

Les valeurs éthiques en jeu dans les classes francophones de littérature

Ce que font les enseignants et ce que disent les élèves (12 et 15 ans)

The ethical values at stake in French-speaking classes of literature.

What teachers do and what students say (ages 12 and 15)

Vincent Capt

Haute école pédagogique, Vaud, Suisse
vincent.capt@hepl.ch

Magali Brunel

Université Nice-Sophia-Antipolis, université Grenoble-Alpes, Laboratoire LITT&ARTS
(UMR 5316)
magali.brunel@unice.fr

Sonya Florey

Haute école pédagogique, Vaud, Suisse
sonya.florey@hepl.ch

Cet article se propose d'analyser les verbatims de 13 leçons de littérature dans quatre pays francophones dans des classes de 12 et de 15 ans. L'analyse porte sur l'abord de la question éthique et centre son attention sur les aspects du texte littéraire favorables au traitement de cette question, sur les genres d'activités scolaires les plus propices, sur le degré d'engagement de la subjectivité du lecteur et sur la constitution de communautés de lecteurs. Le but est d'identifier et d'interpréter les similarités et les différences observées entre les deux classes d'âge.

This article aims to analyze the verbatim reports of 13 literature lessons in four French-speaking countries in classes of 12 and 15 years. The analysis deals with the approach of the ethical question and focuses on the aspects of the literary text favorable to the treatment of this question, on the types of school activities most favorable, on the degree of commitment of the subjectivity of the reader and the formation of communities of readers. The goal is to identify and interpret the similarities and differences observed between the two age groups.

Mots-clés : littérature, lecture, activités éducatives, classe, compréhension, programme d'étude

Keywords: literature, reading, educational activities, class, comprehension, curriculum

Introduction

Le récent tournant éthique des études littéraires situe la présente réflexion sur l'enseignement de la littérature dans un contexte de reconfiguration axiologique du fait littéraire. Lorsqu'il « entre

en écriture » ou qu'il prend la parole sur la scène médiatique (Meizoz, 2007), l'écrivain semble investi d'une responsabilité éthique de plus en plus forte (Sapiro, 2012). Les valeurs constituent également un enjeu en didactique de la littérature (Michel, 2016 ; Laroque et Raulet-Marcel, 2017). Qu'en est-il dans les pratiques courantes d'enseignement de la littérature ?

Le présent article s'appuie sur les travaux menés au sein du groupe de recherche Gary qui se propose d'étudier dans une double approche comparative les compétences de lecture de littérature d'élèves et les séances de cours de leurs enseignants à partir du même texte, qui nous sert de constante, la nouvelle de Romain Gary, « J'ai soif d'innocence ». Notre première comparaison est curriculaire : nous comparons les compétences d'élèves de 12 et 15 ans, ainsi que les cours de leurs professeurs. Notre seconde comparaison porte sur le panel international de notre collecte. Cependant, pour cette contribution, nous avons limité notre analyse à la comparaison entre les niveaux d'âge et à l'étude d'une douzaine de séances de cours (6 par niveaux d'âge) qui ont été filmées et transcrites. Notre étude se donne pour projet de mesurer si dans ces classes du secondaire, la dimension éthique est abordée et de quelle manière, et si une évolution se manifeste dans sa prise en compte entre 12 et 15 ans.

Pour répondre à cette question, nous analyserons les verbatims selon deux aspects, l'un plus littéraire, l'autre plus didactique :

- quels sont les aspects textuels qui permettent aux enseignants d'aborder la dimension éthique du texte ?
- quels sont les genres d'activités scolaires propres aux leçons de littérature (nous nous référons aux travaux d'Aeby Daghé, 2014) qui permettent de prendre en compte la dimension éthique du texte ?

Deux focales permettront d'affiner l'analyse :

- nous nous demanderons, dans un troisième temps, suivant une piste ouverte par Langlade (2008) si, parmi les genres d'activités et les aspects textuels repérés dans les deux premières parties, certains favorisent le développement d'un sujet lecteur ;
- nous nous demanderons, enfin, si certains de ces genres et aspects conduisent ou non à la formation de communautés interprétatives soutenant le positionnement éthique du lecteur.

À l'issue de l'étude, nous serons en mesure d'avancer, à partir de nos données, plusieurs éléments d'interprétations sur l'évolution de la prise en compte de la dimension éthique entre 12 et 15 ans

et sur l'association de cette dimension à la formation de la subjectivité et de l'intersubjectivité des lecteurs.

1. Cadre théorique

En classe de littérature, la catégorie de l'éthique permet de juger un texte en termes de recevabilité, de conformité ou de transgression du « bien agir », défini par des normes collectives morales ou idéologiques. Lorsqu'il s'agit de lier l'enseignement de la littérature à la question des valeurs éthiques, suivant Jouve (2013), trois orientations principales peuvent être considérées : le regard éthique du texte littéraire sur le monde ; la dimension éthique de la relation du lecteur au texte littéraire ; l'effet éthique du texte littéraire.

Cette tripartition, dont on trouve des modélisations proches chez Dufays (2004) ou Butlen (2017), est utile ici pour dresser sur les valeurs éthiques en jeu dans l'enseignement littéraire une première approche théorique, que nous enrichirons d'un bref état des lieux sur les recherches curriculaires portant sur l'enseignement de l'éthique.

1.1. Le regard éthique du texte littéraire sur le monde

Comme l'ont montré Hamon (1984) ou Jouve (2001), la vision du monde qui se dégage des textes littéraires varie d'une œuvre à l'autre. Le statut même du texte relativement à son investissement éthique varie d'un contexte à l'autre. La question du choix des œuvres que doit opérer l'enseignant est primordiale : les valeurs éthiques sont affichées ou véhiculées plus ou moins explicitement selon le texte sélectionné. Gabathuler (2016) montre que certains aspects du texte littéraire sont propices au traitement de la question des valeurs éthiques : les pensées des personnages, la présence ou non d'une morale en fin de texte, diverses thématiques (l'argent, la guerre...) ou certaines situations narratives (conflits, abandon...).

1.2. La dimension éthique de la relation du lecteur au texte littéraire

La dimension éthique de la relation qu'entretient le lecteur au texte littéraire concerne la position de lecture adoptée dans la lecture. Comme le précise Langlade (2008), le lecteur qui s'implique dans sa lecture s'appuie sur le même système de valeurs que celui qu'il solliciterait dans une situation de la vie réelle. Le sujet lecteur contractualise avec le texte littéraire un pacte de lecture spécifique, qui suspend la valeur anecdotique du texte pour mettre en avant ses valeurs archétypales ou symboliques et activer sa polysémie. Cette pratique de la lecture a d'abord été considérée dans des cadres théoriques non spécifiquement didactiques, par exemple par Ricœur (notamment

1986), qui conçoit la lecture des récits comme une « refiguration de l'expérience temporelle » ou Steinmetz (1981), qui la voit comme une opération de « réinsertion pragmatique » du texte dans l'horizon d'expériences du lecteur. Dans cette opération d'implication dans le texte, le lecteur se confronte au système de valeurs de l'œuvre et s'interroge par rapport à celui-ci : « [l]e rapport à l'œuvre est toujours une exploration du sujet par lui-même », indique Jouve (2013, p. 110).

