



HAL
open science

Enseigner des "attitudes" ? Une notion omniprésente mais problématique pour la littérature et les disciplines culturelles et artistiques

Jean-Charles Chabanne

► To cite this version:

Jean-Charles Chabanne. Enseigner des "attitudes" ? Une notion omniprésente mais problématique pour la littérature et les disciplines culturelles et artistiques. Français, langue et littérature, socle commun : Quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ?, Mar 2008, Lyon, France. pp.49-69. <hal-00922126>

HAL Id: hal-00922126

<https://hal.science/hal-00922126v1>

Submitted on 23 Dec 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

« Enseigner des 'attitudes' » ? Une notion omniprésente mais problématique pour la littérature et les disciplines culturelles et artistiques

« La culture humaniste contribue à la formation du jugement, du gout et de la sensibilité »

Jean-Charles Chabanne, Maître de conférences, équipe ALFA-LIRDEF (EA 3749), IUFM de l'académie de Montpellier/Université Montpellier 2

Contact : jean-charles.chabanne@montpellier.iufm.fr

Avant-propos : sommes-nous au chômage ?

Je propose cette communication dans un étrange état d'esprit.

En effet, le projet de programmes de l'école primaire, paru en février, ne semble plus donner de place à l'enseignement de la littérature en tant que tel. On y compte en tout et pour tout deux occurrences de « littérature » et trois de « littéraire(s) » et le tout se résume à cette formule :

« un programme de littérature vient soutenir l'autonomie en lecture et en écriture des élèves. L'étude des textes, et en particulier des textes littéraires, vise à développer les capacités de compréhension, et à soutenir l'apprentissage de la rédaction autonome » (page 13).

À quoi peut donc désormais servir une réflexion sur le littéraire à l'école, sur son apprentissage, son enseignement et la formation des maîtres de littérature à l'école primaire ? Un des mots clés des programmes précédents a disparu : *interprétation*, et avec lui une certaine ambition et tout un héritage théorique et didactique.

Or le projet de programme, dans son exquise concision, renvoie expressément à un texte fondamental, le décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences [DSC] :

« Le socle commun de connaissances et de compétences défini par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 est **la référence indispensable autour de laquelle seront organisés tous les enseignements** de ce premier niveau de la scolarité obligatoire ». (BO n° du 20 février 2008, p. 3, *Préambule*)

Le DSC lui-même semble rabattre la littérature au simple rôle de pourvoyeuse de supports d'exercices et de modèles d'écriture (voir annexe) :

« La fréquentation de la **littérature** d'expression française est un instrument majeur des acquisitions nécessaires à la maîtrise de la langue française. » (§1, *La maîtrise de la langue française, Préambule*)

L'affaire serait réglée si nous ne nous attardions sur un autre passage du DSC où la littérature réapparaît¹ sous un tout autre aspect et avec de toutes autres finalités : la voilà intégrée au vaste programme de l'éducation artistique et culturelle :

« La culture humaniste contribue à la formation du **jugement**, du **gout** et de la **sensibilité**.

Elle enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la **réflexion** sur ses propres opinions et sentiments et suscite des **émotions esthétiques**. Elle se fonde sur l'analyse et l'**interprétation** des textes et des œuvres d'époques ou de genres différents. Elle repose sur la **fréquentation des œuvres** littéraires (récits, romans, poèmes, pièces de théâtre), qui contribue à la connaissance des idées et à la découverte de soi. Elle se nourrit des apports de l'éducation artistique et culturelle » (§5, *La culture humaniste, Préambule*)

¹ Cet article applique en matière d'orthographe les recommandations parues au *Journal officiel*, Documents administratifs n° 100, du 6-12-1990 : graphies de *maitre*, *connaître*, *gout*...

Un tel cadre maintient entière la nécessité d'une réflexion tout à la fois théorique et très concrète sur trois séries de questions que nous avons en charge :

- des questions sur l'objet lui-même, cette littérature que, pour ma part, je ne sépare pas des autres enseignements artistiques et culturels [EAC], avec lesquels elle partage une spécificité que sollicite justement le DSC². La réflexion doit se faire aussi épistémologique et anthropologique ;
- des questions, évidemment escamotées avec les intentions que l'on devine, sur les processus et les conditions des apprentissages effectifs impliqués dans un tel programme ; et donc en retour, des questions sur le rôle du maître : que veut dire concrètement, au jour le jour, au pas à pas de la classe, qu'enseigner « *la formation du jugement, du goût et de la sensibilité* ». Est-ce qu'il suffit de la seule « fréquentation des œuvres » ? Suffit-il d'invoquer le mot magique d'« imprégnation » pour en avoir fini avec une réflexion sur les questions pédagogiques et didactiques ?
- et enfin, comment former à ce travail complexe les maîtres de l'école primaire, qui ne sont pas spécialistes, en les accompagnant au niveau précis où se constitue une compétence professionnelle effective : la réflexion doit s'étendre à la *formation*.

Je vais donc examiner cette formule, qui me paraît emblématique : « *la formation du jugement, du goût et de la sensibilité* ». Ce faisant, il me semble que le DSC maintient ouverte la réflexion qui avait été celle des programmes de 2002 et de son document d'accompagnement :

« L'appropriation des œuvres littéraires appelle un travail sur le sens. Elle interroge les histoires personnelles, les sensibilités, les connaissances sur le monde, les références culturelles, les expériences des lecteurs. Elle crée l'opportunité d'échanger ses impressions sur les émotions ressenties, d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques et de remettre en cause des préjugés. Les œuvres qui ont été sélectionnées permettent aux enfants d'interroger les valeurs qui organisent la vie et lui donnent une signification.

Le sens n'est pas donné, il se construit dans la relation entre le texte, le lecteur et l'expérience sociale et culturelle dans laquelle celui-ci s'inscrit (la signification d'une œuvre n'est pas intangible). L'expérience de lecture engage tout lecteur à se donner une attente par rapport aux œuvres nouvelles qu'il aborde. Cette curiosité-là s'apprend, s'exerce, se développe progressivement. Elle forge les compétences propices à l'entrée en littérature. » (*Document d'accompagnement, p. 8, 2.4. Les œuvres en débat : approche de l'interprétation des textes*)

² EAC : Enseignements Artistiques et Culturels, selon la formule utilisée dans les textes institutionnels au niveau national comme au niveau international (Unesco) : la littérature y est intégrée dans le domaine des curricula qui comprend aussi classiquement les arts visuels et l'éducation musicale, mais aussi les des « arts du corps » : les arts du théâtre et du cirque, la danse et les APEX ou APSA (en EPS, activités physiques et sportives d'expression ou artistiques), etc. Voir Appel international pour la promotion de l'éducation artistique et la créativité à l'école, à l'occasion de la 30^e session de l'Unesco, nov. 1999. Site : <http://portal.unesco.org/culture/>.

La notion d'attitude dans le DSC a une histoire théorique et idéologique

Le lexique des attitudes dans le DSC

Chacun des sept « piliers » qu'énumère le DSC (juillet 2006) contient une section consacrée aux « attitudes »³. Un dépouillement sommaire du vocabulaire des sections « attitudes » du décret livre un ensemble conceptuel très hétérogène :

autonomie (3 occurrences), citoyenneté (2), civique (4), confiance, conscience (10), créativité, critique (3), culture (11), curiosité (4), décision, désir (2), détermination, devoirs, dignité, droits, émotive, engagement, envie (2), esprit (5), éthiques, **gout** (4), humaniste (2), imagination, initiative (4), intérêt (4), **jugement** (3), justesse, motivation (2), ouverture (5), respect (5), responsabilité (5), rigueur, **sensibilité** (3), solidarité, tolérance, valeur (3), vérité, vie (8), volonté (4).

Ces notions souvent présentées dans les préambules des programmes comme des finalités essentielles de l'enseignement des disciplines « culturelles et artistiques », appartiennent à une longue tradition philosophique, esthétique et didactique (Morissette & Gingras 1991, Bloom et al. 1964). Les « attitudes », les « savoir-être », relèvent tantôt de la tradition d'une éducation *éthique*, explicite ou dissimulée ; tantôt d'une normalisation sociale et professionnelle (Segal 2006), tantôt d'une éducation de la *sensibilité* comme *compétence esthétique* ; tantôt d'une éducation de la *compétence culturelle, esthétique ou critique*, qui vise à développer les conduites et les investissements dans certains phénomènes sociaux, comme sont les œuvres d'art et les conduites esthétiques.

Les recherches sur les attitudes

Les recherches sur les attitudes remontent essentiellement à la deuxième taxonomie de Bloom sur le « domaine affectif » (1964), mais les concepts en jeu ont une histoire philosophique encore plus anciennes. Les disciplines qui en traitent sont multiples, de l'esthétique et de l'éthique aux sciences de la cognition et de l'émotion⁴.

La trilogie *connaissances/capacités/attitudes* est le calque de l'anglais *Knowledge/Skills/Attitudes (K/S/A)*, laquelle tend à remplacer dans le discours des sciences de l'éducation une trilogie plus ancienne : *savoir/savoir faire/savoir être* (De Ketele, 1986, Guilbert 2002). La trilogie *K/S/A* est par exemple très présente dans les ouvrages de formation à la gestion des ressources humaines dans l'entreprise (Bellier 2004, Le Boterf 1999, Ropé & Tanguy 1994...), ce qui la marque très clairement sur le plan idéologique : les *attitudes* sont une référence au monde des Ressources Humaines dans l'entreprise libérale (Segal 2006, Pesno-Latouche 2000).

