

TITRE: USAGES ESTHÉTIQUES DE LA LITTÉRATURE À L'ÉCOLE

AUTEUR(S): CHLOÉ GABATHULER, PROFESSEURE, HEP-VS, SUISSE

PUBLICATION: DISCOURS, USAGES, TRACES DE L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE EN CONTEXTE SCOLAIRE.
PERSPECTIVES CROISÉES.

DIRECTEURS: MARIE-CHRISTINE BEAUDRY, SYLVAIN BREHM ET JEAN-FRANÇOIS BOUTIN

PAGES: 99 - 115

URI: [HTTP://HDL.HANDLE.NET/11143/14643](http://hdl.handle.net/11143/14643)

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.17118/11143/14643](https://doi.org/10.17118/11143/14643)

Usages esthétiques de la littérature à l'école

Chloé Gabathuler, Professeure, HEP-VS, Suisse

Résumé : Cet article présente les principaux résultats d'une recherche empirique visant à décrire et analyser le rôle et la nature de la relation esthétique lors de la lecture de textes littéraires dans des classes genevoises du primaire, du secondaire I et du secondaire II. Plus précisément, il entend déterminer à partir de données empiriques les différents usages de cette relation particulière en contexte scolaire. Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une vaste recherche, subventionnée par le Fonds national suisse pour la recherche, menée par l'équipe du GRAFE à Genève portant sur l'enseignement de la lecture de textes littéraires.

Mots-clés : Enseignement de la littérature, relation esthétique, usages esthétiques, approches didactiques de la littérature, transposition didactique, analyses de pratiques

Depuis une vingtaine d'années, un certain nombre de travaux, issus des études littéraires ou de la didactique, paraissent à intervalles réguliers appelant à un renouvellement de l'enseignement de la littérature. À en croire certains auteurs, la formation littéraire (scolaire ou universitaire) se serait fourvoyée notamment par excès de formalisme. Selon Todorov,

Lire des poèmes ou des romans ne conduit pas à réfléchir sur la condition humaine, sur l'individu et la société, l'amour et la haine, la joie et le désespoir, mais sur des notions critiques traditionnelles ou modernes. À l'école, on n'apprend pas de quoi parlent les œuvres, mais de quoi parlent les critiques (2007, p. 19).

Ce qui est évoqué ici n'est autre que le processus décrit par Daunay (2007) suivant lequel les outils et les méthodes d'analyse développés au sein de la recherche en études littéraires se sont vus constitués en objet d'enseignement en soi, au détriment des textes littéraires eux-mêmes, ou plutôt au détriment d'une certaine relation entre les œuvres littéraires et leurs lecteurs. La lecture de textes littéraires en contexte de formation ne devrait plus tant être envisagée comme une activité d'analyse textuelle, mais comme l'occasion d'expérimenter de nouvelles manières d'être dans le monde (Macé, 2011), d'éprouver des émotions (positives ou négatives) vis-à-vis des personnages (Jouve, 2001), de se laisser « happer » par la tension narrative d'un roman (Baroni et Rodriguez, 2014 ; Baroni, 2007). C'est la dimension sensible, psychoaffective, de la lecture qui est mise en avant, celle qui découlerait d'une lecture du « premier degré » ou d'une lecture qualifiée par certains d'« ordinaire ».

Ces différents travaux, tantôt plaidoyers en faveur d'un enseignement littéraire plus humaniste, ouvert sur le monde et les autres, tantôt propositions innovantes d'outils et de dispositifs d'enseignement plaçant au centre le lecteur devenu « sujet » (Rannou, 2013)¹, ont eu un certain impact sur les différentes prescriptions francophones. Le Plan d'étude romand (PER), en vigueur depuis 2010 en Suisse, est à ce propos exemplaire. La littérature y est présente dorénavant dès le premier cycle de la scolarité, avec une entrée distincte de celle consacrée à la compréhension des textes. Dans les intitulés de la dite rubrique, un verbe revient aux trois cycles de la scolarité, le verbe « apprécier »². En regardant de plus près les différentes propositions relatives à l'appréciation des textes littéraires, j'ai constaté toutefois que la signification de ce verbe tend à varier en fonction des niveaux de la scolarité. Au cycle 1, il s'agit de favoriser l'implication des élèves dans la lecture, notamment grâce à l'identification aux personnages. Les enseignants sont incités à développer la capacité des élèves à verbaliser leurs émotions et leurs ressentis vis-à-vis des œuvres issues principalement de la littérature enfantine. À contrario, au dernier cycle de la scolarité obligatoire (cycle 3), les élèves doivent être à même d'apprécier la dimension littéraire des textes, c'est-à-dire d'apprécier ce qui constitue leur littéarité. Ainsi, un glissement s'opère à mesure qu'on avance dans la scolarité, partant d'une centration sur le « sujet lecteur » dans un premier temps, pour se déplacer sur le pôle du texte dont il s'agit de louer ses qualités littéraires intrinsèques en fonction de critères définis par le plan d'étude. Cette ambiguïté implicite (elle ne se décèle qu'à la lecture des diverses prescriptions autour du verbe « apprécier ») est sans doute la trace d'un phénomène de sédimentation. Comme le souligne Schneuwly (2009, 2014), on ne peut du jour au lendemain décider de faire table rase de pratiques anciennes au profit de nouvelles jugées plus légitimes, des traces du passé demeurent toujours qui s'agglutinent irrémédiablement au nouveau tout en le remodelant. Ici, deux conceptions de la

1. Parmi les travaux les plus emblématiques au sein des études littéraires, figurent Citton, 2007 ; Todorov, 2007 ; Compagnon, 2007 ; Schaeffer, 2011. En ce qui concerne les approches didactiques de la littérature, voir notamment les actes des colloques de Rennes (Rouxel et Langlade, 2004) et de Toulouse (Fourtanier, Langlade et Mazauric, 2011).

