

Le discours des élèves sur les valeurs du texte littéraire et leur exploitation didactique par les enseignants : quelles variations selon les classes d'âge et selon les pays ?

*Magali Brunel, Jean-Louis Dufays,
Vincent Capt, Sonya Florey
et Judith Émery-Bruneau*

La présente contribution s'inscrit dans un projet pluriannuel impliquant quatre pays. Constitué de deux volets – l'un quantitatif et centré sur les compétences des élèves, l'autre qualitatif et centré sur les pratiques enseignantes –, ce projet repose sur une double démarche comparatiste. Une démarche curriculaire d'abord : nous étudions les pratiques des élèves et des enseignants dans des classes d'élèves de 9 ans, de 12 ans et de 15 ans. Une démarche internationale ensuite : nous cherchons à identifier des spécificités propres aux élèves et aux enseignants de la Belgique francophone, de la France, du Québec et de la Suisse romande. Lancé en 2015, ce projet a déjà donné lieu à sept contributions publiées ou en chantier et ses données s'accroissent au fil des années.

I Cadrage théorique

Pluriel, notre cadre théorique mobilise quatre ensembles de recherches : celles-ci concernent le curriculum et la progression du lecteur, les pratiques enseignantes, les processus de lecture et les compétences des lecteurs, et enfin l'appréciation et les valeurs de la littérature. Ce n'est pas le lieu ici de développer les trois premiers de ces cadres – pour lesquels nous renvoyons à nos publications précédentes –, mais, dans le contexte du présent ouvrage relatif à l'enseignement des valeurs, il nous semble important de préciser rapidement¹ la manière dont nous proposons de catégoriser les valeurs du lecteur. En l'occurrence, quatre distinctions, qui sont autant de sources de tensions, nous semblent nécessaires à ce propos.

1.1. Une typologie des valeurs et des modes d'évaluation / d'appréciation

En premier lieu, par-delà les nombreuses typologies dont elles ont fait l'objet, les valeurs mobilisables dans la lecture des textes littéraires nous paraissent susceptibles d'être classées dans *quatre catégories axiologiques fondamentales* : la catégorie de la *cognition*, qui permet de juger un texte en termes de conformité ou d'écart par rapport à la « clarté », c'est-à-dire à des normes de lisibilité ; la catégorie de l'*éthique*, qui permet de juger un texte en termes de conformité ou de

¹ Pour un exposé plus détaillé, nous renvoyons à l'article que l'un de nous a consacré à ce sujet dans l'ouvrage collectif *Les valeurs dans/de la littérature* (Dufays, 2004) ainsi qu'à un autre article du même auteur, qui paraîtra sous peu dans le n°94 de la revue *Recherches et travaux* (Dufays, sous presse).

transgression par rapport au « bien », c'est-à-dire à des normes morales ou idéologiques ; la catégorie de la *référence*, qui permet de juger un texte en termes de conformité ou non au « vrai », c'est-à-dire à des normes de vraisemblance ; et la catégorie de l'*esthétique*, qui permet de juger un texte en termes de conformité ou non au « beau », c'est-à-dire à des normes stylistiques.

En deuxième lieu, si l'on observe la manière dont le lecteur évalue, deux niveaux d'évaluation complémentaires – et souvent coprésents – peuvent être distingués. D'un côté, *le lecteur perçoit des valeurs attribuées par le texte* : « D'après ce que je vois dans le texte, le narrateur est cupide, ambigu, malhonnête, hypocrite, etc. ». Dans ce cas, le recours à des valeurs ne sert pas à apprécier le texte, mais à *l'interpréter, à donner du sens à ses contenus*. D'un autre côté, *le lecteur attribue personnellement des valeurs au texte* : « Ce texte (ou ce personnage) me plaît parce que je le trouve cohérent / sympathique / crédible / bien décrit, etc. ». Il n'est plus question ici d'interprétation, mais bien d'*appréciation*. Par commodité, et conformément à un usage qui semble tendanciel dans la littérature didactique, on appellera ici la première opération *interprétation des valeurs*, et la seconde opération *appréciation du texte*.

La troisième distinction, qui concerne seulement l'appréciation, distingue, notamment à la suite de Dumortier (2006) et de Gabathuler (2016) deux *registres* de cette opération. D'un côté, le *jugement de gout*, c'est-à-dire le « J'aime / j'aime pas », qui est une appréciation subjective, plus ou moins « spontanée » et peu soucieuse d'étayage par des arguments partagés. « Passionnelle », cette appréciation relève du *lu* (Picard, 1986) et elle se base sur l'affectivité, les émotions. De l'autre côté, le *jugement de valeur*, qui consiste à dire : « Qu'il me plaise ou non, ce texte possède – ou non – de la valeur au sein de l'institution littéraire », et qui est à l'inverse une appréciation intersubjective et réflexive, étayée par des arguments (critères) partagés. « Rationnelle », celle-ci relève du *lectant* (Picard) et est basée sur l'analyse, la distance critique. On remarquera que ces deux formes de jugement peuvent être aussi bien d'ordre esthétique que d'ordre cognitif, éthique ou référentiel : le jugement sur la beauté d'un texte, par exemple, peut s'appuyer tantôt sur une perception intuitive et immédiate, tantôt sur une analyse critique et réflexive.

La quatrième distinction, enfin, oppose ce que nous pourrions appeler – faute de mieux – deux « valences historiques et socioculturelles » de l'appréciation, à savoir (a) l'appréciation classique ou « dominée », ancrée dans des normes traditionnelles du clair, du bien, du vrai et du beau, qui conduit à la *valorisation de la stéréotypie et de la conformité*, et (b) l'appréciation moderne ou « dominante », ancrée dans des normes modernes du clair, du bien, du vrai et du beau, qui conduit à la *valorisation de l'écart et de l'originalité*.

Cette quadruple distinction nous permet de présenter comme suit notre typologie intégrée des formes d'évaluation/appréciation :

Sources	Types de valeurs	Registres
Valeurs attribuées au texte	COGNITION (conformité /éloignement à la « clarté », à des normes de lisibilité)	« Evaluation passionnelle » / du LU / du LECTANT « rationnelle »
	ETHIQUE (conformité/éloignement au « bien », à des normes morales / idéologiques)	
	REFERENCE (conformité /éloignement au « vrai », à des normes de vraisemblance)	
	ESTHETIQUE (conformité/éloignement au « beau », à des normes artistiques)	
Evaluation classique ou « dominée », ancrée dans des normes traditionnelles du clair, du bien, du vrai et du beau (valorisation de la stéréotypie et de la conformité)		
Evaluation moderne ou « dominante », ancrée dans des normes modernes du clair, du bien, du vrai et du beau (valorisation de l'écart et de l'originalité)		
Valence historique et socioculturelle de l'évaluation		

1.2. Le poids des stéréotypes

Faisons un pas de plus et constatons qu'au sein de l'appréciation, c'est un ensemble d'éléments psychologiques et sociologiques qui façonnent le jugement de chaque lecteur, éléments qui, jusqu'à un certain point, n'ont parfois pas grand-chose à voir avec les textes eux-mêmes. Ces influences contextuelles déterminent non seulement l'horizon d'attente propre à chaque lecteur, mais aussi ses « clichés » (Lafarge, 1983) ou ses « prototypes », c'est-à-dire les propriétés, les genres, les scénarios, les stéréotypes (Dufays, 2000) et les textes qui incarnent à ses yeux des valeurs cristallisées et lui servent d'étalons pour juger les autres productions :

La valorisation transforme les objets qu'elle sacralise en objets consacrés, en fétiches, et toutes les propriétés de fictions reconnues comme valeurs-étalons (cas de la littérature classique) se transforment en règles à suivre (qu'on suit sans les concevoir telles qu'elles sont), en modèles (Lafarge 1983 : 53).