La recherche sur les attitudes appartient aussi à un secteur des sciences cognitives qui s'intéresse à des phénomènes comme la motivation, l'implication, et plus généralement le rôle des affects dans la cognition et l'action, ou encore le « développement émotionnel » (synthèse dans Nadel 2001).

Nous retenons de la littérature sur les attitudes le caractère fortement polysémique du terme, qui recouvre au moins deux concepts, eux-mêmes définis dans des cadres théoriques distincts :

1) Les *attitudes_{SR}* (*au Sens Restreint*) renvoient à la définition désormais classique de Allport (1935), utilisé en sciences cognitives et en éthologie :

³ On ne peut que se méfier de cette belle tripartition des objets d'enseignement en *connaissances / capacités / attitudes*... Sans doute les choses sont-elles un peu plus compliquées !

⁴ Pour une synthèse voir par exemple Morissette & Gingras 1991.

An attitude is a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related. (Allport, 1935)

« **Un état mental de préparation à l'action**, organisé à travers l'expérience, exerçant une influence directive ou dynamique sur la réponse d'un individu à tous les objets et situations auxquels il est lié »

Dans cette acception, le terme *attitude* ne connaît pas de synonymes.

2) Les *attitudes_{SL}* (*au Sens Large*), incluent les *attitudes_{SR}*, et lui adjoignent bien d'autres notions. Cet ensemble notionnel est approximativement celui que désigne le terme de « *savoir être* », ou encore celui de « *domaine affectif* » par opposition à « *domaine cognitif* », à savoir la catégorie *varia* des taxinomies (où l'on classe tout ce qui reste...) :

Savoir-être : « synonyme de *domaine affectif* », « désigne commodément l'ensemble des « variables internes » d'un individu qui ne relèvent pas, en général, du domaine cognitif : **attitudes, valeurs, sentiments, émotions, motivations, traits de personnalité, styles de conduite, self-concept...** » (Raynal & Rieunier 2007 ; De Ketele 1986)

Concepts problématiques, car ils désignent un objet paradoxal, qui peut-être identifié à plusieurs niveaux du processus de développement ou d'apprentissage : les *attitudes_{SL}* interviennent

1. tantôt comme les conditions de réussite d'un enseignement ;
2. tantôt comme les objets d'un enseignement ;
3. tantôt comme ses effets indirects et à long terme, des finalités.

Le tiers savoir

Disons tout de suite que nous ne déciderons pas ici du statut ontologique des attitudes, mais que nous les considérons à titre heuristique et provisoire. Via la catégorie des *attitudes* se trouvent désignée comme objet d'apprentissage et d'évaluation une catégorie de savoirs beaucoup plus fuyante et problématique que celles, plus rassurantes, de *connaissances* ou de *capacités* pour lesquelles nous pensons disposer de repères concrets. Toutefois, il s'agit de montrer comment les *attitudes* ne sont pas des entités flottant « au-dessus » ou « à côté » des objets ordinaires de l'enseignement mais qu'elles tissent avec eux des rapports étroits : une attitude implique des savoirs et des savoir faire, sans quoi elle n'est qu'un mot vide. C'est justement à cette mise en relation entre les objets d'apprentissage et des gestes professionnels que je voudrais consacrer cette communication.

Il me semble intéressant de relever le défi d'une réflexion sur les *attitudes* dans la perspective de la classe ordinaire, de la pratique professionnelle ordinaire, du travail au jour le jour de la classe de littérature (et des EAC). Ce vocabulaire imprécis pointe selon moi un espace énigmatique mais fondamental, celui constitués par les formes de savoirs rejetées dans les marges et dans les limbes, parce que plus difficilement évaluables et objectivables, mais qui me semblent caractériser justement la part irréductible des disciplines scolaires dont la particularité saillante est de travailler ces objets singuliers que sont les **œuvres d'art** et ces pratiques sociales que sont les **pratiques esthétiques** en réception comme en production.

On peut, au moins à titre provisoire, identifier ainsi un domaine des apprentissages que j'appellerai le *tiers-savoir*, pour me tenir à distance de définitions trop contraignantes et le poser non comme un objet défini, mais comme un objet à construire. Les attitudes dessinent un *tiers-savoir*, qu'il ne s'agit pas d'hypostasier, mais bien de ramener dans notre ordinaire. C'est ce tiers-savoir qui me semble visé par cette formule du DSC, qui fait à la fois l'intérêt et la difficulté de nos disciplines, parce que ce sont elles, dans l'ensemble du curriculum, qui le prennent en charge le plus directement :

« La culture humaniste contribue à la formation du **jugement**, du **gout** et de la **sensibilité** ». Qu'est-ce que cela signifie ?

1. « La formation du jugement, du gout et de la sensibilité » : la sensibilité (esthétique)

Qu'est-ce que la sensibilité⁵ ?

Avec cette injonction, la **sensibilité** est posée comme un objet d'enseignement, à tout le moins d'interrogation.

Il me semble que pour éclairer cette notion, on peut utilement renvoyer à la théorie de Schaeffer, qui postule que l'expérience esthétique est d'abord caractérisée par un mode de relation à l'objet spécifique :

« je pense que la relation esthétique délimite une conduite anthropologique spécifique et possède donc un mode d'existence transculturel . (...) « la relation esthétique est une relation cognitive, puisqu'elle est une forme d'attention au monde ; et elle est intéressée, puisqu'en nous adonnant à cette attention, nous la voulons satisfaisante » (Schaeffer 1996, 16-17)

Schaeffer pose l'établissement de cette relation, qu'il appelle l'**appréciation**, comme un préalable à toutes les conduites secondes qui se développeront à partir d'elles :

« dès lors qu'on cesse de confondre appréciation et jugement esthétique, on voit que la conduite esthétique – y compris lorsqu'elle a pour objet une œuvre d'art – n'est *pas* un « jeu de langage » (...) « elle ne relève pas (encore) de l'*expression* d'un état Intentionnel, donc d'un acte judiciaire, et *a fortiori* pas (encore) de la communication » (...) « pour que je puisse porter un jugement esthétique, il faut d'abord qu'il y ait eu appréciation, et donc une activité cognitive satisfaisante ou dissatisfaisante » (Schaeffer 1996, 208)

« la thèse générale que j'ai défendue revenait à dire que dans le cadre de la conduite esthétique, l'*activité cognitive* est le support d'une (dis)satisfaction causalement irréductible à nos croyances concernant l'objet esthétique, puisque faisant intervenir une réaction appréciative ultimement fondée dans des états mentaux non Intentionnels » (Schaeffer 1996, 173)

Est-ce qu'il y a là de l'enseignable ?

La sensibilité est ainsi approchée comme capacité à apprécier, à ressentir, à établir avec l'œuvre une relation spécifique qui motive tout ce qui va s'ensuivre. Dans le réseau notionnel du DSC, on peut l'associer à : *désir, émotion, envie, intérêt, motivation, sensibilité, curiosité...* C'est le fameux « ressenti » : *être captivé, touché, ému...*, le « plaisir du texte » (Barthes 1973), antérieur au jugement de gout, dont l'enseignant ne sait trop que faire, et dont il se méfie tout en le sollicitant. La gêne provient de ce que la sensibilité semble relever de la partie la plus obscure, la plus retirée, la plus proche de l'intime de l'expérience de l'œuvre (Barbier 1994).

Est-elle seulement accessible à un quelconque travail scolaire ? Doit-elle l'être ? Elle semble étrangère à tout langage. Mais qu'en est-il ?

Le document d'accompagnement (2002) parle d'une *curiosité* qu'il pose explicitement comme enseignable :

⁵ On pourrait faire pour d'autres domaines du DSC des réflexions proches : par exemple, on pourrait s'intéresser au développement (à l'enseignement ??) de la **sensibilité morale** : être capable de réagir à une injustice par un sentiment d'indignation ou de satisfaction qui précède (?) le jugement moral lui-même. Voir sur ce point les travaux sur le développement affectif, la socialisation des émotions, l'empathie et l'éducation morale (Favre et al. 2005, 2007, Pagoni 1999, Audigier 2002, Jourdain 2004).

L'expérience de lecture engage tout lecteur à se donner une attente par rapport aux œuvres nouvelles qu'il aborde. Cette **curiosité**-là s'apprend, s'exerce, se développe progressivement. Elle forge les compétences propices à l'entrée en littérature (MEN 2002, 8).

Bachelard faisait le postulat que la réception de l'œuvre impliquait un état mental particulier, qu'il appelait « rêverie » (1960). Peirce propose le concept de *musement* :

"L'être du musément est (...) perdu dans ses pensées, en plein suspens, dans cette logique associative qui caractérise la rêverie et l'errance. Ses pensées sont un labyrinthe et il s'y perd, insouciant au milieu de ses lignes brisées. Il se promène dans un monde de possibles, sans égards à la logique et à ses contraintes. Il est en fait l'imagination au travail et c'est par lui que tout se pense. C'est par lui que le penser se révèle à nous. Sans le flâneur, en fait, rien ne peut être pensé, rien ne peut être imaginé, il est la condition de toute parole (...). Le musément du flâneur est ce mouvement continu de la pensée, ce flot qui nous traverse jusqu'à ce que nous nous déprenions de lui" (Gervais 2004, 98)

Poser que la *sensibilité* est enseignable – quelle que soit les réserves qu'on peut attacher à cette formule trop abrupte – c'est ne pas se contenter de poser que le ressenti reste un événement subjectif, intime. mais c'est demander quels *gestes* didactiques le visent plus directement (LAFORTUNE et al. 2005)..

J'en propose deux à notre réflexion :

- 1) la **présentation de l'œuvre**, et pour l'élève **l'entrée dans l'œuvre** ;
- 2) **l'attention conjointe à l'œuvre**.