Dès lors que l'on cherche à former un lecteur pour lequel la lecture peut présenter des enjeux personnels, la dimension éthique constitue une forme de levier didactique. Dans son analyse de l'activité fictionnalisante du sujet, Langlade (2008) précise :

Le jugement moral constitue par ailleurs un des lieux d'implications les plus accessibles et les plus intéressants à exploiter. Il suffit d'un léger déplacement du questionnement concernant les personnages pour passer d'une analyse extérieure de l'œuvre à une implication dans l'œuvre. Par exemple, au lieu de demander « quel est le personnage principal ? » ou « quelle est la fonction des personnages dans le schéma actantiel ? », on interroge les élèves sur les personnages qui les touchent, qu'ils aiment, qu'ils détestent, etc., sur le jugement moral qu'ils portent sur leurs actions ou encore l'attitude qu'ils auraient adoptée s'ils avaient été à leur place. (p. 60)

Solliciter la dimension éthique en contexte d'enseignement revient alors à la fois à favoriser le développement d'une relation entre l'élève et le texte, relation qui constitue un préalable à toute autre forme d'approche et à enrichir la réflexion éthique de l'élève, ce qui, selon Langlade (2008), « fonde la portée éducative de la lecture littéraire » (p. 65).

Citton (2007) approfondit la réflexion didactique du concept d'actualisation et rappelle que le processus d'identification conduit le lecteur à prendre position dans les conflits axiologiques de la fiction :

Dans la mesure où le lecteur est appelé à s'immerger dans l'univers fictionnel (identification) les récits apparaissent comme des machines qui nous projettent dans des conflits de valeurs, au sein desquels nous nous trouvons sommés de prendre parti. (p. 191)

Citton préconise deux approches relevant de la dimension éthique. La première relève d'une lecture impliquée et s'appuie sur l'identification qui favorise la capacité à se représenter différents mondes possibles et leurs valeurs. La seconde, qui relève d'une étude attentive du texte, faite d'allers et retours dans les différentes parties du texte, permet de faire émerger des déplacements dans la conscience du lecteur, de « donner une nouvelle perspective sur une valeur » (2007, p. 213). À travers la sollicitation de ces deux approches, complémentaires, le chercheur souligne l'importance de la prise en compte de la dimension éthique en contexte d'enseignement : « L'enjeu ultime de toute étude littéraire pourrait donc bien être de travailler à une formation

permanente de cet *exemplar humanae naturae*, dont Spinoza faisait à la fois la clé de voûte et la boussole de tout le processus éthique ». (p. 228)

1.3. L'effet éthique du texte littéraire sur les lecteurs

Qu'il s'agisse du moi imaginaire ou du moi inconscient, le lecteur est un sujet flottant qui se laisse, en partie, redessiner par le texte. Les effets de la lecture littéraire sur la compréhension de soi et, par extension, sur celle des conduites humaines ont déjà été largement commentés : les récits littéraires ont un effet éthique non dans le sens où ils fondent un système de valeurs au détriment d'un autre, mais dans la mesure où ils mettent en scène une diversité de valeurs au sein d'un univers de fiction. Comme l'indique Jouve (2013),

[l']important n'est pas de savoir si le point de vue véhiculé par un texte est bon ou mauvais, mais qu'il est possible, qu'il fait partie des virtualités de l'être humain [...] Bien loin d'instruire et d'édifier, la littérature a donc pour effet de miner les certitudes. Au lieu de formater, elle interroge ; au lieu de répondre, elle questionne. (p. 6-7)

La mise en scène de valeurs au sein des récits conduit en classe à des échanges collectifs, favorisant la constitution de ce que Fish (1980/2007) et à sa suite Citton (2007) regroupent sous la désignation de communautés interprétatives. Fish propose de dépasser un débat vif en études littéraires qui voit s'affronter l'idée positiviste d'une *intentio auctoris*, l'idée qu'un message se trouve déposé dans le texte par l'auteur et qu'une interprétation lectoriale doit dévoiler, à l'idée d'un relativisme interprétatif qui validerait toute lecture, un « délire interprétatif », dit Citton (2007). Dans ce débat, l'école est prioritairement concernée (Grossmann et Tauveron, 1999). Comment l'enseignant peut-il transmettre des outils interprétatifs à ses élèves si l'interprétation consiste à déchiffrer les seules intentions de l'auteur ou si elle considère toute lecture comme valide ? Fish (1980/2007) souligne plutôt la perspective située de chaque interprète et l'incapacité d'y échapper. Aux détracteurs des communautés interprétatives, Fish répond que

[leur] erreur est de penser l'interprétation comme une activité qui a besoin d'être contenue à l'intérieur de certaines contraintes, alors qu'en fait, l'interprétation est elle-même une structure de contraintes. (p. 356)

Dans cet article, nous nous demanderons comment la dimension éthique est mobilisée, notamment à travers les indices textuels et stylistiques de la comparaison, des tensions ou des polysémies éthiques et des stéréotypes. On s'interrogera ainsi sur les aspects des récits

fonctionnant comme des leviers de la prise en compte de la question éthique par l'enseignant face à sa classe.

1.4. État des lieux sur les recherches curriculaires empiriques sur l'enseignement de l'éthique

Nos travaux s'inscrivent dans une approche curriculaire de l'enseignement (Audigier, Crahay et Dolz, 2006 ; Audigier et Tutiaux-Guillon, 2008 ; Thévenaz-Christen *et al.*, 2011) et se centrent, pour cet article, sur le curriculum enseigné (Dumortier, Van Beveren et Vrydaghs, 2012 ; Thévenaz-Christen, Aeby Daghe et Leopoldoff Martin, 2014).

Dans ce domaine, les travaux de Thévenaz, Aeby Daghe et Leopoldoff Martin (2014) sont fondateurs : analysant des documents professionnels proposés dans des séances de lecture à différents niveaux de la scolarité, ils ont montré que des phénomènes de rupture se manifestent entre les cycles scolaires notamment dans les dispositifs didactiques proposés et dans l'insistance, au fil du curriculum, sur les droits du texte plutôt que sur les droits du lecteur.