Dans l'étude des pratiques des élèves et des enseignants qui va suivre, il nous faudra donc être particulièrement attentifs à l'influence de ces étalons qui déterminent implicitement les jugements des uns et des autres.

II Cadre méthodologique

2.1. Le protocole de recherche

Venons-en à notre recherche elle-même et aux choix méthodologiques qui la sous-tendent. Ce projet s'appuie sur un support unique, à savoir la nouvelle de Romain Gary « J'ai soif d'innocence » (1962)², et il repose sur deux expériences. La première, centrée sur les compétences des élèves, consiste à leur demander de lire le texte puis de répondre à un questionnaire en autonomie pendant une séance de 60 minutes. La seconde, qui porte sur les pratiques des enseignants, consiste à leur demander, lors de la séance suivante, d'exploiter le texte librement pendant une heure avec leur classe. Nos données comprennent ainsi deux ensembles d'éléments : les réponses des élèves au questionnaire, et les verbatims et synopsis des séances d'enseignement, qui ont été filmées.

2.2. Le texte

Quelques mots s'imposent ensuite pour présenter les éléments clés du récit de Gary. Celui-ci met en scène un narrateur, dégoûté du mercantilisme de la société occidentale, qui quitte son pays – la France – en quête d'un mode de vie plus altruiste. Après un passage décevant à Tahiti, il arrive sur une île des Marquises, où il croit trouver une société idéale, auprès d'une population qui se met à son service, en particulier Taratonga, femme généreuse et soucieuse du bien-être de tous les habitants, qui lui témoigne son amitié en lui offrant des gâteaux. Cependant, lorsqu'il découvre que ces gâteaux sont emballés dans ce qu'il croit être des toiles de Gauguin, son appât du gain se réveille et, sans rien dire aux habitants ni à Taratonga, en laissant néanmoins sa montre et ses économies à celle-ci, qui ne les refuse pas, il s'apprête à ramener les toiles dans son pays, imaginant le profit qu'il pourrait tirer d'une telle découverte. Hélas, à Tahiti, sur le chemin du retour, il est détrompé par un hôtelier qui lui révèle que Taratonga imite fort bien des œuvres de Gauguin et a coutume de les revendre à l'étranger. Ses rêves de richesse s'envolent dès lors, ainsi que ses illusions sur le monde idéal de l'île et sur les valeurs de l'innocence et de la pureté.

2.3. Le questionnaire

Pour mesurer les compétences de lecture des élèves au départ de ce texte, nous leur avons soumis un questionnaire limité à trois questions centrées sur trois processus de lecture :

1° *la compréhension* d'abord, via un rappel de récit : « Présente ce récit en détail, comme si tu t'adressais à quelqu'un qui ne le connaît pas ». Nous avons estimé ici que la compréhension était effective lorsque l'élève arrivait à restituer les six éléments clés suivants : l'arrivée du narrateur à

² Ce récit de 9 pages est publié dans la collection « Les Contemporains, classiques de demain » (2012) de Larousse, qui le rassemble avec cinq autres nouvelles issues du même recueil de Gary (*Gloire à nos illustres pionniers*, paru en 1962) sous le titre *J'ai soif d'innocence et autres nouvelles à chute*.

Tahiti et sa déception ; son arrivée dans l'île de Taratora ; sa relation avec Taratonga ; l'évocation des gâteaux emballés dans des toiles de Gauguin ; la mention des cadeaux (montre et argent) offerts à Taratonga en échange des toiles ; l'évocation du retour vers la France, suivie de la révélation et de la déception finales ;

2° *l'appréciation* ensuite, au départ de la question « Ce texte t'a-t-il plu ? Pourquoi ? ». Nous avons estimé ici que plus l'élève convoquait de critères axiologiques différents (moral, référentiel, narratif, esthétique...), plus son appréciation était de haut niveau ;

3° *l'interprétation* enfin, sur la base de la question « Selon toi, que cherche à nous dire l'auteur ? ». L'effcience de ce dernier processus a été appréciée en fonction du nombre d'interprétations pertinentes que l'élève arrivait à mobiliser. À ce propos, les trois interprétations les plus récurrentes étaient celles selon laquelle la quête d'innocence se heurte à la soif de posséder, celle qui invite le lecteur à une plus grande méfiance envers ses semblables, et la critique du matérialisme.

2.4. Données analysées et profil des classes

Dans le cadre de la présente contribution, nous avons travaillé avec deux types de données, à savoir le questionnaire distribué aux élèves et l'observation de pratiques d'enseignement de la nouvelle de Gary. En ce qui concerne le nombre de questionnaires analysés, notre échantillon est de 545 questionnaires, dont 288 ont été remplis par des élèves de 12 ans et 257 l'ont été par des élèves de 15 ans. Du côté des données portant sur les pratiques d'enseignement, nous avons travaillé sur un échantillon réduit, soit huit classes (deux par pays) d'élèves de 12 et de 15 ans, composées en moyenne d'une vingtaine d'élèves. Ce microéchantillon des pratiques d'enseignement ne nous permet pas de procéder à des comparaisons internationales ; en revanche, il a permis de réaliser une analyse fine et nuancée des discours entre les élèves et l'enseignant, ainsi que des genres d'activités scolaires privilégiés par les enseignants.

Ces données ont été collectées dans des écoles à indice socioéconomique moyen à faible, ce qui nous a permis de neutraliser la variable socioéconomique pour nous focaliser sur nos deux variables clés, à savoir les performances des élèves et les choix didactiques des enseignants.

Le cadre de notre démarche étant ainsi brossé, la suite de cet article va se présenter sous la forme de deux volets articulés, mais néanmoins distincts. Dans le premier, qui porte sur le discours appréciatif des élèves à propos du texte littéraire, nous cherchons à identifier l'évolution de ce discours entre l'âge de 12 à 15 ans, ainsi que les variations repérables selon les pays. Le second volet s'interroge quant à lui sur la gestion didactique de cette appréciation³. Au terme de cette double analyse, nous nous demanderons s'il est possible et pertinent d'établir des corrélations entre ces deux ensembles de données.

³ Le premier volet a été traité principalement par Vincent Capt, Sonya Florey et Judith Émery-Bruneau, et le second par Magali Brunel et Jean-Louis Dufays ; ce dernier est aussi l'auteur principal des pages de cadrage.

III Le discours des élèves sur les valeurs du texte littéraire : quelle évolution de 12 à 15 ans, et quelles variations selon les pays ?