Enseigner la sensibilité

1) La présentation de l'œuvre

Considérer que la présentation de l'œuvre est un geste didactique important, c'est par exemple se demander très précisément et très concrètement :

- À quel moment et combien de temps l'œuvre est-elle offerte à l'attention des élèves en tenant compte de l'extrême variété des modes d'entrée dans l'œuvre qui sont naturellement les leurs. Par exemple se demander si une seule lecture initiale est suffisante, et donc donner une importance nouvelle aux moments de **relecture** quand elle n'est pas une relecture de travail, mais un moment où l'œuvre est **re-présentée** à une attention des élèves que le travail didactique a rendu possible – alors que souvent cette présentation est considérée comme acquise. Dans l'analyse d'une séance d'EAC, la durée et le moment et les modalités concrètes des phases consacrées prioritairement à la *mise en présence* de l'œuvre est une entrée essentielle.
- Quelle est la **matérialité** de l'objet qui leur est présenté ? Lecture à voix haute qui s'ajuste à la qualité de l'écoute et à sa durée effective ; qualité matérielle des formats, des papiers, des couleurs ; effet négatifs de supports bâclés, illisibles, banalisés par la projection ou la photocopie⁶ ; ce qui fait qu'un ouvrage de poésie, avec sa couverture cartonné, son papier à grain, ses grandes marges, sa typographie à l'ancienne, ne sera jamais l'équivalent d'une photocopie.
- Dans quel espace s'inscrit cette présentation ? La **dramaturgie** de la présentation de l'œuvre, la position des élèves dans le petit théâtre de la classe, la distance et l'orientation des corps les uns par rapport aux autres sont aussi décisifs, comme on l'observe dans les coins-lecture des classes de maternelle où il suffit d'une mauvaise

⁶ Ce qui justifie l'importance donnée aux pratiques artistiques *in situ*, aux rencontres avec les œuvres dans leur matérialité originale, avec des créateurs vivants, avec le spectacle vivant, etc. (N.S. n° 2007-113 du 6-7-2007).

disposition spatiale pour générer de l'inattention, exclure certains de l'espace de présence à l'œuvre ;

- Quelle place est laissée à la naturelle **corporelle** de l'expérience de l'œuvre : regarder un tableau, c'est aussi se positionner par rapport à lui, avancer, reculer, toucher peut-être sa matière ; écouter une lecture, c'est s'installer dans une posture corporelle, mais aussi pouvoir réagir, bouger, esquisser des mimiques et des gestes, etc ;
- Quel effet est directement dépendant des qualités de **diseur/acteur**, qui à la manière du comédien sait installer une écoute, poser sa propre présence dans l'espace scénique où la rencontre avec l'œuvre a lieu. Symétriquement, à l'art de l'acteur correspond un art du spectateur, qui doit sans doute se construire d'expériences réitérées, mais peut-être aussi d'un enseignement dirigé et explicité : qualité de l'écoute, degré de concentration, dynamique collective de la réception qu'il faut identifier comme *ce qui s'enseigne et ce qui s'apprend* dans les EAC ;
- Savoir attendre le bon moment : Jorro propose de réutiliser le beau concept de *kairos*⁷, par exemple savoir jouer des silences, des pauses, du vide didactique que certains enseignants débutants redoutent et cherchent à combler ; un art du rythme, du tempo, qui pose aux formateurs de redoutables problèmes : où et comment s'apprend-il, dès lors qu'on ne le renvoie pas au seul « talent naturel » des enseignants en formation ?
- Quelle variation donner aux modes de lecture d'un texte, et comment décider de leur choix et de leur succession dans une séance ou une séquence : lecture silencieuse puis collective puis magistrale, chorale ou singulière, etc. ?

Une dramaturgie qui relève, on le voit, de savoirs et de savoir faire professionnels pour l'enseignant, mais aussi pour l'élève : savoir être attentif, écouter... Savoirs qui ne peuvent demeurer implicites, et qui ont à être déclarés et montrés comme tels. Savoirs professionnels délicats : savoir écouter les élèves écoutant, regarder les élèves regardant.

2) L'attention conjointe à l'œuvre, la socialisation de l'appréciation

L'appréciation est communément conçue comme un événement entièrement subjectif et premier. Mais la psychologie génétique de l'appareil affectif nous apprend que les émotions, à partir d'un matériel biologique génétiquement préprogrammé de manière assez souple, se développent dans des stimulations partagées (Nadel 2001). L'attention à l'œuvre et son appréciation, qui semblent à première vue relever de la stricte **intimité**, de *l'hypersubjectif*, sont en réalité co-construites et d'abord partagées avant d'être intériorisées :

<i>Enst</i> ⁸	<i>est-ce qu'on peut revenir aux mot qui parlent de l'océan + est-ce qu'on est d'accord pour dire qu'il y en a beaucoup + vous les avez tous relevés + vous en avez trouvé beaucoup + toi Willy tu en as trouvé trois</i>
<i>L</i>	<i>il a trouvé lesquels Willy</i>
<i>Enst</i>	<i>avec le cercle de lecture le fait qu'on parle ensemble maintenant tu en vois d'avantage</i>

Le caractère construit de la sensibilité apparaît dans les différences qui signent les déterminations sociales. On *apprend* donc à ressentir, dans des expériences partagées où les comportements élémentaires des sujets se modèlent les uns sur les autres.

L'écoute sensible n'est donc pas un état naturel, elle est à construire dans des échanges qui sont pour une part non-verbaux, comportementaux, posturaux... Ainsi l'enfant apprend à mimer puis à reproduire les attitudes corporelles mais aussi les états mentaux qu'il perçoit

⁷ « le sens du *moment opportun* marque l'implication du praticien, sa disponibilité dans la situation, en particulier son attention à l'autre » ; « cette singularité agie, qui marque le style » (Jorro 2002, 81).

⁸ Echanges extraits d'un corpus recueilli dans une classe de CM1, corpus recueilli et transcrit par Christine Aigoïn. Il s'agit d'un cercle de lecture autour de *Moun*, de Rascal.

chez l'adulte (voir sur ce point les théories de l'empathie, Berthoz & Jorland 2004, Damasio 1995).

C'est ce comportement et les états mentaux associés qui éclairent les processus hâtivement évoqués sous le terme d' « imprégnation ».

Ainsi, tout au long de l'école maternelle, les enfants sont mis en situation de rencontrer des œuvres du patrimoine littéraire et de s'en **imprégner**. (Projet de programmes, février 2008, p. 5)

D'où l'importance pour l'enseignant d'avoir été formé à ces notions, mais tout autant à leur observation, en particulier dans les plus petites classes, où ces phénomènes sont plus frappants. Il y a là matière à formation professionnelle fine, autour de l'observation des situations d'attention conjointe dans les moments de réception et d'écoute des œuvres, au cœur même de la **fabrique de la sensibilité**.

Les phénomènes d'empathie montrent aussi que les états affectifs sont « contagieux » (contagion émotionnelle, Favre et al. 2005) et co-ressentis, voire co-élaborés dans les petits collectifs que constituent les communautés familiales ou scolaires, dans des formats divers (de la dyade enfant/parent au groupe de pairs).

Loin d'être un don inné, la sensibilité apparaît ainsi comme un phénomène construit, qui échappe sans doute à la conscience immédiate, mais dont l'enseignant doit avoir conscience dans la mesure où c'est sa propre attention et sa propre sensibilité à l'œuvre qui développe, *in fine*, celle de ses propres élèves. D'où l'importance d'un choix assumé d'œuvres effectivement appréciées, car c'est souterrainement le rapport à l'œuvre personnel de l'enseignant qui sera l'enjeu de la transmission, longtemps avant les savoirs déclaratifs, la verbalisation.

Parmi les éléments de la compétence professionnelle,

- des savoirs sur des phénomènes comme ceux du développement des conduites affectives, dont la sensibilité ; sur l'empathie et la contagion émotionnelle ;
- des savoir faire très spécifiques : savoir écouter les élèves écoutant les œuvres, regarder les élèves regardant les œuvres, en étant capable d'une attention différenciée ;
- savoir écouter comment le collectif reçoit les œuvres : les élèves font-ils l'expérience de l'œuvre sans truchement ou font-ils l'expérience du collectif qu'ils forment faisant l'expérience de l'œuvre ?
- enfin, des attitudes pour l'enseignant lui-même, à commencer par une certaine authenticité de sa propre relation aux œuvres qu'il présente, de son propre investissement, de ses propres postures d'attention.

Tous ces points peuvent faire l'objet de travaux plus particuliers qui se situent à part égal du côté d'une didactique de la réception esthétique – de la sensibilité – tout autant que dans le cadre d'une psychologie génétique des émotions, de l'appareil affectif et perceptif, voire d'une sociologie de la réception qui insistera sur le caractère situé et socialement différencié de ces processus.

2. « La formation du jugement, du gout et de la sensibilité » : le gout

Qu'est-ce que le gout⁹ ? Le gout comme « prédisposition à agir »

Le terme de *gout* apparaît explicitement dans le vocabulaire des attitudes. On peut rapprocher cette notion de celle d'*attitude_{SR}* au sens restreint :

« Un *état mental de préparation à l'action*, organisé à travers l'expérience, exerçant une influence directive ou dynamique sur la réponse d'un individu à tous les objets et situations auxquels il est lié » (Allport 1935)

Le gout renvoie au domaine de la conation, ce qui relève de la motivation, de l'intérêt, de l'attachement, de l'inclination. Les recherches sur la conation sont importantes dans le domaine des sciences de l'éducation et de la formation (Raynal et Rieunier), car elles éclairent une part des causes de l'échec scolaire liées au défaut de motivation, au désintérêt des élèves, au lien entre investissement affectif et activité cognitive.

