



Quelle place pour la relation esthétique dans l'enseignement de la lecture littéraire ?

Analyses comparatives dans des classes du primaire, du secondaire I et du secondaire II

Chloé Gabathuler



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/660>

DOI : 10.4000/recherchestravaux.660

ISSN : 1969-6434

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2013

Pagination : 147-160

ISBN : 978-2-84310-267-7

ISSN : 0151-1874

Référence électronique

Chloé Gabathuler, « Quelle place pour la relation esthétique dans l'enseignement de la lecture littéraire ? », *Recherches & Travaux* [En ligne], 83 | 2013, mis en ligne le 01 juillet 2015, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/660> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.660>

**Quelle place pour la relation esthétique dans
l'enseignement de la lecture littéraire?**
**Analyses comparatives dans des classes du
primaire, du secondaire I et du secondaire II**

Depuis quelques années, tant au sein des études littéraires qu'en didactique de la littérature, en anthropologie, en sociologie ou en esthétique, des voix s'élèvent qui voudraient *replacer* la littérature dans la vie¹. La lecture n'est plus tant « une tâche active de déchiffrement », un travail « de comblement des blancs et des lacunes du texte », mais plutôt une expérience sensible et singulière au cours de laquelle un sujet (lecteur) éprouve des « manières d'être » qui vont l'affecter, le construire, le « déphaser ». La lecture d'une œuvre littéraire lui permet subrepticement d'infléchir le cours de sa vie, de repenser son rapport à l'autre et au monde, de déployer « une palette de possibles », de construire un espace à soi².

Si nous pouvons adhérer à ces propos parce qu'ils éclairent en partie nos propres expériences de lecture, nous nous interrogeons toutefois sur la possibilité et sur la présence d'un tel engagement esthétique, de telles « expériences littéraires » en classe de français³. De manière assez symptomatique, le lecteur, tel que l'envisage par exemple Marielle Macé, se trouve dans une situation « recluse » et « privée », dans un « à part » qui semble bien éloigné de

1. M. Macé, *Façons de lire, manières d'être*, Paris, Gallimard, coll. « NRF Essais », 2011 ; M. Petit, *L'Art de lire : ou comment résister à l'adversité*, Paris, Belin, 2008 ; R. Shusterman, *L'Art à l'état vif. La pensée pragmatiste et l'esthétique populaire*, Paris, Minuit, 1992.

2. M. Petit, *L'Art de lire...*, ouvr. cité, p. 22.

3. N. Brillant Rannou, « L'expérience littéraire : création, lecture, transmission ? », *Skholè*, hors-série 1, Aix-en-Provence, 2003, p. 99-104.

la classe⁴. Quant aux expériences de lecture présentées et commentées par l'anthropologue Michèle Petit, elles se déroulent pour la plupart en dehors de l'école, dans un univers « non-assujetti » aux évaluations et aux apprentissages. Si les approches didactiques de la littérature, à la suite notamment des colloques de Rennes⁵ et de Toulouse⁶ ont créé et expérimenté un certain nombre de moyens d'enseignement visant à développer et à mettre en avant, entre autres, les expériences esthétiques singulières des élèves, qu'en est-il réellement en classe de français? Que peut-on dire des pratiques effectives actuelles en matière de lecture littéraire? Pouvons-nous y déceler des *traces* de relations esthétiques? L'élève lecteur est-il pris en compte dans les processus d'appréciation de l'œuvre littéraire?

Afin de mieux saisir la place accordée à la relation esthétique en contexte d'enseignement, nous réfléchirons tout d'abord à cette notion et en élaborerons *a priori* une définition provisoire. Dans un deuxième temps, nous utiliserons cette définition pour mettre en lumière les traces éventuelles de relations esthétiques dans des classes de primaire, de secondaire I et II, dans lesquelles sont abordés deux textes contrastés – l'un fortement didactisé et appartenant à la vulgate scolaire, l'autre issu de l'extrême contemporain.

Vers une définition a priori de la relation esthétique

Si le terme « esthétique » revient fréquemment sous la plume des didacticiens, on observe dans son emploi deux grandes tendances : soit il est question de la « dimension esthétique » du texte littéraire, auquel cas il est fait allusion à la spécificité de l'objet littéraire, à sa littérarité – littérarité plutôt abordée par des outils formels tels que la stylistique ou la narratologie; soit il est question des « émotions esthétiques », auquel cas on se détourne quelque peu du texte pour se concentrer sur le sujet lecteur et sa relation à l'objet littéraire. On décèle ainsi une connivence entre « émotions esthétiques » et « relation esthétique », cette dernière étant bien souvent considérée comme la relation émotionnelle de plaisir ou de déplaisir du texte.