2. Cycle 1, rubrique L115, « Accès à la littérature » : « Apprécier des ouvrages littéraires ». Cycle 2, rubrique L125, « Accès à la littérature » : « Conduire et apprécier la lecture d'ouvrage littéraires ». Cycle 3, rubrique L135, « Accès à la littérature » : « Apprécier et analyser des productions littéraires diverses ».

réception esthétique des œuvres cohabitent, l'une centrée sur le lecteur, l'autre sur le texte. Face à ce constat, il paraît nécessaire de mener une réflexion sur les modalités de réceptions des œuvres à l'école, de réfléchir à ce que signifie « apprécier » une œuvre littéraire *en contexte scolaire*.

Or, à la lecture de certains travaux préconisant une approche plus expérientielle de la littérature, il m'est apparu que les chercheurs ne se donnent pas toujours les moyens théoriques pour penser leur objet en fonction de ce contexte particulier. Autrement dit, ils font souvent abstraction des inévitables effets de la transposition didactique sur l'objet d'enseignement. Comme le souligne Chevillard (1997) de manière imagée, on ne transporte pas à l'école de nouveaux savoirs ou savoir-faire, comme on déplacerait des meubles d'une pièce à l'autre. Ceux-ci, lorsqu'ils sont constitués en objet à enseigner subissent irrémédiablement des transformations. Ils sont transposés de leur contexte d'usage dans un autre contexte, un contexte de formation. Ce qui signifie que leur usage à l'école n'est plus tout à fait le même que celui qui prévaut dans les pratiques sociales de références, ni ne poursuit les mêmes finalités. Lorsqu'ils entrent en classe, les savoir/savoir-faire se voient apprêtés dans le but d'être enseignables, transmissibles à des élèves. Ce faisant, ils peuvent potentiellement devenir une source de transformations des manières de penser, de parler et d'agir, c'est-à-dire une source de développement (Gabathuler, 2016 ; Schneuwly, 2014 ; Schneuwly et Dolz, 2009).

Pour préciser quelque peu mon propos, j'aimerais évoquer un exemple symptomatique. Bien souvent lorsque nous réfléchissons à l'expérience esthétique, nous nous basons sur nos propres expériences de lecture ou sur une image fantasmée du lecteur que nous cherchons à valoriser, pourtant, en tant que lecteurs experts, nos expériences de lecture sont bien éloignées de la réalité scolaire³. Découle de cela la tendance récurrente à considérer la relation au texte littéraire comme spontanée, immédiate. Il suffirait d'activer un mode de lecture particulier pour que l'expérience survienne. Une telle conception présuppose une certaine familiarité des élèves avec les œuvres, familiarité pourtant hautement contestée depuis les années 1970, et minore, voire passe sous silence le rôle de l'enseignant et de son action didactique⁴. Comment un élève accède-t-il à des expériences d'ordre esthétique ? Quels outils l'enseignant utilise-t-il pour médiatiser cette rencontre entre l'œuvre et l'élève ? Si les dimensions affectives et subjectives sont bien constitutives de la lecture d'œuvres littéraires, il est important de garder à l'esprit que le lecteur qui nous intéresse est bien un élève, « un apprenti lecteur », et qu'une éventuelle expérience d'ordre esthétique est rendue possible en grande partie grâce au travail de l'enseignant, c'est-à-dire par le truchement de dispositifs d'enseignement qui créent les conditions nécessaires à l'activation, par les élèves, de ce mode de lecture.

Par ailleurs, le lecteur envisagé dans certains travaux se trouve le plus souvent dans une situation recluse ou privée (voir notamment Macé, 2011 ; Petit, 2008) alors que le contexte scolaire se caractérise au contraire par sa dimension sociale et collective. En classe, l'élève est donc contraint, à un moment donné, de sortir de sa sphère privée et intime, afin de partager une éventuelle expérience, voire de vivre une expérience grâce à la collectivisation des lectures (Gabathuler, 2016 ; Gabathuler et Schneuwly, 2014). Cette verbalisation peut avoir pour effet une mise à distance, par le lecteur, de sa propre subjectivité. Cette mise à distance n'est pas un saut hors de la subjectivité, au contraire, elle peut être considérée comme une prise de conscience par l'élève de sa propre subjectivité, de ses émotions, une manière de déceler l'impact que celles-ci ont sur sa lecture

3. La forme prise par ces différents travaux est celle de l'essai. D'une part les auteurs déplorent l'état actuel de l'enseignement de la littérature, puis appellent à une série de changements. Cependant, leurs critiques ne se fondent sur aucune enquête empirique sérieuse et les changements qu'ils souhaitent, quant à eux, se calquent sur leur propre pratique de lecteur (voir notamment Todorov, 2007 ; Compagnon 2007). Le contexte scolaire apparaît paradoxalement comme l'angle mort de ces plaidoyers.

4. À ce propos, voici une citation de Todorov qui évacue tout bonnement l'enseignant (ou plus généralement l'école) de l'équation : « Avoir comme professeurs Shakespeare et Sophocle, Dostoïevski et Proust, n'est-ce pas profiter d'un enseignement exceptionnel ? (2007, p. 89) ».

(Nonnon, 2008 ; Sauvaire, 2013). Comme le montrent les travaux de Vygotski (2005), les œuvres d'art peuvent potentiellement médiatiser un rapport social, réflexif, à soi-même et, de ce fait, générer des transformations de processus psychiques, être source de développement. Et c'est peut-être en cela que l'enseignement de la littérature est utile, voire nécessaire.

Face à ces différents constats, il m'a paru primordial d'aller voir ce qu'il se passe concrètement à l'école, du primaire au lycée. Une meilleure connaissance des pratiques effectives est, en effet, un préalable indispensable pour qui veut mener une réflexion approfondie sur l'enseignement de la lecture de textes littéraires à l'école. Certes, des chercheurs en lettres ou en didactique, différentes prescriptions, appellent à un recentrement sur la dimension expérientielle et appréciative de la lecture, mais qu'en est-il en classe ? Pouvons-nous déceler des usages esthétiques des textes ? Le cas échéant, quels dispositifs sont mis en place pour activer de tels usages ?

