



HAL
open science

Des moments éthiques

Yoann Daumet

► **To cite this version:**

Yoann Daumet. Des moments éthiques. Brigitte Louichon. Un texte dans la classe. Pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France, Peter Lang P.I.E., pp. 167-197, 2020, ThéoCrit, 978-2-8076-1424-6. 10.3726/b17316 . hal-04002344

HAL Id: hal-04002344

<https://hal.science/hal-04002344>

Submitted on 23 Feb 2023

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.

Copyright

Chapitre 6 : Des moments éthiques

Yoann Daumet

Université de Montpellier, LIRDEF (EA 3749)

*Ça pose des petites questions,
ce livre, cette histoire.
(Enseignante de la classe 11)*

Les programmes de Français pour le cycle 3 (MEN, 2015a) reconnaissent à l'enseignement de la littérature des « enjeux littéraires et de formation personnelle ». Le sens accordé à l'expression de « formation personnelle » peut être compris à la lumière des objectifs précisés : il s'agit en particulier de la formation éthique ou morale. En effet, la question « des valeurs » « morales » ou « socioculturelles » est centrale parmi ceux-ci : caractériser et interroger les valeurs sous-jacentes aux actions des personnages, les confronter, mesurer les éventuelles tensions entre elles notamment en lien avec les exigences de la vie en société, comprendre comment elles permettent ou empêchent l'identification du lecteur avec les personnages. L'idée que la littérature puisse participer d'une éducation morale n'est évidemment pas une idée neuve. Toutefois, le contexte et les intentions d'écriture des programmes – la réponse républicaine et éducative au fanatisme religieux et au terrorisme – donne une dimension particulière à cet appel à l'enseignement de la littérature. Celui-ci, comme d'autres disciplines, contribue, selon les instructions officielles, à l'enseignement moral et civique et à la transmission des valeurs républicaines. Cette volonté politique coïncide, par ailleurs, avec un « tournant éthique » observé au sein du champ de la théorie littéraire (Compagnon, 2007-2008 ; Todorov, 2007 ; Citton, 2007). Ces deux mouvements, politique et théorique, amènent à interroger les finalités et conceptions de la littérature, avec des conséquences potentielles sur sa didactique.

Pour nourrir cette réflexion, nous tenterons de comprendre à travers les données TALC comment les enseignants se sont emparés des enjeux éthiques reconnus à l'enseignement de la littérature. Peut-on identifier des moments éthiques dans les séances enregistrées ? Quelle articulation entre éthique et littérature peut-on y observer ? Un tel questionnement nécessite deux préalables : définir, même provisoirement, ce que nous entendons par « moments éthiques » et préciser quelle méthodologie sera mise en œuvre pour permettre une analyse compréhensive des pratiques réelles des enseignants en classe de littérature.

I. Éthique, morale et formation personnelle

Sans qu'il importe ici d'examiner les apories auxquelles elles conduisent, retenons que les diverses tentatives pour opposer, ou distinguer nettement, éthique et morale sont jugées peu convaincantes par la plupart des philosophes contemporains¹ comme Eirick Prairat le remarque, concluant à une « indistinction sémantique » (Prairat, 2014). Toutefois, pas davantage que cet auteur, nous ne pouvons ignorer un usage qui se développe, de fait, consacrant des nuances entre le mot d'origine grecque éthique et son équivalent latin de morale. Parmi celles-ci, deux nous intéressent particulièrement et nous inscrirons notre travail dans les perspectives qu'elles dessinent. La première confère à l'éthique une dimension réflexive, critique, interpellative s'appliquant aux normes, aux prescriptions qui constitueraient la morale (Fabre, 1994). Ainsi

¹ Parmi eux, M. Canto-Sperber, V. Descombes, J. C Billier, R. Ogien, et même jusqu'à un certain point P. Ricoeur (Prairat, 2014, p.9-10)

les programmes scolaires du cycle 3 évoqueraient-ils clairement l'éthique par la périphrase « la morale en questions ». Il s'agirait donc moins de transmettre des règles que de les interroger, ou plus exactement, de permettre réellement cette transmission grâce à une appropriation critique et distanciée des normes. La deuxième distinction relie l'éthique à la recherche de la vie bonne, c'est-à-dire au dépassement de la logique déontologique de la morale par celle de l'interrogation sur le bonheur et le sens d'une vie accomplie rejoignant, en une compréhension renouvelée, l'héritage aristotélicien (Ricoeur, 1990 ; Nussbaum, 2010). Sans renier ni même éviter le terme de morale que l'on ne saurait réduire aux connotations caricaturales et péjoratives l'associant à un aveugle et désuet conformisme social, nous utilisons, pour prévenir tout malentendu et donner à entendre les dimensions réflexive et téléologique du concept, le terme d'éthique.

Mais il nous faut franchir un pas supplémentaire dans cette entreprise de clarification conceptuelle. En effet, nous ne nous intéressons pas ici à l'éthique en général mais à l'approche éthique des textes en contexte d'enseignement de la littérature. Il est donc nécessaire de tenter de définir la spécificité du questionnement éthique propre à la lecture littéraire : à cette fin, nous proposons de – littéralement – prendre au mot l'expression de « formation personnelle » que les programmes scolaires de 2015 ont fixé comme objectif à la culture littéraire. Nous entendons rendre raison de l'ambiguïté constitutive de l'adjectif « personnelle » en définissant les trois notions dont celui-ci peut être dérivé, mettant à jour, au-delà d'une accidentelle question linguistique, l'essence formatrice et éthique de la lecture littéraire. Cette approche éthique de la littérature nous semble pouvoir être décrite comme le déploiement et la mise en résonance de trois instances constitutives de tout sujet : personnalité, personne, personnages.

En un premier sens, la formation personnelle peut être entendue comme la formation de la *personnalité*. Offrant au lecteur un « laboratoire infini d'expériences » (Jouve, 2001) tout en lui tendant un miroir – métaphore stendhalienne devenue lieu commun -, la lecture permettrait à chacun de se connaître, de donner ordre à l'ensemble de ses déterminations, de ses particularismes, c'est-à-dire de se forger un caractère, une identité. Nous sommes alors dans le domaine de la subjectivité, du particulier, du relatif et du contingent. Provoquant en nous des émotions, mettant en évidence des inclinations, rendant conscientes des opinions, la lecture met à jour notre tempérament, notre milieu, notre système de valeurs ; dans un même mouvement, nous prenons de la distance avec eux et nous nous les approprions singulièrement : interprétant un héritage, nous devenons un sujet empirique, une personnalité.

Mais la « formation personnelle » peut également être entendue comme celle de la *personne*. Empruntant à la philosophie kantienne, il s'agit alors de manifester en chacun un sujet universel, sujet de droit : ce que l'on ne peut refuser à aucun homme et ce à quoi nul ne peut se dérober. Point de subjectivité au même sens que précédemment mais plutôt la révélation d'une intériorité, de ce que la philosophie nomme esprit, sceau d'une universelle humanité. La lecture sera alors un moyen privilégié pour entendre les réquisitions de l'absolu en nous-mêmes, et voir, à travers ce signe de reconnaissance, en chaque homme un semblable.

Ces deux mouvements d'individuation et d'intégration sont rendus possibles par la rencontre de la troisième instance évoquée : les personnages. En effet, « personnelle » évoque en littérature nécessairement personnages : ceux que l'on rencontre dans les livres et qui participent de notre éducation morale et sentimentale - nous y apprenons à être amoureux, à reconnaître l'avare, à démasquer l'hypocrite, à nous mettre en colère, à pleurer ceux que l'on aime -, comme ceux que le jeu social nous demande de composer et dont la lecture est sans doute l'occasion privilégiée de dresser l'inventaire et d'apprendre le rôle : tous ceux que nous pourrions jouer dans nos propres vies, et ceux que l'on décide d'incarner. La lecture nous révèle alors la secrète connivence que nous entretenons, structurellement, avec les personnages et la part d'imaginaire, de jeu, et d'imitation en chacun de nos traits ou de nos actes. Par elle, nous

comprenons que nous ne sommes jamais qu'accidentellement assignés à notre place et toujours métaphysiquement en exil. Cette inassignation est la source d'une irréfragable liberté en nous, et sans doute, une telle prise de conscience est-elle la vertu éthique majeure de la lecture littéraire. On trouverait sur ce point de frappants échos entre des œuvres, des démarches ou des projets par ailleurs si dissemblables qui semblent attester d'une constante – sinon de l'universalité - de l'expérience subjective de la littérature. (de manière exemplaire et non exhaustive : Sartre, 1964 ; Barthes, 1977 ; Grimaldi, 1983 ; Piégay-Gros, 2004 ; Rabaté, 2007 ; Macé, 2011).