Dans la continuité de cette approche, l'étude de Gabathuler (2016) resserre le champ à l'analyse de l'appréciation et propose également un protocole de recherche comparant des situations de classes d'élèves de différents âges¹ auxquels est proposée la lecture de textes identiques : ses conclusions indiquent que les discours appréciatifs² dans les séances de littérature s'affaiblissent entre le secondaire I (45 % environ) et le secondaire II (33 %). À ce stade de la scolarité, les séances observées présentent des jugements éthiques centrés sur le message de l'auteur qu'il s'agit d'identifier. Cependant selon Gabathuler (2016), le jugement est dans ce cas principalement pris en charge par l'enseignant. Notre étude, consacrée uniquement à l'étude du traitement éthique d'une leçon de littérature, vient compléter ces travaux, notamment à partir du paradigme de la lecture littéraire.

2. Présentation de l'expérimentation

2.1. Le texte de l'étude : « J'ai soif d'innocence »

Le texte support de l'expérimentation est la nouvelle « J'ai soif d'innocence », de Romain Gary (1962), issue du recueil *Gloire à nos illustres pionniers*. Le récit, mené à la première personne,

¹ Les trois niveaux scolaires sont au primaire la classe de 6^e, au secondaire I la classe de 8^e, et au secondaire II, la classe de seconde (dans le cursus suisse).

² Gabathuler définit l'appréciation comme la justification de ce qui fonde un jugement sur l'œuvre, que ce jugement porte sur la forme ou le contenu de l'œuvre ou encore sur les effets psychoaffectifs produits par le lecteur (2016, p. 68)

retrace le parcours d'un narrateur, qui quitte la France, motivé par son rejet du mercantilisme de la société occidentale. Arrivé sur l'île de Taratora, il est accueilli par une population qui se met à son service, et notamment par Taratonga, avec laquelle il croit entretenir une amitié et qui lui offre des gâteaux. Mais, en découvrant que ces gâteaux sont emballés dans ce qu'il pense être des toiles de Gauguin, son appât du gain se réveille et il pense à tirer profit de cette découverte. Laissant de l'argent à Taratora, il quitte l'île avec les toiles mais apprenant que Taratonga est connue pour ses talents d'imitation, il comprend qu'il a été piégé et se désespère de l'absence d'innocence de l'humanité.

Le texte de Gary est porteur d'une dimension éthique, développée en différents systèmes axiologiques : un premier, à dimension plus sociale, oppose la valeur du matérialisme à celle du désintéressement. Un autre, qui concerne les relations humaines, soulève la tension entre égoïsme et altruisme. S'ajoute une dimension anthropologique et historique : le texte pose une réflexion sur l'altérité (Brunel, Capt, Dufays, Émery-Bruneau et Florey, à paraître) et convoque la notion de colonialisme. Il s'appuie également sur des stéréotypes littéraires chargés sur le plan axiologique, comme celui du bon sauvage. Il s'agit donc d'un texte ouvert à plusieurs pistes interprétatives, celles-ci étant servies par une construction narratologique et énonciative adaptée (ironie, point de vue interne).

2.2. Les sujets de l'expérimentation et les données étudiées

Afin d'étudier la dimension éthique dans les séances d'enseignement, nous avons constitué un corpus de 12 classes constitué de six classes d'élèves de 12 ans et de six classes d'élèves de 15 ans (issus des quatre pays/régions francophones de notre recherche, la Belgique, la France, le Québec et la Suisse romande).

Le processus de récolte de données se déroule en deux phases : une première étape consiste à faire lire la nouvelle de Gary aux élèves et à leur demander de compléter un questionnaire, la seconde à demander à l'enseignant de dispenser une séance de cours, inscrite dans la discipline « littérature », librement construite sur les aspects de la nouvelle identifiés par l'enseignant comme prioritaires. C'est ce deuxième ensemble de données que nous avons étudié dans le cadre de cet article. Les séances d'enseignement ont été filmées, puis transcrites sous la forme de verbatims. Enfin, les interactions entre enseignants et élèves ont été analysées à l'aide d'un tableau synthétique, placé en annexe, qui documente les différentes réalisations de la dimension éthique dans les séances d'enseignement.

2.3. Méthodologie

Notre démarche comprend trois étapes :

- une analyse de la nouvelle de Gary qui recourt à des outils issus de l'analyse du discours, afin d'identifier les éléments textuels susceptibles d'accueillir une réflexion sur les valeurs éthiques, soit guidée par l'enseignant, soit initiée par un élève ;
- une analyse de notre corpus de leçons, que nous avons réduit grâce à l'outil du synopsis (Schneuwly, Dolz et Ronveaux, 2006), qui permet de mettre en évidence les dispositifs didactiques mobilisés par les enseignants. Nous avons mobilisé la notion des « genres d'activités scolaires » (GAS), qui nous a semblé particulièrement adaptée : Aeby Daghe (2010 et 2014) identifie 12 GAS dans le cadre d'un enseignement suivi de littérature, mais de manière non exhaustive, ce qui permet une certaine souplesse quant à nos propres observations ;
- une centration fine sur des interactions entre enseignant et élèves particulièrement significatives, dans le sens où elles proposent des indices suggérant soit le développement du positionnement éthique du sujet-lecteur, soit la constitution d'une communauté interprétative.

Notre démarche vise à mettre en perspective les aspects du texte contenant une réflexion sur des valeurs éthiques, les GAS privilégiés par les enseignants, ainsi que les interactions spécifiques entre ces derniers et les élèves, dans leur capacité à former un contexte de réception sensible au positionnement éthique.

3. Analyses

3.1. Les aspects du texte qui suscitent des réflexions sur les valeurs

Suivant Gabathuler (2016), nous avons considéré les dimensions du texte littéraire les plus propices aux réflexions éthiques en contexte didactique. Les cinq aspects du texte les plus importants sont, dans l'ordre décroissant : les personnages, les situations narratives, certaines marques stylistiques (ici principalement le titre), la morale à tirer de la nouvelle et l'approche thématique (ici de l'argent).

L'utilisation de ces éléments du texte est relativement homogène entre les deux classes d'âge. Bien que les classes de 15 ans recourent à une plus grande diversité d'éléments textuels, les deux degrés scolaires mobilisent en premier lieu le critère des personnages. Avec 46 occurrences, il est à lui

seul plus important que les quatre autres critères textuels (30), ce qui confirme l'importance de cette instance dans les activités scolaires autour de la littérature (Reuter, 1988 ; Tauveron, 1995 et 2002). En particulier, ses liens avec le travail sur la compréhension en font une clé d'accès précieuse à la fiction. Ici, ce sont principalement des traits de caractère ou certaines aspirations des personnages qui fonctionnent comme leviers pour aborder la question des valeurs. Nombreuses sont les interactions en classe qui thématisent le désir du narrateur de fuir un monde nourri selon lui par des valeurs capitalistes³ :

E. : Par rapport à son caractère ? il en a marre de l'argent, il a envie de liberté.

Ens. : Il veut la liberté, il en a marre de l'argent, oui...