Certains chercheurs vont toutefois un peu plus en avant dans l'appréhension de la relation esthétique. C'est le cas, tout d'abord, de chercheurs principalement nord-américains inscrits dans le courant critique de la *reader's*

4. M. Macé, *Façons de lire, manières d'être*, ouvr. cité, p. 30-31.

5. A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur – Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2004.

6. C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade, *Le Texte du lecteur*, Berne, Peter Lang, 2011.

response. Ces chercheurs, héritiers des travaux des pionniers Richards, Harding et Rosenblatt, eux-mêmes profondément marqués par Dewey et le pragmatisme américain, se sont intéressés à la réponse par laquelle un élève transmet son avis personnel sur un texte littéraire⁷. Si cette réponse est qualifiée d'« esthétique », il ne s'agit pas pour autant d'une focalisation exclusive sur les émotions d'un sujet lecteur. Selon l'équipe de Brown et Presseley, par exemple, celle-ci doit être développée par la confrontation à d'autres points de vue apportés par le groupe⁸. Par ailleurs, plus proche de nous, Karl Canvat⁹, faisant siennes les mises en garde de Bourdieu¹⁰ quant à la centration sur l'émotion et le plaisir en contexte d'enseignement de la littérature, propose de distinguer deux dimensions constitutives de la relation esthétique : l'émotion et l'évaluation. De même Dumortier¹¹ propose une définition de la « conduite esthétique » qui allierait tout à la fois jugement de goût et jugement de valeur. Des propositions et recherches de ces chercheurs nord-américains et belges, nous retiendrons deux aspects qui nous semblent fondamentaux et que nous souhaitons développer et approfondir à la lumière de spécialistes de l'esthétique : d'une part, la distinction entre émotions et évaluation et, d'autre part, la confrontation à d'autres points de vue, au sein d'un groupe donné.

En ajoutant une dimension évaluative à leur approche de la relation esthétique, Canvat et Dumortier entendent dépasser le caractère idiosyncrasique de l'émotion esthétique, selon eux, difficilement abordable en classe. Dans leurs articles respectifs, ils s'appuient en partie sur Genette¹² et sur Schaeffer¹³, qui, pourtant, placent la notion de (dé)plaisir au cœur de leur approche. En effet, partant de Kant notamment, ils mettent en avant l'aspect subjectif et

7. Nous reprenons ici la définition proposée par Lebrun en 1996 et reprise par Hébert dans sa thèse de doctorat en 2002.

8. Cette idée de la confrontation des différents points de vue esthétiques, au-delà de la référence à Rosenblatt, Harding et Richard, s'inscrit plus largement dans les approches socio-constructivistes de l'apprentissage qui privilégient les interactions sociales entre pairs mais aussi avec l'enseignant. R. Brown, M. Pressley, P. Van Meter, et T. Schuder, « A Quasi-Experimental Validation of Transactional Strategies Instruction with Previously Low-Achieving, Second-Grade Reader », Report n° 33, Illinois, National Reading Research Center, 1995 ; M. Hébert, *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*, thèse de doctorat non publiée, université de Montréal, 2002.

9. K. Canvat, « Comprendre, interpréter, décrire les textes littéraires. Posture de lecture et opération métacognitive », *Enjeux*, n° 46, 1999, p. 93-115.

10. P. Bourdieu, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minit, 1979.

11. J.-L. Dumortier, « Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi », *Repères*, n° 34, 2006, p. 185-214.

12. G. Genette, *L'Œuvre de l'art*, t. 2 : *La Relation esthétique*, Paris, Seuil, 1997.

13. J.-M. Schaeffer, *Les Célibataires de l'art. Pour une esthétique sans mythe*, Paris, Gallimard, 1992.

relatif de l'expérience esthétique. Chez Genette, le (dé)plaisir éprouvé par un sujet est doté d'un caractère éminemment idiosyncrasique et, de ce fait, ne peut être réellement partagé avec autrui. Le jugement esthétique s'avère ainsi personnel et privé et ne s'appréhende que difficilement comme l'objet d'une communication approfondie. Genette, faisant allusion à la possibilité d'une éducation en matière de relation esthétique, reste pour le moins circonspect et ne l'envisage qu'à travers une transformation en profondeur des dispositions du sujet. Pour que celui-ci puisse se rallier au jugement d'un autre, il doit se laisser convaincre de la justesse de ce jugement et pour cela intégrer des normes, des valeurs et des attentes nouvelles. Mais étonnamment, Genette refuse toute argumentation en matière d'évaluation ou de jugement de valeur. De sorte qu'on ne voit pas vraiment comment on pourrait se laisser convaincre.