Si l'appréciation du texte littéraire est un mode de réception centré sur le plaisir éprouvé par le lecteur et sur les valeurs qu'il attribue à l'œuvre, comme l'a montré Gabathuler (2016), c'est particulièrement ce second pôle de la relation esthétique – l'énoncé de jugements de valeur (de différents types ou catégories) – qui peut s'enseigner et se cultiver. L'appréciation participe en effet de l'actualisation de la littérature à l'articulation de la culture personnelle ou de la « bibliothèque intérieure » du lecteur (Louichon et Rouxel, 2010) et des communautés interprétatives (Fish, 2007) ou de lecteurs (Sauvaire, 2013). Pour comprendre la manière dont les élèves expriment leur appréciation du texte et les types de valeurs auxquelles ils ont recours pour la justifier, nous avons observé leur activité évaluatrice au sein des questionnaires et son évolution entre les premiers degrés du secondaire (moyenne d'âge 12 ans) et la fin de la scolarité obligatoire (moyenne d'âge 15 ans).

3.1. L'analyse des données issues du questionnaire

Pour l'analyse des 545 questionnaires, nous nous sommes concentrés sur les réponses de la deuxième question, contenant une double interrogation (« Ce texte t'a-t-il plu? Pourquoi ? ») : il était d'abord demandé à l'élève de préciser si son appréciation de la nouvelle de Gary était positive ou négative, puis de mettre en mots une justification. Ajoutons que les réponses aux questions 1 (sur la compréhension) et 3 (sur l'interprétation) entretiennent certains liens avec l'appréciation, comme nous le montrons *infra* en synthèse.

Pour chaque questionnaire, nous avons fait une analyse de contenu systématique, à l'aide de l'outil suivant (tableau 1) qui nous a permis de quantifier les résultats.

Élèves - 12	Appréciation positive				Appréciation négative			
	cognition	éthique	référence	esthétique	cognition	éthique	référence	esthétique
Alexandra			X					
Cristina					X			
Ronia			X					
Karakaya					X			
Aya		X						
Tarik		X	X	X				
Patrik						X		X

Tableau 1 : Analyse des questionnaires : types de valeurs

Nous avons utilisé le même outil avec les élèves des deux degrés/groupes d'âge. La répartition entre les appréciations négatives (orange) et positives (bleue) constitue le premier classement des questionnaires, lequel est précisé par la subdivision des différents types de valeurs convoquées par les élèves dans leur justification : cognitive, éthique, référentielle et esthétique (cf. notre typologie des formes d'appréciation décrite plus haut). Souvent, un seul type d'appréciation s'observe dans les questionnaires, mais quelques élèves convoquent deux et même trois types de valeurs, comme nous le montrent les exemples de Tarik et de Patrik dans le tableau 1.

Une fois les 545 questionnaires analysés, les totaux ont été calculés en nombre ainsi qu'en pourcentage pour faciliter la comparaison, et ce, en fonction des âges et des pays. Le tableau suivant présente l'ensemble de nos résultats quantitatifs.

	Appréciation positive				Appréciation négative			
	cognition	éthique	référence	esthétique	cognition	éthique	référence	esthétique
12 ans								
Belgique	38/65 (58,5 %)				27/65 (41,5 %)			
	0/30 (0%)	16/30 (53,3%)	9/30 (30,0%)	5/30 (16,7%)	21/25 (84,0%)	0/25 (0%)	0/25 (0%)	4/25 (16,0%)
France	40/55 (72,7 %)				15/55 (27,3 %)			
	3/40 (7,5%)	13/40 (32,5%)	11/40 (27,5%)	13/40 (32,5%)	3/15 (20%)	0/15 (0%)	1/15 (6,7%)	11/15 (73,3%)
Québec	30/98 (30,6 %)				68/98 (69,4 %)			
	2/98 (6,7%)	7/98 (23,3%)	8/98 (26,6%)	13/98 (43,3%)	26/98 (38,2%)	1/98 (1,5%)	2/98 (2,9%)	39/98 (57,4%)
Suisse	42/70 (60 %)				28/70 (40 %)			
	0/42 (0%)	9/42 (21,4%)	11/42 (26,2%)	23/42 (54,8%)	19/28 (67,9%)	1/28 (3,6%)	3/28 (10,7%)	8/28 (28,6%)
Total global 12 ans	150/288 52,1 %				138/288 47,9 %			
Moyenne 12 ans	5/210 3,5%	45/210 21,4%	39/210 18,6%	54/210 25,7%	69/166 41,6%	2/166 1,2%	6/166 3,6%	62/166 37,3%
15 ans								
Belgique	63/71 (88,7 %)				8/71 (11,3 %)			
	9/59 (15,3%)	25/59 (42,4%)	12/59 (20,3%)	13/59 (22,0%)	5/7 (71,4%)	0/7	0	2/7 (28,6%)

France	75/85 (88,2 %)				8/85 (9,4 %)			
	19/75 (25%)	21/75 (28%)	43/75 (57%)	21/75 (28%)	7/8 (87,5%)	0/8	1/8 (12,5%)	3/8 37,5%
Québec	57/87 (65,5 %)				30/87 (34,5 %)			
	4/57 (7%)	30/57 (52,6%)	7/57 (12,3%)	15/57 (26,3%)	14/30 (46,7%)	2/30 (6,7%)	2/30 (6,7%)	12/30 (40%)
Suisse	14/14 (100 %)				0/14 (0 %)			
	1/14 (7%)	3/14 (21,4%)	4/14 (28,6%)	7/14 (50%)	0	0	0	0
Total global 15 ans	209/257 81,3 %				46/257 17,9 %			
Moyenne 15 ans	33/235 14%	79/235 33,6%	66/235 28,1%	56/235 23,8%	26/45 57,8%	2/45 4,4%	3/45 6,7%	17/45 37,8%

Tableau 2 : Analyse des questionnaires : totaux des types de valeurs – comparaison âges et pays

Avant de décrire les résultats pour lesquels nous référons chaque fois aux chiffres du tableau ci-haut, une précision s'impose concernant les pourcentages : pour chaque pays, l'addition de chaque type de valeur (cognitif, éthique, etc.) en pourcentage peut dépasser ou être inférieure à 100 %, car certains élèves ont verbalisé plusieurs types de valeurs dans leur réponse, ou n'ont pas répondu à la question 2, ou alors n'ont pas explicité de raisons de leur appréciation positive ou négative. Pour la présente contribution, seuls les résultats en fonction des degrés/âges sont présentés, puisque la prudence s'impose quant aux comparatifs nationaux : comme certains pays ne contiennent que peu de classes visitées, la représentativité de nos données est encore insuffisante. Nous ferons donc une comparaison internationale dans une future contribution.

3.2. Des résultats soulignant la progression entre les degrés/âges

Une différence marquée s'observe quant à l'appréciation positive selon les degrés/âges. Alors qu'à 12 ans, c'est la moitié des élèves qui ont aimé la nouvelle de Gary (51,2 %), ils sont 81,3 % à l'avoir appréciée à 15 ans, soit un bond, important, de 30%, qui nous porte à croire qu'il s'agirait d'un texte plus adéquat pour des lecteurs plus âgés, car plus autonomes et outillés pour le comprendre, non seulement en raison de leurs capacités lectorales plus assurées, mais aussi grâce à leurs référents culturels plus élargis. En effet, les enjeux du texte semblent avoir été mieux perçus par les élèves plus âgés, comme nous le montrons par la suite.

