

INTRODUCTION

On assiste depuis quelques années au sein des études littéraires et des approches didactiques de la littérature à une centration sur la dimension expérientielle de la lecture de textes littéraires. Face à ce que d'aucuns appellent la crise des études littéraires, due en partie à certaines dérives formalistes, des chercheurs ont entrepris de reconsidérer les modalités d'appropriation de la littérature. L'acte de lecture n'est plus tant une tâche de déchiffrement, de comblement des blancs du texte ou d'analyse, mais une expérience singulière au cours de laquelle un lecteur se voit affecté, transformé par l'œuvre. Cet acte de lecture, par ses effets, lui permettrait de reconsidérer son rapport à autrui et au monde, de s'approprier de nouvelles « manières d'être » (Macé, 2011).

En suivant cette perspective, différents chercheurs se sont attelés à repenser l'enseignement de la littérature. Les propositions formulées mettent en lumière, d'un point de vue théorique, quelques aspects constitutifs de la lecture de textes littéraires. Parmi ces aspects, la volonté de considérer l'œuvre littéraire dans sa dimension rhétorique, c'est-à-dire comme une parole dirigée vers un destinataire qu'elle tente d'influencer plus ou moins explicitement. Cette évolution pragmatique de la lecture des œuvres conduit les chercheurs à envisager certains outils d'analyse, comme la narratologie, dans une perspective plus dynamique. On s'intéresse alors à la manière dont un auteur construit son intrigue, crée des « tensions narratives », et, ce faisant, passionne son lecteur (Baroni et Rodriguez, 2014 ; Baroni, 2013 ; 2007). On se penche sur les personnages et sur la manière dont le lecteur, happé par certains phénomènes textuels, s'identifie ou, au contraire, éprouve du rejet (Phelan, 2007 ; Jouve 2001 ; Booth, 1988). En somme, c'est le « premier degré de la littérature » qui se voit réhabilité, celui qui consiste à « s'identifier aux personnages et vibrer pour leurs malheurs ou leurs joies, les prendre pour modèles de conduite ou pour contre-exemple, se dépayser dans l'univers exotique de la fiction, être diverti par une intrigue palpitante » (David, 2012, § 18). Ce genre de plaidoyer appelant à la réconciliation d'une lecture savante et d'une lecture plus ordinaire n'est pas nouveau. Un courant de la didactique de la littérature se demande, à partir des années 1990, comment dépasser le moule de la lecture modèle, programmée, « désincarnée des contingences », c'est-à-dire comment reconnaître au lecteur un « statut de sujet » (Rannou, 2013, p. 4).

Cet appel à un renouvellement de l'enseignement de la littérature est légitime, d'autant qu'on assiste, notamment en Suisse romande et en France, à un élargissement du domaine

de la littérature au cycle d'orientation et au primaire¹. Le Plan d'études romand (PER), en vigueur depuis 2010, accorde ainsi une place importante à la littérature, dès le premier cycle de la scolarité. L'accent est porté sur la dimension « appréciative » de la lecture de textes littéraires, comme l'indique la récurrence, aux fils des cycles, du verbe « apprécier ». Certes, l'approche de ce verbe varie fortement entre le cycle 1 et le cycle 3, mais sa présence rend nécessaire une réflexion sur les modalités de réception des œuvres littéraires en contexte scolaire. Or, ce contexte particulier est peu pris en compte dans les réflexions théoriques et épistémologiques des chercheurs. Les propositions formulées s'élaborent le plus souvent à partir d'expériences de lecture telles que vécues par les chercheurs eux-mêmes ou à partir d'une image fantasmée du lecteur, éloignée de pratiques réelles, effectives et scolaires. Cela se traduit notamment par la tendance récurrente à considérer la relation au texte comme spontanée. Il suffirait, en somme, d'activer tel mode de lecture pour que l'enchantement esthétique advienne. Rarement se pose la question, concrète, trop triviale peut-être, du comment. Comment un élève peut-il accéder à cette expérience ? Quels outils l'enseignant utilise-t-il pour médiatiser cette rencontre ? Comment se co-construit cette relation, au jour le jour, dans les pratiques ordinaires d'enseignement de la littérature ?