II. Un cadre théorique et méthodologique

À la suite de cette réflexion, nous formulons une proposition théorique. L'approche éthique des textes peut être définie par la mobilisation, la confrontation et l'interpellation mutuelle des trois instances du triangle *persona* - personnalité, personne, personnages - que l'on peut philosophiquement nommer le particulier, l'universel et le symbolique mais aussi le fait, le droit, le fictif, ou bien encore le vécu, le pensé et l'imaginé. Une telle proposition pour penser l'approche éthique de la littérature s'inscrit dans un véritable mouvement de fond parcourant la théorie littéraire qui rompt avec sa période structuraliste et techniciste pour retrouver une inspiration jugée plus humaniste. Dépassant également, à la suite de tout un courant philosophique, une conception de l'éthique réduite à la détermination de jugements normatifs (Laugier, 2006), une critique littéraire se développe et explore une compréhension *existentielle* de la lecture et *stylistique* de l'existence (Macé, 2011), reliant « le roman et le sens de la vie » comme D. Rabaté (2010), ou cherchant à tenir ensemble « une phénoménologie de l'expérience des œuvres et une pragmatique du rapport à soi » (Macé, 2011 : 15). Encore très récemment, sous la plume de Bruno Viard (2019), nous pouvons lire un appel à « faire communiquer [dans les études littéraires] les trois sommets du triangle histoire / littérature / psychologie des profondeurs », triptyque pouvant recouvrir analogiquement le nôtre dans la mesure où comme nous l'avons annoncé la personnalité est lié à l'histoire de l'individu, les personnages à la littérature, et la personne constituée par des invariants anthropologiques et transcendants dont le projet d'une « psychologie des profondeurs » pourrait être l'élucidation. La didactique de la littérature quant à elle s'est largement construite en rupture avec le formalisme dominant les études littéraires, en particulier grâce aux recherches s'articulant autour de la notion de sujet-lecteur (Rouxel et Langlade, 2004). La dimension axiologique de la lecture et la contribution de la littérature à l'éducation morale constituent aujourd'hui un champ de recherche important pour la discipline comme en témoigne son actualité scientifique (Louichon et Sauvare, 2018).

Inscrivant notre proposition théorique dans cette actualité, nous avançons ici une hypothèse méthodologique : il serait possible de repérer dans les séances de littérature des unités de temps pendant lesquelles le triangle *persona* peut être identifié. Nous choisissons de les appeler « moments éthiques ».

Nous attendons de l'analyse du corpus de documenter de tels « moments éthiques ». Quelle présence dans les séances ? Comment expliquer leur présence ou absence ? Quelle temporalité ? Quels gestes didactiques ? Quels gestes de lecture ? Quels liens avec le genre littéraire du texte étudié ?

Interrogeant les rapports entre éthique et littérature dans les pratiques réelles des enseignants, notre réflexion s'inscrit dans un cadre théorique multi référencé. La philosophie morale et l'esthétique en composent nécessairement l'assise conceptuelle. L'investigation des pratiques procède naturellement des outils théoriques et méthodologiques construits par la didactique de la littérature. Mais nous entendons ici emprunter, au profit de notre démarche résolument descriptive et compréhensive, des méthodes et des concepts au champ de l'analyse de l'agir enseignant (Bucheton, 2009) et de la didactique professionnelle. Nous nous

appuierons, en particulier, sur les notions de « logiques d'arrière-plan » (Bucheton, 2009), d'imprévu didactique (Jean, 2009), et, plus largement, d'analyse de l'activité et du travail.

De telles orientations nous conduiront à analyser les séances (vidéos et verbatims) par le prisme révélateur des entretiens d'auto-confrontation ; le point de vue des acteurs, la verbalisation de leurs préoccupations étant essentiels à notre démarche.

III. Le Corpus

L'ensemble du corpus TALC a été passé au crible de la problématique choisie. Pour notre première partie portant sur les raisons d'un empêchement à aborder la dimension éthique des œuvres, nous avons retenu les entretiens dans lesquels les enseignants fournissaient des éléments de compréhension les plus explicites. Dans la deuxième partie, nous analysons les trois moments éthiques identifiés dans le corpus. Cela représente en tout cinq séances. Malgré ce resserrement du corpus, nous constatons une diversification intéressante en termes de genres littéraires, de niveaux d'enseignement, et de nombre d'années d'expérience des professeurs.

Œuvres	<i>Rêves amers</i> Maryse Condé		<i>Contes de la ruelle</i> Nie Jun	<i>Le Petit chaperon Uf</i> Jean-Claude Grumberg	<i>Fraternité</i> Jean-Pierre Siméon
Genres	Roman		BD	Théâtre	Poésie
Enseignants	Classe 17	Classe 16	Classe 11	Classe 3	Classe 9
Niveaux de classe	CM2	CM2	6e	6e	CM2
Nature des données	Vidéo Auto-confrontation	Vidéo Auto-confrontation	Vidéo Auto-confrontation	Vidéo Auto-confrontation	Vidéo Auto-confrontation

IV. Éthique et littérature : une histoire empêchée ?

L'un des critères de choix des œuvres du projet TALC avait été leur richesse potentielle sur le plan des « enjeux de formation personnelle », enjeux pouvant être compris – ainsi que nous l'avons vu – comme enjeux éthiques. *Rêves amers* décrit explicitement les réalités de l'injustice sociale, du racisme et interroge la légitimité de la révolte. *Le petit chaperon Uf* fait très directement référence aux lois discriminatoires en vigueur dans l'Allemagne nazie ou sous le régime de Vichy en France, soulevant notamment la question des limites de l'obéissance. Les *Contes de la ruelle* permettent de jeter un regard neuf sur le handicap montrant la possibilité du bonheur à travers un rapport onirique et poétique à la réalité demandant à être problématisé. Enfin, le poème *Fraternité* de Jean-Pierre Siméon est un vibrant appel à l'ouverture aux autres.

Pourtant, le questionnement éthique – repéré ici par une lecture thématique du corpus – occupe une place limitée quantitativement dans les séances étudiées. Plus significatif encore, les enseignants observés font tous spontanément² état, au cours des entretiens d'auto-confrontation, de frustrations, de doutes, de craintes concernant l'exploitation didactique de ces enjeux éthiques. Ces difficultés, diverses, semblent s'agréger et constituer un véritable empêchement dans les relations entre éthique et littérature. Avant de pouvoir nous intéresser aux « moments éthiques » repérés malgré tout dans le corpus, nous voudrions donc tenter maintenant de rendre compte des raisons de cet empêchement en essayant de dégager les logiques profondes qui sont à l'œuvre dans les pratiques ou non-pratiques des enseignants observés.

² Conformément à la méthodologie retenue, les chercheurs ayant mené les entretiens n'ont pas orienté les propos des enseignants sur cette thématique. Les enseignants ont par exemple explicité des préoccupations sur ce sujet suite à des questions du type « Alors peut-être avant de démarrer, juste que tu me dises ce que, par rapport aux passages que je t'ai imposés, à ta préparation, si tu as des choses à me dire [...] » (Entretien enseignant classe 17).

S'agissant de mettre en évidence et comprendre les logiques d'un empêchement, on ne s'étonnera pas que nous ayons dû avoir recours essentiellement dans cette première partie aux entretiens d'auto-confrontation. En effet, nous avons à expliquer une absence, ou du moins une rareté, dans plusieurs séances qui contraste avec une présence forte dans les préoccupations qui émergent des entretiens d'auto-confrontation. Ce contraste entre les séances et les entretiens a justement constitué un indicateur déterminant pour la validation de notre hypothèse d'un empêchement.

IV.1. Un conflit d'objectifs ?

L'enseignant de la classe 17 déclare avoir prévu deux objectifs pour sa séance. Le premier, sémiotique, était de « faire comprendre cette notion de narrateur omniscient » ; le second, relevant de l'éthique, était « d'amener les élèves à réfléchir à cette situation décrite dans le livre [...], pour développer une pensée critique de citoyens et de lecteurs. » Or, il avait été envisagé que « le premier objectif soit réalisé assez rapidement, ce qui n'a pas été le cas ». Ainsi, a-t-on dû renoncer à l'objectif éthique, l'objectif littéraire, ou plus exactement sémiotique, étant considéré par cet enseignant comme un préalable nécessaire. Il s'agirait donc ici de bien comprendre le texte et son fonctionnement pour pouvoir, ensuite, penser à partir de lui. L'observation de la séance renforce cette conviction didactique énoncée par l'enseignant en entretien : un temps important est d'abord consacré à la (re)lecture silencieuse de l'extrait – « c'est nécessaire de leur donner le temps de lire réellement [...] ça fait partie du travail [...] de m'assurer que tout le monde l'ait lu au moins une fois », puis une activité de recherche de définitions de mots – « Clairement je savais qu'il y avait plusieurs mots qui allaient embêter les enfants. J'ai souhaité être efficace pour la séance, c'est-à-dire leur donner des clés de compréhension » -, et enfin une recherche thématique par groupes est organisée (temps, lieux, personnages...) sur la base des propositions des élèves - « Est-ce que vous avez des idées de toutes les choses dont on pourrait parler ? ». Cette ouverture thématique succédant à une suite diversifiée d'activités linguistiques ajourne définitivement le traitement de l'objectif éthique annoncé.

Dans ce premier exemple, l'enseignant perçoit l'enjeu éthique du texte, il en mesure l'intérêt pour les élèves mais il ne peut traiter ces questions qu'il dissocie et subordonne à la compréhension du texte.