Schaeffer, qui a inspiré à Dumortier l'appellation de « conduite esthétique », considère quant à lui le jugement comme étant tout aussi important que la question du (dé)plaisir. Son analyse de la relation esthétique repose en effet sur une distinction quelque peu ignorée par Genette et pourtant fondamentale : celle entre le (dé)plaisir qu'il nomme *appréciation* et le jugement esthétique ou *jugement de valeur* qui serait la verbalisation de l'appréciation. Toutefois, pour Schaeffer comme pour Genette, le jugement ne peut faire l'objet d'une argumentation. C'est par l'intermédiaire de « la description du fondement causal de l'appréciation esthétique », qu'un sujet esthétique propose à autrui « des pistes pour l'engagement esthétique, étant entendu qu'il incombe à chacun d'expérimenter pour lui-même si la voie proposée lui convient ou non¹⁴ ».

Un autre esthéticien, Rochlitz¹⁵, a considérablement développé cette question du jugement de valeur. Pour lui, l'œuvre d'art induit nécessairement une évaluation. Délaissant quelque peu l'idée de (dé)plaisir, il affirme que toute œuvre prétend à la reconnaissance de son degré de réussite. Selon lui, nous nous contentons la plupart du temps de nos impressions premières sans chercher à les approfondir. Mais cela ne veut pas dire que nos jugements sont idiosyncrasiques pour autant et qu'ils ne pourraient pas faire l'objet d'une argumentation convaincante, notamment à travers ce qu'il nomme des « débats esthétiques ». La critique aurait l'avantage, d'un point de vue méthodologique, de faire ressortir au grand jour la véritable nature du jugement. Rochlitz se base également sur Kant (et sur son hypothèse que le sentiment esthétique vise un accord universel) pour défendre l'idée que les œuvres possèdent une signification publique, qu'elles sont des symboles en quête de reconnaissance et à propos desquelles l'argumentation est possible. Le jugement critique, loin

14. J.-M. Schaeffer, *Les Célibataires de l'art...*, ouvr. cité, p. 247.

15. R. Rochlitz, *L'Art au banc d'essai. Esthétique et critique*, Paris, Gallimard, 1998.

d'être une modalité exceptionnelle de la réception, serait en fait l'idéal type de toute activité esthétique, la plus profane comme la plus experte.

Ces brèves considérations nous permettent d'esquisser notre approche théorique de la relation esthétique. Ainsi, à l'instar de Genette et Schaeffer, nous considérons que le (dé)plaisir est une composante primordiale dans la relation à une œuvre littéraire et qu'elle est profondément subjective. Nous souscrivons à Schaeffer pour qui la relation esthétique est composée de deux facettes : l'appréciation (le (dé)plaisir) et le jugement de valeur (l'évaluation). Mais nous suivons Rochlitz dans sa définition du jugement. Alors que l'appréciation est une verbalisation du sentiment de (dé)plaisir ou « la description du fondement causal¹⁶ » de ce dernier, le jugement de valeur est une argumentation réflexive qui pèse le pour et le contre de l'appréciation en intégrant des objections réelles ou possibles et qui vise une validation intersubjective.

Partant de notre définition, nous allons essayer de repérer dans des leçons, si les élèves sont amenés à formuler des appréciations et/ou des évaluations esthétiques. D'un point de vue opérationnel, nous considérerons comme relevant de l'aspect appréciatif de la relation esthétique, toute activité scolaire orale ou écrite, réalisée individuellement ou collectivement, menant à la verbalisation ou à la description des impressions personnelles de l'élève, de sa relation de (dis) satisfaction vis-à-vis d'un texte littéraire. Nous considérerons, par ailleurs, avoir à faire à la dimension évaluative de la relation esthétique, lorsque l'élève est amené à confronter son point de vue personnel à celui des autres élèves et/ou de l'enseignant et que de cette confrontation naît une argumentation s'appuyant sur des critères esthétiques. Pour finir, nous considérerons être en présence d'une validation intersubjective lorsque telle ou telle argumentation esthétique amène les membres de la classe à privilégier certains critères plutôt que d'autres.