3.2.1. Apprécier la nouvelle de Gary à 12 ans

Du côté des appréciations positives, correspondant à un peu plus de 50 % des réponses, elles sont regroupées autour de trois des quatre types de valeurs : esthétique (25,7 %), éthique (21,4%) et référentiel (18,6 %). Le critère esthétique prime, en particulier quant aux caractéristiques du genre de la nouvelle, ce qu'on a observé par des commentaires exprimant leur intérêt pour la chute ou alors pour le suspens créé par le dénouement lorsque le protagoniste apprend que les toiles sont des faux peints par Taratonga : « J'aime bien lire des histoires avec des mystères » (F12) ou « j'aime les histoires d'intrigue et de suspens » (Q12). La morale de la nouvelle (valeur éthique, 21,4 %) les a aussi interpellés, particulièrement sous l'angle de la trahison dans la relation d'amitié. En revanche, le critère cognitif est quasi absent (3,5 %), ce qui nous porte à croire que le texte présentait un certain niveau de difficulté pour les lecteurs des premiers degrés du secondaire, en raison de leur compréhension en lecture qui serait encore à parfaire, mais aussi parce que leur travail de coopération avec le texte serait peu maîtrisé, ce qui s'expliquerait par la faible présence de pratiques d'appréciation des textes littéraires en classe. Dans les formes scolaires des élèves interrogés, les effets du lecteur modèle devant comprendre et interpréter justement un texte seraient-ils plus présents que ceux du sujet lecteur appelé à exprimer sa réception singulière d'un texte ?⁴

En revanche, dans les appréciations négatives, c'est le critère cognitif qui ressort le plus fortement (41,6 %) chez les jeunes élèves. Ces derniers ont indiqué ne pas apprécier la nouvelle en raison de problèmes de compréhension ; ils évoquent notamment un lexique résistant, un texte trop long ou des référents ne faisant pas partie de leur culture première (ex. : Polynésie française, Van Gogh, colonialisme). Le critère esthétique a aussi influencé leur appréciation, puisque 37,3 % des élèves n'ont pas aimé la nouvelle en raison du « manque d'actions » et du fait qu'il s'agit d'un genre narratif qu'ils fréquentent peu, comparativement au récit d'aventures, de science-fiction ou de *fantasy*, comme certains l'ont mentionnés.

Enfin, et heureusement, presque aucun élève (1,2 %) n'a pas apprécié ce texte en raison des valeurs éthiques à priori positives portées par le texte (comme le désintéressement financier).

3.2.2. Apprécier la nouvelle de Gary à 15 ans

Rappelons que, pour les élèves de 15 ans, l'appréciation a été majoritairement positive (81,3 %). L'appréciation négative (17,9%) est beaucoup moins prégnante que chez les élèves de 12 ans (52,1 %). Pourtant, les critères cognitif et esthétique polarisés pour justifier l'appréciation négative sont les mêmes, peu importe l'âge. Déjà « résistant » en soi, ce texte continue donc à poser des problèmes à un certain nombre d'élèves proches de la fin de leur scolarité obligatoire.

Comme chez les plus jeunes, le critère cognitif est toujours mineur pour justifier une appréciation positive (entre 7 % et 25 %, selon les pays). Si les élèves convoquent peu de savoirs

⁴ Il semble bien en outre que l'évaluation cognitive positive ne soit guère mobilisée lorsque le texte est compris, les élèves étant alors en quelque sorte disponibles pour s'impliquer dans d'autres types de valeurs.

littéraires ou langagiers, serait-ce parce qu'ils ne maîtrisent pas encore suffisamment d'outils d'analyse de texte pour parler de leur expérience de lecture ? Le critère éthique est cependant le plus convoqué chez les élèves de 15 ans (33,6 %) comparativement aux résultats observés dans les questionnaires des plus jeunes (21,4 %), progression qui s'expliquerait notamment par l'enseignement de l'argumentation et des textes d'opinion sur des sujets controversés, pratique répandue vers la fin du secondaire : les liens entre la morale et l'apprentissage de l'argumentation se révèlent donc dans les degrés plus avancés. Par ailleurs, le critère esthétique occupe désormais la troisième position (23,8 % à 15 ans), alors qu'il était en première place chez les plus jeunes (25,7 %). Enfin, nous avons observé une progression de 10 % du critère référentiel (de 18,6 % à 12 ans à 28,1 % à 15 ans), ce qui nous permet d'avancer que les élèves plus âgés convoqueraient davantage de référents culturels pour parler de leur lecture, cherchant à se tourner vers diverses significations possibles du texte. À cet effet, nous avons montré ailleurs (Brunel, Dufays et Émery-Bruneau, 2017) que les capacités interprétatives sont plus développées vers la fin de la scolarité.

3.3. Synthèse de l'analyse des performances de lecture des élèves

Pour justifier leur appréciation, les élèves mobilisent principalement des compétences relevant traditionnellement de l'analyse de texte, par exemple, en mentionnant l'organisation de l'intrigue, les actions des personnages ou la morale de l'histoire. D'autres finalités associées à la littérature et relayées en didactique (Reuter 1999) ne semblent toutefois pas mobilisées par les élèves, comme le développement de l'esprit critique, de son bagage culturel, de sa personnalité/identité ainsi que le plaisir de la lecture, ces derniers aspects suggérant que le sujet lecteur se manifeste peu à l'école, même s'il est sollicité à juger d'un texte ou encore, à parler de son expérience de lecture.

Ces éléments de synthèse peuvent être éclairés par quelques catégorisations proposées par Gabathuler (2013) dans les travaux qu'elle a menés sur l'appréciation des textes littéraires. En retraçant les usages faits de la notion d'esthétique dans la lecture de textes littéraires, Gabathuler retient la dimension « esthétique » du texte littéraire, où la littérarité du texte est incarnée dans des éléments stylistiques ou narratologiques, ainsi que la dimension des « émotions esthétiques », inscrites alors dans la relation que le sujet-lecteur établit au texte littéraire. Notre questionnaire, de par sa composition même, permettait aux élèves de se positionner sur des dimensions ordinairement liées à l'esthétique des textes littéraires en convoquant ces facettes de l'esthétique, relatives au texte lui-même, ainsi qu'au sujet-lecteur.