Plus précisément, la problématique du gout relève de la possibilité d'influer sur les motivations des comportements sur le long terme : il s'agit de savoir si et comment on peut créer de l'intérêt pour les pratiques culturelles et artistiques, ce que sous-entend une formule comme « *donner le gout de lire* ».

Sur le plan de la compétence professionnelle, la question est de savoir dans quelle mesure l'intérêt pour les objets est susceptible d'évoluer en fonction de choix didactiques et pédagogiques.

Le gout comme « faculté de juger »

Une autre manière de définir le gout est de le considérer comme la **capacité de juger**, c'est-à-dire de poser un jugement esthétique ; au sens trivial : *avoir du gout pour* (aimer une classe d'objet), *avoir du gout* (savoir apprécier/déprécier). Dans un article récent, J.L. Dumortier reprenait les catégories de Schaeffer (1996) et de Genette (1997) pour distinguer :

- l'appréciation Intentionnelle (antérieure à toute verbalisation), « une relation cognitive avec un objet quelconque que caractérise une attention régulée par l'intensité de l'agrément ou du désagrément que cet objet procure » (Dumortier 2006, 191)
- le jugement de gout, énoncé de la forme « j'aime/j'aime pas » ;

Elève ¹⁰	<i>moi aussi je trouve que dans le texte qu'a écrit Rascal il y a certaines pages que je trouve très belles comme à la page 4 quand il dit : « lorsque Moun poussa son premier cri la guerre ne se tut pas »</i>
---------------------	--

- le jugement de gout *motivé* : « énoncer un jugement de gout à propos d'une œuvre d'art, c'est faire état du (dé)plaisir éprouvé au contact de cette œuvre. Dire les motifs du jugement de gout, c'est dire pourquoi elle nous a plu ou déplu » (ibid., 193) ;

Enst ¹¹	<i>bon vous avez relevé des phrases que vous ressentiez comme poétiques + certains ont noté des pages + d'autres ont recopié des morceaux de phrases mais pourquoi dites-vous pourquoi ressentez-vous de la poésie dans ce texte ++ est-ce que ce sont les mots utilisés par Rascal ++ est-ce que c'est sa façon de dire les choses ++ est-ce qu'on pourrait essayer de voir ensemble</i>
<i>plusieurs</i>	<i>la façon de dire les choses</i>
<i>Am</i>	<i>ce sont des images qui essaient de faire comprendre que dans ce livre y'a pas que de la tristesse y'a aussi de l'amour beaucoup d'amour</i>
<i>L</i>	<i>et pour le dire il utilise des mots qui font des phrases jolies</i>
<i>Enst</i>	<i>vous dites c'est joli /</i>

⁹ On pourrait rapprocher cette réflexion de celle qui porterait sur d'autres valeurs, comme le « sens de la justice » ; voir dans le DSC les notions associées : *citoyenneté, civique, responsabilité, rigueur...*

¹⁰ Corpus « Moun ».

¹¹ Idem.

<i>plusieurs</i>	<i>c'est beau + c'est poétique + c'est de belles phrases</i>
------------------	--

- et enfin le jugement de valeur : quand on passe de « j'aime ça » à « c'est beau » (c'est-à-dire : de l'évaluation personnelle au postulat d'une norme (ça doit être beau pour tout le monde) (ibid.).

La tension entre affirmation de soi et respect de l'affirmation d'autrui, ouverture et tolérance

L'opposition « jugement de gout / jugement de valeur » exprime une tension qui est une problématique ancienne en matière d'esthétique : dans quelle mesure le gout subjectif peut s'affirmer indépendamment d'une référence au gout défini comme une valeur instituée au sein d'une collectivité. Ou encore : comment faire passer les élèves d'un monde où chacun peut librement affirmer « c'est mon choix » à un monde où les valeurs intériorisées sont extériorisées, mises en discussion, et peut-être partagées ? On retrouve ici une problématique qui court tout au long des difficultés rencontrées quand il s'agit de conduire un débat interprétatif : comment l'enseignant de littérature et d'EAC peut trouver l'équilibre paradoxal entre l'extrême singularité de l'appréciation personnelle et la confrontation avec le « gout des autres ». La difficulté attachée à la construction du gout est clairement visible dans la conduite des débats interprétatifs : jusqu'où l'enseignant doit-il permettre l'expression du gout subjectif dans leur singularité ? Doit-il chercher à résoudre les conflits ou doit-il les laisser en état ? Doit-il faire état des normes du gout ? Doit-il exprimer ses propres options ?

"comme les individus, les groupes, pour autant qu'ils prennent conscience de leur identité et d'une communauté de gout qui tient pour l'essentiel à une communauté de culture, tend naturellement à ériger ce gout en "valeur", c'est-à-dire cette communauté empirique en norme de conformité, puis cette norme de conformité en norme d'obligation capable de s'imposer à tous leurs membres et, au-delà, à tous les groupes" (Genette 1997, 64)

La question des valeurs une des problématiques de la théorie de la littérature et de l'esthétique (voir par exemple le débat entre Lecerle et Shusterman, 2003, ou le chapitre sur les valeurs dans Compagnon 1998). voir les débats sur les valeurs en littérature (Canvat & Legros 2004), en didactique du français (Legros et al. 1999), sur la valeur de l'art contemporain (Clair 2005, 2006), etc.

L'enseignant des EAC *et ses élèves* se fraient une voie étroite entre :

1. La capacité à affirmer son propre gout et à se construire dans cette affirmation, cette prise de risque (attitude du DSC : *confiance, autonomie, conscience...*) ;
2. Mais aussi la capacité à former ce gout dans l'échange ouvert avec les autres ; les attitudes explicitement enseignées sont la tolérance et la prise en compte du gout des autres dans une communauté où les différences ne sont pas seulement coexistantes mais aussi harmonisées (attitude du DSC : *ouverture, respect, tolérance, conscience...*) ; il y a une éthique de l'interprétation, sans quoi elle se dissout en simple confrontation de subjectivités¹² :

[L'appropriation des œuvres littéraires] crée l'opportunité d'échanger ses impressions sur les émotions ressenties, d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques et de remettre en cause des préjugés. (*Document d'accompagnement*, p. 8, 2.4. *Les œuvres en débat : approche de l'interprétation des textes*)

¹² C'est le paradoxe de l'agir communicationnel d'Habermas (1987).

C'est sans doute dans ce cadre qu'on peut donner un sens à la préoccupation pour l'histoire des arts fortement affirmée dans les projets de programmes. La découverte et la mémorisation de repères historiques et sociaux constitue un savoir sur les normes du *jugement de valeur*, sur ce que les hommes ont successivement apprécié et déprécié (attitude du DSC : *sens critique...*). Cela suppose à la fois des **connaissances** : il faut savoir ce qu'en pense la communauté, quelles valeurs elle y investit, ce qu'elle juge (le goût comme norme) – *que l'élève ne peut inventer à partir de sa propre appréciation*. Mais l'articulation entre les appréciations personnelles et l'incorporation de valeurs collectives ne se réduit pas à un simple phénomène de transmission.

Didactique de la faculté de juger

Les élèves n'ont pas besoin d'un cours d'esthétique philosophique pour introduire dans les discours autour des œuvres des jugements de goût et entretenir des conflits de valeur, qui existent, parfois avec violence, dans la communauté des enseignants et des praticiens de l'art eux-mêmes, comme on peut en juger avec les débats sur l'art contemporain ou sur les listes officielles des œuvres d'art à étudier (programmes scolaires).

Qu'ils le veuillent ou non, les enseignants sont aux prises avec les problèmes posés par une *didactique du jugement de goût*. Ils doivent assurer, à leur niveau, le règlement d'un conflit de valeur qui alimente les discours sur l'œuvre, et doivent assurer, avec les moyens du bord, un compromis paradoxal : entre le développement d'une capacité de juger personnelle, et l'intégration de repères collectifs, sans compter une attitude explicitement rappelée dans le DSC, la « conscience critique », la capacité de s'affirmer *contre*.

Ce qui s'enseigne avec le conflit des jugements de goût, c'est d'abord la capacité à prendre le risque d'un jugement. Gadamer rappelle que

« Comprendre, exactement comme agir, reste toujours un se-risquer et ne permet jamais la simple application d'un savoir général de règles au comprendre d'énoncés ou de textes donnés. (...) La compréhension est une aventure et, comme toute aventure, elle est risquée. » (1974, 151)

La classe de littérature comme tout EAC est un lieu qui autorise et même exige l'expression, la confrontation et l'accord des *gouts*. On y est autorisé à parler de et à penser sur *ce dont on ne parle pas ailleurs* : ce qu'on aime / n'aime pas, ce qu'on ressent... mais dans une perspective qui va au-delà de la seule expression d'une opinion, qui cherche l'éclaircissement des désaccords et éventuellement leur évolution vers des consensus.

On voit aussi comment on entre ici dans l'interlocution, dans un « agir communicationnel » dans l'esprit d'Habermas. Affronter les jugements de goût, c'est bien d'abord chercher *les mots pour dire le goût*, autrement qu'en mode binaire « j'aime/j'aime pas ». C'est ainsi que s'articule l'expérience de l'œuvre et les apprentissages langagiers et sociaux que l'expérience de l'œuvre rend indispensables à son *accomplissement*.