Relation esthétique : une définition opératoire

Pour pouvoir déceler et analyser d'éventuelles traces d'usages esthétiques des textes dans les classes, il me fallait dans un premier temps préciser ce que peut être une relation esthétique en contexte scolaire. Traditionnellement, on distingue deux grandes tendances en esthétique : la première, objectiviste, s'attache à une science du beau qui aurait des critères objectifs propres à la beauté ; la seconde, subjectiviste, appréhende le beau comme l'effet d'un jugement subjectif qui relève du goût. Par le terme « esthétique », je me réfère plutôt à l'*aisthesis* grecque, c'est-à-dire à l'exploration des multiples manières dont une œuvre agit ou affecte un lecteur. Cette conception large présente l'avantage de ne pas réduire la relation esthétique à l'appréciation des dimensions strictement formelles d'une œuvre (Talon-Hugon, 2009, 2011). Par ailleurs, à la suite des développements récents en esthétique et au sein des études littéraires, je considère que l'œuvre littéraire prétend à la reconnaissance de son degré de réussite. De manière consciente ou inconsciente, l'auteur met en place une stratégie de persuasion qui vise le lecteur. Ce dernier y répond par le biais de jugements tout en s'appropriant, en concrétisant le monde de l'œuvre (Booth, 1988 ; Phelan, 2007). La relation esthétique peut donc être perçue comme un procès d'appréciation, d'évaluation qui se manifeste dans les discours par des jugements⁵. Ces jugements ne portent pas uniquement sur les dimensions formelles de l'œuvre, mais également sur certains aspects de la *mimesis* ou sur les effets psychoaffectifs que l'œuvre produit sur le lecteur. On peut ainsi distinguer trois catégories de jugements : les jugements esthétiques, éthiques et émotionnels (Gabathuler, 2016 ; Gabathuler et Schneuwly, 2014)⁶.

Parce que la situation didactique implique que le lecteur individuel s'inscrive dans une relation à autrui comme autre lecteur du texte et qu'il prenne en considération les autres discours formulés sur celui-ci, j'ai pris le parti de distinguer deux facettes dans la relation esthétique : l'appréciation et l'évaluation. L'appréciation peut être décrite comme la description, la justification, du fondement causal d'un jugement (Schaeffer, 2015). Le contexte scolaire nécessitant un partage des appréciations par la verbalisation, des confrontations ou des négociations entre les différents membres de la classe (enseignant ou élèves) peuvent émerger. Lorsque c'est le cas, nous sommes alors en face de ce que je nomme une évaluation. Celle-ci découle de la confrontation de divers jugements et vise l'élaboration commune et la validation intersubjective d'un certain nombre de critères valables pour tels types d'œuvres, étant entendu que ces critères ne sont jamais définitifs, qu'ils sont toujours contestables (Vuillet et Gabathuler, à paraître). Cette conception de la relation esthétique en contexte scolaire peut être schématisée comme suit :

5. En ce qui concerne la dimension évaluative des œuvres et les jugements, voir également Rochlitz (1998) et Michaud (1999).

6. Pour plus de détails, voir la grille d'analyse des jugements en annexe.

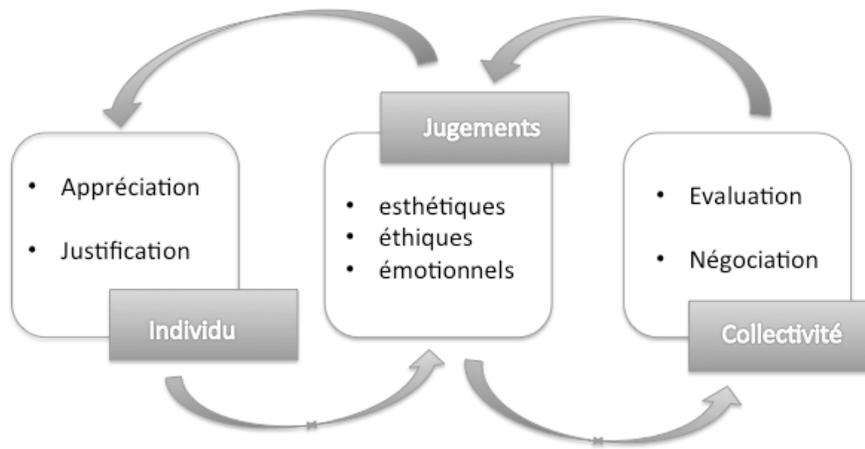


Figure 1. Approche théorique de la relation esthétique en classe

La question du goût et de l'appréciation des œuvres n'est pas en soi foncièrement nouvelle à l'école, puisque Batteux (1802, 1824) l'évoque déjà dans son ouvrage intitulé *Principes de littérature*. Cependant, on peut déceler deux grandes tendances dans la conception de la relation esthétique à l'école au fil du temps. La première, classique, découle précisément de Batteux et connaîtra un grand succès jusque dans les années 1970. Selon cette perspective, les œuvres sont porteuses de valeurs intrinsèques qu'il s'agit de vénérer. Une personne de bon goût est celle qui, grâce à la connaissance de certains principes littéraires, peut reconnaître et goûter une œuvre à sa juste mesure. La seconde conception, réformée, reconnaît la dimension relative des goûts et des jugements. L'école a pour rôle dans ce cas-là de permettre aux élèves de déterminer quels sont leurs goûts, comment ensuite les formuler aux autres membres de la classe et éventuellement en débattre. Cette seconde conception peut entrer en conflit avec une des grandes finalités de l'enseignement de la littérature, celle de la construction de références culturelles. Il peut y avoir un décalage dans la manière de demander aux élèves d'apprécier et d'évaluer les œuvres en fonction du statut de celles-ci dans le canon scolaire. Ce qui signifie que, dans les pratiques ordinaires, ces deux conceptions peuvent se retrouver sédimentées, tout particulièrement lorsque que l'œuvre envisagée fait partie du patrimoine. A partir de ces constatations, les questions suivantes se posent alors : l'élève lecteur est-il pris en compte dans les processus d'appréciation et ou d'évaluation des œuvres ? Ou au contraire une attitude plus distanciée est préconisée, notamment au moyen de critères d'évaluation préétablis de manière explicite ou implicite par l'enseignant et/ou l'institution scolaire ?