Tant les courants critiques centrés sur le sujet-lecteur (Brown, Presseley et coll., 1996), héritiers des travaux fondateurs de Richards, Harding et Rosenblatt sur la *reader's response*, ou les didacticiens de la littérature qui proposent de distinguer émotion et évaluation (Canvat, 1999 ; Rouxel et Langlade, 2004 ; Dumortier, 2006 ; Langlade et Fourtanier, 2007), que les critiques qui visent à réhabiliter la littérature comme une expérience existentielle et non seulement analytique (Picard, 1986 ; Gervais, 1993 ; Citton, 2007 ; Macé, 2011 ; Petit, 2008 ; Jouve, 2014) soulignent l'importance de conjuguer les approches littéraires qui *travaillent* le texte et le lecteur. Pourtant,

dans ces diverses approches, et c'est là un point d'intérêt qui peut nous aider à interpréter nos résultats, la compréhension d'un texte littéraire est rarement associée à l'appréciation, que celle-ci soit positive ou négative. Est-ce à dire que cette appréhension compréhensive du texte littéraire va de soi pour le chercheur et pour l'élève ? Falardeau et Pelletier (2015) ont montré dans leur étude sur les compétences en compréhension d'élèves de 14 à 17 ans (3^e, 4^e et 5^e secondaires québécois) que l'appréciation positive ou négative d'une nouvelle d'Italo Calvino était explicitement liée à leur degré de compréhension ou d'incompréhension du texte. La méthodologie incluait des entretiens semi-dirigés avec les enseignants, qui permettaient à certains élèves, en travaillant sur la zone proximale de développement, d'améliorer leur compréhension, de justifier leur appréciation du texte et de témoigner d'une évolution dans leur appréciation parallèlement à celle de leur compréhension.

Revenons à la nouvelle de Gary et à notre étude. Dans la composition même de nos questionnaires, on peut supposer que les valeurs cognitive et esthétique recouvrent, dans une certaine mesure, des réalités communes de la lecture. En effet, un élève qui citerait certains éléments relatifs au suspense, à l'économie du récit ou encore à la construction des personnages, dit également, mais de manière implicite, que les composantes cognitives principales du récit sont maîtrisées. En d'autres termes, il a « compris » le récit, du moins suffisamment pour que son attention puisse se focaliser sur des indices de littérarité du texte.

Prenons un exemple précis. La question du rapport entre compréhension du texte et appréciation négative, chez les élèves de 12 ans et de 15 ans, est régulièrement verbalisée en rapport à la non maîtrise du vocabulaire : « Parce que c'est un peu long, il y a trop de mots compliqués » (B12), « [Ce texte] avait beaucoup de mots compliqués » (B12), « Car quand on lisait le texte les mots étaient durs et il fallait à chaque (sic.) regarder en bas pour voir ce que voulait dire le mot » (S12), « Je trouve que le vocabulaire de l'histoire est trop compliqué et je trouve que ceci nuit à la compréhension de l'histoire » (Q15), « J'avais eu de la misère à comprendre l'histoire, car il y a du vocabulaire avec lequel je ne suis pas familier » (Q15), « Ce texte ne m'a pas plu, car je le trouvais long et compliqué à cause des mots de vocabulaire » (B15). *A contrario*, chez les élèves des deux catégories d'âge qui disent avoir apprécié le texte, la dimension cognitive est faiblement sollicitée, comme vu *supra*. Et lorsque c'est le cas, la mention du vocabulaire est absente, au profit d'autres dimensions de la compréhension : « Parce que je comprends ce que recherche le personnage principal » (F15), « [Le texte] n'était pas difficile à comprendre » (F15). On peut ainsi se demander si le fait que les élèves qui ont convoqué la raison lexicale dans leur appréciation négative témoigne d'une autre compétence, non directement analysée dans notre recherche, que Giasson (1990) nomme « processus métacognitifs ». En d'autres termes, les élèves en question, au-delà de l'appréciation demandée, ont associé compréhension et appréciation, et ont été capables d'identifier la raison de leur perte de compréhension – ici, cette raison ressortit notamment à un vocabulaire jugé trop spécialisé ou inaccessible. En revanche, les élèves qui ont posé sur le texte une appréciation positive convoquent des éléments requérant des compétences plus complexes que la maîtrise du vocabulaire, à savoir des dimensions esthétiques ou référentielles. Ces éléments, par le fait même qu'ils sont explicités à bon escient dans les questionnaires, disent également quelque chose du

niveau de compréhension des élèves, sans que ces derniers n'aient jugé utile, pertinent ou nécessaire de l'explicitier comme une base à leur appréciation.

IV Quelle gestion didactique de l'appréciation du texte littéraire ?

Après avoir analysé, à travers leurs réponses au questionnaire, le discours des élèves sur les valeurs en jeu dans le texte littéraire, nous avons étudié la manière dont les enseignants prennent en charge cet aspect de la lecture au sein des séances de classe.

Rappelons que notre analyse s'appuie sur quatre séances de classe filmées concernant les élèves de 12 ans et quatre autres concernant les élèves de 15 ans, soit huit séances en tout, deux par pays. Notre objectif étant d'observer autant que possible des pratiques ordinaires, ces séances ont été choisies de manière aléatoire. Il n'est donc évidemment pas question, dans cette partie de l'étude encore moins que dans la précédente, de procéder à viser une quelconque généralisation du propos. Nous chercherons plutôt à mettre en évidence des éléments significatifs qui paraissent susceptibles de nourrir la réflexion dans une perspective euristique.

Notre analyse de la prise en charge de la dimension appréciative de la lecture par les enseignants est scandée en trois parties, en référence au cadre conceptuel de l'action didactique – mésogénèse, chronogénèse et topogénèse (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002). Un premier temps sera consacré à présenter dans quels contextes et à l'aide de quels dispositifs didactiques les enseignants prennent en charge l'enseignement de la compétence appréciative. Un second temps consistera à préciser les moments, dans la séance, où intervient cette dimension. Enfin, un troisième temps portera sur l'activité appréciative de l'enseignant : nous nous demanderons dans quelle mesure son évaluation personnelle intervient et, le cas échéant, influence le déroulement de l'activité des élèves.

Au terme de l'analyse, nous espérons pouvoir dégager quelques traits remarquables dans l'enseignement de l'appréciation des enseignants, en nous appuyant notamment sur d'autres travaux de recherche (Gabathuler, 2016 ; Dumortier, 2006 ; Dufays, 2004).

4.1. Focus sur la mésogénèse : quelle est la place de l'appréciation du texte littéraire dans la séance ? Quels sont les dispositifs didactiques privilégiés ?

Globalement, les enseignants que nous avons observés accordent beaucoup moins de place à l'appréciation qu'à la compréhension et l'interprétation, et ils la sollicitent encore moins chez les élèves de 15 ans que chez les élèves de 12 ans. Cette rareté du travail sur l'appréciation interroge, car si la lecture en classe se limite à comprendre ou à interpréter les textes et à en rendre compte, on voit mal quel enjeu personnel elle peut présenter pour les élèves. Néanmoins, si l'appréciation est quasi absente dans les classes françaises et québécoises, elle apparaît explicitement dans les classes belges et suisses, et plus particulièrement dans les classes de 12 ans, où les enseignants sollicitent l'appréciation des élèves en se situant tantôt sur le plan éthique, tantôt sur le plan esthétique.