L'appropriation des œuvres littéraires (...) interroge les histoires personnelles, les sensibilités, les connaissances sur le monde, les références culturelles, les expériences des lecteurs. Elle crée l'opportunité **d'échanger ses impressions** sur les émotions ressenties, **d'élaborer des jugements** esthétiques, éthiques, philosophiques et de remettre en cause des préjugés. » (*Document d'accompagnement §2.4. Les œuvres en débat : approche de l'interprétation des textes, p. 8*)

« La culture humaniste (...) enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la **réflexion** sur ses propres opinions et sentiments. » (*DSC §5, La culture humaniste, Préambule*)

Le goût comme « répertoire d'œuvres »

L'observation des échanges autour des œuvres lors des conflits de jugement de goût montre l'importance de la référence à d'autres œuvres comme argument et pierre de touche du

jugement de gout. C'est en ce sens que la culture (au sens de connaissance d'un répertoire opérationnel d'œuvres) est à la fois une finalité et une condition de l'appréciation.

Le gout personnel se construit comme une mémoire des expériences esthétiques attachées à des œuvres bien précises, lesquelles se constituent en horizon à partir desquels d'autres jugements sont possibles

C'est la mise en relation et la stabilisation de ces expériences esthétiques qui constitue ce tiers savoir qu'est le gout : sinon chaque rencontre nouvelle est déracinée, isolée, et sans commune mesure avec les autres, ce qui se produit dans les classes où sous prétexte d'une grande tolérance à l'égard des subjectivités, on se contente de faire coexister les jugements de gout entre les élèves.

Il y a sans doute en matière de jugement esthétique un parallèle à faire avec le développement du système perceptif : les schèmes perceptifs, donc la capacité de différencier les percepts, s'affinent au fur et à mesure que sont mémorisés et utilisés un nombre plus grand de schèmes perceptifs, accumulés au cours de l'expérience. Si la conduite esthétique, en suivant Schaeffer, est une conduite cognitive, elle se développe et s'affine par l'enrichissement des expériences esthétiques.

Un tel principe a des implications didactiques extrêmement concrètes, que les programmes antérieurs avaient enregistré en imposant un minimum d'œuvres à étudier dans une année : il y a dans les apprentissages en EAC une variable simplement quantitative, en deçà de laquelle il ne peut y avoir de développement d'une capacité de juger. Si se construit une échelle de valeurs esthétiques, c'est d'abord à partir d'un système de liens mémoriels, dont on peut suivre les traces dans les échanges autour d'un marqueur linguistique simple : l'énoncé « ça me fait penser à... » condition d'accès au jugement de gout comparatif : « Ça me plaît plus/moins que... ».

Nous sommes ici en terrain familier en didactique de la littérature et des arts, une telle perspective donne un tout autre importance à des pratiques scolaires bien connues : la collection, la bibliothèque personnelle, le « geste anthologique » (Lebrun 1999) ne sont pas imposition d'un système de valeurs « tout fait », mais comme les conditions de sa construction et de sa propre critique.

3. « La formation du jugement, du gout et de la sensibilité » : le jugement

J'en viens au troisième terme de la formule : le jugement.

Derrière ce terme, je vous propose d'identifier les problèmes posés par les formes langagières de l'expression du jugement esthétique, mais plus largement les problèmes posés par les discours sur l'œuvre, d'une manière élargie, mais aussi les interactions verbales qui sont constitutives de la fameuse « communauté interprétative ».

Enseigner les EAC, c'est demander aux élèves de « parler des œuvres », d'« exprimer leur émotion », de « formuler leur jugement », de « comparer leurs impressions », de « décrire ce qu'ils voient », de « raconter ce qui se passe dans l'image », d'« imaginer qui est ce personnage », voire d'« expliquer comment c'est fait »...

Enst ¹³	<i>bon vous avez relevé des phrases que vous ressentiez comme poétiques + certains ont noté des pages + d'autres ont recopié des morceaux de phrases mais pourquoi dites-vous pourquoi ressentez-vous de la poésie dans ce texte ++ est-ce que ce sont les mots utilisés par Rascal ++ est-ce que c'est sa façon de dire les choses ++ est-ce qu'on pourrait essayer de voir ensemble</i>
--------------------	---

¹³ Corpus « Moun ».

Je rejoins sur ce point J.L. Dumortier quand il affirme qu'il reste encore beaucoup à faire pour étudier de manière un peu systématique et empirique les formes scolaires du *discours sur l'œuvre* ou autour de l'œuvre.

Apprendre et donc enseigner le jugement : les jeux de langage autour de l'œuvre

Dans cette perspective, enseigner le jugement ce n'est pas seulement enseigner directement des valeurs, mais bien donner les moyens d'**expérimenter tous les jeux de langage possibles** autour de l'œuvre, dans les formes intermédiaires nécessaires à une appropriation tâtonnante. L'observation de ces discours tels qu'ils sont produits montrent qu'ils comportent des formes **techniques**, que j'appelle « philologiques », mais aussi des formes plus hétéroclites, comme les formes de paraphrase et de glose.

<i>Elève, commentaire écrit¹⁴</i>	<i>Quand le lion a parlé à Y, il a dit des mots forts. C'est pour ça que Yakouba ne l'a pas tué : sans gloire, yeux, banni, frères, hommes. Ces mots forts sont des mots qu'emploient les rois.</i>
--	---

Je vais lister ici, dans un certain désordre, quelques uns de ces jeux de langage, en cherchant à montrer qu'ils ne sont pas seulement des formes spontanées, mais qu'ils relèvent bien d'une part d'un apprentissage pour l'élève, et pour l'enseignant de formes d'enseignement qui peuvent avoir un caractère **formel** (enseignement de techniques explicites) mais aussi, plus difficiles, un caractère improvisé, qui relève de la compétence **d'étayage**. Car à un autre niveau, ces jeux de langage ne sont possibles que s'ils sont autorisés et souvent étayés par des interventions de l'enseignant, qui révèle alors une compétence professionnelle dont il faut mesurer la spécificité : celle du *maitre en « herméneutique pour débutants »*.

Les discours de l'appropriation : la paraphrase appropriative

Une place particulière doit être faite à des formes originales, qui laissent souvent les enseignants dans un certain désarroi : je les appelle les discours de l'appropriation et de l'incorporation de l'œuvre, ou si l'on me pardonne cette métaphore digestive, les formes verbales de l'entrée dans l'œuvre comme **rumination, mâchonnement et ingestion**.

Sans entrer dans le détail, on peut observer dans les premiers échanges autour des œuvres des formes très variées :

- des formes de répétition littérale du texte, que j'appellerai formes du **ressassement** ; on redit pour réentendre, pour réécouter, pour **gouter** le texte ;
- des formes de paraphrase, de traduction « simultanée » ou en léger différé, de recherche d'équivalent, qui visent soit l'éclaircissement de difficulté, soit tout simplement l'appropriation de l'œuvre dans un langage propre. Il faut ici évoquer les travaux de B. Daunay sur la paraphrase ;

Enst¹⁵	<i>comment l'expliquez-vous + est-ce que quelqu'un peut essayer de définir le mot « fracas »</i>
L	<i>fracas c'est fracasser + casser tout + casser tout sur son passage</i>
Enst	<i>fracasser casser est-ce que c'est la même chose</i>
V	<i>oui et non fracasser c'est aussi tout abîmer tout casser et puis en même temps ça fait un grand bruit</i>
Enst	<i>oui + il s'agit du fracas de quoi</i>
Cl	<i>le fracas des bombes + ça veut dire qu'ils ont lancé plein de bombes dans le pays de Moun</i>

- des formes de développement et de **glose**, qui occupent les places vides du récit, les implicites, les silences, et greffent sur le discours de l'œuvre d'innombrables

¹⁴ Corpus « Yakouba », écrit de travail d'une élève dans une classe de CE2.

¹⁵ Corpus « Moun ».

développements, excursions, ajouts et paperolles : supplétion de dialogues absents, d'explications données aux événements narrés ou figurés, d'élicitation des motivations des personnages, d'explicitation des implicites... Toutes formes d'expansions du texte original dont on doit se demander s'ils sont des superflus, des diversions, ou des marques du processus d'appropriation et d'appréciation...

<i>Cl</i> ¹⁶	<i>c'est l'océan qui a bercé l'enfant pour qu'il reste en vie + pour qu'il reste endormi jusqu'à ce qu'il arrive</i>
<i>W</i>	<i>mais là c'est un peu une expression parce que les vagues ça fait bouger comme si on berçait + c'est un peu pareil</i>

Là encore, on retrouve dans la doxa didactique des tâches devenues traditionnelles, sans qu'on ait dégagé ce que peuvent être leurs enjeux dans la perspective d'une didactique de la sensibilité, du goût et du jugement : voir les sempiternelles consignes : « écrit la suite du texte », « écris ce qui va se passer »...

Paraphrase et glose n'ont pas bonne presse. La glose pose souvent problème quand elle est apparente digression ; mais un des gestes professionnels délicats du pilotage du débat interprétatif est sans doute celui-ci : jusqu'à quel point considérer que les gloses, les digressions, sont des sorties hors du texte ou au contraire des temps d'appropriation nécessaire, des jeux avec la matière de la fiction ou de l'image qui nécessitent ces détours, qui, s'ils sont interrompus ou interdits, ne peuvent jouer leur rôle de *médiations*.

Les discours du retour au texte : la lecture philologique

Justement, ce qui vient compenser la liberté appropriative de la glose ou de la paraphrase est ce qu'on pourrait appeler des « conduites philologiques¹⁷ ».