E. : Un endroit où il y a pas d'argent, où c'est plus des aides amicales, des échanges amicals... et pas avec de l'argent.

Ens. : Des échanges amicaux, oui, il a envie de s'éloigner du monde de l'argent. Très bien. Oui ? (B12-01)

L'élément le plus commenté est l'opposition entre la quête de désintéressement du narrateur et son projet mercantile plus tardif de vente des toiles. Dans ce cas, les réactions peuvent se faire passionnelles et simplificatrices : « il est en quête d'argent en fait », indique par exemple un élève (F15-02). La contradiction qui habite le narrateur dans son rapport à l'argent fonctionne comme un moyen d'accès à la question des valeurs. Le narrateur est d'ailleurs mentionné presque deux fois plus souvent (30) que le personnage de Taratonga (16).

Lorsque l'on s'intéresse à la deuxième catégorie, celle des situations narratives, il apparaît que l'élément du récit le plus discuté est l'action de Taratonga de donner des gâteaux emballés dans de fausses toiles de Gauguin pour « appâter » le narrateur. Parmi les huit situations narratives relevées, cette action a suscité des réactions contrastées, Taratonga étant considérée soit comme une menteuse, soit comme voulant faire passer un message au narrateur. « Taratonga est presque une voleuse », estime un élève (CH12-01). La tromperie potentielle est en tous les cas très souvent mentionnée. Le personnage du narrateur n'est pas épargné non plus : pour parler de sa cupidité, certains élèves n'hésitent pas à parler d'« arnaque ». Le jugement éthique d'une situation semble ainsi dépendre en grande partie de la compréhension par les élèves de ladite situation et se marque via une désignation connotée. Ces situations narratives favorisent l'accès à la question des valeurs en raison d'une certaine « prototypie » : il est possible de les « réduire » à travers une seule

³ E. est utilisé pour élève, Ens. est utilisé pour enseignant.

désignation générique (une arnaque, un mensonge...). Par ailleurs, de telles situations peuvent avoir valeur d'attendus dans l'économie de certains récits et être rapidement identifiables et « négociables » en classe de littérature.

Le troisième aspect du texte associé à la dimension éthique est relatif à certaines caractéristiques stylistiques du texte. Ce critère apparaît 13 fois et la question du titre est de loin la plus abordée. « Comment comprendre le titre de la nouvelle ? », interroge ainsi une enseignante (Q15-01). Le plus souvent, c'est le rapport du titre avec le contenu délivré par le récit qui fait l'objet des échanges : en somme, l'horizon d'attente créé par l'intitulé « J'ai soif d'innocence » est-il confirmé ou non par le texte de Gary ? Le mot « innocence » est particulièrement porteur de discussion. Caractérisant selon le dictionnaire « l'état d'un être qui n'est pas souillé par le mal », il contient intrinsèquement un trait de sens axiologique marqué. Cette qualité est bien plus porteuse que l'expression « avoir soif », jamais commentée, bien que s'y loge – de façon imagée cette fois-ci – le trait de sens de la cupidité.

Le quatrième aspect du texte concerne la morale à tirer de l'histoire (sept occurrences). Il apparaît sous forme de question ouverte lancée par l'enseignant : « quelle est d'après vous la morale ? Il peut y avoir plusieurs morales » (CH15-01). Ici, la marque « d'après vous » invite les élèves à adopter une posture évaluative. À noter que c'est toujours l'enseignant qui ouvre la discussion au sujet de « l'enseignement à tirer » du récit de Gary. Mais c'est également dans ce cas que la mise en mots des élèves se fait la plus généreuse.

L'analyse confirme en somme la prégnance de quatre éléments textuels mis en évidence par Gabathuler. Seule l'approche thématique, avec deux occurrences seulement, n'a guère favorisé la prise en considération de la question éthique.

3.2. Les principaux GAS utilisés abordant la dimension éthique

Les discours liés à l'éthique sont identifiables dans les séances même si, souvent, ils ne font pas l'objet d'activités explicitement consacrées à cette dimension, ce qui confirme les travaux de Gabathuler (2016). En revanche, lorsque la question éthique est abordée, plusieurs genres d'activités scolaires ou GAS (Aeby Daghé, 2010 et 2014) sont mobilisés par les enseignants. Il faut entendre minimalement par GAS un ensemble non exhaustif d'activités menées en classe de littérature, relativement à une longue tradition d'enseignement. Ce construit historique et disciplinaire guide et donne forme aux pratiques d'enseignement-apprentissage, en même temps que ces mêmes pratiques peuvent faire évoluer en partie les GAS.

Il se dégage de nos données trois ensembles de GAS, que nous allons traiter par ordre décroissant d'importance. Le premier ensemble concerne les GAS les plus observés, soit la compréhension (27 occurrences), l'explication de texte (22) et la formulation d'un avis personnel (20).

Le travail sur la compréhension prend plutôt place en début de leçons. L'activité de l'enseignant vise à s'assurer de la bonne saisie de la diégèse par le plus grand nombre d'élèves, en particulier autour de points potentiellement difficiles du texte. Le travail est interactif et donne lieu à des échanges où les tours de parole se succèdent efficacement. Le prototype d'une interaction correspond à un enchaînement de type conversationnel (question/réponse/évaluation) à travers lequel l'enseignant s'assure de la bonne restitution d'une partie ou de tout le texte. Le travail sur la compréhension peut porter par exemple sur les personnages, en interrogeant les élèves sur la façon dont l'élève s'est pris pour comprendre ou en posant une ou des questions ouvertes. Par exemple, un enseignant s'adresse à ses élèves : « comment le narrateur juge la société occidentale ? » (CH12-01).

Dans ce cas, les questions éthiques abordées le sont de façon générale et apparaissent subordonnées aux enjeux liés d'abord à la compréhension plus ou moins fine du texte. Le GAS le plus observé n'aborde ainsi la question éthique que de façon instrumentale, pour ainsi dire, la question éthique fonctionnant comme levier vers la compréhension.

Il est aussi à noter que souvent l'énoncé de la question de compréhension est répété par l'enseignant lui-même, qui reformule son interrogation.

Un fort déséquilibre se fait par ailleurs entre la production verbale de l'enseignant (dans ses questions et évaluations) et celle des élèves, beaucoup plus succincte. Ce déséquilibre est « criant » dans les classes de 15 ans. Lorsqu'on lit les verbatims des séances d'enseignement retenues, on est frappé par la masse verbale consacrée de façon supérieure à la question éthique par les enseignants des classes de 15 ans. Sur ce point, la tendance identifiée par Gabathuler (2016) est confirmée à nouveau par nos analyses.