Nous retrouvons chez l'enseignante de la classe 16 cette externalisation de l'enjeu éthique : « je ne voulais pas rentrer dans le débat d'idées avant d'avoir fini cette compréhension fine de texte, je voulais vraiment garder cet enjeu pour un débat qu'on mènera la fois prochaine. » Mais, à la différence de la classe précédente (17), cette enseignante de lettres avait choisi, dès la préparation de la séance, de limiter celle-ci à un objectif plus strictement littéraire problématisé en ces termes : « Quand les genres littéraires se mélangent, un conte sens dessus dessous [...] quelle plus-value du théâtre par rapport au conte ? [...] quel intérêt pour cet auteur de privilégier cette forme de théâtre par rapport au conte avec narrateur ? »

Pourtant, la séance effective portera essentiellement sur l'interprétation du comportement du loup et sur le droit d'interdire la couleur rouge au Petit chaperon. L'enseignante le regrette, expliquant cet échec à mener une réflexion sur les genres littéraires par le niveau de ses élèves « c'est normal qu'en 6^e ça ne leur paraisse pas du tout important » et par « le sens du texte qui nous a amené autre part ». Dans ce cas, le sens du texte, sa complexité, sa portée éthique apparaissent pour l'enseignante comme une perturbation didactique : « Pour moi, en tant qu'enseignante de lettres, c'est très frustrant parce que les principaux ressorts littéraires de ce texte, je ne peux pas les exploiter avec mes élèves parce qu'ils ne les perçoivent pas ». L'enjeu éthique n'est pas conçu comme directement lié à la mission du professeur de lettres. Il peut même détourner des enjeux perçus comme plus consubstantiellement littéraires.

À travers ces deux exemples, nous constatons que les objectifs éthique et littéraire semblent

s'empêcher mutuellement, qu'il s'agisse d'une trop grande complexité des objectifs linguistiques préalables au questionnement éthique ou du surgissement imprévu des enjeux éthiques dans la lecture analytique. Les préoccupations des enseignants se situent ici en dehors du triangle de la *persona* : les personnages ne sont pas *personnellement* interrogés.

IV.2. Le vécu, les émotions : organe-obstacle ?

Les capacités d'empathie sont aujourd'hui reconnues par la recherche aussi bien que par les programmes scolaires comme déterminantes dans la formation éthique d'un sujet. Permettant de comprendre l'autre en l'envisageant comme un semblable, elles auraient pour vertu de rendre sensibles les valeurs morales, d'en permettre une appréhension plus profonde, plus humaniste, moins potentiellement dogmatique que la seule approche conceptuelle. À ce titre, la littérature jouant structurellement sur l'identification, sur les émotions mimétiques et n'ouvrant jamais au questionnement éthique qu'à travers des situations toujours singulières et concrètes serait un domaine particulièrement propice à une telle éducation morale (Nussbaum, 2010).

La question des émotions est alors pensée en lien direct avec l'expérience du lecteur. Celui-ci est invité à multiplier les correspondances entre son vécu et celui des personnages pour un enrichissement conjoint : mieux se comprendre et mieux comprendre les textes, adopter une distance critique vis-à-vis de lui-même et des personnages. Aussi avons-nous porté notre attention sur la place de cette question des émotions et du vécu dans l'approche éthique des textes chez les enseignants participant à notre projet de recherche.

Cette dimension est particulièrement présente dans les préoccupations des enseignants ayant travaillé à partir du roman *Rêves amers*. Examinons comme celle-ci entre en jeu pour l'enseignant de la classe 16 :

Ens. : La question que je me pose à l'heure actuelle, c'est que... C'est de savoir si je dois les amener au bout du livre, en fait. Voilà. Puisque... Euh... En fait, je ne peux pas maîtriser ce que chaque enfant fera au niveau affectif de cette histoire-là qui... Qui se termine de façon dramatique, et qui est une réalité quotidienne. Euh... Du coup... Du coup, comme enseignant, je... Je... Je ne suis pas encore certain de, de les amener jusqu'au bout.

Cherch. : D'accord.

Ens : Voilà.

Cherch : Donc tu ne leur laisserais pas lire la fin ?

Ens : Je ne sais pas. Pas de... Je... Pour le moment, je n'ai pas la réponse.

Cherch : Bah, on en discutera si tu veux, ça m'intéresserait de savoir ce que tu... En dehors de la recherche peut-être.

Ens : Non. Je sais que c'est un sujet qui peut être... Du coup, il y avait quand même toute une prise de conscience d'une réalité, qui est très forte. Euh... Bon. Personnellement, en plus, c'est une réalité que je connais puisque... J'ai été photographe pour la... Dans des camps de réfugiés de la Croix-Rouge, juste en face, au Honduras. Donc je... Je connais euh quelque part des Rose-Aimée, des... Euh... Voilà. Et ce que je sens, c'est que, les enfants, ça a été très fort nécessairement aujourd'hui, et les enfants suivent ce personnage, suivent... Et... Et voilà, affectivement euh, émotionnellement parlant, je ne sais pas comment ils le vivront. Donc mon souhait, c'est de ne pas créer de traumatismes, qu'il y ait... Qu'il y ait une connaissance de ce qui se passe dans le monde, euh oui. Ça, oui, mais je... Je... On en a... On en dit déjà tellement. On en a...

Cherch : Oui. Tu dis que c'est une entrée trop... Trop crue, trop... Trop brutale.

Ens : Je pense que pour certains, ça pourrait être brutal. Ouais. Mais je... Voilà. En fait, je suis dans la... Dans la non maîtrise de ce qui... De ce qu'ils en font.

Dans ce seul extrait, nous trouvons trois aspects du rapport aux émotions et au vécu, tous les trois décrits comme problématiques : la charge émotionnelle potentielle des événements (la fin de l'histoire et le naufrage du bateau à bord duquel Rose-Aimée espérait pouvoir échapper à la misère), le vécu de l'enseignant faisant écho au texte, et la proximité entre la fiction et la réalité. Ces éléments amènent l'enseignant à conférer à la scène de lecture prévue une intensité émotionnelle dont il n'aurait pas la maîtrise et dont les conséquences psychoaffectives sur les élèves pourraient être néfastes, au point d'envisager de renoncer à la lecture de la fin de l'œuvre. Pourtant, ces éléments sont également perçus comme précisément ceux au travers desquels le

texte prend toute sa valeur éthique. Un rapport ambivalent et contrarié est donc construit avec la « force » du texte, force référentielle et émotionnelle qui permettrait mais qui empêche en même temps, à la fois organe et obstacle.

Cette difficulté serait-elle due à la situation particulière de cet enseignant dont le passé professionnel constituerait un empêchement à propos duquel aucune conclusion générale ne pourrait être retenue ? La séance 17 porte sur la même œuvre, également en CM2. Comment le vécu des élèves et leurs émotions ont-ils été mobilisés pour l'exploitation éthique du texte ? L'enseignante explicite ainsi l'évolution de sa démarche au cours de la préparation :

Alors, par rapport à l'extrait, très intéressant, mais ma difficulté, elle est arrivée la semaine dernière puisque j'étais partie tout de suite dans l'optique d'utiliser le chapitre pour travailler plutôt la morale, les bonnes actions, les mauvaises actions ou plutôt la justice. Et, travailler sur est-ce qu'on a tous la même morale selon ce qu'on vit, selon notre éducation, selon l'endroit où l'on vit. Et, au final, vu que j'ai une difficulté avec un de mes élèves qui s'enferme dans le mensonge, qui a volé avec des vols répétés assez graves, il y a tout un suivi avec les parents, maintenant avec la psychologue scolaire. Il porte des accusations graves envers sa famille. Du coup, de violence notamment et là, la semaine dernière, on a des événements en classe qu'on a traités tous ensemble donc j'ai trouvé que, je me suis dit ce n'est pas possible, ce sera trop lourd déjà, faire un travail tout autour de ça, c'est trop tôt par rapport à l'enfant. Je pensais que ça allait être trop tôt pour lui et trop, je ne voulais pas lui imposer ça. Et pour la classe, j'avais peur que du coup ils soient, qu'ils fassent trop le lien avec tout ce qu'il s'est passé la semaine dernière et j'avais peur qu'ils ne soient plus dans le récit. Donc du coup, j'ai cherché une autre entrée.

Nous trouvons ici le récit d'un renoncement à aborder ce qui est identifié comme l'enjeu éthique du texte – la justice, la relativité des morales particulières, la valeur morale d'une action – pour préserver un élève dont le vécu pourrait entrer en résonance trop brutale avec l'histoire de *Rêves amers*. Loin de permettre une mise à distance, le détour fictionnel doublerait les effets du réel. Le vécu est tenu à nouveau pour un empêchement à l'entrée dans la fiction et la réflexion éthique.

On pourrait se demander après ces deux exemples – quoiqu'une coïncidence fortuite ne puisse être entièrement écartée au vu de la modestie de l'échantillon – si les textes littéraires ne sont pas, par nature, des textes provoquant des échos en nous et s'il ne serait pas illusoire d'imaginer pouvoir aborder les plus forts d'entre eux dans une situation d'innocence et de désintéressement. Comment laisseraient-ils indemne leur lecteur ?

La question est donc évidemment moins celle-ci – serait-ce seulement souhaitable ? – que celle des moyens didactiques pour impliquer le lecteur sans le mettre en danger. C'est ainsi que l'enseignante de la classe 17 envisage dans un deuxième temps un travail autour des émotions comme entrée plus progressive dans le questionnement éthique. Mais voici ce qu'elle en dit un peu plus loin dans l'entretien :

Alors moi, dans l'idée, c'est que je voulais faire apparaître dans la personnalité : à la fois son changement dans son attitude et puis dans ses émotions en fait. Parce qu'après aussi je prévois tout un travail sur les émotions de Rose-Aimée et leurs propres émotions aussi. En fait, je m'étais fait une fiche sauf qu'en fait je n'ai pas eu le temps. Je voulais la faire à chaque chapitre et que cette fiche je ne leur ai toujours pas donné donc je vais voir comment je veux faire ce travail-là. Mais du coup, je vais le faire différemment. Et je voulais faire en parallèle les émotions du personnage et leurs propres émotions parce qu'il va falloir que je le mette en place avant la fin du livre, je ne veux pas le faire à la fin du livre. Mais comme à la fin il y a quand même la dimension tragique, je voudrais vraiment qu'on puisse travailler, qu'on ait déjà fait un travail sur les émotions au moment où on arrive à cette fin tragique.