Méthode

Pour répondre à ce questionnement et à l'instar de la recherche GRAFE dans laquelle mon travail s'inscrit⁷, j'ai observé comment deux textes contrastés sont travaillés dans des classes du primaires, du secondaire I et du secondaire II. Le premier texte est le *Loup et l'agneau* de Jean de La Fontaine. Il s'agit d'un texte fortement didactisé, écrit par un auteur emblématique de la période « classique » de la discipline française (Chervel, 2006). Le second texte, quant à lui, est peu connu du grand public et quasi absent de la vulgate scolaire. Il s'agit du texte de l'auteur suisse contemporain Jean-Marc Lovay intitulé *La négresse et le chef des avalanches*. Il s'agit d'un texte insolite, déroutant, réticent au sens que Tauveron (1999) donne à ce terme.

7. Schneuwly, B. et Ronveaux, C. (dir.). (s. d.). La lecture littéraire au fil des niveaux scolaires. Analyse comparative des objets enseignés (Rapport no 100013_129797). Fonds national suisse pour la recherche.

Le corpus de données est constitué comme suit : dix enseignants par niveaux (primaire, secondaire I et secondaire II) ont réalisé chacun deux séquences, une par texte. Ce qui fait un total de trente enseignants et de soixante séquences. Les enseignants étaient libres d'aborder les textes comme ils le souhaitaient.

J'ai mené mes analyses en trois temps, ou selon trois focales. Premièrement, j'ai observé les macrostructures des leçons afin de déterminer si les enseignants proposaient des activités favorisant un usage esthétique du texte littéraire. Le cas échéant, je les ai analysées en fonction des deux variables (les textes et les niveaux scolaires). Dans un deuxième temps, j'ai opté pour un grain d'analyse plus fin. J'ai cherché à déterminer comment se manifeste la relation esthétique *dans les discours* des enseignants et des élèves. Pour ce faire, j'ai répertorié les jugements formulés sur les deux textes par les différents membres de la classe. J'ai réalisé tout d'abord une analyse quantitative de ces jugements afin de dresser une image globale des tendances observées, puis en fonction de cette analyse j'ai étudié en détail et qualitativement certains phénomènes significatifs de jugements sur les textes. Pour finir, j'ai analysé les interactions durant lesquelles les textes sont appréciés et/ou évalués par les membres de la classe. L'objectif était de déterminer plus précisément : (i) si les jugements formulés étaient *justifiés* et/ou *négociés* entre pairs et/ou avec l'enseignant ; (ii) de définir le rôle de l'enseignant, ses outils et ses gestes ; (iii) de déterminer encore quels aspects du texte étaient appréciés et quels savoirs relatifs à la réception des textes littéraires en classe étaient retenus.

Analyse des macrostructures de leçon : quand il s'agit d'apprécier un texte littéraire

L'analyse des macrostructures a montré qu'un peu moins de la moitié des leçons présentaient des activités durant lesquelles il est demandé aux élèves d'apprécier les textes. J'ai observé toutefois une grande variation au niveau du contenu de ces activités en fonction des textes. La fable de La Fontaine conduit à une approche classique de la relation esthétique, dans laquelle la subjectivité des élèves est peu convoquée. Il s'agit moins pour eux de formuler un avis personnel sur la fable que d'apprécier les valeurs intrinsèques, principalement éthiques et morales, véhiculées par la fable. Ces analyses mettent en évidence ainsi les *à priori* esthétiques de l'école ou plus généralement « l'éthique éducative » qu'elle cherche à valoriser (David, à paraître). Une belle œuvre n'est-elle pas celle qui met en avant de bonnes valeurs morales ? Ce genre d'activités sur la fable, présentes au primaire et au secondaire I, disparaît complètement au secondaire II au profit d'une approche analytique.

Il en va tout autrement pour le texte de Lovay. J'ai relevé un grand nombre d'activités durant lesquelles les élèves doivent formuler des impressions personnelles. Mes analyses montrent de manière très claire que la relation esthétique n'intervient pas de manière spontanée, mais se construit dans le cours de la leçon en fonction des différentes activités mises en place par les enseignants. Prenons l'exemple au primaire. Dans des leçons du primaire, la formulation d'avis ou d'impressions n'arrive souvent qu'en fin de leçon, le texte lui-même n'étant soumis à la lecture qu'après tout un travail de pré-cadrage. Voici un exemple de déroulement de quatre leçons du primaire.

Tableau 2 : déroulement de 4 leçons du primaire

LOV_1_2	LOV_1_3	LOV_1_8	LOV_1_10
Production écrite à partir de la première phrase	Discussion sur le titre	Composition d'hypothèses à partir d'un passage	Emission d'hypothèses à partir du titre
Découverte du texte de Lovay	Recherche de sous-titres pour les parties	Compréhension du texte à partir de l'analyse des personnages	Compréhension du texte par découverte progressive
Compréhension de la nouvelle	Recherche de la définition de 4 mots	Compréhension globale du texte	Formulation d'un avis sur le texte
Formulation d'un avis sur le texte	Recherche d'un passage étrange	Expression des impressions sur le texte	
	Formulation orale d'un petit résumé		
	Formulation d'un avis sur l'histoire et sur l'auteur		

Ces activités placées en amont de la lecture préparent, médiatisent la prise de contact des élèves avec le texte. Elles sont une manière de susciter l'intérêt auprès des jeunes élèves, d'élargir leur horizon d'attente en créant un « suspense heuristique » (Ronveaux et Nicastro, 2010).

Tant au primaire qu'au secondaire I, le travail de reformulation collective peut être considéré ainsi comme un outil médiatisant le rapport esthétique des élèves. En effet, lorsque les enseignants demandent aux élèves, juste après la lecture du texte, leur réaction à chaud, ceux-ci ne sont, bien souvent, qu'en mesure de mettre en avant leur incompréhension. Les enseignants face à cela mènent alors un travail de reformulation collective de l'histoire. Ce n'est qu'une fois ce travail réalisé que certains élèves parviennent à formuler leurs impressions vis-à-vis du texte. Voici un exemple d'une leçon du secondaire I.