L'explication de texte, quant à elle, porte plus souvent sur des segments très circonscrits du texte considérés comme exemplaires pour aborder certains contenus d'enseignement (plan du texte, évolution des personnages, idée principale, clarification du vocabulaire). Dans les séances observées, il s'agit principalement de commentaires locaux autour de mots où certaines ambiguïtés peuvent être levées. Ce GAS est particulièrement favorable au travail sur la dimension éthique d'un texte littéraire lorsqu'il se propose de discuter en profondeur de la charge idéologique de certains termes, selon des modalités d'échanges évoqués *supra*. Dans cet ordre d'idée, un

enseignant (F15-01) s'adresse à un élève au sujet de la désignation « biens matériels » relevée dans le texte et lui demande d'expliquer ce qu'elle signifie. Dans ce cas, à nouveau, l'engagement conversationnel est important de la part de l'enseignant : c'est souvent au prix de nombreuses reformulations que l'élève parvient à mettre en mots son explication. Par ailleurs, c'est généralement l'enseignant qui relie le mot expliqué à une dimension éthique (ici l'idéologie capitaliste qui se loge dans certaines désignations). La question de la valeur est cette fois-ci au centre des échanges.

Si les activités plutôt traditionnelles de compréhension et d'explication sont relativement attendues dans le cadre de GAS consacrés au texte littéraire, celle concernant la formulation d'avis personnel occupe une place de choix un peu plus imprévue. Ce GAS est même celui qui mobilise le plus directement des énoncés où une valeur axiologique entre en jeu. Cette dimension se marque dans la langue même des interrogations formulées par les enseignants :

Ens. : Qu'est-ce que vous **pensez** de ce type de personnage-là dans la nouvelle ? (B15-01)

Ens. : Cent millions, une centaine de millions ! est-ce que donc, que l'échange est **équitable** ? (B15-01)

Ens. : Et est-ce que le fait d'offrir un cadeau à quelqu'un quand tu reçois quelque chose, c'est une marque de bienséance ? Est-ce que, normalement, c'est **quelque chose de bien** ? (Q15-01)

Dans ce GAS, l'enseignant installe directement ses élèves dans une posture évaluative et les invite à développer leur avis personnel. Les réponses des élèves reprennent les termes porteurs sur le plan axiologique énoncés par l'enseignant. La question éthique est alors au centre des interactions. Si l'on s'intéresse, ensuite, au deuxième ensemble de GAS (12 occurrences pour la lecture à haute voix, 12 pour le dialogue interprétatif, 8 pour les mises en réseaux avec d'autres textes ou références socioculturelles et 7 pour l'étude de dimensions de grammaire textuelle), des commentaires plus hétérogènes peuvent être proposés. La lecture à voix haute est mobilisée autant à 12 qu'à 15 ans et sert souvent d'appui préalable à des activités de compréhension ou de dialogue interprétatif. Le travail sur les références socioculturelles reçoit sur le plan quantitatif une distribution plus ou moins équivalente dans les deux groupes d'âge. En revanche, le type de référence varie sensiblement : l'Oncle Picsou pour une classe de 12 ans, Jacques Brel pour une de 15. Les éléments concernant la grammaire de texte portent également sur des notions hétérogènes.

Le dernier trio de GAS comporte, pour sa part, 3 résumés, 3 discussions thématiques et 2 productions textuelles. Les contraintes exercées par le dispositif d'observation (une leçon de

45 minutes chaque fois) semblent peser sur ces GAS : on imagine plus difficilement des tâches de productions écrites lors de la première leçon consacrée à un texte littéraire, après l'avoir tout juste lu.

Finalement, les trois ensembles de GAS qui ont servi à l'abord de la question éthique ne recouvrent pas tous les genres répertoriés par Aeby Daghé (2014), les plus fréquemment mobilisés étant ceux de la compréhension, de la formulation d'avis personnel et de l'explication.

3.3. Les aspects du texte et les GAS qui stimulent le développement du sujet éthique

Nous notons que c'est dans les leçons où les enseignants sollicitent la dimension éthique que l'expression de la subjectivité des élèves est la plus marquée. Si l'on se concentre sur les aspects textuels alors traités, il apparaît que lorsque les enseignants font porter leur intérêt sur les personnages, la situation ou la morale du texte, ils permettent aux élèves de s'impliquer personnellement dans la lecture, ce qui se manifeste par des interventions sollicitant la dimension éthique. Ce premier niveau d'analyse confirme et vient compléter les réflexions de Langlade (2008). Le niveau d'analyse des GAS peut permettre de l'enrichir. Le genre de l'avis personnel accueille particulièrement une prise de position personnelle éthique des élèves dans les leçons. L'enseignant initie l'activité par une question qui peut être très large, comme c'est le cas pour la question présentée par une enseignante belge de la classe de 12 ans (premier exemple) ou par une question orientant plus précisément les élèves sur un jugement à propos d'un des personnages⁴ (deuxième exemple) :

Ens. : Qu'est-ce qui vous a frappés en lisant ce texte ? [...]

E. : J'ai imaginé un homme avec de l'argent et dans l'île de Tahiti, et quand il a trouvé (inaudible) française, il a trouvé que la population elle était trop euh sur l'argent. Et c'était dans une île perdue, et euh après quand il a vu que Taragonta elle avait trahi aussi puisqu'elle vendait ses toiles à vingt mille francs en Australie, eh ben il est revenu au point de départ en fait, quand il voulait partir à l'île.

Ens. : Qui a soif d'innocence dans la nouvelle ?

E. : Il cherche un endroit là où les gens ne sont pas intéressés par l'argent

Ens : Oui

⁴ La barre oblique traduit une légère pause dans le discours.

E. : Vu que la nouvelle elle parle un peu de ça / il a été déçu par les gens de la France, on va dire

Ens. : Oui

E. : Parce qu'ils trahissaient tous leurs amis, ils étaient calculateurs et ils pensaient qu'à l'argent / donc il va fuir à Tahiti / pour trouver ce besoin d'innocence (F15-02)

Le premier exemple atteste de la scénarisation que l'élève produit intérieurement, le verbe choisi « j'ai imaginé » souligne celle-ci tandis que l'expression « était trop sur l'argent » précise que la scénarisation est articulée à un positionnement moral. Le deuxième exemple, tout en présentant également le jugement moral de l'élève sur les amis du narrateur, montre que l'élève a comblé les blancs du texte : pour lui, ce sont ses amis, calculateurs, que le narrateur voulait fuir.

