perspective permet de comprendre en quel sens la fiction est une conquête culturelle de l'humanité. (1999, p. 59)

On peut, me semble-t-il, soutenir que la théorie de l'imagination chez Vygotskij contribue à cette compréhension de manière essentielle.

Schaeffer est ainsi conduit à distinguer une feintise sérieuse, qui est celle de la tromperie, du mensonge, de la manipulation, celle qui dissimule son caractère feint, et une feintise ludique qui, au contraire, l'affiche et ne peut être considérée comme telle que parce que son caractère feint est partagé et complice (1999, p. 148). En ce qui concerne plus particulièrement la feintise fictive littéraire, il est clair qu'elle présente des similitudes significatives avec la feintise ludique : le faire semblant (*le comme si*), le respect de règles liées à la situation imaginaire (celles des genres de texte), la libération des contraintes de la situation immédiate, le caractère collectif. Vygotskij, toutefois, insiste à plusieurs reprises sur l'idée qu'il ne faut pas exagérer l'analogie, sinon on passe à côté de la médiation propre à l'art. En effet, cette médiation, et c'est un point central dans sa démonstration, se présente comme intrinsèquement liée à la relation dialectique du matériau et de la forme²². Rappelons sa définition des deux concepts :

Par matériau [...], il faut entendre tout ce que l'auteur a pris de déjà prêt : rapports de la vie de tous les jours, histoires, cas concrets, ambiance quotidienne, caractères, tout ce qui existait avant le récit et peut exister en dehors et indépendamment de lui, si on le redit avec ses propres mots de manière intelligible et cohérente. La disposition de ce matériau selon les lois de la construction artistique doit être appelée au sens exact du mot, la forme de cette œuvre. (1925/2005, p. 206)

Donc :

La forme ne rappelle pas le moins du monde une enveloppe extérieure, du genre de la peau qui enveloppe le fruit. Au contraire, elle se révèle [...] comme le principe actif grâce auquel le matériau est façonné et dépassé dans ses propriétés les plus élémentaires et les plus routinières. (1925/2005, p. 206)

Le verbe *façonner* indique assez toute l'importance que Vygotskij accorde à la transformation du matériau par le travail de la forme et il considère même que toute la mauvaise compréhension de l'effet psychique de l'art et de la littérature provient d'une mécompréhension du rôle de la forme, soit qu'on la nie, soit au contraire qu'on lui accorde une exclusivité qui la coupe trop radicalement du matériau²³.

Mais il reste encore à expliquer pourquoi, sur un plan psychologique, l'œuvre d'art exerce une action particulière. Nous avons vu que lorsque Vygotskij expliquait le plaisir du jeu éprouvé par l'enfant, il évoquait un conflit d'affects et qu'il citait Spinoza. Or, on retrouve ce principe de conflit des affects quand Vygotskij évoque le phénomène de la catharsis. Ici aussi la référence à Spinoza est éclairante. Spinoza démontre que

²¹ C'est bien sûr une vision assez abstraite pour ne pas dire irénique, mais ce n'est pas parce que les règles sont transgressées qu'elles n'existent pas. Cette question est primordiale pour la fiabilité des témoignages sur les violences politiques (cf. Védrines, 2017).

²² Pour la dialectique entre élaboration d'une théorie de l'imagination et ses recherches dans le domaine de l'art chez Vygotskij, voir Rivière (1990), Dafermos (2018), Schneuwy & Védrines (2022).

²³ Il vise plus particulièrement le courant théorique du formalisme qui s'est fortement développé au début du XXe siècle en Russie. Selon lui, s'il a d'abord été une réponse salutaire à une évacuation sommaire de la forme, il l'a en réaction valorisée de manière beaucoup trop exclusive et abstraite.

deux affects contraires sont à l'origine de ce qu'il qualifie d'irrésolution²⁴, et c'est exactement ce qui se passe quand Vygotskij évoque l'effet tragique. La tragédie :

tissée de deux éléments contraires [...] suscite sans cesse en nous deux affects diamétralement opposés, [...] chaque réplique et chaque progrès de l'action à la fois nous entraînent plus profond dans la bassesse de la trahison et nous élèvent plus haut dans la sphère des caractères idéaux, et c'est le choc et la purgation cathartique de ces deux affects opposés qui forment la base de la tragédie. (1925/2005, p. 319)

Vygotskij précise alors que ce conflit des affects est corrélé à « [la] contradiction dialectique du contenu et de la forme [et que c'est même] selon toute apparence le véritable sens psychologique de notre réaction esthétique » (1925/2005, p. 227)²⁵. L'irrésolution se surmonte si l'œuvre atteint son but, c'est-à-dire a pour effet de substituer par la médiation esthétique un affect actif à un affect qui rend passif, place l'individu dans une posture où il pâtit, où il se trouve victime, pour reprendre le vocabulaire classique, d'une passion.