Début de leçon LOV_2_4 :

Ens : merci alors / votre impression ↑ (...) qui me raconte ce dont parle ce texte ↑ (...)

El : j'ai pas compris

Ens : t'as pas compris ↑ et toi ↑

El : j'ai pas compris

Ens : pas compris (l. 79-84)

Milieu de leçon LOV_2_4 :

Ens : voilà bon donc vous avez compris à peu près la trame du texte ↑ / ouais ça vous semble comment ↑ vous trouvez comment ce texte ↑

El : bizarre

Ens : alors bizarre je suis complètement d'accord ↓ (l. 304-308)

Dans le premier extrait, l'enseignant associe directement l'activité d'appréciation à celle de compréhension. Comme au primaire, la formulation des avis ou des impressions sur le texte dépend ainsi, en partie, de la compréhension de l'intrigue. Le travail sur l'intrigue permet de mettre en évidence les aspects problématiques du texte et ses indéterminations. Une fois cela explicité, c'est-à-dire une fois que l'enseignant a permis aux élèves de résoudre collectivement leur incompréhension et qu'il leur a fait part de ses propres difficultés face à la nouvelle, alors les élèves s'autorisent à exprimer leur sentiment d'étrangeté vis-à-vis du texte.

Un autre constat mérite d'être relevé. L'analyse de ces activités d'appréciation principalement sur le texte de Lovay met en évidence l'absence d'un travail explicite sur la formulation. Ces activités, pour la plupart orales, se rapprochent d'un moment informel durant lequel les élèves ont le droit à la parole. Ni le contenu, ni la forme de ces appréciations ne sont travaillés de manière systématique.

Jugements

Après avoir analysé les macrostructures des leçons, je voulais déterminer si la relation esthétique se manifeste, par ailleurs, de manière incidente dans les discours. Je me suis alors penchée sur les jugements formulés durant les leçons. Cette unité d'analyse s'est révélée d'une grande pertinence : la lecture de textes littéraires en classe est marquée par le sceau du jugement. Même lorsque la relation esthétique ne fait pas l'objet d'une activité spécifique, elle innerve les autres activités menées en classe. Cette analyse des jugements met en lumière la transformation de la lecture de textes littéraires au fil de la scolarité. J'ai relevé en effet, une progression vers une forme toujours plus objectivée de la relation au texte littéraire. Petit à petit, les processus identificatoires, les réactions affectives disparaissent et font place à une articulation des jugements éthiques et esthétiques. Cette progression est perceptible jusque dans la formulation des jugements qui se fait moins immédiate et qui est plus marquée par des modalisateurs.

Secondaire I :

El : voilà on les traite comme des chiens c'est du racisme (LOV_2_3 / l. 15)

El : et euh bah voilà et puis ils l'exploitent après en fait c'est du racisme c'est de l'exploitation (LOV_2_5 / l.51)

Secondaire II :

El : monsieur est-ce que ça *peut être* un texte raciste↑ (LOV_3_3 / l. 94)

El : «sinon ils équiperont de négresses» en fait la négresse c'est un objet si c'est péjoratif le sens premier de négresse en fait *enfin c'est trop tôt pour le dire* (LOV_3_3 / l. 100)

La nature des jugements varie fortement en fonction des textes, comme l'a indiqué l'analyse des sous-catégories de jugements. À ce propos, la sous-catégorie « auteur » est intéressante. Les élèves discutent de la question de la légitimation de Lovay et de ses intentions. Comment un texte aussi « bizarre », incompréhensible, peut-il faire l'objet d'un engouement du public ? Et puis quel est le but de cet auteur ? Est-il raciste ? Ces questionnements sur la légitimité de l'auteur, sur ses intentions s'articulent à la formulation des goûts personnels des élèves. Ainsi, ceux-ci préfèrent les textes présentant du suspense, « de l'aventure »⁸.

8. Pour une analyse détaillée de ce genre d'interactions, voir Vuillet et Gabathuler, à paraître.

Au secondaire II, les jugements, bien plus nombreux que pour les degrés inférieurs, sont rattachés aux interprétations et aux outils d'analyse. Alors qu'à l'école obligatoire une grande place est accordée à la parole des élèves qui formulent sensiblement plus de jugements que les enseignants, la tendance s'inverse à la fin de la scolarité : ce sont les enseignants qui formulent plus de jugements.

Interactions esthétiques

La troisième partie de mes analyses s'intéresse aux interactions esthétiques, c'est-à-dire aux interactions durant lesquelles des jugements sont formulés et discutés. J'ai distingué deux types d'interactions, celles qui sont suscitées par les enseignants et celles qui naissent spontanément, essentiellement lors de la reformulation collective du texte ou de la recherche des significations. Prenons tout d'abord les interactions suscitées par les enseignants sur la nouvelle de Lovay. Du point de vue de la forme, on constate une évolution en trois étapes (i) au primaire, des interactions qui ne présentent aucune trace de négociation ou de collaboration dialogale, les élèves adressent à l'enseignant leur avis sur le texte. Celui-ci ne discute pas du contenu des appréciations, il insiste plutôt sur la présence formelle d'une justification. ; (ii) au secondaire I, une circulation plus marquée de la parole dans la classe, l'enseignant tient les rênes et oriente la discussion vers une forme de consensus ; (iii) au secondaire II, l'apparition de discussions ou de disputes avec des traces plus explicites de négociations. Du point de vue du contenu des interactions, on observe également une évolution nette : (i) au primaire, on remarque une forme de tension entre une tâche spécifique à la lecture de textes littéraires et à la lecture d'autres textes. La consigne « justifier son avis » ne semble pas être perçue comme une activité spécifique à la lecture de textes littéraires ; (ii) au secondaire I, l'activité permet la modélisation de la lecture de textes résistants, caractérisée par la relecture, le retour au texte. ; (iii) au secondaire II, l'activité vise plus la confrontation des interprétations personnelles, que celle des appréciations.