Méthodologie et contexte de la recherche

Notre travail s'inscrit dans une vaste recherche sur la lecture littéraire à Genève qui vise à observer l'influence du niveau scolaire (primaire, secondaire I et secondaire II) et des spécificités de textes littéraires sur la co-construction par les enseignants et les élèves de l'objet littéraire¹⁷. Cette recherche, s'appuyant

16. J.-M. Schaeffer, *Les Célibataires de l'art...*, ouvr. cité, p. 247.

17. Cette recherche est menée par une des équipes du Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné (GRAFE) sous la dir. de B. Schneuwly et C. Ronveaux et est subventionnée par Fond national suisse pour la recherche n° 100013-12979 : « La lecture littéraire au fil des niveaux scolaires. Analyse comparative des objets enseignés. »

notamment sur les thèses de Balibar¹⁸ relatives à l'enseignement de la littérature, part du postulat que la constitution de la discipline français s'est réalisée en deux étapes. La première, généralement qualifiée de « classique », est issue de la seconde moitié du XIX^e. Elle est structurée selon deux voies étanches : l'une, dominante au primaire, où prime la norme et la compréhension du sens littéral des textes, l'autre, dominante au secondaire, orientée vers l'étude des œuvres et des auteurs. La seconde étape, nommée « réformée », découle des transformations des années 1960-1970. La place de l'enseignement de la littérature est profondément modifiée : les deux voies étanches se rapprochent dans la mesure où la littérature comme objet d'étude tend à pénétrer le primaire et où le traitement de la littérature dans le secondaire se fait plus du point de vue d'un enseignement de la lecture. Ces transformations opérées dans la structure de la discipline français sont induites notamment par un changement de positionnement quant au rôle et à la place conférés à la littérature au sein de l'institution scolaire et quant à ses finalités dans la discipline français. Elles vont de pair avec l'avènement de différentes conceptions de la relation esthétique à l'objet littéraire en classe de français.

Pour notre part, nous postulons que la relation esthétique au texte littéraire en classe s'est construite, tout comme la discipline français elle-même, selon deux conceptions également contradictoires qui peuvent être schématisées comme suit : soit la première, « classique », suivant laquelle l'élève est incité de manière explicite ou implicite à admirer l'œuvre littéraire parce que celle-ci correspondrait à un idéal du Beau fixé en dehors de lui par l'institution scolaire représentée par l'enseignant et plus largement par la profession enseignante ; soit la seconde, cette fois-ci « réformée », suivant laquelle l'appréciation, le (dé)plaisir de l'élève, est pris en considération et la relation esthétique co-construite en classe par les élèves et l'enseignant au moyen d'échanges et de débats esthétiques. Si comme dit précédemment, notre objectif est d'observer les traces, la « sédimentation¹⁹ » de ces conceptions de la relation esthétique au texte littéraire dans des classes, grâce à la confrontation de notre définition de la relation esthétique (voir *supra*) avec des pratiques effectives, il convient de préciser que cette définition, conçue *a priori* à partir de théories de l'esthétique issues de la conception kantienne, est plus proche, en contexte scolaire, de l'approche « réformée » de l'esthétique. Ainsi, la probabilité de la retrouver telle quelle dans les pratiques est relativement faible.

18. R. Balibar, *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des carolingiens à la république*, Presses universitaires de France, 1985.

19. B. Schneuwly et J. Dolz, *Des objets enseignés en classe de français*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2009.

Par ailleurs, nous avons choisi, à l'instar de la recherche dans laquelle notre travail s'inscrit, d'observer comment deux textes contrastés sont travaillés dans les différents niveaux de l'enseignement. Le premier texte est « Le Loup et l'Agneau » de Jean de La Fontaine. Cet auteur est un des premiers à entrer dans le processus scolaire de canonisation des auteurs classiques et peut être considéré comme un des parangons de la période « classique » de la discipline français²⁰. Le second texte quant à lui n'est pas connu en dehors d'un cercle d'initiés et quasi absent de la vulgate scolaire. Il s'agit du texte de l'auteur suisse contemporain Jean-Marc Lovay intitulé *La Négrresse et le Chef des avalanches*, paru en 1996²¹. Ce court texte peut être considéré comme « réticent » au sens que lui donne notamment Tauveron : un texte qui ne « se laisse pas résumer aisément et/ou qui ne livre pas son sens symbolique aisément²² ». En effet, s'il ne présente pas de difficultés majeures quant au lexique, il est, par contre, particulièrement opaque quant à sa ou ses significations.