Un autre moyen d'impliquer les élèves consiste à les faire réagir sur la situation référentielle du texte, notamment à travers le genre de la discussion thématique qui se trouve alors centrée sur l'argent. Les enseignants s'appuient sur l'actualisation de la situation dans une contemporanéité, qui se concrétise d'ailleurs différemment dans les classes de 15 ans et dans celles de 12 ans : dans ces dernières, l'attention à la valeur du don ou des toiles est particulièrement sollicitée, ce qui pousse les élèves à développer un jugement moral sur l'action des personnages :

Ens. : C'est justement les questions suivantes, donc on va discuter ce débat de l'argent. [...] Il vit en Europe, est-ce que c'est quelqu'un de riche ? [Interpelle un élève]. [...]

E. : Aussi après il lui donne 700 000 francs alors... [...]

Ens. : Voilà, et puis en France est-ce que c'était déjà les euros ?

Les élèves en groupe : Non, c'était les francs.

Ens. : C'était les francs français. Et du coup, ben ça vaut en fait, on a l'impression que ça vaut beaucoup mais ça vaut moins. Le change, d'accord. C'est pas comme l'euro qui ressemble pas mal au franc suisse. En fait, là il a combien d'argent déjà ?

E. : 700 000.

Ens. : Oui, 700 000. Ben il en a... je sais plus le change que ça faisait, mais il y en a en tout cas moins de 200 000, il a jamais 700 000 francs avec lui, par rapport à des francs suisses.

Les efforts de conversion monétaire de l'enseignante, par ailleurs peu clairs, indiquent son intention : pour permettre aux élèves de se saisir de l'aspect éthique de la situation liée à l'argent, elle cherche à la rapporter au contexte d'utilisation des francs suisses.

Dans les classes de 15 ans de notre panel, les actualisations sont davantage liées à des problématiques sociétales : pour mettre en évidence l'écart socioculturel entre le narrateur et les habitants de l'île de Taratora, l'enseignant de la classe québécoise évoque l'opposition entre les industriels d'Amérique du Nord et les indigènes. Un autre enseignant (BE15-01) stimule le rapprochement entre les préjugés du narrateur et les préjugés de certains sur les Arabes, de façon à montrer l'absence de fondement du regard du narrateur sur autrui :

Ens. : Donnez-moi un exemple de préjugé. Réfléchis d'abord.

E. : Les Arabes, c'est des voleurs.

Ens. : Les Arabes, c'est des voleurs, ça c'est un préjugé, parce que ça, ouais, ça entre dans une catégorie, ça enferme... [...] Et donc... si on fait le lien avec la nouvelle. Est-ce qu'il a un préjugé sur le ou les indigènes, c'est dire tous ceux de l'île doivent fonctionner de la même manière, comme tout à l'heure tu as dit « les Arabes », ça devient une généralité. Donc ici, oui ?

E. : Il pense que les indigènes ce sont des gens purs pour ce qui est du matériel et tout ça.

En ramenant ainsi une situation de la diégèse à des situations familières des élèves comme le verbe « faire le lien » le révèle, l'enseignant stimule la réaction éthique impliquée, ainsi que le montre l'intervention finale de l'élève.

Enfin, les activités de compréhension et d'interprétation, portées par les genres d'activités scolaires de l'explication de texte ou de la compréhension présentent également des séquences d'échanges dans lesquelles les élèves s'impliquent personnellement. Un aspect textuel est particulièrement abordé, celui de la morale du texte, souvent en fin de séance : dans ces moments, les enseignants abordent la complexité axiologique de l'œuvre pour permettre aux élèves de faire évoluer leur propre réflexion éthique. Nous faisons référence ici à ce que Langlade (2008) nomme « la portée éducative de la lecture littéraire » (p. 65), et que Citton (2007) considère être un moyen d'occasionner des « déplacements » du sujet (p. 213). Si notre corpus ne présente pas de signes suffisamment probants de déplacement, nous percevons cependant que les séquences finales se portent volontiers vers une complexification du jugement éthique. Les professeurs prennent appui sur des questions ouvertes qui articulent le travail interprétatif accompli à une prise de position éthique :

Ens. : Et s'il y avait une morale qu'est-ce que vous diriez ? (CH12-01)

Ens. : Maintenant qu'on a décortiqué le texte, vous pouvez mieux écrire quelle serait l'intention de l'auteur en écrivant ce texte ? (B15-01)

Plusieurs des verbatims étudiés présentent des interventions personnelles d'élèves qui révèlent une forme d'hésitation, une position nuancée ; à contrario on trouve peu, en fin de séance, de positions tranchées valorisant ou condamnant fermement les personnages.

E. : Pour moi, l'auteur voulait montrer que même si on ne veut pas d'argent, quand on est tenté, on ne peut plus jamais s'arrêter d'avoir de l'argent pour soi... c'est un réflexe humain. (B12-02)

E. : C'est quand même bizarre de dire que l'argent n'est pas mortel c'est quand même difficile de vivre sans argent.

E. : Ouais mais mortel... (CH15-01)

Finalement, et comme on l'a montré plus haut, les activités de compréhension/interprétation permettant une meilleure saisie de la complexité axiologique du texte, accompagnent un jugement moral qui se complexifie. L'enseignant joue alors un rôle important et souligne, comme dans cet exemple, les questionnements éthiques qui demeurent à l'issue de la lecture :

Ens. : Qu'est-ce que voulait vraiment le personnage, est-ce qu'il a évolué, est-ce que la dame voulait réellement, est-ce qu'elle voulait l'arnaquer, est-ce qu'elle voulait pas l'arnaquer, ça c'est ouvert, y'a pas toujours une bonne réponse [...]

Finalement certaines convergences se manifestent dans les échanges exprimant le positionnement personnel éthique des élèves : les genres d'activité de l'expression de l'avis personnel, de la discussion thématique, surtout lorsqu'ils suivent des activités de compréhension ou d'explication de texte traitent plus particulièrement des personnages, du thème de l'argent ou de la morale. Trois spécificités dans la conduite de ces activités se dessinent : les professeurs s'appuient sur des questions qui favorisent les prises de position, invitent à l'actualisation ou encore accompagnent, en fin de séance, des jugements moins archétypaux, cernant la complexité du texte et celle du positionnement éthique.

3.4. La dimension éthique et la construction d'une communauté de lecteurs

Nous commentons à présent les dispositifs didactiques en tant qu'ils participent à la construction des communautés interprétatives, considérant qu'ils facilitent l'accès aux questions éthiques ou au contraire, entraînent les élèves vers d'autres pistes interprétatives. Nous analyserons les effets de « comparaison », puis les « tensions ou polysémies éthiques », lorsque l'enseignant demande aux élèves de se positionner quant au comportement des personnages, et enfin l'usage des stéréotypes.