Au sein de la didactique de la littérature, à la suite notamment des colloques de Rennes (Rouxel et Langlade, 2003) et de Toulouse (Fourtanier, Langlade et Mazauric, 2009), un certain nombre d'outils visant à développer et à mettre en avant les expériences esthétiques singulières des élèves, ont été créés et expérimentés. Les recherches menées dans cette perspective relèvent principalement de l'ingénierie didactique. Elles se réalisent au sein d'un nombre restreint de classes et visent l'implantation et l'opérationnalisation de ces nouveaux outils. Cependant, peu d'études montrent l'impact de l'utilisation de ces outils en classe sur le long terme, ni se penchent réellement sur les transformations qu'ils subissent irrémédiablement lorsqu'ils sont intégrés aux pratiques effectives, lorsqu'ils sont au cœur de l'interaction enseignant-élèves ou, encore, lorsqu'ils sont modelés par des pratiques plus anciennes. Au-delà de ces recherches d'ingénierie, peu d'études se sont intéressées à la manière dont cette relation esthétique se construit (ou ne se construit pas) en classe. Une meilleure connaissance des pratiques effectives relatives à la relation esthétique est pourtant un préalable indispensable pour qui veut mener une réflexion approfondie sur l'articulation de ces outils aux pratiques ordinaires et favoriser ainsi leur adoption par les enseignants. C'est précisément l'ambition de cet ouvrage que de déterminer la forme que peuvent prendre, dans des pratiques effectives, cette *relation esthétique* et le rôle qui lui est conféré dans le cadre de la lecture de textes littéraires à l'école.

Notre travail s'inscrit dans une vaste étude consacrée à l'enseignement de la lecture de textes littéraires au fil de la scolarité, menée par l'équipe GRAFE et subventionnée par le FNS². En s'appuyant sur les travaux de l'équipe genevoise relatifs à la transposition didactique et à l'objet enseigné, cette étude vise à observer comment deux textes contrastés – l'un fortement didactisé et appartenant à la vulgate scolaire, l'autre, contemporain et

1. Nous adoptons la désignation suisse romande des différents niveaux de la scolarité, à savoir : primaire, cycle d'orientation (secondaire I) et collège (secondaire II).

2. Fond national suisse pour la recherche n° 100013_129797, « La lecture littéraire au fil des niveaux scolaires. Analyse comparative des objets enseignés ». Recherche sous la direction de B. Schneuwly et de C. Ronveaux.

peu travaillé à l'école – sont effectivement enseignés dans des classes du primaire, du secondaire I et du secondaire II. Ce choix méthodologique consistant à observer comment deux textes contrastés sont enseignés à différents niveaux de la scolarité découle du présupposé selon lequel la discipline « français » s'est constituée historiquement en deux voies étanches, qui ont, chacune, élaboré leurs propres objets d'enseignement en fonction d'une progression spécifique. L'une, au primaire, s'est construite sur un rapport à la langue qui privilégie la norme et la compréhension littérale ; l'autre, au secondaire, s'est orientée sur l'étude des auteurs et des œuvres. Aujourd'hui, cette étanchéité des « ordres » d'enseignement est porteuse de tensions, dans la mesure où la discipline, héritière des grandes réformes des années 1970, est en voie de reconfiguration, alors même que l'approche classique continue d'agir puissamment (Thévenaz-Christen *et al.*, 2014). Dans cette nouvelle configuration, le rôle et la place de l'enseignement de la littérature se trouvent modifiés et interrogés.