D'un point de vue méthodologique, nous proposons dans ce travail une étude de cas. Nous analysons en effet six leçons données par six enseignants différents, soit une sur chaque texte pour chaque niveau de la scolarité²³. Notre corpus étant particulièrement restreint en comparaison à celui de la recherche GRAFE, notre analyse interprétative va déboucher sur une série d'hypothèses qu'il s'agira de vérifier ultérieurement lorsque l'ensemble des données sera récolté. Les leçons ont été préalablement filmées, transcrites dans leur intégralité selon les conventions adoptées par Schneuwly et Dolz puis réduites en synopsis. Dans un premier temps, les synopsis vont nous permettre de déterminer la présence explicite ou l'absence de relation esthétique, de situer cette dernière dans le déroulement de la leçon, puis de définir les tâches soumises aux élèves. Dans un deuxième temps, nous allons nous pencher sur les transcriptions afin d'analyser en détails les passages présentant des traces de relation esthétique. Considérant les transcriptions comme des textes rendant compte de discours, nous allons utiliser des outils propres à l'analyse textuelle et à celle du discours.

20. A. Chervel, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz, 2006.

21. J.-M. Lovay, *La Négrresse et le Chef des avalanches*, Genève, Zoé, 1996.

22. C. Tauveron, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères*, n° 19, 1999, p. 9-38, p. 18.

23. La recherche GRAFE prévoit à terme 60 leçons, données par 30 enseignants, sur 3 niveaux de la scolarité.

Analyse des données

Sur les six leçons transcrites et réduites en synopsis, les trois leçons consacrées à Lovay comportent des traces d'appréciation et/ou d'évaluation esthétiques, tandis que pour La Fontaine la relation esthétique est soit présente de manière implicite dans deux leçons, soit totalement absente dans une troisième.

Présence explicite de la relation esthétique

Nous parlons de présence explicite lorsque l'enseignant demande aux élèves de réaliser une tâche qui relève de la relation esthétique ou d'une de ses facettes (appréciation, évaluation). Dans la leçon de primaire, cette tâche relève de l'appréciation et se situe en fin de leçon. L'enseignant, après la lecture silencieuse du texte, demande tout d'abord aux élèves de trouver des sous-titres à différentes parties, puis de chercher la définition de mots difficiles et de relever des passages qu'ils n'ont pas compris ou qu'ils ont trouvés « étranges ». Ces exercices visant la compréhension du texte aboutissent, après un peu plus de 60 minutes, à la reformulation orale de l'histoire. Ce n'est qu'une fois le résumé terminé que l'enseignant demande aux élèves ce qu'ils ont pensé du texte :

ENS : Juste encore une petite chose / qu'est-ce que vous pensez de cette histoire ↑
j'aimerais que vous répondiez en argumentant qu'est-ce que vous pensez de cette histoire ↑²⁴

Les élèves répondent alors spontanément qu'ils ont aimé ou pas l'histoire. Un des élèves va un peu plus loin et tente d'expliquer, de développer son propos :

CHA : bah moi j'ai trouvé ça bizarre parce que en même temps c'est raciste enfin je ne sais pas / c'est méchant de dire que parce qu'on pose une noire sur une cage les avalanches ne vont pas arriver

Dans ce passage, l'élève se situe au niveau de l'*appréciation* et, en fait d'argumentation souhaitée par l'enseignant, propose une description de la raison (ou « fondement causal ») de son appréciation. Le sentiment d'étrangeté qu'il éprouve face à ce texte est ainsi dû, selon lui, à la présence de la négresse et au fait qu'elle pourrait être utilisée pour effrayer les avalanches. Il est intéressant de relever qu'il n'y a pas vraiment d'échanges entre les élèves. Chacun dit à l'enseignant s'il a aimé ou pas. Le commentaire reproduit ci-dessus n'est pas contredit ou repris par d'autres élèves et il n'y a pas un véritable débat autour

24. Pour les besoins de cette publication, les codes de transcription des synopsis ont été simplifiés au maximum, les flèches signalant l'intonation des locuteurs ont cependant été maintenues pour compenser les manques de ponctuation propres au compte-rendu de ce type d'enquête.

de la valeur du texte. Ainsi, la deuxième facette de la relation esthétique, l'évaluation, est absente.