Cela étant, lorsque l'appréciation est présente, quels sont les types de valeurs mobilisés

dans les interactions avec les élèves ? Les valeurs liées à *la cognition* viennent clairement en premier lieu, et sont mobilisées surtout négativement : dans les classes de 12 ans, en particulier, bon nombre d'élèves rejettent le texte en raison de sa complexité. Suivent les valeurs de *l'éthique*, qui apparaissent à travers l'expression fréquente de marques de sympathie et d'antipathie pour des personnages, ou de marques d'adhésion ou non à leurs comportements. Les valeurs de référence viennent ensuite à travers quelques appréciations sur la vérité ou la pertinence du récit. *L'esthétique* enfin est nettement moins prise en compte : dans certaines classes, il est bien question d'apprécier la construction diégétique (S12; F12; F15; BE15), mais aucun enseignant n'invite les élèves à s'intéresser au style de l'écrivain.

Il faut cependant souligner qu'aucune des huit séances ne nous a permis de constater *un travail explicite des enseignants sur les types de valeurs* ; lorsque celles-ci interviennent, ils les mobilisent seulement de manière éparse, et sans jamais les analyser comme telles.

Qu'en est-il par ailleurs de ce que nous avons appelé les registres et les valences de l'appréciation ?

Du côté des registres, c'est clairement le jugement de goût sur les personnages qui prévaut. « Je préfère Taratonga parce qu'elle offre des bons gâteaux » déclare ainsi un élève suisse de 12 ans. Les sollicitations du jugement de valeur – tant sur le texte que sur les personnages – sont beaucoup plus rares, sauf chez l'enseignante belge des classes de 15 ans, qui demande à plusieurs reprises à ses élèves si le comportement du narrateur leur paraît équitable, et pourquoi.

Du côté des valences historiques et socioculturelles, spontanément, les élèves mobilisent avant tout une appréciation « classique » valorisant la cohérence, l'unité, la non-contradiction, mais en réaction, les enseignants les orientent davantage vers une conception moderne des valeurs, valorisant l'ambivalence ou la contradiction des comportements, qui paraît sous-jacente au texte. Dans la classe suisse de 12 ans, l'enseignant s'oppose ainsi à la vision univoque des élèves en soulignant l'évolution du regard qui est posé sur le personnage de Taratonga. De même, les deux enseignantes françaises insistent sur la complexité : « on peut relire cette phrase autrement », dit l'une d'elles en réponse à une interprétation d'un élève.

Si l'on cherche enfin à identifier les dispositifs didactiques mis en œuvre par les enseignants, lorsqu'il est question de valeurs, il est utile de partir des 12 genres d'activités scolaires (« GAS ») distingués et classés comme suit par Aeby (2014) :

Modes d'approches du texte	Genres d'activités scolaires
Appropriation du texte	Résumé
	Lecture à haute voix
	Lecture à la maison
Commentaire du texte	Explication de texte
	Travail sur la compréhension
	Étude de dimensions de l'objet
Discours sur la réception du texte	Mise en réseau (relations avec d'autres textes)
	Présentation de texte
Discours sur la production du texte	Débat interprétatif
	Discussion thématique
	Expression d'avis sur le texte
	Production de texte

Parmi ces 12 genres d'activités scolaires – pour la définition desquels nous renvoyons à Aeby –, cinq sont particulièrement mobilisés par les enseignants de notre corpus quand il est question de valeurs :

- *La lecture à haute voix*, d'abord, qui permet à l'enseignant de cibler l'attention des élèves sur un passage précis. Dans la classe belge de 15 ans, cette oralisation progressive du texte sert ainsi de « fil rouge » qui structure toute la leçon.
- En second lieu vient *le travail interactif sur la compréhension*, qui est associé souvent à des activités de relevé au sein du texte : ce genre d'activité scolaire domine dans les quatre pays et les deux niveaux d'âge.
- *La mise en réseau* avec d'autres textes ou éléments culturels intervient également, surtout dans les deux classes françaises, et dans une moindre mesure dans les classes belges. Cette démarche se manifeste de deux manières : d'une part, l'appui sur des stéréotypes, qui sont soit convoqués spontanément par des élèves (Oncle Picsou), soit suggérés par l'enseignant (Robinson, le mythe du jardin d'Eden, le mythe du bon sauvage), de l'autre, l'appui sur des connaissances culturelles ou littéraires, comme l'ironie, la chute, le fauvisme...
- En quatrième lieu, on trouve, dans les trois pays européens, plusieurs cas de *débats interprétatifs*, qui prennent le plus souvent la forme d'activités micro. « Est-ce équitable ? Comment juges-tu ce personnage ? » demande ainsi plusieurs fois l'enseignante belge à ses élèves de 15 ans.
- Enfin, en lien avec l'activité précédente, *la formulation d'avis personnels* apparaît quelques fois dans les classes belges et suisses.

4.2. Focus sur la chronogenèse : quelle est la place des activités appréciatives dans le scénario pédagogique?

Si la place des activités appréciatives dans le scénario de la séance est variable, celles-ci s'articulent toujours avec les activités de compréhension/interprétation. Parfois (dans deux cas,

B12 et F12), une question de type appréciatif constitue le lancement de la séance, l'enseignant cherchant ainsi à engager les élèves personnellement dans le texte : l'enseignante française de la classe de 12 ans demande à ses élèves si le titre leur paraît s'accorder au contenu de la nouvelle, tandis que l'enseignante belge de la classe de 12 ans sollicite leur avis émotionnel de la sorte :

Dites-moi simplement ce que vous avez ressenti par rapport au texte, si vous avez trouvé cela facile, difficile, chouette, émouvant, triste... Essayez de me trouver un adjectif pour exprimer ce que vous avez ressenti en lisant ce texte. (B12)

Dans ce cas, l'activité appréciative permet à l'enseignant de prendre la mesure de la saisie des élèves face au texte et d'en tirer parti dans la suite de son cours. Parfois, au contraire (dans deux cas également, Q12 et B15), l'enseignant considère que l'appréciation du texte ne peut être abordée qu'après la séance, une fois les difficultés de compréhension et les enjeux interprétatifs du texte levés.

Enfin, six des huit enseignants prévoient au moins une activité appréciative en cours de séance, mais ce choix correspond à des pratiques finalement assez hétérogènes. La dimension appréciative peut être très minime et ponctuelle, et se trouve alors liée davantage à l'efficacité du guidage qu'à une prévision didactique. Il en va ainsi des questions posées par l'enseignante française de la classe de 15 ans, qui semble relever d'une volonté de faire réagir les élèves, de les conduire à s'impliquer personnellement : « Vous avez envie d'aller dans ce tableau ? Qu'est-ce qui vous attire ? » (F15)

Au contraire, l'appel à l'appréciation peut constituer une forme de sollicitation systématique, renouvelé à chaque nouvel aspect du texte. Ainsi, l'enseignante française de la classe de 12 ans, ou l'enseignante suisse des classes de 12 et 15 ans, en posant des questions très ouvertes, orientent les élèves vers des prises de position éthique, que ce soit sur la société que fuit le personnage, sur le portrait moral du narrateur ou sur celui de Taratonga. Ces activités relèvent tout à la fois de la compréhension, de l'interprétation et de l'appréciation, et les élèves se saisissent à ces occasions du système axiologique du texte.