L'étude GRAFE est guidée par plusieurs attentes en fonction des niveaux et des textes. Elle s'attend tout d'abord à une certaine différenciation dans la manière de travailler les textes au fil de la scolarité. Elle suppose ainsi une progression en trois temps : un travail orienté sur la compréhension immédiate au primaire ; une première approche interprétative basée sur la compréhension au secondaire I ; un accent sur une approche interprétative avec des éléments d'intertextualité au secondaire II. Du point de vue de l'effet des textes sur les pratiques effectives, elle envisage également trois modes contrastés de traitement : les propriétés des textes sont prises en compte, soulignées et traitées ; les propriétés des textes sont neutralisées et les deux textes sont traités de manière identique ; le texte de la vulgate scolaire laisse une certaine liberté de traitement, le texte non connu incite à un traitement classique neutralisant. Enfin, du point de vue de l'effet croisé des deux variables, cette étude s'attend à ce que la tension entre approche classique et approche réformée devienne de plus en plus grande, à mesure que l'on avance dans la scolarité.

C'est dans ce contexte particulier de recherche que nous avons choisi d'analyser plus spécifiquement la nature et le rôle de la relation esthétique lors de la lecture de textes littéraires en classe. Nous considérons cette relation particulière comme constitutive de la lecture de textes littéraires. 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 », nous entendons, pour notre part, restituer l'amplitude de sens que lui confère l'*aisthesis* grecque, à savoir : l'exploration des multiples manières dont une œuvre agit ou affecte un lecteur. Cette conception s'inscrit dans les développements récents de l'esthétique philosophique en France notamment et présente l'avantage de ne pas réduire la relation esthétique à l'appréciation des dimensions strictement formelles d'une œuvre (Talon-Hugon, 2004). Considérant le monde de l'œuvre comme « le résultat d'un dire mis en forme » (Schaeffer, 2011, p. 47), nous postulons que le lecteur apprécie et évalue l'œuvre littéraire en fonction des effets produits tant par certains aspects de la *mimesis* que par des éléments de la *semiosis*. Par ailleurs, le contexte scolaire implique que le lecteur sorte de la sphère intime et privée. Cela est rendu possible par la verbalisation (écrite ou orale) d'appréciations.

Les jugements formulés sur les œuvres en classe sont la manifestation, dans les discours, de ces appréciations.

Comme évoqué *supra*, nous présupposons que la relation esthétique n'est pas spontanée et qu'elle nécessite un enseignement et un apprentissage. Pour cela, nous déterminons, premièrement, quels sont les dispositifs mis en place par les enseignants leur permettant de médiatiser cette relation entre les textes et les élèves et d'en faire un enseignement explicite. Deuxièmement, bien que cette relation soit essentielle et constitutive de la lecture de textes littéraires, nous nous attendons à ce qu'elle ne fasse pas systématiquement l'objet d'un travail explicite. Pour cette raison, nous cherchons, dans les discours formulés sur les œuvres, les traces éventuelles de cette relation grâce au repérage des jugements. Troisièmement, nous décrivons certaines interactions esthétiques et cherchons à déterminer dans quelle mesure celles-ci participent à la co-construction d'une relation esthétique « scolaire » aux textes littéraires.

Nous mettons en évidence, pour chacun des points mentionnés ci-dessus, les variations en fonction des niveaux scolaires et des deux textes. Nous nous demandons dans quelle mesure ces deux variables mettent en lumière une approche classique ou une approche réformée de la relation esthétique. Est-ce que la dimension subjective de l'élève est prise en compte dans l'appréciation des œuvres (approche réformée) ? Ou au contraire est-ce qu'une attitude plus distanciée est préconisée, notamment au moyen de critères esthétiques *préétablis* de manière explicite ou implicite par l'enseignant et/ou l'institution scolaire (approche classique) ?