Les interactions esthétiques explicitement suscitées par les enseignants au sujet de la fable diffèrent fortement de celles sur le texte de Lovay. Les traces d'argumentation se trouvent essentiellement dans le discours des enseignants. La fable semble leur conférer un surcroît d'expertise. Ceux-ci défendent au primaire un point de vue éthique sur l'action présentée par la fable, auquel les élèves sont enjoint d'adhérer. Les discussions se détachent quelque peu du texte pour se concentrer précisément sur des considérations plutôt moralisantes. Au secondaire I, ces considérations éthiques sont toujours présentes, mais les enseignants opèrent plus fréquemment un retour au texte afin de justifier certaines positions. La dimension argumentative du discours des enseignants vient moins justifier leur avis personnel sur la fable, que la méthode d'analyse qu'ils entendent enseigner aux élèves. Au secondaire II, il n'y a pratiquement plus de traces de discours argumentatif et les activités de formulation d'avis se transforment rapidement en analyse de texte.

De manière tout à fait intéressante, pour le texte de Lovay, les analyses ont montré une différence entre les interactions esthétiques sollicitées par les enseignants et celles qui émergent spontanément dans le cadre d'autres activités. J'ai relevé dans le déroulement de ces interactions le rôle important joué par l'enseignant. Lorsque des jugements sont formulés spontanément, la manière dont il mène la discussion laisse entrevoir une autre finalité, plus en lien avec la réception des œuvres littéraires. Ces interactions lui permettent de faire émerger et de stabiliser une certaine *doxa* sur l'art contemporain, puis dans un deuxième temps d'élargir ou de transformer l'horizon d'attente des élèves vis-à-vis de ces œuvres. Cette transformation passe par la prise de conscience des élèves de la nécessité de posséder des connaissances spécifiques permettant d'accéder plus facilement à un certain rapport à ces œuvres, généralement peu comprises, voire rejetées.

Ens : on peut avoir la même interrogation devant un texte de Lovay que devant un tableau abstrait en tout cas l'impression qu'ont eue les premiers / euh les premiers hommes et les premières femmes qui ont vu de l'art abstrait mais qu'est-ce que ça représente / et au fond c'est peut-être pas la question pertinente / on a pas besoin de se demander ce que ça représente on peut ressentir un tableau abstrait mais évidemment *on a un autre mode de lecture* on doit switcher quelque part dans son cerveau sur l'attitude de lecture face à un texte de Lovay par rapport à d'autres textes plus habituels pour vous (LOV_3_8 / l. 1825-1834)

Ainsi, plus que la mise en avant d'un rapport subjectif au texte, ce qui est visé ici est la transformation du point de vue des élèves vis-à-vis des œuvres résistantes, complexes. Comme s'il s'agissait de transformer, d'élargir leur horizon d'attente. Cela a toutefois tendance à disparaître au secondaire II, où les élèves s'inscrivent directement dans une démarche plus analytique et les évaluations arrivent plutôt au terme d'une démarche interprétative.

Conclusions

Que retenir de ces résultats ? Premièrement, ce travail confirme à partir de données empiriques que la dimension appréciative est partie intégrante de la lecture de textes littéraires. Même lorsqu'elle ne fait pas l'objet d'un travail spécifique, elle est présente en filigrane dans les discours comme l'indiquent les nombreux jugements formulés sur les œuvres. Mes données montrent que, lors de la lecture du texte de Lovay, l'accès à un certain rapport esthétique est rendu possible par des dispositifs placés en amont de la lecture et par un travail en aval de celle-ci sur la compréhension. La reformulation collective du sens du texte paraît être un des lieux d'activation possible d'un rapport esthétique à celui-ci. Cela signifie que ce rapport n'advient pas tant lors de la première lecture parfois silencieuse des élèves, mais lorsque le texte est reconstruit à plusieurs voix au sein du collectif classe⁹.

L'analyse des interactions qui émergent suite à des jugements parfois virulents des élèves à l'égard du texte de Lovay, souligne le rôle essentiel des enseignants. Ce sont eux qui orientent la discussion à partir des jugements des élèves. On constate en effet que les élèves ont de la peine à étayer leurs jugements, à les développer, à les justifier. J'ai relevé très peu de traces de négociation entre les élèves et/ou l'enseignant. Cette difficulté est due en partie à l'âge des élèves, mais surtout au fait qu'ils ne sont pas des locuteurs experts de ce genre d'exercice. Et c'est cela qui est à mon sens problématique. Il n'y a pratiquement aucun travail explicite sur la manière de formuler une appréciation. Or, il paraîtrait, comme le montre l'approche instrumentale de Vygotski (2005), qu'un travail sur les manières de dire les effets produit par les œuvres pourrait être source de développement. Analyser ses propres appréciations sur l'œuvre, les émotions qu'elle suscite, apprendre à les formuler, à les confronter à celles des autres membres de la classe auraient de quoi permettre des transformations de manières de penser, de parler et d'agir. Pour cette raison, il s'agirait de poursuivre certains questionnements déjà menés par des chercheurs en didactique (je pense notamment aux travaux menés par Chabanne et son équipe) sur diverses formes d'écriture de la réception. Un travail uniquement à l'oral ne suffit pas. Mais il s'agit

9. Cela va à l'encontre notamment des propositions théoriques de Schaeffer sur l'expérience esthétique. Selon lui, l'acte de compréhension verbal serait basé sur « un principe d'économie ». Ce que rechercherait l'école serait une compréhension rapide requérant un minimum « d'énergie attentionnelle ». Contrairement à la compréhension, l'attention esthétique serait la lecture « comme acte ». Celle-ci n'obéirait plus « au principe d'économie, mais maximaliserait au contraire l'investissement attentionnel » (2011, p. 113). Force est de constater que l'attention esthétique en classe est concomitante à l'élaboration collective du sens. « La lecture en acte » se déroule lors de la construction orale et collective du sens.

de penser ces outils en articulation avec des dispositifs d'enseignement médiatisant les médiations des textes, afin de susciter l'intérêt des élèves, d'élargir leur horizon d'attente.