Nous constatons, à la fin de cet extrait, que le « travail sur les émotions » est reconnu par l'enseignante comme un moyen de rendre psychologiquement supportable le choc lié à la « fin tragique » de l'histoire. Néanmoins nous paraît-il frappant de relever, une fois de plus, que les activités prévues autour des émotions n'ont pas été possibles : faute de temps, faute d'avoir trouvé le bon ajustement... Plus encore, en écho avec l'indécision de l'enseignant 16, cette enseignante laisse entendre que ce travail sur les émotions, différé et incertain à ce jour, serait

une condition nécessaire pour aborder la fin du livre : en d'autres termes, cette lecture intégrale est suspendue à la réalisation d'un préalable dont les contours ne semblent pas encore pouvoir être définis.

Les incertitudes et scrupules – à la fois pédagogiques et déontologiques – des deux enseignants retenus ici nous semblent manifester un grand inconfort à l'égard des dimensions personnelles, affectives et émotionnelles en jeu dans la lecture littéraire. Placer les élèves devant les dilemmes ou circonstances dramatiques auxquels sont confrontés les personnages, même par les détours de la fiction, de la rationalisation, de la verbalisation des émotions leur paraît risqué, dangereux et problématique. Cela constitue un empêchement supplémentaire vers une approche éthique des textes. Rattachant ces analyses à notre cadre théorique, nous pouvons comprendre cet empêchement comme la crainte de mettre en contact deux pôles de notre triangle de la formation personnelle : la personnalité (les émotions, le vécu) et les personnages (les émotions mimétiques, l'imaginé). Dans le cas évoqué de vols perpétrés dans la classe, on relève même la tension liée à la présence du troisième pôle (la personne c'est-à-dire la loi morale). Or, nous avons défini un moment éthique comme la rencontre de ces trois pôles. Celui-ci devient donc impossible.

IV.3. La non-directivité : un *sur-moi pédagogique* encombrant ?

Au cours de la séance 17, un thème potentiellement éthique est abordé, celui de la vengeance. Un élève avance en effet que le personnage de Rose-Aimée aurait l'intention de se venger. Or, le visionnage de la séance montre que l'enseignante ne profite pas de cette affirmation pour engager une réflexion éthique, elle semble hésitante, laissant la parole aux élèves. Or, n'était-ce pas là une occasion de rejoindre son objectif initial (la justice, l'action bonne etc...) ? Quelles sont les raisons de ce choix pédagogique ? L'entretien d'auto-confrontation nous éclaire à ce propos, révélant une nouvelle source, indirecte, d'empêchement entre éthique et littérature. En effet, à la lecture des propos de l'enseignante, on comprend la nature de ses préoccupations : la volonté de respecter l'interprétation de l'élève sans pour autant la valider (« parce que ça reste de l'interprétation [...] moi je ne préfère pas moi valider »), le souhait de laisser les élèves découvrir par eux-mêmes le sens de l'œuvre (« le livre n'est pas fini, on verra plus tard. Garde-le en tête, on verra bien si elle se venge ou pas. Parce que du coup, quand on connaît nous tout le livre, on sait qu'elle ne va pas du tout vers la vengeance. »), la priorité accordée à la valorisation de la participation et de la parole des élèves (« si je lui dis non, ce que tu as compris du livre, ce n'est pas du tout ça [...] Ça risque là de le décourager ou de ne plus lui donner envie de participer »). Ces préoccupations ne concernent pas directement la question éthique ici. Toutefois, elles créent une situation d'inconfort pour l'enseignante ayant une autre interprétation du texte (« Peut-être que c'est tout le contraire qu'il faut faire, je ne sais pas »), inconfort qui l'empêche de prolonger ces échanges, de s'en saisir et de questionner les actions des personnages par crainte de revenir sur l'interprétation proposée par un élève. L'approche éthique des textes nécessite sans doute un engagement de la part de l'enseignant, un engagement qu'un rejet de l'arbitraire – conçu comme tel - de l'autorité magistrale, peut empêcher. Portant sur les motivations des personnages, sur l'interprétation de leurs actes, sur des inférences souvent discutables, cette approche contraindrait l'enseignant à avancer malgré un contexte d'incertitude, d'ouverture délibérative, ouverture qu'il refuse de clore mais dont il ne se satisfait pas non plus.

On pourrait penser que cette prise en compte de l'élève puisse avoir pour conséquence le déploiement de la dimension personnelle de la lecture littéraire et, peut-être, un moment éthique. Or, il serait plus juste de préciser que l'élève semble ici davantage pris en compte comme « sujet didactique » que comme « sujet lecteur ». L'enseignante est attentive à ne pas perturber le processus d'apprentissage, de découverte du sens par l'apprenant lui-même. Sa préoccupation relève d'une logique pédagogique transversale et non spécifiquement de

didactique de la littérature. D'ailleurs, les divergences de compréhension ou d'interprétation entre certains élèves et elle sont expliquées par la différence d'informations à disposition et non par le jeu toujours singulier entre les trois pôles de la *persona*. Ce serait donc bien une conception pédagogique qui empêche ici le moment éthique.

Cette hypothèse d'une injonction de non-directivité pédagogique, intériorisée par des enseignants de la recherche TALC et source d'empêchement dans l'approche éthique des textes, semble trouver une confirmation et une illustration saisissante dans la séance de la classe 3 autour du *Petit Chaperon Uf*.

En effet, l'enseignante décrit, lors de l'entretien, un imprévu didactique portant sur la perception par les élèves du personnage du loup, qui, rappelons-le, évoque par analogie le soldat nazi ou l'agent de la Gestapo :

On a beaucoup parlé de la manière de s'exprimer du loup. Alors au début, c'était très drôle, ils sont entrés en empathie, enfin très drôle, très étonnant, je n'avais pas du tout anticipé ça non plus, ils sont entrés en empathie dans le personnage du loup, qui est donc d'une violence infinie, ce loup, j'ai trouvé le texte très violent [...]

ils sont entrés en empathie vis-à-vis du loup parce que de quelle manière parle le loup ? Il ne parle pas bien français mais le pauvre, il n'est peut-être pas allé à l'école. Peut-être qu'il n'a pas de famille. Peut-être qu'il vient d'un autre pays où on ne parle pas bien français. Ils sont entrés en empathie sur cette analogie qu'ils peuvent faire entre eux-mêmes ou leurs familles, leurs parents, dans le fait de ne pas bien s'exprimer, etc. et du coup ça a fait écho là-dessus. C'est très bien parce qu'ils ont été actifs dans leur lecture du texte, ils ont imaginé, ils ont rattaché ça à leur propre référentiel donc là-dessus [...]

on est resté super longtemps [...] j'ai galéré. [...]

ça va être très intéressant je ne voulais pas rentrer dans le débat d'idées avant d'avoir fini cette compréhension fine de texte, je voulais vraiment garder cet enjeu pour un débat qu'on mènera la fois prochaine. [...]

Les élèves évoqués par cette enseignante ont commis un contresens : le texte n'autorise pas l'interprétation produite. Toutefois, elle choisit de ne pas corriger ce contresens qui, pourtant, détourne absolument du sens et des enjeux, en particulier éthiques, de l'œuvre. Elle avance trois raisons d'agir ainsi. Premièrement, comme l'enseignante 17, elle ne souhaite pas utiliser sa connaissance de l'œuvre intégrale pour étayer une contre-interprétation de l'extrait : les élèves doivent découvrir par eux-mêmes, quitte à persister dans l'erreur y compris dans la trace écrite de synthèse de séance. Toute manifestation d'une préscience de l'œuvre par l'enseignant doit être dissimulée. L'enseignant n'a pas à adopter une posture d'autorité interprétative. Deuxièmement, les élèves ont été actifs et empathiques (empathie comprise ici comme la capacité à comprendre l'autre à partir de soi). L'appropriation subjective est tenue pour une démarche à favoriser en elle-même. Enfin, le « débat d'idées », comme pour les enseignants 16 et 17, doit être différé : nous retrouvons ici la thèse des préalables à la discussion philosophique ou éthique qui amène à séparer la lecture du texte et la réflexion sur sa portée éthique.

Nous constatons une volonté délibérée de renoncer dans cette séance à des gestes d'évaluation critique des propos des élèves ou d'étayage destinés à leur permettre de revoir leur compréhension. Cet exemple semble confirmer le constat d'Ana Diaz-Chiaruttini (2010) « Les enseignants déclarent à la fois vouloir favoriser cette parole singulière des élèves et par ailleurs ils se confrontent à la gestion de celle-ci. [...] Très rarement les propositions des élèves deviennent l'enjeu véritable de la discussion et les parcours erratiques sont rarement, voire jamais dans mes observations, traités comme des « dysfonctionnements à valeur didactique ». Elle poursuit avec une question ouvrant des potentialités pour une approche éthique des textes : « comment faire des propositions abusives une situation-problème qui transforme l'erreur interprétative en dysfonctionnement à valeur didactique ? ». Dans notre séance, un tel traitement de l'erreur interprétative aurait pu conduire sans doute à distinguer empathie et

sympathie (Larrivé, 2015) – les élèves ayant sans doute moins compris le personnage que projeté sur lui des difficultés qu'ils connaissent directement ou par proximité –, et permis d'engager la réflexion dans la visée éthique du texte.