La réaction esthétique a pour base [...] les affects suscités par l'art, que nous vivons dans toute leur réalité et leur force, mais qui trouvent à se décharger dans l'activité de l'imagination exigée de nous par chaque perception de l'art. Grâce à cette décharge centrale l'aspect moteur, externe de l'affect est retenu au maximum, réprimé et nous commençons à avoir l'impression de n'éprouver que des sentiments illusoire. C'est sur cette unité du sentiment et de l'imagination que repose tout art. Il a pour particularité la plus immédiate qu'en suscitant en nous des affects orientés en des sens opposés, il retient, grâce au seul principe de l'antithèse, l'expression motrice des émotions et, en faisant se heurter des impulsions contraires, il abolit les affects du contenu, les affects de la forme, provoquant une explosion, une décharge d'énergie nerveuse. C'est en cette transformation des affects, en leur combustion spontanée, en la réaction explosive qui déclenche une décharge des émotions aussitôt suscitées que consiste la catharsis de la réaction esthétique. (1925/2005, p. 298)²⁶

La discordance entre forme et contenu et la combustion des affects expliquent que la fiction puisse être une expérience de pensée et non une expérience de l'action pratique : « L'art n'engendre [...] jamais de lui-même directement une action pratique. Il ne fait que préparer l'organisme à cette action » (1925-2005, p. 345). On peut dès lors défendre l'idée que cette expérience de pensée et cette préparation à l'action constituent l'un des enjeux importants de l'enseignement littéraire.

Enfin, pour revenir au jeu, il me semble possible de soutenir que s'il est intégré à un système didactique, il constitue une propédeutique particulièrement intéressante pour une expérience de pensée par la fiction. Elle s'avère cruciale dans la formation des élèves, et ceci dès leur plus jeune âge ; par la suite, au fil des degrés, cette expérience est liée à l'apprentissage d'une capacité d'expression de plus en plus fine et complexe, et le jeu, s'il est un élément d'une séquence didactique, garde sa vertu précieuse de vecteur d'une mise en situation imaginaire orientée par un objectif d'apprentissage.

Conclusion

Nous avons vu que les jeux mentionnés plus haut sollicitent deux niveaux de fiction, celle de la situation ludique elle-même (qui n'est cependant pas toujours fictionnelle) et celle des œuvres concernées. C'est l'association des deux qui donne au jeu dans un cadre scolaire sa spécificité et ses atouts. Il entre parfaitement dans un rapport dialectique entre l'expérimentation du monde et l'imagination. Et, selon Vygotskij, c'est grâce à elle que l'individu peut s'approprier :

l'expérience historique ou sociale d'autrui. Sous cette forme, l'imagination devient la condition absolument indispensable à presque toute activité mentale humaine. Quand nous lisons le journal et prenons connaissance de milliers d'événements dont nous n'avons pas été les témoins directs, quand

24 Cf en particulier 2020, p. 265.

25 Cf, dans Vygotskij (2022), l'encart 14 (p. 525), rédigé par Smolka, Silva, Magiolino & Schlindwein.

26 Également : « La contradiction [...] est la propriété la plus fondamentale de la forme artistique et du matériau et [...] la partie la plus centrale et déterminante de la réaction esthétique est la prédominance de la contradiction affective que nous avons appelée par convention, d'un mot qui n'a pas de signification précise, catharsis » (1925/2005, p. 301).

un enfant étudie la géographie ou l'histoire, quand nous apprenons tout simplement dans une lettre ce qui arrive à une autre personne, dans tous ces cas, notre imagination est au service de notre expérience. (1926-1933 /2022, p. 42)

Cette affirmation du lien de l'activité créatrice propre à l'imagination en relation avec la richesse et la diversité des expériences a bien sûr des conséquences primordiales pour une réflexion didactique, et c'est une des raisons qui poussent Vygotskij à soutenir à propos de l'éducation qu'il faut qu'elle lutte « sans merci contre le sentiment de réalité insuffisamment développé » (1926-1933 /2022, p. 183)²⁷. Or, ce sentiment de réalité est effectivement pris en compte, avec ses dispositifs et ses méthodes, par une discipline comme l'enseignement littéraire ; elle est ainsi à sa manière un facteur d'accès fondamental à ce que Vygotskij appelle la « grande réalité ». Son raisonnement se fonde sur ce principe d'une grande portée que « l'humain est plus riche que sa vie » (1926-1933/2022, p. 205), c'est-à-dire que ses capacités dépassent largement ce qu'un individu dans le cours de son existence pourra expérimenter ; c'est tout le contraire du fatalisme ou d'une vision pessimiste de l'homme et de l'élève. Toute sa réflexion encourage donc fortement à parier sur la puissance de l'imagination, et c'est bien ce que nous ont montré à leur échelle, à leur façon, les ressources didactiques mentionnées au début de ce développement, alliant le jeu et la fiction.