Le travail autour des discussions/débats doit se poursuivre. Mes données montrent que c'est précisément lorsqu'il y a des ébauches de négociation qu'est mise en évidence la manière dont un texte sollicite le lecteur, ou les outils que l'auteur utilise pour créer un effet sur son lectorat. Ces discussions permettent la modélisation d'un certain rapport au texte. Or cette modélisation est, me semble-t-il, un moteur puissant du développement des élèves.

Les leçons sur la fable montrent quant à elles tout le poids de la tradition sur les pratiques des enseignants. Ils en ont une lecture précise et celle-ci est liée à certaines considérations moralisantes au primaire ou, au secondaire, à la belle langue de l'auteur. Il y a là me semble-t-il encore un immense travail à mener autour de la réception des œuvres canoniques et sur les dispositifs didactiques favorisant par rapport à ces œuvres un investissement plus personnel des élèves.

Plus généralement, je pense que chercheurs en didactique de la littérature et en didactique des arts, de la musique ou du mouvement devraient pousser plus loin leur collaboration quant à la recherche de dispositifs permettant d'acquérir des manières de dire les effets des œuvres de culture. Dans cette perspective, les traces écrites constituent l'expérience de l'élève en objet observable et analysable. À partir de ces traces, il est possible de penser l'élaboration d'un certain nombre d'outils métalangagiers permettant de communiquer, de transmettre aux autres membres de la classe le contenu des écrits personnels, mais également d'analyser les propositions des autres élèves. La catégorisation des jugements (esthétique, éthique et émotion) élaborée pour l'analyse de mes données pourrait permettre aux élèves, par exemple, de repérer dans leur discours et dans celui des pairs les types de jugements formulés et ainsi de les rattacher à des aspects spécifiques du texte.

Pour finir, il y a bien plusieurs types d'usages esthétiques de la littérature à l'école. En ce sens, il n'est pas possible de procéder à une forme d'essentialisation de la relation esthétique et d'en proposer une définition définitive. Ces divers usages dépendent fortement des corpus de texte, des niveaux de la scolarité ou de la finalité que l'on confère à l'enseignement littéraire. L'approche « classique » de la littérature, initiée à la fin du 18^e siècle par Batteux, continue d'imprégner les pratiques enseignantes, mais celle-ci se trouve modelée par des approches plus « réformées » notamment à l'école obligatoire. Avoir conscience de cela devrait à l'avenir permettre d'imaginer des dispositifs d'enseignement explicitant les différentes modalités de réceptions possibles d'une œuvre et de mettre en avant, d'une part, le fait que la littérature est déterminée de manière socio-historique et, d'autre part, précisément en raison de cette détermination, qu'il est possible, voire nécessaire, de débattre en classe de la valeur littéraire.

Bibliographie

- Baroni, R. (2007). *La tension narrative*. Paris : Seuil.
- Baroni, R. et Rodriguez, A. (dir.). (2014). Les passions en littérature. De la théorie à l'enseignement. *Études de Lettres*, 295.
- Batteux, C. (1802). *Principes de la littérature* (tomes 1 à 3), Lyon : Leroy.
- Batteux, C. (1824). *Principes de la littérature* (tomes 4 et 5), Paris : Delalain.
- Booth, W.-C. (1988). *The company we keep. An ethics of fiction*. Los Angeles : University of California Press.
- Chabanne, J.-C. (2006). *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève / le travail de l'enseignant / la place de l'œuvre*. Conférence d'ouverture des 7^e rencontres des chercheurs en didactique de la littérature à l'IUFM de Montpellier.
- Chabanne, J.-C., Desault, M., Dupuy, C. et Aigoïn, C. (2009). Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation. *Repère*, 37, 227-260.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- Chevallard, Y. (1997). Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission : un point de vue didactique. *Skhólé*, 7, 45-64.
- Citton, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Paris : Amsterdam.
- Compagnon, A. (2007). *La littérature pour quoi faire*. Paris : Fayard.
- Daunay, B. (2007). État des recherches en didactique de la littérature : note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 159, 139-189.
- Gabathuler, C. (2016). *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture littéraire*. Rennes : PUR.
- Gabathuler, C. et Schneuwly, B. (2014). Relation esthétique, éthique et émotionnelle au texte littéraire. Deux textes contrastés au fil des niveaux scolaires. Dans S. Cannelas Trevisi et R. Gagnon (dir.), *L'analyse des pratiques en classe de français : théories et méthodes* (p. 153-176). Grenoble : L'idil.
- Jouve, V. (2001). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris : PUF.
- La Fontaine, J. (1991). *Fables*. Paris : Gallimard.
- Lovay, J.-M. (1996). *La négresse et le chef des avalanches*. Genève : Zoé.
- Macé, M. (2011). *Façons de lire, manières d'être*. Paris : Gallimard.
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. et Langlade, G. (dir.). (2011). *Le texte du lecteur*. Berne : Peter Lang.
- Michaud, Y. (1999). *Critères esthétiques et jugements de gout*. Paris : Hachette.
- Nonnon, E. (2008). Travail des mots, travail de la culture et migration des émotions : les activités du français comme technique sociale du sentiment. Dans M. Brossard et J. Fijalkow (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactique* (p. 92-121). Peissac : Presses universitaires de Bordeaux.
- Phelan, J. (2007). *Experiencing fiction. Judgments, progressions, and the rhetorical theory of narrative*. Ohio : The Ohio State University Press Columbus.

- Rochlitz, R. (1998). *L'art au banc d'essai. Esthétique et critique*. Paris : Gallimard.
- Rouveaux, Chr. & Schneuwly, B. (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplinaton et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande* (ThéoCrit). Bern : Peter Lang.
- Rouxel, A. & Langlade, G.. (2004). *Le sujet lecteur – Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR.
- Sauvaire, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires. Comment former des sujets lecteurs divers ?* (Thèse de doctorat). Université de Toulouse.
- Schaeffer, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard.
- Schaeffer, J.-M. (2011). *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature*. Vincennes : Thierry Marchaisse.
- Schneuwly, B. (2014). Didactique : construction d'un champ disciplinaire. *Éducation & didactique*, 1, 13-22.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (dir.). (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : PUR.
- Talon-Hugon, C. (2009). *Morales de l'art*. Paris : PUF.
- Talon-Hugon, C. (dir.). (2011). *Art et éthique*. Paris : PUF.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Re-pères*, 19, 9-38.
- Todorov, T. (2007). *La littérature en péril*. Paris : Flammarion.
- Vuillet, Y. et Gabathuler, C. (à paraître). Approcher l'enseignement du littéraire comme essentiellement contestable. *Dyptique*.
- Vygotski, L. S. (2005). *La psychologie de l'art*. Paris : La Dispute.