Cette non-directivité pédagogique trouve dans les propos de l'enseignante 3 plusieurs formulations assez radicales :

Je vais essayer de guider un peu mais par contre je pars du principe que si ça ne leur apparaît pas, je n'y vais pas. Je ne vais pas moi, en *deus ex machina* leur dire ça servait à ça, le théâtre va accentuer l'opposition de personnages au sein de leur dialogue, la violence du loup, l'impuissance du petit chaperon, s'ils ne le voient pas, ça n'a aucun intérêt que je le leur plaque par-dessus [...] le contenu de la lecture analytique, je ne le connais pas avant d'arriver [...] si les élèves partent dans une autre direction, on va dans la direction qu'ils décident. [...] nous nous demandons s'il est allé à l'école, ils l'ont dit, je trouve que ça n'a aucun intérêt mais ils l'ont dit alors je le prends. [à propos de la trace écrite]

De tels scrupules à interroger la parole des élèves, y compris lorsque des éléments assez objectifs pourraient leur être soumis, ne peuvent qu'empêcher l'approche éthique des textes conçue comme permettant une reconfiguration de son propre système de valeurs, comme une révélation critique des raisons que nous avons eues de construire telle ou telle interprétation. L'enseignante est ici perturbée par le surgissement de la personnalité des élèves. À l'inverse de l'enseignante de la classe 17, elle prend en compte, au-delà du sujet didactique, un sujet-lecteur qui projette sa *personnalité* ; mais elle évite de faire entrer en résonance cette personnalité – leur histoire personnelle, leur système de valeurs, leurs lacunes en compréhension également – avec les personnages mis en scène dans le texte. Elle ne fait pas davantage appel à la personne, c'est-à-dire à la possibilité pour le lecteur de juger moralement le comportement du personnage. Encore une fois, nous pouvons lire la situation et ses empêchements comme la volonté de ne pas relier – ou la difficulté à relier – les trois pôles de la formation personnelle.

IV.4. Thème éthique ou approche éthique ?

Une situation presque inverse à la précédente pose une nouvelle question, pouvant révéler un nouvel empêchement dans les relations entre éthique et littérature. Peut-on reconnaître un moment éthique à la présence d'un thème éthique ? Autrement dit, est-ce grâce à la présence d'un objet, ou d'un certain type de démarche, ou bien encore d'un objet et d'une démarche particulière que l'on peut identifier un moment éthique ? Nous avons répondu à cette question de manière théorique dès notre cadrage méthodologique. Nous retenons comme « moment éthique » des temps de classe pendant lesquels une interpellation, un questionnement surgissent de la mise en contact des trois instances de la persona. Cela signifie qu'un thème éthique n'y suffit pas. L'extrait suivant est de nature à mettre à l'épreuve ce choix, nous y trouverons la nécessité de mieux le justifier. Il porte sur le poème *Fraternité*:

Ens. : Qu'est-ce que sont les miséreux ?

Élève : C'est des gens dans la misère, ça veut dire ceux qui sont un peu dans la galère.

Ens. : Dans la ?

Élève : Dans la misère.

Ens. : Qu'est-ce que vous avez envie de dire sur ce poème ? Barnabé ?

Élève : En prenant beaucoup de choses, enfin en prenant des choses, on peut faire d'autres choses.

Ens. : C'est-à-dire ?

Élève : On peut aider les autres en prenant quelque chose.

Élève : Là déjà, le premier paragraphe, il demande la paix parce que « arrachez du mâât d'orgueil »...

Ens. Arrachez quoi du mâât d'orgueil ?

Élève : Les drapeaux. Il y a toutes les nations qui interviennent parce que c'est la guerre et après avec les drapeaux [...] toutes les nations se réunissent pour [...] accueillir l'enfant. [...] Ce poème dit qu'il faudrait se réunir...

Ens. : Pour accueillir les enfants ?
Élève : Voilà. Pour accueillir et pour faire des choses.
Ens. : D'accord. Oui ?
Élève : Au début le premier vers, ça demande la paix.
Ens. : La première strophe ?
Élève : Oui, la première strophe, ça demande la paix et après j'ai l'impression que ça dit un peu que quand on est pauvre, enfin quand on a beaucoup il faut donner à ceux qui n'ont pas beaucoup.
Ens. : Vous avez le droit de regarder dans le texte pour pouvoir dire les choses que vous avez envie de dire. Mathieu, qu'est-ce qui te laisse penser ce que tu es en train de dire ?
Élève : [...] en même temps je ne sais pas, il dit, l'auteur dit qu'il faut accueillir, celui qui a assez pour accueillir les gens, il faut qu'il essaie de les accueillir.
Ens. : Tu es en train de faire un parallèle avec ce dont on a discuté hier, avec les réfugiés, c'est ça ?
Élève : Non, mais ceux qui sont miséreux, il faut leur donner des choses quand on a de quoi leur donner.
Ens. : Anaïs ?
Élève : C'est l'entraide, on aide des autres et du coup, je pense que c'est solidaire.
Ens. : Alors est-ce que c'est solidaire ? Est-ce qu'on peut parler de solidarité quand on parle d'entraide ?
Élève : Oui.
Ens. : Juliette, qu'est-ce que tu en penses ? Est-ce qu'on peut parler de solidarité quand on parle d'entraide ? Juliette, qu'est-ce que tu en penses ?
Élève : Oui.
Ens. : C'est un peu la même chose ?
Élève : Oui. Parce que l'entraide, c'est on s'aide les uns les autres et après...
Ens. : Sybelle ?
Élève : le monde peut avoir la nationalité ou ce qu'il veut un peu, c'est son droit alors que dans le texte on nous montre qu'il y en a certains qui n'ont pas le droit de certaines choses.
Ens. : À quoi tu vois ça ?
Élève : Quand déjà il nous dit « faites-en un linge pour accueillir l'enfant », ça veut dire de préparer les choses pour que quand l'enfant, il soit arrivé, il soit bien.
Ens. : Du coup tu parlais de choisir une nationalité.
Élève : Ce que je veux dire c'est que tout le monde a le droit de vivre là où il en envie.
Ens. : Ce poème, il dit ça ?
Élève : Dans certains vers.
Ens. : Lesquels ?
Élève : Si c'est bien ce que je pense « arrachez les drapeaux qu'ils soient la nappe immense sur la table des hommes » ou même « faites-en un linge pour accueillir l'enfant ».
Ens. : Quel que soit l'enfant ?
Élève : Quel que soit l'enfant.
Ens. : Est-ce qu'on pourrait trouver une autre justification à la compréhension de Sybelle ? Sybelle dit que dans ce poème, il prône vraiment le choix de l'endroit où on veut vivre, c'est-à-dire presque plus de nationalité, c'est ça ?
Élève : Voilà.
Ens. : Est-ce qu'il y a quelque chose d'autre, dans ce texte, qui peut aller dans ce sens ?
Élève : Moi ce que je comprends entre les lignes c'est qu'en gros si on arrache les drapeaux, si on fait un linge pour accueillir l'enfant, ça veut dire qu'on peut être d'une nationalité ou d'une autre nationalité, par exemple français et pakistanais et on peut faire un enfant.
Ens. : Oui, on peut l'entendre comme ça.
Élève : C'est ce que je comprends c'est qu'en gros si on a des choses, même si on a beaucoup d'argent, par exemple les drapeaux ou même des draps chez nous, on peut par exemple les lui donner pour faire le bonheur des autres et pas que le nôtre.
Ens. : D'accord donc il y a une histoire de faire le bonheur de tous ? D'accord. Tu veux dire quelque chose Chloé ?
Élève : Peut-être la première strophe, je pensais que même si quelqu'un de pas du même pays, il a quand même le droit d'arriver, de vivre ici.
Ens. : De vivre là où il a envie ? Ici par exemple ?
Élève : Oui.
Ens. : D'accord.
Élève : Le titre, il est pas mal en lien parce que fraternité, ...
Ens. : Qu'est-ce que c'est la fraternité ?

Élève : On est tous frères, plus ou moins.

Ens. : Plus ou moins ou carrément ?

Élève : Carrément parce que par exemple « Étendez-les comme un drap pour le repos du vieil homme », c'est-à-dire que toi, tu es un petit enfant, tu as un tas de draps qui prend la place, tu peux le donner aux autres personnes qui en ont besoin. [...]

Ens. : Donc c'est à nous d'en prendre soin ?

Élève : Oui.