Bibliographie

- Aron, P. Saint-Jacques, D. & Viala, A. (2010). (Ed.). *Dictionnaire du littéraire*. Paris : PUF.
- Burihan Sawaia, B., Nunes Henrique Silva, D. & Lopes Salomão Magiolino, L. (2022). Imagination et émotion dans la puissance créatrice de la subjectivité révolutionnaire : une rencontre entre Spinoza, Marx et Vygotskij. In L.S. Vygotskij. (1926-1933/2022). *L'imagination dans l'oeuvre de Vygotskij*. B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin, D. Nunes Henrique Silva. (ed.). Bruxelles : Peter Lang.
- Brecht, B. (2000). *La dialectique et le théâtre (1929-1956)*. (E. Winckler, J. Tailleur & J. -M. Valentin, trad.). In J.-M. Valentin (Ed.), *Ecrits sur le théâtre*. Paris : Gallimard.
- Chervel, A. (2008). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Paris : Retz.
- Clerc Georgy, A. & Martin, D. (2022). Changements à l'âge préscolaire : rôle du jeu et de l'imagination. In L.S. Vygotskij, *L'imagination dans l'oeuvre de Vygotskij*. B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin & D. Nunes Henrique Silva (Ed.). Bruxelles : Peter Lang.
- Dafermos, M. (2018). *Rethinking cultural- historical theory : A dialectical perspective to Vygotsky*. Berlin : Springer.
- Darme-Xu, A., Monnier, A., & Tinembart, S. (2020). *L'approche historico-didactique pour penser l'avènement du texte littéraire dans l'enseignement du français (Suisse romande, 1850-1930)*. Transpositio, n°2 La circulation des savoirs: entre recherches et pratiques enseignantes. URL : <https://www.transpositio.org/articles/view/l-approche-historico-didactique-pour-penser-l-avenement-du-texte-litteraire-dans-l-enseignement-du-francais-suisse-romande-1850-1930>, dernière consultation le 12.04.2022.
- Daunay. B. (2007). *Etat des recherches en didactique de la littérature : note de synthèse*. *Revue française de pédagogie*. 159.
- Gabathuler, Ch. (2016). *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*. Presses Universitaires de Rennes.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction* (A. Kihm, trad.). Paris : Editions de Minuit.
- Haenggeli-Jenni, B. (2017). *L'Éducation nouvelle entre science et militance. Débats et combats à travers la revue Pour l'Ère Nouvelle (1920-1940)*. Peter Lang
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2006). Education nouvelle et sciences de l'éducation. Fin du 19e-milieu du 20e siècle. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.). *Passion, Fusion, Tension: New Education and Educational Sciences. End 19th-middle 20th century*. Berne : Peter Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2008) *Savoir pour enseigner et savoir à enseigner. Claparède et Vygotski*. In Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Cahier de la Section des Sciences de l'Education, n° 118, octobre 2008.
- Honneth, A. (2007). *La réification*. (P. Rusch, trad.). Paris : Gallimard
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : PUL.

²⁷ À propos de « la grande réalité », de l'imagination conceptuelle et de la dialectique chez Vygotskij, voir Schneuwly (2022).