LE LOUP ET L'AGNEAU

la raison du plus fort est toujours la meilleure

nous l'allons montrer tout à l'heure
un agneau se désaltérait
dans le courant d'une onde pure

un loup survient à jeun qui cherchait aventure

et que la faim en ces lieux attirait
qui te rend si hardi de troubler mon breuvage
dit cet animal plein de rage
tu seras châtié de ta témérité
sire répond l'agneau que votre majesté
ne se mette pas en colère
mais plutôt qu'elle considère
que je me vas désaltérant
dans le courant
plus de vingt pas au-dessous d'elle
et que par conséquent en aucune façon
je ne puis troubler sa boisson

tu la troubles reprit cette bête cruelle
et je sais que de moi tu médis l'an passé

comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né
reprit l'agneau je tette encor ma mère
si ce n'est toi c'est donc ton frère
je n'en ai point

c'est donc quelqu'un des tiens
car vous ne m'épargnez guère
vous vos bergers et vos chiens
on me l'a dit il faut que je me venge
là-dessus au fond des forêts
le loup l'emporte et puis le mange
sans autre forme de procès

Jean de LA FONTAINE
Fables, livre I (1668)

LA NÉGRESSE ET LE CHEF DES AVALANCHES

Cet été-là, le chef des Avalanches disait qu'il était heureux ; et quand il franchissait avec la rudesse d'un ange des neiges les murs du village, pour aller boire du vin, j'entendais un grésillement contre la pierre. Le chef grésillait de bonheur car il avait échappé à la Cage, et il attendait la Négrresse qui arriverait d'un jour à l'autre. La Cage était le châtiment réservé à tout chef des Avalanches fonctionnant pour la durée de 36 mois, et qui, par son manque d'observation et d'attention « avait livré passage à une avalanche ». Pendant la punition, vingt-cinq jours et vingt-cinq nuits, le condamné demeurait et surveillait, dans une cage de bois calfeutrée de sciure et munie d'un vitrage sur chaque côté, cage arrimée au croisement de deux couloirs d'avalanches.

En fin du printemps, le grésillant chef des Avalanches avait livré passage à une coulée qui renversa la fromagerie, la poussa dans un précipice comme si la fromagerie avait été une mignonne armoire.

Amené devant la Cage, il cria; « Epargnez-moi ! Levez la main, ceux qui sont contre ma punition. Supprimez-moi la Cage et je ferai venir la Négrresse, et elle sauvera le village ! » Tous les bras se levèrent, [48] et mes bras ressemblaient aux autres bras. Je n'estimais pas injuste la justice de la Cage, au contraire : vivre parmi l'habitat de l'avalanche ne pouvait qu'augmenter la connaissance de ses coutumes. Si je votais pour l'amnistie du chef, c'était que j'étais fatigué de fuir les discours et les grimaces de policiers déguisés en bandits, et de bandits costumés en policiers. Les cailloux du chemin avaient plus de différence que les employés du crime et de la lutte contre le crime. Ainsi le chef ne connut pas la Cage et s'éloigna de la divination des avalanches parce qu'il mit dans le cœur des villageois l'espoir de la gigantesque et phénoménale arrivée de la Négrresse.

Un jour qu'au-dessus du vin je vis fondre la neige dans l'œil du chef, je lui demandai s'il avait décidé lui-même de faire venir la Négrresse. Il dit: « J'ai payé une organisation, et elle m'a envoyé l'image d'une négresse que j'ai observée très longtemps, plus longtemps que l'avalanche de la fromagerie. Après j'ai directement passé commande sur l'île de la Négrresse. C'est ça l'amour. »

Ensuite le chef me tira loin du débit de vin, pour m'emmener dans une cachette, et, m'ayant enlevé la chemise pour que je sente la neige dans le dos, il me coucha contre le talus mouillé. Il disait :

— Ecoute ! la Négrresse, c'est pour l'amour de mon métier. La Négrresse, c'est pour garder les avalanches. Comme un chien de berger pour les moutons. [49]

Des insectes se baignaient dans mon dos et le chef coiffait un chapeau frappé du sigle de toutes les avalanches, et il disait :

— Tu verras la Négrresse ! Elle va nous montrer le froid. Je la poserai au-dessus de la Cage, toute noire, et les avalanches auront peur. Elles remonteront la pente, elles passeront de l'autre côté, dans l'autre vallée, par-dessus le sommet, et elles iront écraser ailleurs.

Le chef a menacé: « Ne raconte rien de tout ça, c'est secret. Sinon ils équiperont de négresses chaque village, et les avalanches s'habitueront au noir. »

Lovay, Jean-Marc, 1996,
dans *La Négrresse et le chef des Avalanches et autres récits*,
Genève, Zoé.

Grille d'analyse des jugements

Catégories	Sous-catégories	Descriptions
Ethique	morale	Rapport à des normes extérieures
	personne	Comportements et actions
Esthétique	intrigue	Construction de l'intrigue, clarté / complication
	scénographie énonciative	Degré d'implication du locuteur
	personnage	Construction discursive, inscription dans l'énonciation, dans l'intrigue, etc.
	auteur	Intention, légitimation, etc.
	genre	Rapport au canon littéraire
	intertexte	Rapport à d'autres textes littéraires, comparaison
	polysémie	Plusieurs pistes interprétatives
	style	Travail sur la forme, la langue, le lexique
	signifiant	Compréhension
Emotion	affectation	Effet psychologique
	imagination	Effet psychologique
	identification	Réaction transférentielle
	happage	Effet Psychologique
	surprise	Effet psychologique
	intérêt	Effet psychologique