Analysant cet extrait grâce au concept de *textes de lecteurs* (Mazauric, Fourtanier, Langlade, 2011 a et b ; Louichon, Bazile, Soulé, 2020), nous constatons que, contrairement aux séances 3 et 17, nous avons ici un moment de classe où texte de l'enseignante, textes des élèves et texte de l'auteur semblent bien converger notamment grâce à l'étayage (demandes de reformulation, citations du texte, questionnement notionnel...) de l'enseignante de la classe. Le sens du texte est bien identifié par les élèves. Il porte et défend clairement des valeurs qui correspondent à celles que l'école a pour mission de transmettre. Paix, solidarité, entraide, fraternité : autant de valeurs semblant constituer un consensus. Mais ce consensus, lié au thème « fraternité », n'est-il pas lui-même paradoxalement une source d'empêchement à une approche éthique ? Peut-il s'agir d'une réflexion éthique sans problématisation, sans questionnement, sans dimension critique ? L'explicitation, l'identification, l'illustration d'un thème éthique constituent-elles une approche éthique du texte ? Ne risque-t-on pas de retrouver, même modernisé à des valeurs de notre temps, l'aspect dogmatique et lénifiant d'une morale, ou d'une *doxa* dont la philosophie est depuis toujours le combat même ? Ne perd-on pas ici, d'ailleurs, la radicalité du sens du poème, son intempestivité réelle derrière des formules et des métaphores se prêtant à de plus confortables interprétations ? Irait-il de soi de renoncer aux frontières ? Vivons-nous comme cela ? Le voudrions-nous ? Quelles conséquences négatives et positives pourrait-on alors craindre ou espérer ? L'idée de frontière n'est-elle porteuse que de valeurs négatives comme semblent l'exprimer les fils barbelés évoqués ? Si la réponse était univoque, que resterait-il de l'engagement de ce texte, et de sa portée éthique ? La force du poème n'était-elle pas de nous révéler une exigence morale malgré – et sans estomper ce *malgré* – le poids de la réalité, bref de participer à la construction de sujets responsables ? Une approche éthique des textes ne servirait pas à apporter des réponses, une douteuse édification (Prairat, 2019) mais à mieux penser les questions et à proposer à notre esprit des singularités problématiques. Certaines thématiques correspondant à des valeurs communément acceptées ont perdu leur force d'interpellation : il ne s'agit pas d'amener les élèves à y renoncer mais de leur permettre de retrouver l'appel éthique dont elles émergent qui ne se construit jamais qu'en s'opposant et dont l'évidence n'est jamais qu'une illusion mortifère. Dans les œuvres pour la jeunesse, ces thèmes sont particulièrement présents. Paradoxalement, ils compliquent la tâche de l'enseignant dans sa mission éthique car ils nécessitent un préalable sceptique, un dessillement du regard qui semblent aller à rebours de l'objectif éducatif.

Aussi la thématique ne peut suffire à la reconnaissance d'un moment éthique. Si la séance menée par l'enseignante 9 est efficace sur le plan de la compréhension par les élèves du sens du poème, de ses références, de ses procédés, on y constate une absence de questionnement des valeurs qui l'éloigne de ce qu'à la suite des programmes nous avons défini comme formation personnelle et « moment éthique ». La démarche de type philosophique – c'est-à-dire théorique, discursive cherchant moins à bâtir des certitudes qu'à nous interroger sur ce que nous croyons savoir en nous appuyant sur la raison et notre expérience de sujet – est essentielle à l'approche éthique des textes.

La prégnance d'une pensée commune peut ainsi constituer un empêchement majeur dans les relations entre éthique et littérature, empêchement d'autant plus pernicieux qu'il se cache au cœur des thèmes éthiques eux-mêmes.

V. Des « moments éthiques » ?

Malgré ces divers empêchements, on peut identifier parmi les séances analysées des moments présentant des singularités – par rapport à l'ensemble du corpus – susceptibles de nourrir notre réflexion. Il apparaît que chacun d'eux est le fruit d'une initiative de l'enseignant, en toute fin de séance, comme à la marge du travail prévu. Pourtant il nous semble pouvoir déceler en elles une ouverture décisive vers une approche éthique des textes. Sur le plan méthodologique, inversement à notre première partie qui mettait en lumière des empêchements grâce à aux révélations des entretiens, les verbatim des séances seront ici au centre des analyses puisqu'il s'agit désormais non plus de mettre en lumière des préoccupations éthiques malgré une absence dans les pratiques mais une présence effective du questionnement éthique en dépit d'une faible identification de ces moments par les acteurs.

V.1. Premier moment éthique : « 3min juste pour finir »

L'enseignante 3 n'était pas satisfaite de sa séance qui n'avait pas permis d'atteindre les objectifs fixés. Un contresens à propos du personnage du loup était apparu, et avait même dû être partiellement fixé (« le loup n'est surement pas allé à l'école... ») dans la trace écrite de la séance. Mais c'est une tout autre séance que semblent constituer les trois dernières minutes de celle-ci. Elles succèdent à un temps d'écrit de recherche individuel pendant lequel les élèves ont eu à répondre à la question « Que pensez-vous de cette interdiction ? ».

Ens. : Qui veut lire ce qu'il a écrit ?

Élève : Cette interdiction, elle est injuste et débile.

Ens. : injuste et débile ? D'accord. Pourquoi ?

Élève : Parce que tout le monde peut porter ce qu'il veut.

Ens. : Tout le monde peut porter ce qu'il veut, oui d'accord.

Élève : Moi je pense que tout le monde a le droit de porter ce qu'il veut.

Ens. : Est-ce que quelqu'un a écrit quelque chose d'autre ?

Élève : J'ai écrit que c'est nul.

Ens. : Mais ça ne suffit pas de dire que c'est nul. Pourquoi ?

Élève : Je pense que ce n'est pas bien interdire des choses à des personnes qui ne sont pas pareilles.

Ens. : Pourquoi ?

Élève : Parce que [inaudible] ils n'ont pas le droit de faire des trucs alors que ceux qui sont [inaudible]

Ens. : Oui et d'ailleurs on en reparlera plus tard mais oui. Est-ce que quelqu'un a autre chose à dire là-dessus ?

Élève : On peut dire ce qu'on veut parce que dans la loi il est écrit liberté, égalité.

Ens. : Ça veut dire qu'on peut faire exactement ce qu'on veut ?

Élève : Non, il y a des trucs qu'on ne peut pas.

Ens. : Non, il y a quand même des lois.

Élève : Oui il y a quand même des lois.

Ens. : Mais là, empêcher quelqu'un de porter un vêtement, ça vous choque ?

Élève : Oui.

Ens. : Oui, ça vous choque, d'accord.

Élève : C'est comme si la police nous disait qu'on n'a pas le droit de porter des baskets.

Ens. : Alors qu'est-ce que tu ferais ?

Élève : De toute façon [inaudible]

Ens. : Oui mais ce n'est pas la question. Alors dernière question avant d'arrêter, est-ce que tout ça vous fait penser à quelque chose de particulier dans l'histoire ?

Élève : Oui, ça me rappelle [inaudible]

Ens. : Et alors qu'est-ce qu'il y avait dans ce livre ?

[inaudible]

Ens. : Et il y a des gens qui te font penser à ça là-dedans ? Oui ? Mais tu ne te rappelles pas exactement ?

Élève : Si je me rappelle, ils ont dit [inaudible]

Ens. : C'était une histoire de quoi ?

[inaudible]

Ens. : Alors on va s'arrêter là pour aujourd'hui, on va ramasser les livres.

On constate premièrement que les élèves ont désormais compris la situation et le texte. On peut formuler l'hypothèse que deux aspects de la consigne donnée par l'enseignante ont permis cette évolution positive : le détour réflexif de l'écrit individuel, et la formulation interpellative personnelle de la question. Un recul critique et une identification au personnage du Petit Chaperon – plus conforme à celle programmée par le texte que celle au loup – se sont opérés au profit de la compréhension des enjeux.

En outre, un certain nombre de gestes de l'élève peuvent être identifiés qui nous semblent relever de l'approche éthique des textes et de la formation personnelle :

- Justification du jugement « injuste et débile », avec de façon implicite, le double critère du rationnel (débile, c'est-à-dire vide de sens, absurde) et du raisonnable (injuste).
- Dialogisme lorsqu'un élève reprend pour préciser et rendre plus rigoureuse la formulation d'un autre élève (« tout le monde peut porter ce qu'il veut », « tout le monde a le droit de porter ce qu'il veut »)
- Justification d'un jugement de droit par l'identification du caractère discriminatoire de l'interdiction (« interdire à des personnes qui ne sont pas pareilles ») avec une formulation dépassant le contexte de l'histoire pour dégager un principe universel.
- Recontextualisation de la fiction dans le système juridique du lecteur. Celui-ci juge par rapport à sa situation. (« On peut dire ce qu'on veut parce que dans la loi il est écrit liberté, égalité »).
- Conceptualisation : la liberté ne signifie pas absence d'interdits.
- Identification qui permet de penser par analogie avec le personnage (« C'est comme si la police nous disait qu'on n'a pas le droit de porter des baskets »). Porter des baskets a une dimension affective, peut-être générationnelle, identitaire forte. Ils comprennent que l'interdiction ne touche pas l'extériorité mais l'identité : le vêtement a une symbolique forte pour ces élèves.
- Appel à une intertextualité inaboutie dans l'extrait
- Appel à une référence historique inaboutie également

Tous ces gestes s'inscrivent dans les relations triangulaires entre personne, personnalité et personnages. À l'inverse de l'attitude spontanée que l'on a pu observer chez les enseignants du corpus faisant précéder le questionnement éthique par le travail distinct de compréhension, on peut constater ici que l'interpellation éthique a finalement permis la compréhension. L'enseignante 3, par la question décisive d'une ultime consigne, a éveillé chez ses élèves une posture éthique inséparable de l'activité de lecture efficace pour ce texte. Lire cette scène du *Petit Chaperon Uf* c'est être saisi d'emblée par l'injustice de la loi. Il a suffi de poser une question, c'est-à-dire d'amener à considérer que les choses n'allaient plus de soi. Les élèves ne s'étonnaient pas que l'on fit respecter la loi, ni qu'un adulte demandât l'obéissance à une enfant. Ces derniers traits sont au contraire au cœur de la morale dont une éducation nécessaire mais insuffisante ici les a convaincus. Ils n'envisageaient pas qu'un étranger ne maîtrisant pas le Français pût ne pas être opprimé mais oppresseur : l'expérience de leur entourage avait peut-être toujours été celle-ci. Ils devaient réviser, compléter, interroger un système de valeurs.