Dans la leçon du secondaire I consacrée à Lovay, nous observons des traces de la relation esthétique au début et au milieu de la leçon. L'enseignant distribue le texte et demande aux élèves de le lire silencieusement tout en les enjoignant d'utiliser crayons et surligneurs pour souligner ce qu'ils ne comprennent pas :

ENS : alors dès que vous recevez le texte vous pouvez attaquer sans autre [...] je vous laisse le découvrir / et je me réjouis de voir vos visages épanouis à la fin de la lecture ↓

L'enseignant ne prépare pas la lecture par des activités de précadrage et semble vouloir, ce faisant, accentuer l'effet de surprise du texte sur les élèves. Or, la réaction que l'enseignant attend n'a pas vraiment lieu. En effet, lorsqu'il demande aux élèves, directement après la lecture silencieuse, quelles sont leurs impressions, seul un élève répond qu'il n'a rien compris. S'ensuit alors, à partir de cette unique réaction, une discussion autour de la signification du mot « négresse », puis la reformulation orale de l'histoire. Une fois ce travail effectué, les élèves sont amenés à rechercher les « idées qui se cachent derrière ce texte », à élaborer une interprétation. De manière significative, les réactions des élèves arrivent lors du passage à la deuxième étape de l'analyse, après la reformulation du texte. Alors que l'enseignant demande ce « qu'on peut faire de ce texte », un élève réagit assez violemment.

KAO : c'est un raciste ↑

ENS : c'est un raciste ↑ qui est raciste ↑

KAO : l'auteur parce que c'est comme s'il disait quand y a la négresse qui arrive il y a tout le monde qui s'enfuit ↓

Cette réaction n'est pas sans rappeler celle de l'élève de primaire en fin de leçon qui explique pourquoi il trouve le texte bizarre. Ici, l'élève du secondaire I dépasse l'impression d'étrangeté et porte à l'encontre de l'auteur un jugement de valeur morale qui sonne comme une condamnation sans équivoque. L'élève va d'ailleurs répéter à plusieurs reprises, non sans une pointe de provocation, qu'il s'agit d'une histoire raciste.

Dans la leçon du secondaire II, on retrouve la relation esthétique en début de leçon. L'enseignant inscrit au rétroprojecteur le nom de l'auteur et la date de parution du texte tout en annonçant que ce texte est « assez original ». Après la lecture à voix haute par quatre élèves, il demande à chacun de noter ses premières impressions de lecture :

ENS : [...] je vais vous demander de réagir à votre lecture ↓ je vous avais / expliqué lorsqu'on fait une explication de texte commentaire de texte / la première chose à faire / c'est / avant d'utiliser les disons les outils d'analyses très précis / de faire

des repérages de personnages de thèmes et cetera et cetera / la première chose à se demander c'est comment est-ce qu'on réagit [...] en lisant ce texte quelles sont vos impressions

Contrairement aux leçons de primaire et de secondaire I, la relation esthétique, ou du moins l'aspect émotionnel de celle-ci, s'inscrit de manière explicite dans ce que l'enseignant nomme « explication » ou « commentaire de texte ». Elle apparaît comme le point de départ de l'analyse et de la discussion. Toutefois, les élèves apparaissent assez désemparés face à cette tâche et ont de la peine à rendre compte de leurs impressions. Ils sollicitent régulièrement l'enseignant sur des questions de compréhension littérale et de vocabulaire. Ce dernier interrompt à deux reprises l'activité pour reformuler la consigne et inviter les élèves à ne pas se focaliser sur une approche « intellectuelle », mais plutôt à se concentrer sur leurs émotions :

ENS : [...] c'est un texte qu'on ne peut pas complètement saisir et complètement comprendre / il est probablement écrit pour déboussoler pour désarçonner le lecteur ↓ il faut se débrouiller avec ça ↓ euh vous ne pouvez certainement pas le résoudre complètement [...] par une démarche purement analytique et intellectuelle il y a aussi c'est un petit peu comme quand vous lisez de la poésie / y a aussi de l'émotion qui est là y a des images ↓

ENS : vous pouvez aussi imaginer de lire ce texte comme vous liriez de la poésie [...] comment est-ce que le texte vous parle quand vous le lisez / qu'est-ce qui vous accroche [...] qu'est-ce qui vous pose problème / comment vous *évaluez* ce texte après l'avoir lu

Il paraît communément admis dans ces deux extraits que la lecture de la poésie implique un autre rapport au texte, en lien avec les émotions et les images. Ce lieu commun de la réception du genre poétique s'avère applicable au texte de Lovay en raison de son caractère insolite et opaque. On observe par ailleurs dans le deuxième extrait le glissement d'une lecture subjective rendant compte d'impressions personnelles vers une évaluation (« qu'est-ce qui vous accroche », « qu'est-ce qui vous pose problème », « comment vous évaluez ce texte »). Lors de la restitution des impressions, de manière assez surprenante, l'enseignant donne d'emblée son avis sur le texte. Pour lui, les images qu'évoque ce texte sont « négatives » et « désagréables ». Il parle également de « cruauté », de « racisme » et de « bêtise ». Ensuite, les élèves à tour de rôle font part de ce qu'ils ont pensé du texte. La majorité d'entre eux reprennent les notions de racisme, d'injustice, mais sont nettement moins virulents que l'enseignant. Un élève toutefois tente de se positionner en porte-à-faux par rapport à l'enseignant :