<i>Enst</i>	<i>est-ce que vous vous souvenez comme on a eu du mal à accepter le mot « abandon » comme on a longtemps discuté de ce mot lors du dernier cercle de lecture ++ certains parmi vous disaient que c'était le mot juste les parents ont abandonné = ils ont été obligés d'abandonner de se séparer de Moun ++ on a eu du mal</i>
<i>V</i>	<i>on sait pas si on dit le mot « abandonner » ou le mot « se séparer »</i>
<i>Enst</i>	<i>on a eu du mal à se mettre d'accord sur le mot juste tu as raison et en même temps c'est parce qu'ils l'aiment très fort + parce qu'ils ont très peur pour elle qu'ils décident cela alors regardez page 28 ++ est-ce que ce n'est pas de ça dont il est question + est-ce que ce n'est pas cela qui rend triste Moun</i>

L'exigence philologique, c'est le rappel que si l'interprétation de l'œuvre ne s'achève que dans la singularité des lectures individuelles, et qu'elle est sous la responsabilité de l'interprète, elle ne peut exister... sans l'œuvre ni sans la prise en compte d'autres instances régulatrices, sans lesquelles l'interprétation se dénature. Comme le rappelle Eco (2003, 157), l'*intentio lectoris* négocie avec :

- l'oeuvre¹⁸ d'abord, (« *intentio operis* »), puisque c'est le matériau originaire de la transaction sémiotique ;
- d'autres textes ou œuvres (« *intentio intertextualis* ») ;
- enfin, il faut faire droit à l'hypothèse d'un projet porté par le sujet auteur (« *intentio auctoris* »), éventuellement étendu à son histoire et à sa communauté¹⁹.

¹⁶ Corpus « Moun »

¹⁷ Le terme choisi ici de « lecture philologique » est évidemment provocateur. mais il s'agit bien de rappeler que la tradition herméneutique ne s'oppose pas l'exigence philologique, mais qu'elle lui est consubstantielle.

¹⁸ Le texte, le tableau, le film...

¹⁹ L'*intentio auctoris* peut-être non-intentionnelle et non-subjective ; l'auteur est aussi la voix d'un collectif. en passant, on rappellera que le fantôme de l'auteur n'est pas facilement évacué : le besoin de l'auteur, fantasme de l'authenticité, alimente notre fascination pour la fiction. Cf. les travaux qui réhabilitent l'auteur contre son effacement post-moderniste (colloque Bordeaux).

Cette *attitude* est rappelée dans les textes institutionnels par le couplage entre interpréter et comprendre :

« On ne peut laisser les élèves dans l'incompréhension ou dans une compréhension approximative et inexacte du texte. » (*Littérature cycle des approfondissements, Documents d'accompagnement*, 2002, p. 7, § 2.2)

Il ne s'agit pas ici d'un rappel à une conception réductrice du sens comme contenu pré-existant, simplement « caché » dans l'œuvre, mais le rappel d'une contrainte fondamentale : il n'y a pas de transaction sémiotique sans co-élaboration d'un code, évolutif sans doute, mais en l'absence duquel la communication est tout simplement un faux-semblant.

Et plus encore : ce code, cette langue, ces normes, les élèves les découvrent et les apprennent avec les œuvres, grâce aux œuvres²⁰. Comprendre et interpréter ne se succèdent pas dans le calendrier didactique, ils sont co-occurents.

Exemple du mot « épreuve » dans son sens ethnologique, classe de CE2 :

<i>Enst</i> ²¹	<i>tu l'as dit ce matin [...] c'était le TEST / il y a un autre mot pour ça</i>
A	<i>une épreuve</i>
<i>Enst</i>	<i>une épreuve</i>
é	<i>si Yakouba réussit pas son épreuve</i>
<i>Enst</i>	<i>c'est une épreuve</i>
é	<i>à surmonter</i>
<i>Enst</i>	<i>une épreuve pour devenir ?</i>
é	<i>comme un premier stage [le maître rit] / un STAGE</i>
<i>Enst</i>	<i>pour devenir guerrier / et même mieux</i>
é	<i>c'est comme si on faisait un métier</i>

Applications didactiques : le retour au texte

On pourra en juger en suivant dans les interactions interprétatives un « geste de métier » qui est tantôt celui de l'élève, tantôt celui du maître : appelons-le **retour** (le recours ?) **au texte** : nous appelons ainsi les moments où les interprètes éprouvent le besoin de relire, de citer, de recourir au sens conventionnel des mots, de clarifier une construction, de faire des listes de vocables, d'observer des récurrences, d'identifier des structures remarquables (parallélismes syntaxiques, symétries narratives...), etc.

On s'étonnera : ce n'est pas autre chose que ces habiletés sur lesquelles s'appuient les formes savantes et scolaires de l'analyse littéraire, celles qu'on enseigne au lycée, à l'université et qu'on évalue dans les exercices d'examen... Mais ici, nous proposons d'observer que des formes spontanées, natives de ces pratiques techniques sont présentes dans les discours sur l'œuvre produits par des élèves *avant même qu'ils y soient formés*, et que même les enseignants des premiers niveaux utilisent et sollicitent des formes **transposées** de ces techniques.

<i>Enst</i> ²²	<i>faites avec ce que j'ai demandé + je suis sûre que vous allez vous débrouiller je redis une dernière fois relever les mots qui parlent de l'océan + tu vas dans le texte et tu relèves les mots de l'océan dans ce texte-là + après tu peux avec tes mots dire ce que tu ressens comment tu vois cet océan d'accord ++ et deuxième piste en quoi ce texte est-il poétique où ressentez-vous la poésie du texte</i>
---------------------------	---

Bien sûr, il ne s'agit pas de proposer précocement la transposition de ces techniques savantes, mais de constater que les situations apparemment non-techniques que sont les échanges

²⁰ C'est tout le sens de cette section du DSC.

²¹ Corpus « Yakouba ».

²² Corpus « Moun ».

interprétatifs mobilisent, naïvement ou non, des *embryons de gestes techniques*. Les élèves, comme Monsieur Jourdain, pratiquent sans le savoir ce qui est l'esquisse d'une lecture analytique :

L ²³	<i>moi j'ai écrit : bercée par les vagues + portée par l'écume et les vagues + la jetée + l'étoile de mer + les coquillages égarés</i>
An	<i>moi j'ai écrit cinq fois l'océan + marée haute + vent du large + vague + écume + étoile de mer + coquillages égarés + sable mouillé + plage + jetée et après les mots poétiques : leur premier enfant et leur dernier espoir + un bébé aux yeux d'amande + le sommeil tiède et profond + les larmes et le fracas des bombes</i>

Il est évident qu'il ne s'agit pas d'appliquer des méthodes d'analyse de type universitaire intégralement et systématiquement, ni même explicitement. Il n'empêche : les enseignants qui ont à mener des débats interprétatifs « spontanés » et « naïfs » auprès de lecteurs débutants sont plus à l'aise quand ils savent utiliser quelques-uns de ces outils, qui vont les aider à étayer, à évaluer, à faire se développer les interventions de leurs interprètes en herbe.

Le jugement sur l'œuvre ne peut pas être pas une pure jaculation, mais le résultat d'un **travail sur le texte qui fait appel, pour aller au-delà de ses bégaiements initiaux, à des outils et des règles**. Parmi ces règles, il faut indiquer une *attitude* : l'éthique de l'interprétation qui loin de limiter ou censurer le dialogue sur le sens, l'enrichit en le contraignant. Quelques-unes de ces maximes invisibles qui régulent la classe aux prises avec le texte : *écouter et prendre en compte ce que disent les autres, respecter la lettre du texte (les données plastiques, musicologiques...), s'assurer du sens des mots, collecter des informations référencées, s'imposer d'argumenter*, etc.

Les discours sur l'œuvre : bricolage et formes intermédiaires

Pour les enseignants qui travaillent avec des élèves jeunes ou des publics en difficulté scolaire, mais aussi avec des publics non spécialistes (ce que sont, face aux textes littéraires, beaucoup d'étudiants qui préparent l'épreuve orale du CRPE), la difficulté est que les débutants, par définition, ne peuvent produire immédiatement les formes canoniques de l'interprétation. Les jeux de langage interprétatifs, ainsi saisis à la source, ne peuvent être que des formes « intermédiaires » (à l'oral comme à l'écrit) au sens que nous avons donné à ce terme (Chabanne et Bucheton 2002).

Les enseignants doivent alors **faire avec** des formes embryonnaires, malhabiles, inchoatives, bricolées, hésitantes, inachevées, tâtonnantes... un brouillement discursif :

Y ²⁴	<i>Moi je dis si je serais l'homme là-bas, l'homme là-bas, et ben je serais pas content parce que j'aurais peur, en plus si je serais tout seul je serais pas content, je vais avoir la peur, je serais ressentir la peur</i>
Enst	<i>Et qu'est-ce qui te fais peur là ?</i>
Y	<i>Parce que là y'a du sombre, du noir, si y'aurait de la lumière, le soleil s'est levé, d'accord j'aurais pas peur, mais là c'est la nuit c'est tout sombre</i>

Les enseignants expérimentés savent recevoir pour ce qu'elles sont et surtout pour ce qu'elles permettent de construire ces formes intermédiaires produites inévitablement par des publics qui sont mais justement des apprentis interprètes. Une des décisions les plus délicates est de faire le départ entre des jeux de langage stériles, les bavardages oiseux, les digressions stériles et ceux qui permettent aux élèves d'avancer vers le savoir-interpréter.

²³ Corpus « Moun ».

²⁴ Corpus « Friedrich », échange extrait d'une séance en CM2, réception d'un tableau de G.D. Friedrich, *Le Moine au bord de la mer*.