Les organisations que nous venons de décrire ne suffisent pas à saisir l'efficacité des choix didactiques. Ainsi, quand les enseignants lancent la séance ou l'activité sur un aspect du texte en sollicitant l'avis des élèves, ils le font de différentes manières : parfois, la question appréciative constitue un point de départ pour conduire un questionnement sous la forme d'un cours dialogué très guidé, l'enseignant se saisissant de l'intuition, ou de l'avis d'un élève moteur, pour engager des pistes d'interprétation non identifiées jusqu'alors. Cette pratique, proche de ce que l'on pourrait retenir de la définition de la lecture analytique en France⁵, et particulièrement identifiable dans les classes françaises, peut conduire à faire de l'avis de l'élève un prétexte à la

⁵ La lecture analytique est définie dans le programme de collège de 2008 (ancien programme) : « une lecture attentive et réfléchie, cherchant à éclairer le sens des textes et à construire chez l'élève des compétences d'analyse et d'interprétation. Elle permet de s'appuyer sur une approche intuitive, sur les réactions spontanées de la classe, pour aller vers une interprétation raisonnée ». (BO spécial n°6 du 28 août 2008, p.2)

conduite d'un cours à marche forcée. Cet extrait peut constituer un exemple de ce type de conduite, où l'avis de l'élève est finalement second par rapport à l'analyse textuelle.

P : Pourquoi décide-t-il de se retirer de la civilisation et on va essayer nous d'analyser le texte un petit peu plus dans le détail ?

El : Parce que la civilisation, en fait tout se paye.

P : Oui hein, ce qui le gêne, ce qu'il ne supporte plus, c'est que tout se paye effectivement

El : Et que bah l'argent l'emporte sur les valeurs de la vie.

P : Oui.

El : Comme la fraternité et l'amitié.

P : Oui [...] Alors ce que je vais vous demander, c'est dans le petit tableau que je vais vous afficher, là, que vous avez sous les yeux, c'est d'essayer de trouver, de justifier comme on le fait d'habitude, dans les trois premiers paragraphes, ce qu'il reproche, donc de citer le texte, de trouver les éléments. (F12)

Parfois, au contraire, (et parfois au sein du même cours), l'appui sur l'appréciation première d'un ou de quelques élèves constitue un moteur interprétatif du groupe-classe. Par exemple, la question « qu'est-ce que vous avez pensé du titre ? » permet de mettre en évidence un enjeu central de l'œuvre :

P : Qu'est-ce qu'il évoque... ce titre ? Qu'est-ce que vous en pensez par rapport au contenu, au reste du texte ensuite ?

El : Euh bah il évoque le personnage principal veut vraiment s'évader de la ville [...]

P : Oui, il a envie de s'évader. Est-ce qu'il vous semble bien correspondre, ce titre, au contenu du texte ?

El : Non, oui [...]

El : Oui parce que c'est un personnage qui en a marre de la vie et qui veut être innocent, vide, vide de tous les problèmes.

P : D'accord [...].

El : Bah moi en fait je n'arrive pas à comprendre le titre, car au début il est au milieu, au milieu de la savane, mais vers la fin, elle veut vendre une toile pour des millions.

P : Pour l'instant je vous laisse donner votre impression.

El : C'est vrai ce qu'il dit, parce que le titre ne correspond pas à toute l'histoire, mais juste au début. (F12)

Le jugement appréciatif sur un aspect esthétique de la nouvelle constitue ici un levier didactique, puisqu'il met en évidence l'évolution du personnage-narrateur et finalement, sa duplicité.

Ainsi, le moment de l'activité appréciative peut, quand il est prévu, permettre à l'appréciation de devenir un moteur de l'accès au texte, mais sa place ne suffit pas à en constituer l'efficacité didactique.

4.3. Focus sur la topogenèse : quel rôle joue l'appréciation de l'enseignant dans la séance ?

Dans l'activité appréciative, l'enseignant peut s'impliquer lui-même ou, au contraire, mais cette position est la moins fréquente (Q12 et S15), ne pas donner sa position. Dans ce cas, l'enseignant anime, mais ne prend pas position, ne reprend pas les interventions des élèves : lorsque dans la classe suisse de 15 ans, les élèves commentent les différentes morales que leur inspirent le récit, il n'arbitre pas pour indiquer que telle ou telle peut être plus ou moins pertinente.

Le second type d'attitude le plus fréquent consiste, pour l'enseignant, à intervenir dans la séquence appréciative sans y prendre une position personnelle explicite : il propose alors des reformulations, apportant des éléments notionnels permettant de nommer précisément ce que l'élève explique. Par exemple, l'enseignante belge de la classe de 12 ans clarifie l'intuition de l'élève en ces termes :

El : Moi j'ai dit Taratonga, parce qu'elle a ... [*inaudible*], et elle fume de sa pipe, et ce n'est pas toutes les femmes qui font ça. [...]

P : OK. OK. Donc vraiment ici, tu l'apprécies parce que, justement, elle est différente. (B12)

Les enseignants synthétisent également les jugements interprétatifs des élèves, comme dans ce cas, extrait de la séance française donnée aux élèves de 15 ans :

P : La pureté, d'accord. Il cherche la pureté, OK, est-ce qu'il va la... oui ?

El : On pourrait aussi dire que l'argent et le calcul, c'est le mal et que l'innocence, c'est le bien.

P : Oui, très bien, donc la nouvelle, elle travaille sur une opposition, donc une opposition entre le bien et le mal... très bien, c'est une bonne reformulation. (F15)

La notion d'opposition, amenée par l'enseignant, reprend les échanges précédents et prolonge l'intervention du dernier élève en présentant les valeurs en système structurant.

Enfin, une troisième attitude professionnelle consiste à intervenir explicitement comme sujet au sein de la séance : l'enseignant peut simplement livrer à la classe son jugement, ou plus souvent, donner sa position pour faire réagir le groupe, ainsi que le montrent ces deux interventions, fort similaires :

Vous réalisez ce qu'il écrit là ? Qu'est-ce qu'il dit ? (F15)

Je continue (*lisant*) : « Tout y a un prix et un salaire, un domestique et non un ami et s'attend à être payé au bout du mois ». C'est quand même dingue ça, vous trouvez pas ? (B15)

Dans ce cas, l'enseignant peut scénariser l'attitude ou les pensées d'un personnage pour se positionner moralement par rapport à celles-ci, comme le montre cet exemple :

Il essaie de quand même masquer qu'il est comme un fou à l'idée d'avoir entre les mains des choses d'une telle valeur, donc ici donner l'impression qu'elle était une sauvage et évidemment ici il fait mine de la respecter, ce que tu disais, au nom de l'amitié. (F12)

L'enseignant accentue un trait de caractère évoqué implicitement dans le texte (l'avidité du personnage) pour mettre en évidence un trait moral (l'irrespect), son propos révélant du même coup son jugement interprétatif sur le personnage, « il fait mine » (le narrateur révèle là sa malhonnêteté). L'accès à l'implicite du texte, non saisi jusque-là par la majorité de la classe, permet alors au groupe de se positionner sur le plan éthique.

Tant dans les jugements interprétatifs induits par le texte que dans les appréciations subjectives, les attitudes des enseignants sont donc variables. Elles semblent conduire, en termes d'apprentissage, à quelques remarques.