LOU2 : [...] contrairement à vous j'ai pas trouvé ça / euh / enfin / un texte où les images évoquent / des positions négatives / j'ai trouvé que c'était plutôt / au final on pouvait trouver le mélange /

ENS : d'accord

LOU2 : mais oui / évidemment au début c'est pas forcément très // positif ↓

ENS : d'accord ↓ / euh / encore une fois je vous demandais votre réaction / ça c'est la mienne c'est pas la bonne / simplement il me semble *quand même* [...]

L'élève essaie de montrer qu'en réalité tout n'est pas négatif dans ce texte qui évoque pour lui une idée de « mélange », de mixité. Sans doute parce qu'il ne souhaite pas entrer trop en confrontation avec l'enseignant, l'élève apparaît gêné de sa position comme l'indiquent dans son discours les répétitions et le connecteur de concession « évidemment » qui lui permet de se rallier en partie au point de vue de l'enseignant. Cette idée de mélange qu'il oppose à « l'injustice » et à la « cruauté » évoquées par l'enseignant apparaît comme le début d'une argumentation à l'encontre de ce dernier qui est poussé à son tour vers l'argumentation comme le suggère cette fois-ci le connecteur « quand même ». Nous avons ici à faire à un début de débat esthétique. Toutefois, pouvons-nous considérer ce ralliement partiel de l'élève au point de vue de l'enseignant comme une forme de validation intersubjective ? Il existe effectivement une forme de conflit entre les deux positions, et il est possible que l'autorité institutionnelle de l'enseignant marque le cadre subjectif des rapports au texte.

Présence implicite et absence de relation esthétique

Dans les trois leçons consacrées au texte de La Fontaine, la relation esthétique est peu ou pas présente. Dans les leçons de primaire et de secondaire I, la relation esthétique semble quelque peu détournée. En effet, les enseignants ne demandent pas aux élèves d'exprimer leurs impressions sur le texte, mais plutôt d'évaluer la morale de l'histoire et le comportement des personnages de la fable. Les élèves considèrent majoritairement que cette morale est injuste, que le loup est « méchant » et que *a contrario* l'agneau est « courageux » et « innocent ». Dans ces deux classes des élèves protestent et affirment de manière très prosaïque que le loup a faim et que c'est donc normal, dans l'ordre des choses, qu'il cherche à manger l'agneau. Les enseignants convoquent alors le quotidien des élèves pour leur démontrer, coûte que coûte, l'injustice commise par le loup. Voici un exemple tiré de la leçon de primaire :

ENS : il a raison ou pas de manger l'agneau ↑

BLE : ben (*sourit*) // non

ENS : t'imagines / toi t'as rien fait / puis je viens je te punis

BLE : ben euh non

La convocation du quotidien de l'élève par l'exemple d'une sanction injuste du professeur fait office ici d'argument imparable. Aucun élève en effet ne pourrait trouver cette situation équitable. Ainsi, l'enseignant ne discute pas réellement la proposition de l'élève qui aurait pu permettre de saisir justement toute l'ironie et l'ambiguïté qui innervent cette anti-fable de La Fontaine. À travers cet empressement de l'enseignant apparaît, peut-être, en filigrane, les *a priori* esthétiques du milieu scolaire quant aux œuvres littéraires patrimoniales. Une *belle* œuvre ne serait-elle pas celle qui met en avant de *bonnes* valeurs morales? Cette hypothèse n'est pas sans rappeler une époque où la littérature était considérée comme l'illustration d'une doctrine (chrétienne) fixée en dehors d'elle-même, dans laquelle le Beau et le Bien ne faisaient qu'un²⁵.

Dans la leçon du secondaire II, l'enseignant demande aux élèves de faire une analyse « thématique » de la fable par groupes de deux. Les « unités thématiques » proposées par l'enseignant sont : « la morale et l'enjeu du texte » et « la construction de l'argumentation ». Lors de la mise en commun, à aucun moment l'enseignant ne demande aux élèves d'évaluer la morale ou de donner leur avis à son propos.