Nous définissons la comparaison comme un ensemble de traces qui permettent d'enrichir les références communes d'une classe, en relation avec d'autres textes, auteurs ou situations qui potentiellement réfèrent à des éléments connus. Le tissage de ce réseau contribuerait selon nous à densifier les conditions d'une interprétation partagée.

Les cas de comparaison n'apparaissent qu'à deux reprises dans l'ensemble de notre corpus. Dans une classe belge d'élèves de 15 ans, l'enseignante recourt à l'exemple des philosophes des Lumières, pour distinguer une valeur d'une « fausse valeur ». Dans une classe québécoise d'élèves de même niveau, l'enseignante cite l'exemple des Nord-Américains vivant à l'ère de l'industrialisation, pour éprouver le rapport au monde du narrateur et de Taratonga. On constate, dans ces deux exemples, que la comparaison est amenée et conduite par les enseignants. Les élèves sont invités à répondre à des questions précises, qui s'inscrivent dans la comparaison.

Les tensions ou polysémies éthiques sont apparues comme une deuxième catégorie essentielle : lors du traitement des dimensions éthiques inhérentes à la nouvelle de Gary, la suspension du jugement constitue une modalité adéquate à des positionnements axiologiques construits par l'argumentation et non imposés extérieurement. Cette catégorie n'est représentée qu'à deux reprises, dans une classe suisse de 12 ans et dans une classe belge de 12 ans. Dans la première classe, l'échange qui conduit les élèves à se positionner dans le débat éthique intervient dans l'ultime phase de la leçon. L'enseignante initie les questions, au sujet du personnage de Taratonga ou de la morale du récit (« que pouvez-vous dire sur le personnage ? », « s'il y avait une morale, qu'est-ce que vous diriez ? » [CH12-01]). Le parcours guidé de l'enseignante, qui reprend la parole après chacune des propositions, invite les élèves à poser une appréciation sur les enjeux éthiques de la nouvelle.

Dans la classe homologue belge, la catégorie « tensions et polysémies éthiques » est également illustrée en toute fin de leçon à travers un questionnement orienté : « C'est le moment d'avoir votre avis... Alors qu'est-ce que vous pensez d'elle ? Est-ce que vous trouvez qu'elle a été honnête ? Est-ce qu'elle a quelque chose à se reprocher ? Est-ce que le fautif, c'est uniquement lui ? Ou bien est-ce qu'elle est pas toute blanche dans l'histoire ? » [B12-02]. S'ensuit un échange où les opinions des élèves s'énoncent alternativement, tandis que l'enseignante reformule certaines positions dans une perspective de clarification.

Enfin, deux stéréotypes apparaissent dans les interactions en collectif, entre enseignants et élèves : dans le premier cas, le fait est notable, le terme précis est amené par l'élève, tandis que dans le second, par l'enseignante. Dans une classe belge de 15 ans [B15-01], le stéréotype est ethnique :

le détour par l'exemplification d'un stéréotype accolé aux peuples arabes permet de revenir au texte de la nouvelle (« Il [le narrateur] pense que les indigènes ce sont des gens purs pour ce qui est du matériel et tout ça »). L'enseignante québécoise [Q15-02] recourt au stéréotype des femmes africaines monoparentales, pauvres et mères de nombreux enfants, pour rendre saillante l'opposition avec Taratonga, cheffe de village. Dans les deux situations, le stéréotype devient le moyen de caractériser les personnages de la nouvelle par opposition, comme pour montrer les nuances et la subtilité du texte de Gary, qui échappe à une vision du monde stéréotypée.

La faible quantité de données pertinentes pour commenter la construction des communautés interprétatives est un élément notable : l'absence, dans ce contexte, devient significative. Peu d'enseignants ont mis en place un moment où, pour paraphraser Fish, les élèves-lecteurs ont *fait* le texte.

Conclusion

Pour conclure notre propos, nous nous proposons de revenir sur nos différentes questions. Les aspects du texte privilégiés, lorsqu'un discours éthique se développe, sont les personnages et les situations narratives, aux deux niveaux scolaires, la relation entre éthique et esthétique étant plus particulièrement développée dans les classes d'élèves de 15 ans. En outre, les activités impliquant une dimension éthique s'inscrivent majoritairement dans les genres d'activités scolaires que sont la compréhension, l'explication de texte et la formulation d'avis, et ce, quels que soient les niveaux. Ces deux constats se rejoignent dans le fait que les enseignants cherchent, en premier lieu, à permettre aux élèves de saisir le plus justement possible du sens du texte, privilégiant dans leur enseignement le pôle du texte (par écart avec les lectures qui porteraient avant tout sur le pôle de l'auteur ou du lecteur). Dès lors, les activités facilitant le développement du sujet lecteur sont faiblement représentées. Lorsqu'elles le sont, elles sollicitent certains dispositifs caractéristiques, telles la centration des questions sur les personnages ou l'actualisation par le professeur, sans que soient identifiables des écarts de traitement selon les âges des élèves. Les séances envisageant l'intersubjectivité comme levier d'enseignement sont encore plus rares : clairement, les enseignants choisissent de prendre la main sur la conduite du cours plutôt que de prévoir des activités amenant les élèves à résoudre des conflits interprétatifs entre pairs. Peut-être est-ce dû à la complexité du texte ? Lorsque c'est le cas, les interactions sont conduites par l'enseignant, en dialogue avec un élève. Dans les avis énoncés, on voit que les positionnements interprétatifs sont loin de l'affabulation que craignaient certains détracteurs de Fish. La communauté d'usages a joué

son rôle en contexte scolaire. L'école apparaît, pour reprendre Michel (2011), « comme une machine redoutable pour récupérer, normaliser et standardiser des usages d'interprétation et de lecture des textes » (p. 61). En tant que membres d'une classe, les enseignants et les élèves ont situé les enjeux éthiques du texte de Gary dans un pacte de lecture lui-même configuré par l'institution scolaire.

Bibliographie

- Aeby Daghé, S. (2010). Quels gestes professionnels pour quelles activités scolaires ? Lire et interpréter des textes littéraires. *Repères*, 42, 127-144.
- Aeby Daghé, S. (2014). *Candide, La fée carabine et les autres. Vers un modèle didactique de la lecture littéraire*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Audigier, F., Crahay, M. et Dolz, J. (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Audigier, F. et Tutiaux-Guillon, N. (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Brunel, M., Capt, V., Dufays, J.-L., Émery-Bruneau, J. et Florey, S. (à paraître). Lire en classe l'altérité : quelle progression entre 12 et 15 ans ? Deux analyses à partir de la nouvelle « J'ai soif d'innocence » de Romain Gary. *Enjeux*.
- Butlen, M. (2017). Postface. *Le français aujourd'hui*, 197, 121-133.
- Citton, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Paris : Amsterdam.
- Dufays, J.-L. (2004). La dialectique des valeurs. Le jeu très ordinaire de l'évaluation littéraire. Dans K. Canvat et G. Legros (dir.), *Les valeurs dans/de la littérature* (p. 103-129). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Dumortier, J.-L., Van Beveren, J. et Vrydaghs, D. (2012). *Curriculum et progression en français*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.