Tout d'abord, la stimulation des appréciations cognitives, éthiques ou esthétiques des élèves gagne à être finalisée dans une forme de discours commun, collectivement convenu, qui constitue la mémoire de l'échange et du débat, en même temps que sa conclusion. Ainsi, toutes les appréciations ne se valent pas, et le jugement de valeur constitue un discours partagé, signe du développement d'une communauté de lecteurs, qui pourront alors s'appuyer sur ces références communes pour lire et apprécier de nouveaux textes. Dès lors, le circuit didactique de l'activité appréciative semble proche de celui du débat interprétatif, le jugement de goût pouvant se prolonger dans le développement d'un jugement de valeur (Dumortier, 2006). Tel est par exemple le cas de la synthèse pratiquée par l'enseignante belge de la classe de 15 ans, qui permet à sa classe de déboucher sur un avis partagé de la valeur de la nouvelle :

Donc en fait je pourrais dire que l'ironie, pour clôturer, nous pousse en tout cas à réfléchir sur ce que nous sommes. J'aimais bien l'idée [d'une élève] de mettre des lunettes. On met des lunettes, et ça vaut la peine parfois de changer de lunettes. (B15)

Du côté des interventions subjectives des enseignants, si elles peuvent être perçues comme des impositions de jugements, elles ne coupent pas court, en réalité, à l'échange, lorsque nous observons précisément les différents extraits (plus de 5 exemples) ; elles le relancent plutôt, fonctionnant comme une forme de modélisation d'un discours complexe et abstrait – le discours appréciatif – ou encore comme une forme d'autorisation à donner son jugement dans un espace scolaire. Elles constituent donc une forme d'étayage formateur pour l'élève.

4.4. Synthèse de l'analyse des pratiques enseignantes

Si l'on considère les huit séances dans leur ensemble, on y identifie bien des genres didactiques de l'enseignement littéraire appropriés aux activités appréciatives, tandis que des genres spécifiques de ces activités apparaissent. De plus, certains « lieux » de la séance peuvent paraître adaptés à ces activités, du moment qu'ils sont reliés à une intention didactique précise (réagir pour mieux interpréter, interpréter pour se positionner soi-même). Quant à l'intervention de l'enseignant comme sujet appréciatif, si elle ne correspond pas à la majorité des choix des enseignements observés, elle est plutôt stimulante de conduites appréciatives et interprétatives des élèves. Finalement, dans le corpus étudié, les activités appréciatives restent peu nombreuses et ne sont pas reliées à un enseignement explicite de l'appréciation autour de notions précises, telles que les différentes catégories d'évaluation, les différents critères ou systèmes de valeur, ou encore les conduites langagières.

5. Conclusion : y a-t-il des liens entre les choix des enseignants et les compétences et difficultés des élèves ?

Au terme de cette étude, nonobstant l'impossibilité de généraliser, en nous en tenant au cadre strict des huit classes que nous avons observées, nous constatons certains liens entre les données « élèves » et « enseignants. En l'occurrence, il est frappant de voir que c'est dans les classes où les élèves ont mobilisé le plus de critères d'appréciation en réponse au questionnaire, que l'enseignant sollicite le plus des activités appréciatives. À l'inverse, les enseignants dont les élèves sont peu investis dans l'appréciation sont aussi ceux qui la travaillent le moins en classe.

Cela étant, il nous faut bien aussi constater que l'appréciation, globalement, est peu travaillée comme telle. Tant dans les questionnaires que dans le travail en classe, l'essentiel de l'attention porte sur la compréhension et l'interprétation du texte, à travers des activités analytiques. Dans les huit classes que nous avons observées, l'élève est donc peu stimulé à développer de réelles compétences en la matière, et l'enseignant ne paraît pas identifier l'appréciation comme un objet d'enseignement. En l'absence d'un enseignement systématique des valeurs présentées comme outils conceptuels de formation et de pensée, il n'y a pas d'institutionnalisation des savoirs ni même de savoirs identifiés dans l'activité appréciative, ce qui rejoint les constats de Gabathuler (2016) concernant le canton de Genève :

Tout se passe comme si exprimer à la classe ses impressions allait de soi. Or précisément, notre recherche montre que ce travail ne va pas de soi. Les élèves du primaire, du secondaire I et encore, dans une certaine mesure, du secondaire II ont de la peine à réagir face à la nouvelle de Lovay, à formuler des appréciations (p. 207).

Quand on sait l'importance de l'appréciation dès le début du processus de lecture (préévaluation), sa non-identification comme objet d'enseignement – malgré des choix institutionnels récents – ne

peut laisser les didacticiens indifférents. C'est dire s'il y a là, à notre avis, un chantier essentiel pour la formation initiale et continuée des enseignants.

Bibliographie

Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P., et Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 18-37.

Brunel, M., Dufays, J.-L. et Émery-Bruneau, J. (2017). Lire un même texte littéraire de 12 à 15 ans : quels apprentissages et quels dispositifs ? Regards croisés France, Belgique, Québec. *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité*. Namur : Cedocef. Presses de l'Université de Namur, 137-162.

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

Citton, Y. (2007). Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires. Amsterdam : Éditions Amsterdam.

Dufays, J.-L. (2000). Lire, c'est aussi évaluer. Autopsie des modes de jugement à l'œuvre dans diverses situations de lecture, *Études de linguistique appliquée*, 119, 277-290.

Dufays, J.-L. (2004). La dialectique des valeurs. Le jeu très ordinaire de l'évaluation littéraire, in Canvat, K. et Legros, G. (dir.), *Les valeurs dans/de la littérature*. Namur : Presses universitaires de Namur (Diptyque), 103-129.

Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (1996/2015). *Pour une lecture littéraire. Histoires, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.

Dufays, J.-L. (sous presse). « Comment évalue-t-on les textes littéraires ? », in *Recherches et travaux*, n°94.

Dumortier, J.-L. (2006). Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi, *Repères*, 34, 185-214.

Falardeau, É. et Pelletier, D. (2015). Le préalable de la compréhension pour l'appréciation d'un texte littéraire. *Le français aujourd'hui*, 190, (3), 85-98.

Fish S. (2007). *Quand lire, c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*. Paris : Les prairies ordinaires.

Gabathuler, C. (2016). *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin.

Iser W. (1976 [1986]). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Paris : Mardaga.

Jouve, V. (2014). Valeurs littéraires et valeurs morales : la critique éthique en question. Journée d'études Littérature et valeurs. Reims : CRIMEL, https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/1449/files/2014/03/LitVal_Jouve.pdf.

Langlade G. et Fourtanier, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire, dans E. Falardeau, C. Fischer, C. Simard et N. Sorin (dir.), *Les Voies actuelles de la recherche en didactique du français*, Québec, Presses de l'université Laval, 101-123.

Louichon, B. et Rouxel, A. (dir.) (2010). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes : PUR.

Macé, M. (2011). *Façons de lire, manières d'être*, Paris, Gallimard.

Petit, M. (2008). *L'Art de lire : ou comment résister à l'adversité*, Paris, Belin.

Reuter Y. (1999). « L'enseignement-apprentissage de la littérature en questions ». *Enjeux*, n° 43/44, p. 197).

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

Sauvaire, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers ?* Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.