V.2. Deuxième moment éthique : « Cette histoire, est-ce qu'elle vous dit quelque chose ? »

Une autre fin de séance retiendra ici notre attention. Il s'agit de la séance 11 menée à propos de la première nouvelle du recueil *Contes de la ruelle* en 6^e. Voici le verbatim des quelques minutes qui la clôturent. L'échange porte sur l'interprétation d'une phrase « Pépé avait raison, chacun doit croire en sa chance ».

Ens : Elle rêve de quoi Yu'er ? Inès ?

Élève : Elle rêve d'être une championne de natation.

Ens : D'être une championne de natation, oui, et puis ? Donc ce n'est pas possible pour son handicap. Qu'est-ce qu'il se passe ?

Élève : Elle rêve de pouvoir nager.

Ens : Oui, donc de pouvoir nager. Qu'est-ce que vous pensez de la dernière image, la toute dernière image ? Tout le monde a sa dernière image ? Qui veut me lire le petit texte ? La page 18.

Élève : « Pépé avait raison, chacun doit croire en sa chance ».

Ens : Alors, qu'est-ce que ça vous fait de lire ça ? Qu'est-ce que vous en pensez ? J'aimerais bien vous entendre un peu sur cette dernière image. Charlotte ?

Élève : Ça veut dire que même si elle est handicapée et qu'elle ne peut pas en faire, elle veut y croire.

Ens : Et donc ?

Élève : Elle peut y arriver.

Ens : Oui. Donc ça, qu'est-ce que tu dirais, Héloïse ?

Élève : Juste, moi c'est un peu hors du contexte, mais c'est pour le handicap. Ce handicap, il n'a pas un côté imaginaire parce qu'il existe vraiment, parce que moi j'ai vu un petit garçon et c'était aux mains, il n'avait pas...

Élève : Là, c'est les pieds.

Élève : Non, ce n'est pas le même...

Ens : C'est sûr qu'il y a des choses à dire autour du handicap. Oui, Anaïs ? Par rapport à la page... Stop, stop. Vas-y plus fort, Anaïs.

Ce qui me trouble, c'est que...

Ens : Ce qui te trouble ?

Élève : Oui, si c'est en fait une imagination qu'elle vole et tout ça, dans la dernière image, on voit : « en avant ma petite Y'uer », mais si elle rêve, pourquoi son papy lui parle ?

Élève : Dans les rêves, on peut...

Ens : OK. C'est une question. Donc est-ce que c'est le rêve, est-ce que ce n'est pas un rêve ? Nelly ?

Élève : moi je pense, parce que le pépé avait raison, parce qu'il faut... Parce qu'elle a abandonné, le pépé avait mal à ses reins, et il a dit qu'il faut croire à ses rêves et qu'il faut continuer. C'est pour ça qu'on dit ça.

Ens : Cette histoire, est-ce qu'elle vous dit quelque chose ? Est-ce qu'il y a un message, est-ce qu'il y a quelque chose qui vous touche particulièrement ? Maé ?

Élève : Qu'il faut croire en ses rêves et ne pas penser qu'ils sont impossibles.

Ens : Ça peut être ça. Yosri ?

Élève : Il y a un truc que je ne trouve pas logique à la page 15.

Ens : Qu'est-ce que tu ne trouves pas logique ?

Élève : En fait, à l'avant-dernière étiquette, elle va bientôt toucher le sol alors que dans l'image, elle ne le touche pas, elle est toujours dans l'arbre.

Élève : Elle tombe, et là, elle est toujours accrochée.

Ens : Ça pose des petites questions, ce livre, cette histoire.

Élève : Non, parce qu'elle est tombée... Et là...

Ens : Charlotte ?

Élève : En fait, la page 18, ça veut dire qu'il ne faut pas se laisser influencer par des moqueries et qu'il faut continuer.

Ens : Il y a plein de choses qu'on peut dire. Candice ?

Élève : La dernière image, ça dit que ce n'est pas parce qu'on a un handicap ou une malformation qu'il ne faut pas croire en ses rêves et qu'on ne peut rien faire.

Ens : OK. C'est important, ça, non ?

Élève : De croire en nous.

Ens : Alaïs ?

Élève : Il ne faut pas se décourager, quand on n'arrive pas une fois, il faut réessayer parce que peut-être que la deuxième fois tu réussiras.

Ens : OK. Maé ?

Élève : Je peux répondre à la question de Yosri.

Ens : Oui.

Élève : En fait, elle tombe, mais elle, on peut dire, vole, elle s'arrête et elle remonte. On peut penser qu'elle est accrochée, et après ça change, parce qu'elle s'en va.

Ens : D'accord. Donc Satine, malheureusement, on va être obligé d'arrêter parce que ça a sonné. Satine.

Élève : Je pense qu'elle s'imagine en train d'être décrochée, et après de voler, mais je pense qu'elle est restée sur la corde.

Ens : Donc ça permet beaucoup, beaucoup de choses cette histoire, ce livre. On va arrêter.

En quoi cet extrait constitue-t-il un moment éthique ?

Tout d'abord, les échanges sont centrés sur l'explicitation d'une maxime de sagesse, proposant une leçon de vie, un enseignement prétendant à l'universalité et à une édification sur les moyens d'une vie accomplie. D'autre part, comme précédemment à propos du *Petit Chaperon Uf*, nous trouvons une activité très intense de la part des élèves qui se déploie en des gestes construisant des liens entre leur expérience personnelle et l'interprétation du texte.

L'activité de l'enseignante paraît déterminante par son caractère minimaliste pour susciter l'activité des élèves. Comme on a pu le constater pour d'autres enseignants du corpus, l'enseignante de la classe 11 adopte une posture d'étayage faible tout en pilotant les échanges. Elle valide à minima les réponses des élèves « OK, on peut dire ça », « C'est sûr qu'il y a des choses à dire », « ça peut être ça ». En retour, les élèves, estimant devoir chercher encore, renouvèlent et enrichissent leurs essais. C'est notamment le cas des reformulations de la maxime (six différentes), et l'on observe que celles-ci, loin d'être à l'identique, proposent des déclinaisons sémantiquement, et éthiquement, différentes. Elles adjoignent à la persévérance de la croyance en sa chance le thème de la moquerie, du rejet des autres, de l'échec, de l'influence de l'entourage, et du handicap. Ces thèmes – implicites dans la maxime – empruntent leurs inférences autant à l'ensemble de la nouvelle que, sans doute, à l'expérience directe ou indirecte des lecteurs.

Les élèves ont recours, par eux-mêmes, au témoignage personnel ou au retour interprétatif sur le texte sans, d'ailleurs, que l'enseignante exploite ces propositions. Nous constatons donc encore ici combien les liens entre les trois instances du triangle *persona*, s'ils sont certes à développer, à systématiser davantage, sont bien présents dans les pratiques effectives des lecteurs même débutants à condition qu'on leur en laisse l'espace.

Cette dimension éthique de la lecture semble visée par l'enseignante à travers des expressions ou questions comme « qu'est-ce que ça vous fait de lire ça ? », « cette histoire, est-ce qu'elle vous dit quelque chose ? », « ça pose des questions ce livre », ou « c'est important ça non ? ». L'enseignante semble rechercher une implication personnelle, une transformation du lecteur même, ou du moins une interpellation existentielle. Mais il est notable que cet appel s'exprime par des formules sans termes du registre éthique, sans démarche didactique explicite. On pourrait même avancer l'hypothèse d'une certaine gêne pour aborder ces thématiques, ou pour s'approcher d'une posture plus affirmée en ce domaine à la lecture d'expressions confinant à la litote comme « petites questions », « petit texte », « vous entendre un peu ». Cette enseignante pose-t-elle de « petites questions » en séance de grammaire, souhaite-t-elle « entendre un peu » ses élèves lorsqu'il ne s'agit pas du sens d'une vie accomplie ? Comme s'il s'agissait de diminuer un peu l'importance de ces grandes questions pour s'autoriser à en traiter, comme si se manifestaient à travers cette réserve les divers empêchements que l'on a pu constater par ailleurs. Gêne, avons-nous dit, pudeur aussi peut-être : l'enseignante exprime en entretien laconiquement sa satisfaction au moment de visionnage de l'échange de validation final « J'aime bien là » ... par un ultime euphémisme qui nous semble confirmer la forte intensité personnelle des moments éthiques qui en font l'intérêt et la difficulté didactique.