Comparaison des analyses en fonction des textes et des niveaux scolaires

Le traitement de la relation esthétique varie fortement en fonction des textes. Alors qu'elle est présente sur les trois niveaux de scolarité avec le Lovay, elle apparaît de manière beaucoup plus implicite ou est absente dans les leçons sur La Fontaine. Le texte de Lovay, parce que résistant et déroutant, conduit les enseignants à adopter une approche dans laquelle la subjectivité des élèves est sollicitée. Toutefois, on constate de leur part certaines difficultés à exprimer leurs impressions et une tendance à se focaliser plutôt sur des questions de vocabulaire et de compréhension. Pour le texte de La Fontaine, la valeur littéraire de la fable n'est pas discutée, ni même la morale d'ailleurs. En effet, lorsqu'ils demandent à leurs élèves ce qu'ils pensent de la morale, les enseignants du primaire et du secondaire entendent obtenir une réponse précise – l'injustice commise par le loup – et, lorsque ce n'est pas le cas, ils s'attellent à démontrer la pertinence de celle-ci par une contextualisation de la fable.

Le traitement de la relation esthétique varie également considérablement en fonction des niveaux. On observe une forte distinction entre les leçons du primaire et du secondaire II dans le traitement du texte de Lovay. Dans celle du primaire, la relation esthétique ne semble possible qu'après tout un travail

25. J.-F. Massol, *De l'institution scolaire de la littérature française (1870-1925)*, Grenoble, Ellug, 2004.

sur le vocabulaire et le sens du texte, dans celle du secondaire II elle apparaît comme point de départ de l'analyse du texte ; alors que dans la leçon du primaire, l'accent est mis sur la dimension appréciative de la relation esthétique ainsi que sur sa description, des débats esthétiques voient le jour dans la leçon du secondaire II. Quant au secondaire I, il se présente comme le lieu d'entremêlement de ces deux tendances. En effet, si l'enseignant souhaite partir des impressions de lecture des élèves pour les amener vers une interprétation, ceux-ci ne réagissent pas au moment voulu, mais seulement après l'explicitation du sens du texte. À l'exception du secondaire II où les élèves doivent dans un premier temps rédiger leurs premières impressions, la relation esthétique est abordée oralement.

Pour ce qui est du texte de La Fontaine, on observe peu de distinction entre les leçons du primaire et du secondaire I. La relation esthétique apparaît de manière déguisée sous la forme d'évaluation de la morale tandis que celle-ci disparaît totalement au secondaire II au profit de l'analyse. Si pour Lovay, les enseignants semblent rechercher la discussion, le débat, pour La Fontaine, les enseignants apparaissent comme les défenseurs d'une certaine forme de morale extrapolée de la fable, au détriment de la visée réelle de celle-ci. À propos de morale, il convient de souligner également que les réactions tant des élèves que des enseignants sur le texte de Lovay s'apparentent, pour la plupart, à une évaluation d'ordre moral. C'est le prétendu racisme latent du texte qui est mis généralement en avant. De manière assez surprenante, la forme des textes, le style des auteurs, leur langue ne sont à aucun moment évoqués dans les discussions esthétiques.

Conclusions et hypothèses

Notre travail étant une étude de cas, il n'est pas question ici de tirer de nos analyses des conclusions définitives. Tout au plus pouvons-nous émettre une série d'hypothèses qu'il s'agira par la suite de vérifier sur l'ensemble des données GRAFE.

Relevons tout d'abord l'importance de l'effet du texte sur le traitement de la relation esthétique : le texte de Lovay semble induire une approche plutôt réformée de l'esthétique prenant en compte la subjectivité des élèves, alors que le texte de La Fontaine conduit à une approche cette fois-ci plus classique dans laquelle impressions et avis des élèves n'ont que peu d'importance face à la valeur intrinsèque de la fable. Relevons également la difficulté des élèves à exprimer leurs réactions face au texte et la tendance, tous niveaux confondus, à revenir constamment à des activités en lien avec le vocabulaire et la

compréhension. Par ailleurs, la dimension appréciative de la relation esthétique semble être privilégiée par rapport à l'évaluation bien plus complexe et présente uniquement au secondaire II. Face à ces constats, une question se pose : dans quelle mesure les élèves sont-ils réellement habitués à ce genre d'activités mettant en avant la relation esthétique, dans quelle mesure ont-ils eu accès par ailleurs à des outils leur permettant de développer leurs compétences en matière d'appréciation et d'évaluation esthétiques ? Pour finir, soulignons une fois encore la prégnance de l'évaluation morale des textes littéraires. Cette résurgence de pratiques vieilles de plus d'un siècle témoigne d'une certaine conception de l'enseignement de la littérature dont une des finalités serait celle de faire des élèves des citoyens modèles, conception de la lecture littéraire bien loin, somme toute, de celle présentée par Marielle Macé ou Michèle Petit.