Même si Schaeffer conteste que l'appréciation soit *originellement* un jeu de langage (« la conduite esthétique (...) n'est *pas* un « jeu de langage » « elle ne relève pas (encore) de l'*expression* d'un état Intentionnel, donc d'un acte judiciaire, et *a fortiori* pas (encore) de la communication », Schaeffer 1996, 208), dans les faits, une observation fine des situations d'entrée dans les œuvres révèle une intense activité de *sémiotisation* :

- échanges de signes corporels, postures physiques, mimiques, soupirs ou cris, exclamations, gestes et mimes, qui sont individuels mais parfois coordonnés en véritables dialogues entre les participants : regards, gestes d'échanges, gestuel en échange réponse d'une autre²⁵, etc.
- échanges de signes verbaux, qui ne s'apparentent pas encore à des discours ou à des jugements élaborés, mais dont il faut suivre avec attention le développement, car c'est sur ce « bégaiement initial », sur ce proto-discours, que se greffera et se développera l'étape suivante, à savoir la formulation des jugements esthétiques, voire les genres canoniques de l'interprétation ;

Ainsi, étudier l'enseignement de la sensibilité, du goût, du jugement suppose qu'on soit très attentif aux **formes émergentes des discours sur ou autour de l'œuvre**, discours difficilement identifiables parce que soumis très partiellement à des genres reçus, mais jouant un rôle importants de discours intermédiaires dans un double sens : médiation entre des sujets, médiation entre l'émotion comme sensation et l'émotion ressaisie par le langage pour être précisée, développée, transformée en jugement et en dialogue.

On voit bien alors, quand on prend conscience de ces formes émergentes intermédiaires, des problèmes didactiques qui sont ici posés :

- quelle place doit-on donner à ces discours émergents, en navigant entre l'appel à des formulations plus élaborées, et la nécessité de saisir les formes natives, les premiers embryons de discours, à la manière dont un artiste prend des notes, jette hâtivement une esquisse sur un carnet, des notes sur un brouillon, etc.
- ou encore quel rôle joue ce qu'on peut appeler son **discours d'escorte**, ce qu'il dit avant, pendant et après la présentation de l'œuvre, par lequel il crée des attentes, mais aussi ouvre des pistes pour les échanges à suivre ;
- quelle place occupe dans ce développement le discours du maître, par exemple ses propres propositions, qui servent alors de lanceurs aux échanges qui vont suivre, qu'il autorise et auquel il donne des modèles provisoires, souples, non contraignants ou au contraire trop modélisants ;
- quelle place occupe la co-élaboration des énonciations, comme celle qu'étudie par exemple F. François en parlant de reprises-transformation (1993) et en montrant comment s'élabore une « parole à plusieurs » qui émerge non de discours autarciques, mais de discours qui s'appuient les uns sur les autres selon des formes diverses ;
- étudier en particulier les formes d'étayage : le grappillage par l'enseignant des éléments apportés par les uns et les autres, ses reformulations, la juste distance entre ses apports, ses réorientations d'autorité et le recueil des discours émergents, un fin travail de tricotage verbal, d'étayage.

Une pratique sociale de référence, objet de recherche : les études sur la critique, les discours sur l'art, les écrits sur l'art

« On a longtemps débattu des contenus (en didactique de la littérature), il serait temps que la discussion porte aussi sur ce que les élèves doivent pouvoir faire de ces contenus, sur ce qu'ils doivent pouvoir dire et écrire à propos des œuvres en mobilisant les savoirs qu'ils se sont

²⁵ D'autres systèmes de signe : pantomime, dessin, souvent utilisés dans les séquences comme médiateurs sémiotiques pour saisir des éléments de l'expérience de l'œuvre par d'autres biais que les seules verbalisations.

appropriés grâce à leur formation "littéraire" (au sens large). Il serait temps de s'intéresser aux discours sur l'art, nourris de connaissances -- discours d'amateurs éclairés -- qui peuvent être produits par les élèves en classe de français, oralement ou par écrit, dans un cadre d'évaluation diagnostique, formative ou certificative" (Dumortier 2006, 207).

Si je suis pas d'accord avec la question de l'évaluation, je pense avec J.L. Dumortier qu'il faut étudier empiriquement les « discours sur l'art » des élèves, jusque dans leurs maladresses et leur étrangeté. De telles études ne peuvent manquer de se situer en regard d'un champ de recherche actuellement actif qui est celui des recherches universitaires sur les *discours/écrits sur l'art* (Vaugeois, Schefer...), qui relèvent des champs de l'esthétique comparée, de l'interart (Gilman, Lagerroth et al....) mais aussi de la sociologie de l'art (Esquénazy, Ducret...).

Les jeux de langage émergents dans le débat interprétatif des débutants sont à éclairer par référence à des jeux de langage autour des œuvres en contextes « spontanés » (sortie de cinéma, échange dans une librairie, discussion pour choisir la musique qu'on va écouter dans la voiture...), et dans des contextes plus institués (discours et genres discursifs de la critique journalistique, de l'analyse sémiologique, de l'histoire des arts, etc.).

Applications didactiques

Ainsi il faudra aussi observer que dans les pratiques sociales attestées, les discours sur l'œuvre (par exemple, la correspondance d'un peintre, celle d'un poète ou d'un romancier...) prennent des formes très diversifiées, et quelquefois beaucoup plus ouvertes que celles qui sont considérées comme seules recevables dans les débats interprétatifs. Or, certaines formes de discours sur l'art sont proches des balbutiements et des formes hétéroclites que produisent nos interprètes débutants : poésie en écho à un tableau ou comme commentaire d'un autre poème ; monologue attribué à un personnage muet, suite de textes comblant ellipses ou ambiguïtés narratives, etc.

S ²⁶	<i>quand le lion a parlé à Yakouba / le lion a dit des MOTS FORTS : sans gloire / banni / ces mots ce sont des mots qu'emploient les rois</i>
Enst	<i>le lion est un roi / qu'en pensez vous / parlons de ce qu'a dit Sofia : sans gloire / banni / frère / homme / pourquoi ce sont des mots forts ?</i>
é	<i>parce qu'il compare</i>
Enst	<i>pour des mots FORTS</i>
G	<i>les mots les plus importants</i>
Abd	<i>parce qu'il les touche</i>
Enst	<i>pourquoi ?</i>
Abd	<i>ce sont des membres de sa famille</i>
Gisèle	<i>parce que ça fait de la peine</i>
Al	<i>il préfère renoncer à être guerrier</i>
Enst	<i>entendez ce que dit Alexis</i>
Al	<i>j'ai marqué « Yakouba a fait preuve de courage et de cœur »</i>
Enst	<i>quand ?</i>
Al	<i>on l'a emmené combattre le lion</i>
Mic	<i>c'est un faible</i>

²⁶ Corpus « Yakouba ».

plusieurs	NON NON [vives protestations]
Imc	et si le lion serait pas blessé Yakouba l'aurait combattu
G	si quelqu'un est blessé ça fait de la peine
Enst	il préfère combattre le lion dans sa meilleure forme
?	il aurait mérité d'être guerrier / il peut pas se battre le lion
Enst	s'il l'avait tué il aurait été faible / je trouve qu'il y a un problème / Alexis a raison Yakouba est courageux et il a du cœur
G	de la peine

Il faut ainsi s'interroger sur ce paradoxe : en supposant que l'élève est capable de « parler sur l'œuvre » sans lui donner par avance la maîtrise des genres par lesquels les experts parlent des œuvres, le maître place l'élève dans un curieux paradoxe : il lui impose *d'inventer des genres pour lesquels nous mêmes n'avons pas de nom*.

On doit s'intéresser de près aux consignes orales ou écrites qui appellent à écrire ou parler l'expérience de l'œuvre. Quel genre peut prendre le travail de l'élève si :

- s'il ne doit pas répondre à des questions factuelles ?
- s'il ne peut être seulement l'expression d'un jugement de gout brut en « j'aime / j'aime pas » ?
- s'il ne doit pas être seulement paraphraser ou résumer une intrigue ?
- s'il doit éviter toute « lecture expliquée » sous forme de traduction aplatissante ?
- s'il ne peut pas produire un commentaire savant outillé par des savoirs savants (ceux de l'historien des arts, du sémiologue, du poéticien...) ?

L'étude de ces genres intermédiaires, éclairés par les pratiques sociales de référence, ouvre des perspectives de recherche à une échelle fine d'analyse.

Conclusion : Les attitudes comme problèmes pour l'élève, l'enseignant, le formateur

La notion d'*attitude* me semble être au cœur d'un débat souvent rappelé dans la communauté des chercheurs en didactique de la littérature, qui ne concerne pas moins que notre « cœur de métier » : qu'est-ce en effet que nous enseignons sous le nom de *littérature* ? ...

La question n'est pas nouvelle, jusque dans les rangs des spécialistes.

Je la prendrai par un angle modeste, celui du point de vue des acteurs de terrain : les enseignants, leurs élèves, et là-dessus les formateurs, qu'ils préparent à l'épreuve orale du CRPE ou s'occupent de formation continue. Ces acteurs, aujourd'hui, se montrent intéressés par les œuvres et souvent passionnés par leur richesse, leurs difficultés, les défis intellectuels qu'elles posent, les émotions qu'elles appellent, les problèmes qu'elles posent, les énigmes humaines autant que techniques qu'elles offrent... Souvent bon connaisseurs des ouvrages de formation et des propositions didactiques, ils sont souvent séduits par les réactions des élèves, qui – n'en déplaisent à ceux qui veulent réserver à d'autres niveaux le plaisir de **l'interprétation**²⁷ – prennent vite gout au travail herméneutique, au déploiement des richesses de l'œuvre...