V.3. Troisième moment éthique : « Alors moi, je vais vous dire aussi ce que j'entends dans ce poème »

Nous annonçons des singularités dans ces trois moments éthiques retenus : seule, parmi des enseignants extrêmement soucieux de ne pas influencer l'interprétation des élèves, de garder pour eux leur lecture du texte, de ne pas inhiber par des interventions modélisantes la parole des élèves, cette enseignante s'écarte-t-elle de cette tendance du corpus en terminant les échanges interprétatifs ainsi :

D'accord. Alors moi, je vais vous dire aussi ce que j'entends dans ce poème puisque chacun entend, un poème, c'est ça qui est bien, on entend chacun des choses un peu différentes, enfin pas forcément différentes en plus. Alors j'entends cette notion qu'on est tous frères et qu'on est tout un seul peuple sur cette terre et j'entends aussi qu'à cause..., pour moi c'est ce que dit Siméon dans ce poème, à cause de cette obsession de la nationalité, de la frontière, du drapeau, de notre identité d'un pays, à cause de cette obsession on en oublie notre fraternité.

Et lui, ce que j'entends c'est qu'il dit, on arrache les drapeaux, après tout on est tous sur la même terre et au lieu de s'occuper de savoir de quel pays on est, etc., on offre notre générosité aux enfants, à ceux qui en ont besoin, aux enfants, aux vieillards. On s'occupe des gens qui en ont besoin et surtout on mange tous ensemble, la nappe immense de la table des hommes, on est tous ensemble et on mange tous ensemble, faisons plutôt un grand repas. C'est ce que j'entends dans ce poème et ça rejoint beaucoup d'idées que vous avez dites.

Une telle prise de parole pourrait nous conduire à refuser de reconnaître ici un moment éthique. Une seule voix, aucune question, pas de personnages au sens propre. Toutefois personnalité, personne, et personnages (à condition d'accepter que la voix du poème en est un) sont bien présents, la singularité étant que ces trois instances s'expriment unanimement. Émotion de l'enseignante, injonction morale et texte viennent coïncider en ce moment éthique. Cet unisson contribue à la puissance de cet extrait et, sans doute, au sentiment d'urgence que nous sentons dans le discours de l'enseignante.

A bien lire cet extrait, il ne s'agit pourtant pas de renoncer à la multiplicité des lectures (« on entend chacun des choses un peu différentes »), ni à la subjectivité indépassable de la lecture (« pour moi, c'est ce que dit Siméon... »), autrement dit l'enseignante ne s'inscrit pas en rupture avec le paradigme actuel des théories de la réception et du sujet lecteur. Mais elle souligne également les rapprochements possibles, le substrat interprétatif commun (« pas forcément différentes en plus », « ça rejoint beaucoup d'idées que vous avez dites »). On note donc une volonté de concilier lectures individuelles et sens commun du texte. C'était aussi le cas dans les classes 3 et 17, mais les enseignantes recherchaient à obtenir indirectement cette synthèse, par validation du groupe. Ici, l'enseignante opère cette synthèse, en se mettant en scène à la fois comme lectrice singulière et comme enseignante. Avec tact, elle ménage les droits du lecteur tout en s'appuyant sur ses compétences de lectrice experte pour interpréter le texte. L'horizontalité de la communauté de lecteurs n'est pas rompue par un geste de verticalité ou d'autorité. Mais elle est celle d'un partage où, certes, chacun ne dispose pas des mêmes richesses à offrir.

Une telle posture suppose sans doute une expérience professionnelle conséquente. C'est, en effet, le cas de l'enseignante de la classe 9, PEMF³ exerçant depuis une vingtaine d'années. Cela rejoint les conclusions de l'enquête de Crinon et Ferone (2018) qui ont constaté que, contrairement à une idée reçue, les formateurs avaient des représentations plus positives de la directivité pédagogique que les enseignants novices.

Le contenu interprétatif n'est sans doute pas innocent dans la décision de l'enseignante d'adopter cette posture. On perçoit un engagement axiologique : même si les propos ne trahissent pas le texte, on constate qu'il n'importe plus seulement à l'enseignante d'en rendre compte mais qu'elle a à cœur de délivrer un message éthique, un enseignement moral aux élèves. C'est donc bien elle qui parle à l'occasion d'un texte dans les valeurs duquel elle se reconnaît. Le genre est ici hybride entre lecture analytique et exhortation. Cet engagement personnel de l'enseignante est sans doute accompagné d'une dimension émotionnelle chez elle, et chez les élèves : un enjeu au-delà des savoirs est perçu. Cette dimension émotionnelle est sans doute constitutive du moment éthique et demanderait à être pensée.

Pour comprendre cette intervention de l'enseignante, il conviendrait enfin de considérer dans quelle mesure la nature du genre littéraire – la poésie – a pu être déterminante. Le genre

³ Professeur des Ecoles Maître Formateur

poétique, plus que tout autre genre littéraire, ne serait-il pas propre à susciter l'adhésion, l'engagement personnel et le positionnement éthique ? On pourrait en risquer l'hypothèse à la lecture de Lukacs (1968). L'auteur de *La théorie du roman* oppose à l'ironie qui serait celle de tout roman – comme genre par excellence du temps, des illusions perdues, de la mélancolie – l'idéalisme dont toute œuvre poétique serait porteuse⁴. La pensée de tout roman serait nécessairement – c'est-à-dire par sa forme même – lucide, désabusée, complexe quand la forme poétique serait éternellement animée « d'une jeune foi rayonnante ». Pour ne pas la caricaturer – comme pour pouvoir interroger l'essentialisation des genres littéraires qui la sous-tend –, cette analyse mériterait d'être présentée plus longuement. Mais il nous intéresse ici de constater, et ce malgré les préventions sceptiques que l'on peut conserver à l'égard de la théorie de Lukacs, qu'elle rejoint d'une manière saisissante nos observations en proposant un élément de réponse à une question fondatrice du projet TALC sur la place du genre littéraire dans les choix pédagogiques des enseignants. En effet, à cette opposition théorique entre roman et poésie peuvent correspondre nettement dans nos observations, les positionnements de nos enseignants. A l'embarras, au scepticisme, aux scrupules des enseignants 16 et 17 face au roman *Rêves amers* dont la lecture axiologique ne peut être que problématique s'oppose l'enthousiasme franc, spontané, univoque de l'enseignante 9 à propos du poème *Fraternité*. Ainsi, s'ajoutant aux autres déterminations que nous avons évoquées et auxquelles nous ne renonçons pas – notamment l'expérience professionnelle ou la personnalité de l'enseignant -, un autre paramètre peut être retenu pour comprendre les pratiques réelles des enseignants en classe de littérature. Une force propre au genre, au-delà des dimensions thématiques et référentielles, joue sans doute un rôle dans l'approche éthique des textes mise en œuvre par l'enseignant.

Conclusion

Unanimement reconnu pour sa valeur et son intérêt, l'enjeu éthique des œuvres littéraires apparaît néanmoins, à travers le corpus TALC, comme difficile à didactiser pour les enseignants de littérature, spécialiste ou non de la discipline. Perturbant la poursuite des objectifs pensés comme plus spécifiquement littéraires, mobilisant des émotions jugées difficilement maîtrisables, et confrontant les enseignants à la délicate question de la clôture interprétative des textes, cette dimension morale semble à la fois valorisée par les enseignants et peu exploitée quantitativement et qualitativement, quoique fortement ancré dans les programmes.

C'est en ce sens que les relations entre éthique et littérature dans les séances observées nous semblent constituer une histoire empêchée. Toutefois, notre choix théorique et méthodologique de réserver le terme de « moment éthique » à l'identification de relations triangulaires entre personne, personnalité, et personnages a pu contribuer à ce constat d'une rareté. Il porte une exigence particulière, celle d'un questionnement qui allie l'investigation du texte, l'appel au sujet lecteur, et la réflexion morale ou philosophique. De tels moments éthiques ont été repérés néanmoins. À ce jour, le *moment éthique* nous semble correspondre à l'expression concrète la plus conforme à ce que les programmes scolaires nomment « la formation personnelle ». Cette proposition théorique a pu trouver un écho dans la réalité des classes. Il a été possible d'isoler des unités temporelles répondant aux critères définis et présentant une certaine cohérence. Ces observations permettent de dégager des traits caractéristiques que notre proposition théorique

⁴ « Le roman est la forme de la virilité murie ; son auteur ne peut plus croire, avec la jeune foi rayonnante qui est celle de toute poésie, que destin et sentiment sont deux noms pour une même chose, un seul et même concept ; à mesure que s'enracine en lui, de façon plus douloureuse et plus profonde, la nécessité d'opposer à la vie, à titre d'exigence, cette profession de foi essentielle à toute création littéraire, il lui faut apprendre, de la façon la plus douloureuse et la plus profonde, à saisir que c'est là une pure exigence et non une réalité effective. Et ce discernement qui est ironie se retourne aussi bien contre ses héros qui, avec la juvénilité qu'exige toute poésie, échouent à faire passer cette croyance sur le plan de la réalité, que contre sa sagesse, forcée de regarder en face la vanité d'un tel combat et la victoire finale du réel » (p.80-81).

ne supposait pas mais qui sont communs aux moments éthiques retenus : une relative brièveté (moins de 5 minutes), l'absence de planification didactique, une dimension éthique traitée sur le mode de l'implicite, un caractère inachevé (absence d'institutionnalisation et souvent fin de séance) et une force émotionnelle singulière en particulier du côté de l'enseignant. En définitive, il se pourrait que cette notion de « moment éthique » pût avoir un certain intérêt théorique et pratique dont il s'agirait d'éprouver le potentiel euristique par l'analyse de données complémentaires.