- Fish, S. (2007). *Quand lire, c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives* (ouvrage original publié en 1980, É. Dobenesque, trad.). Paris : Les prairies ordinaires.
- Gabathuler, C. (2016). *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*. Rennes : PUR.
- Grossmann, F. et Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter les textes littéraires à l'école. La lecture à la jonction du cognitif et du culturel. *Repères*, 19, 9-38.
- Hamon, P. (1984). *Texte et idéologie*. Paris : PUF.
- Jouve, V. (2001). *Poétique des valeurs*. Paris : PUF.
- Jouve, V. (2013, février). Valeurs littéraires et valeurs morales : la critique éthique en question. Communication présentée à la journée d'étude autour du programme 2013-2014 des classes préparatoires littéraires. Reims, France. Récupéré sur *Les carnets du CRIMEL* : <https://crimel.hypotheses.org/files/2014/03/LitVal_Jouve.pdf>.
- Langlade, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. *Figura*, 20. Récupéré du site de l'Observatoire de l'imaginaire contemporain : <http://oic.uqam.ca/fr/system/files/garde/1680/oic1/cf20-4-langlade-activite_fictionnalisante.pdf>.
- Laroque, L. et Raulet-Marcel, C. (2017). Littératures et valeurs. *Le français aujourd'hui*, 197, 5-14.
- Meizoz, J. (2007). *Postures littéraires. Mises en scène modernes de l'auteur*. Genève, Suisse : Slatkine.
- Michel, R. (2011). Il n'y a jamais que des contextes. Les communautés interprétatives de Stanley Fish. *Pratiques*, 151-152, 49-72.
- Michel, R. (2016). Le souci de l'éthique en littérature. Dans A. Petitjean (dir.), *Didactiques du français et de la littérature* (p. 287-306). Metz : Université de Lorraine.
- Reuter, Y. (1988). L'importance du personnage. *Pratiques*, 60, 3-22.

- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique, t. II*. Paris : Seuil.
- Sapiro, G. (2012). *La responsabilité de l'écrivain. Littérature, droit et morale en France (XIX^e-XX^e siècle)*. Paris : Seuil.
- Schneuwly, B., Dolz, J. et Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. Dans M.-J. Perrin-Glorian et Y. Reuter (dir.), *Les méthodes de recherche en didactiques : actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques de juin 2005* (p. 175-189). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Steinmetz, H. (1981). Réception et interprétation. Dans A. Kibedi Varga (dir.), *Théorie de la littérature* (p. 193-209). Paris : Picard.
- Tauveron, C. (1995). *Le personnage. Une clé pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école, cycle 2 cycle 3*. Paris : Hatier pédagogie.
- Thévenaz-Christen, T., Aeby Daghé, S. et Leopoldoff Martin, I. (2014). La lecture à enseigner dans les plans d'études de l'école obligatoire genevoise. Dans T. Thévenaz-Christen (dir.), *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois* (p. 87-144). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Thévenaz-Christen, T., Schneuwly, B., Soussi, A., Ronveaux, C., Aeby Daghé, S., Jacquin, M., ...Wirthner, M. (2011). Progression : un concept fondateur de la didactique. L'exemple de la lecture à travers l'école obligatoire. Dans B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 85-115). Namur, Belgique : PUN.

Annexe

Le tableau à double entrée ci-dessous se lit comme suit. Dans la première colonne, se trouvent la liste des GAS, les éléments textuels mobilisés et les formes de sollicitation du sujet ou de la communauté. La première ligne contient pour sa part la liste des différentes classes, organisée par âge (12 et 15) et par pays (CH, F, B, Q). Chaque croix symbolise une occurrence relevée. Pour la

ligne des personnages, la lettre T symbolise le personnage de Taratonga et la N celui du narrateur.

Le signe « + » distingue les interventions des élèves de l'intervention du professeur.

	S12-01	S12-02	B12-01	B12-02	F12-01	F12-02	Q12-01	Q12-02	S15-01	S15-02	B15-01	B15-02	F15-01	F15-02	Q15-01	Q15-02
GAS												X				
Résumé				X			X							X		
Lecture haute voix			X ciblées		XX ciblées						XXX (ciblées)		XX (ciblées)	XXX X (ciblées)		
Lecture maison																
Explication de texte					XX	XXX	XXX X				X	XXX X	XXX	XXX X	X	
Compréhension	X		XX	XX	XX	XX		XXX	X		XX		X	XXX X	XXX XXX X	
Grammaire du texte						X		X			X	XXX			X	
Réseaux/références						Picou / récit voyage					X (Lumières)	X (Brel)	XXX (mythe paradis, Harpagon, bonsauvage)	X (toiles Gauguin)		
Présentation du texte														X		
Débat interprétatif	XX		X	X	X		X		XX		X	X		X	X	
Discussion thématique	X						X								X	
Formulation d'avis personnel	XX		XX (avis personnel)	XX (ressenti)	X	XX	X		XXX		XX + X		XX	XX		
Production textuelle							X	X								
Éléments textuels																
Personnages	TN NT N (argent)		NTN (argent)	TN	TNN (argent)	NNT NNN (argent)	NNN TN		TN		NNN (argent)	NNT (argent/in nocence)	N	N (argent) NNT T	TNT TTN T	
Situations narratives				X	X		XX					X (chute)	X (argent)	ile	X	

Thème : argent						X								X	
Morale	X							X		XX	X (axiologie)	X		X	
Éthique/es thétique			X titre	X titre	X titre/ ironie- duplicité					XX	X (narrateur/ désignateurs)	XXX	XX	X	
Sollicitation sujet/communauté															
Jugement	XX		X	X		X				XXX X (équitable) + X	XXX	XX + XXX	X	XX	
Actualisation					X			X		X (humainaire) X (Arabes)	X (Marquises)		XX	X	
Comparaison							X			X				X	
Tensions, polysémies éthiques	X			X											
						Très fermé e			Ouverte		Assez dirigée	Dirigée, fermée			

Tableau 1 : Analyse de verbatims : classement des interventions relevant de l'éthique en fonction des GAS, des aspects du texte et du type de sollicitation des élèves