Mais nombreux sont ceux qui se disent en peine de préparer, de conduire et d'évaluer ce qui se passe alors dans la classe de français : la nature des savoirs, la nature des apprentissages,

²⁷ Il est significatif que le mot interprétation/interpréter soit absent des projets de programmes 2008.

les modalités de cet enseignement non plus défini par des abstractions, mais géré « au ras de la classe », dans la gestion en temps réel de ce qui se passe. Et qui redoutent que les meilleurs intentions ne confirment les élèves les plus en difficulté dans leurs malentendus ou leur mutisme.

Les œuvres d'art sont sans doute les artefacts dont la fonction est prioritairement de donner forme au tiers-savoir que nous avons défini plus haut comme le domaine désigné, avec quelque obscurité, par la notion d'*attitudes* : les valeurs, les émotions, sont les objets qu'elles sémiotisent de préférence.

Relever le défi d'un enseignement des attitudes ne devraient pas nous paraître au-dessus de nos forces, puisque c'est précisément de ces attitudes que nous discutons par le truchement des œuvres. Raisonner sur les attitudes, c'est « revenir aux fondamentaux », chercher ce qui est à la fois finalité et condition d'un enseignement de la langue qui ne se coupe pas des enjeux des pratiques discursives visées : enseigner la langue, est-ce seulement enseigner des outils ? Enseigner la culture humaniste, est-ce seulement placer les élèves devant des œuvres pour qu'ils s'en imprègnent ? C'est aussi leur donner les *moyens de mettre en mots* ce qui est expérience esthétique. Si ce domaine relève d'une éducation, elle ne peut rester allusive, il doit être aussi le lieu d'une instruction à des techniques, à des savoirs – à des connaissances et à des capacités spécifiques par lesquelles les *attitudes* échapperont à l'abstraction.

BIBLIOGRAPHIE²⁸

- ALLPORT G.** (1935): Attitudes. In C.A. Murchinson (ed.), *A Handbook of Social Psychology*, Worcester : Clark University Press, pp. 798-844.
- AUDIGIER François** (1991) : Enseigner la société, transmettre des valeurs; former des citoyens, éduquer aux droits de l'homme. : une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel. *Revue Française de Pédagogie* 94, pp. 37-48. INRP.
- AUDIGIER François** (2002): L'éducation civique dans l'école française. In *Sowi-onlinejournal - Zeitschrift für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik* 2/2002: Civic and Economic Education in Europe, en ligne (nov 2007) <http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-2/france_audigier.htm>. Bielefeld (D) : Univ. Fak. Soziologie.
- BARBIER René** (1994) : *Le retour du "sensible" en sciences humaines*. Pratiques de Formation/Analyses, Microsociologies. <<http://www.barbier-rd.nom.fr/retourdusensible.htm>>. Consulté le 13-07-07. En ligne.
- BARTHES Roland** (1973) : *Le plaisir du texte*. Seuil.
- BELLIER S.** (2004) : *Le savoir-être dans l'entreprise : utilité en gestion des ressources humaines*. Vuibert.
- BERTHOZ Alain & JORLAND Gérard (dir.)** (2004) : *L'Empathie*. Odile Jacob.
- BLOOM, Benjamin S.** (1964) : *Taxonomy of the educational objectives. Handbook 2 : affective domain domain*. New York : David McKay.
- CANVAT Karl & LEGROS Georges (dir.)** (2004) : *Les valeurs dans/de la littérature*. (Diptyque). Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français. Namur : Presses Universitaires.
- CHABANNE J.C. et BUCHETON D.** (2002) : *L'écrit et l'oral réflexif*, PUF.
- CLAIR Jean** (2005) : *Considérations sur l'état des beaux arts. Critique de la modernité*. Gallimard.
- CLAIR Jean** (2006) : *Journal atabilaire*. Gallimard.
- COMPAGNON Antoine** (1998) : *Le démon de la théorie*. Seuil.

²⁸ Paris est le lieu d'édition par défaut.

- DE KETELE Jean-Marie** (1986) : L'évaluation du savoir-être.. In DE KETELE, J. M. (Ed.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* pp. 179-208. Bruxelles : De Boeck Université.
- DSC** : Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation, J.O n° 160 du 12 juillet 2006 page 10396 texte n° 10.
- DUCRET André** (2006) : *L'art pour objet. Travaux de sociologie*. Bruxelles : La Lettre volée.
- DUMORTIER Jean-Louis** (2006) : Conduite esthétique, jugement critique et écriture de soi. *Repères* 34, L'écriture de soi et l'école, pp. 185- 214. INRP.
- ECO Umberto** (2003) : *De la littérature*. Grasset.
- ESQUENAZY Jean-Pierre** (2007) : Sociologie des oeuvres, de la production à l'interprétation. Armand Colin.
- FAVRE Daniel** (2007) : *Transformer la violence des élèves : Cerveau, motivations et apprentissage*. Dunod.
- FAVRE Daniel, JOLY Jacques, REYNAUD Christian & SALVADOR Luc-Laurent** (2005) : Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions. *Enfance* 4/2005, 363-382.
- FRANÇOIS Frédéric** (1993) : *Pratiques de l'oral : dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Nathan.
- GADAMER Hans Georg** (1995) : *Langage et vérité*. Gallimard.
- GENETTE Gérard** (1997) : *L'oeuvre de l'art, II : La Relation esthétique*. Le Seuil.
- GILMAN Ernest B.** (1989) : Interart Studies and the "Imperialism" of Language. *Poetics Today*, Vol. 10, No. 1, Art and Literature I (Spring, 1989), pp. 5-30.
- GUILBERT Jean-Jacques** (2002) : The Ambiguous and Bewitching Power of Knowledge, Skills and Attitudes Leads to Confusing Statements of Learning Objectives. *Education for Health*, Vol. 15, No. 3, 2002, 362 – 369. En ligne <http://www.educationforhealth.net/EfHArticleArchive/1357-6283_v15n3s10_713665139.pdf> (3/11/2007). London : Taylor & Francis.
- HABERMAS Jürgen** (1987) : *Théorie de l'agir communicationnel*. Fayard.
- JORRO Anne** (2002) : *Professionaliser le métier d'enseignant*. ESF.
- JOURDAIN Christine** (2004) : *L'enseignement des valeurs à l'école. L'impasse contemporaine*. L'Harmattan.
- LAGERROTH Ulla Britta, LUND Hans, HEDLING Erik (eds)** (1997) : *Interart Poetics : Essays on the Interrelations of the Arts and Media*. Amsterdam/Atlanta, GA : Rodopi.
- LEBRUN Marlène** (1999) : Le geste anthologique. Dans Demougin & Massol, *Lecture privée et lecture scolaire : la question de la littérature à l'école*. Grenoble : CRDP.
- LECERCLE Jean-Jacques & SHUSTERMAN Ronald** (2003) : *L'emprise des signes : Débat sur l'expérience littéraire*. Seuil.
- LEGROS Georges, CANVAT Karl & MONBALLIN Michèle** (1992) : 'L'ère du soupçon' : et après ? *La Lettre de la DFLM* 10. DFLM.
- LEGROS Georges, POLLET M. -Ch. , ROSIER J. -M. (dir.)** (1999) : *Quels savoirs pour quelles valeurs?* Actes du 7e colloque de l'association pour le développement de la recherche en didactique du français (DFLM), Bruxelles - sept. 1998. DFLM.
- LAFORTUNE Louise, DANIEL Marie-France, DOUDIN Pierre-André [et al.]** (2005) : *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle*. Sainte-Foy : Presses de l'UQAM.
- MEN [Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, Direction de l'Enseignement Scolaire]** (2002) : *Littérature, cycle des approfondissements (cycle 3)*. Document d'accompagnement des programmes de l'école primaire. CNDP.
- MORISSETTE Dominique & GINGRAS Maurice** (1991) : *Enseigner des attitudes ? Planifier, intervenir, évaluer*. Bruxelles : De Boeck Université.
- NADEL Jacqueline (Avec le concours de Robert Soussignan)** (2001) : *Développement émotionnel : régulations et dysfonctionnements*. Synthèse Longue, Programme Cognitique, Ecole et Sciences Cognitives, sur le site TEMATICE <<http://www.tematice.fr/>>. TEMATICE.
- PAGONI-ANDRÉANI Maria** (1999) : *Le développement socio-moral : des théories à l'éducation civique*. "Education". Villeneuve d'Ascq : P. U. du Septentrion.

- PENSO-LATOUCHE A.** (2000) : *Savoir-être : compétence ou illusion ? Analyse des attitudes, comportements et rôles attendus par l'entreprise*. Éd. Liaisons.
- RAYNAL Françoise & RIEUNIER Alain** (2007) : *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. Préface de Marcel Postic. 6e édition. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- ROPÉ Françoise & TANGUY Lucie (dir.)** (1994) : *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. L'Harmattan.
- SCHAEFFER Jean-Marie** (1996) : *Les Célibataires de l'art. Pour une esthétique sans mythes*. Gallimard.
- SCHEFER Jean-Louis** (2007) : Histoire de l'art et critique d'art. *Encyclopedia Universalis*, s.v. "critique d'art".
- SEGAL Elodie** (2006) : Les usages sociaux des " savoir-être " en entreprise. Journée d'étude "Usages sociaux de la notion de compétence", 9 mars 2006, Paris, CNAM. En ligne, <<http://www.ensieta.fr/jecompetence/>>. Brest : ENSIETA.
- VAUGEOIS Dominique (dir.)** (2005) : *L'écrit sur l'art : un genre littéraire ? Figures de l'art 9, revue d'études esthétiques*. Pau : Publications de l'univ. de Pau.