- Moro, C. (2022). Jeu et développement psychologique dans l'essai de 1933 – La signification comme ruse de la raison. In L.S. Vygotskij. (1926-1933/2022). *L'imagination dans l'oeuvre de Vygotskij*. B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin, D. Nunes Henrique Silva. (ed.). Bruxelles : Peter Lang.
- Rivière, A. (1990). *La psychologie de Vygotsky*. (Ch. Moro, C. Rodriguez, trad.). Liège : Mardaga.
- Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil.
- Schneuwly, B. (2012) Vygotsky, critique du socioconstructivisme avant la lettre ? In F. Yvon & Y. Zinchenko. *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation. Recueil de textes et commentaires*. Moscou : MGU. p. 340-357.
- Schneuwly (2022). « Tout ce qui peut être imaginé est réel. » L'évolution de la conception du rapport entre imagination et réel chez Vygotskij. In L.S. Vygotskij. (1926-1933/2022). *L'imagination dans l'oeuvre de Vygotskij*. B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin, D. Nunes Henrique Silva. (ed.). Bruxelles : Peter Lang.
- Schneuwly, B. & Védrines, B. (2022). Une archéologie du concept d'imagination dans l'oeuvre de Vygotskij : une voie originale dans l'esthétique des années révolutionnaires en URSS. In L.S. Vygotskij. (1926-1933/2022). *L'imagination dans l'oeuvre de Vygotskij*. B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin, D. Nunes Henrique Silva. (ed.). Bruxelles : Peter Lang.
- Séverac, P. (2022). *Puissance de l'enfance : Spinoza avec Vygotski*. Paris : Vrin.
- Spinoza, B. (2020). *Œuvres IV. Ethique*. (J. -F. Moreau, trad.). Paris : PUF.
- Védrines, B. (2017). *L'assujettissement littéraire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève. URL : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:102384>, dernière consultation le 16.05.2022.
- Védrines, B. (2020). *Enseignement de la fiction et connaissance*. Recherches n° 72. Septentrion. URL : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:151671>, dernière consultation le 13.05.2022.
- Vygotski, L. S. (1925/1965/2005). *La psychologie de l'art* (F. Sève, trad.). Paris : La dispute.
- Vygotskij, L. S. (1926-1933/2022). Imagination (I. Leopoldoff Martin, trad.). In *L'imagination dans l'oeuvre de Vygotskij*. B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin, D. Nunes Henrique Silva. (Ed.). Bruxelles : Peter Lang.
- Vygotski, L. S. (1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (F. Sève, trad.). Paris : La dispute.
- Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). Paris : La dispute.

Auteur

Bruno Védrines est chargé d'enseignement à l'Institut universitaire de formation des enseignants. Ses travaux scientifiques portent sur les questions éthiques en lien avec l'enseignement de la littérature.

Cet article a été publié dans le numéro 3/2022 de forumlecture.ch

Spiel, Imagination und literarische Fiktion

Bruno Védrines

Abstract

Der Beitrag zielt darauf ab, einige Merkmale spielerischer Praktiken im schulischen Umfeld herauszuarbeiten. Er vergleicht zwei Beispiele von Spielen für den Zyklus 1 (für 4-5-Jährige) mit einem Spiel für die 3. Klasse einer Fachmittelschule (am Ende der Schullaufbahn, 18-19-Jährige). Die Analyse erfolgt im Wesentlichen mithilfe der vom Psychologen L. S. Vygotskij entwickelten konzeptuellen Instrumente. Seine Arbeit über die Vorstellungskraft liefert erhellende Einblicke zum Verständnis der psychologischen Entwicklung durch den Einsatz von Spiel und Fiktion im Unterricht. Über eine einfache Analogie zwischen der imaginativen Funktion des Spiels und der imaginativen Funktion von Fiktionen hinaus ist es interessant, sich der Fragestellung von zwei Seiten aus zu nähern: vom Ausdruck und der Beherrschung von Gefühlen und dem Verhältnis zwischen der Fiktion und dem Realen, wobei der Übergang vom einen zum anderen nach Vygotskij erst dann möglich ist, wenn ein Kind fest in dem verankert ist, was er als "grosse Realität" bezeichnet.

Schlüsselwörter

Spiel, Fiktion, Emotion, Fantasie, Psychologie der Kunst

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2022 von leseforum.ch veröffentlicht.

Gioco, immaginazione e finzione letteraria

Bruno Védrines

Riassunto

L'articolo si propone di identificare alcune caratteristiche delle pratiche ludiche in ambito scolastico. Mette a confronto due esempi di giochi proposti in prima elementare (all'inizio del percorso scolastico, 4-5 anni), con quello di una classe terza in una scuola di maturità specializzata (alla fine del percorso scolastico, 18-19 anni). L'analisi viene condotta utilizzando principalmente gli strumenti concettuali sviluppati dallo psicologo L. S. Vygotskij. Il suo lavoro sull'immaginazione offre uno sguardo illuminante sullo sviluppo psicologico indotto dall'uso del gioco e della finzione nell'insegnamento. Per andare oltre la semplice analogia tra la funzione immaginativa del gioco e la funzione immaginativa della finzione, è interessante affrontare la questione a partire da due problemi: i) l'espressione e il controllo delle emozioni; ii) il rapporto tra finzione e realtà, dove il passaggio dall'una all'altra è possibile secondo Vygotskij solo a partire dal momento in cui il bambino è ben ancorato a quella che egli qualifica come «grande realtà».

Parole chiave

gioco, finzione, emozione, immaginazione, psicologia dell'arte

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 3/2022 di forumlettura.ch