Ce livre est composé de trois parties. La première partie pose les jalons théoriques et conceptuels qui sous-tendent la construction de notre démarche de recherche. Dans le premier chapitre, nous revenons sur le constat formulé au début de cette introduction, à savoir la centration de certains littéraires et didacticiens sur la dimension expérientielle de la lecture. Nous présentons en détail différentes propositions issues de la didactique et des études littéraires et nous les discutons. Nous nous intéressons plus particulièrement à la question de la subjectivité des élèves dans le processus d'appropriation des œuvres et à la manière dont celle-ci peut voir le jour dans le contexte scolaire, contexte particulier qui se distingue par sa dimension sociale et collective. Le deuxième chapitre s'intéresse plus particulièrement à la *relation esthétique*. Nous pensons cet objet d'un point de vue théorique et en fonction des spécificités propres au contexte scolaire. Pour ce faire, nous nous appuyons sur des approches de l'esthétique philosophique que nous faisons dialoguer avec les propositions des didacticiens et des littéraires mises en évidence dans notre premier chapitre. Nous réfléchissons plus particulièrement à la question des jugements que nous considérons, une fois encore, comme la manifestation dans les discours d'une certaine relation esthétique au texte. Le troisième chapitre est l'occasion de présenter un cadre théorique et conceptuel permettant de penser de manière plus systématique notre objet de recherche en fonction de son contexte. Ce cadre est la théorie de la transposition didactique. Après avoir présenté les grandes lignes de cette théorie et interrogé les implications et les effets de celle-ci sur l'enseignement de la littérature, nous réfléchissons à la *forme transposée* que peut prendre la relation esthétique aux textes littéraires dans les pratiques d'enseignement, en interrogeant notamment le concept de *sédimentation*.

À l'issue de ces trois chapitres, nous présentons notre problématique et formulons la thèse qui sous-tend notre recherche.

La deuxième partie de ce livre est consacrée à la présentation de la méthodologie de la recherche. Nous y décrivons le dispositif semi-expérimental que nous avons mis en place et explicitons nos choix quant aux deux textes contrastés soumis aux enseignants. Nous proposons également de détailler les unités d'analyse retenues, parmi lesquelles celle des jugements, dont nous proposons une catégorisation.

Nous consacrons la troisième partie de cet ouvrage aux analyses. Celles-ci se déploient en trois chapitres distincts, qui correspondent à trois focales ou grains d'analyse différents. Le premier chapitre, qui constitue le septième chapitre du livre, adopte un point de vue *macro* en repérant et analysant les différentes activités mises en place par les enseignants ayant pour objet la relation esthétique aux deux textes. Le deuxième chapitre descend d'un cran, pour ainsi dire, et observe comment se manifeste la relation esthétique dans les discours sur les textes. Pour ce faire, nous repérons l'ensemble des jugements formulés sur les textes et nous les classons en fonction de notre grille d'analyse. La première partie de ce chapitre propose une analyse quantitative des jugements, afin de présenter au lecteur une image globale des grandes tendances observées. Ensuite, en fonction de cette analyse, nous étudions plus en détail et qualitativement certains phénomènes particulièrement significatifs de jugements des textes. Notre dernier chapitre propose de décrire la manière dont se déroulent des interactions esthétiques en classe, c'est-à-dire les discussions qui émergent suite à la formulation de jugements. Nous cherchons à déterminer le rôle des enseignants et des élèves dans ces discussions au cours desquelles est débattue la valeur des textes, la forme que prennent ces discussions et les contenus traités.

Au terme de ce parcours, nous serons alors en mesure de rendre compte de la forme prise par la relation esthétique en contexte scolaire. Nos résultats montreront dans quelle mesure cette relation particulière aux œuvres est au cœur de l'enseignement de la littérature, bien qu'elle ne fasse pas systématiquement l'objet d'un enseignement. Nous verrons également que cette relation varie fortement en fonction des textes lus en classe et des niveaux de la scolarité. Enfin, nos résultats nous permettront de réfléchir aux différentes pistes possibles quant à la manière d'enseigner cet aspect de la réception des œuvres, ainsi qu'aux outils favorisant l'émergence et le partage d'une relation esthétique en classe.