

LISTE DES ACRONYMES

- ASR : Analyse Structurale du Récit
- CISCO : Circonscription Scolaire
- COOCM : Cadre d’Orientation et d’Organisation du curriculum malagasy
- DDL : Didactiques des langues
- EPLC : Education, Pluralité Linguistique et Culturelle
- EPPD : Ecole, Plurilinguisme et Pluriculturalisme, Didactologie
- IDH : Indice de Développement Humain
- MEN : Ministère de l’Education Nationale
- PLE : Politique Linguistique Educative
- PPO : Pédagogie Par Objectifs
- RN : Route Nationale
- RNDH : Rapport National de Développement Humain

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
Ière partie CADRAGE EPISTEMOLOGIQUE ET THEORIQUE DE LA RECHERCHE	5
CHAPITRE I- CADRAGE EPISTEMOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	6
CHAPITRE II-CADRAGE THEORIQUE DE LA RECHERCHE	14
Conclusion de la première partie :	29
IIème partie CADRAGE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE.....	31
CHAPITRE I- LES ELEMENTS THEORIQUES DE LA METHODOLOGIE.....	32
CHAPITRE II- LES ÉLÉMENTS RELATIFS AU TERRAIN D'INVESTIGATION	40
Conclusion de la deuxième partie	46
CONCLUSION	47

INTRODUCTION

En cette dix-neuvième année du troisième millénaire, les temps sont durs à Madagascar. La plupart de la population peinent à survivre. Leur développement est limité à l'assouvissement de leurs besoins physiologiques. Cette pauvreté est aggravée par l'insécurité, la dégradation voire la perte de valeurs morales et identitaires. Selon le Rapport National de Développement Humain (RNDH) récemment présenté, la grande île est classée 154^{ème} sur 188 avec un score de 0, 510 comme niveau d'Indice de Développement Humain (IDH). Selon encore ce rapport, les structures sociales et économiques du pays souffrent d'insuffisance et de perturbation à cause des troubles politiques récurrents. Le ministre de l'économie et de la planification a déclaré : « Madagascar devrait mobiliser plus de ressources dans les secteurs sociaux, entre autres l'éducation, la santé et la nutrition pour améliorer son niveau de développement humain » (NewMada, août 2018). Qu'est-ce qu'un littérateur peut apporter de plus pour aider à dépasser ce seuil de développement ? Comment la littérature peut contribuer à l'amélioration des conditions de vie de la population malgache ?

« Éveiller l'âme : tel est, [...], le but final de l'art » (Hegel, 1979 p 41), sachant que la littérature, elle aussi, qu'elle soit écrite ou orale, constitue un art. La littérature dont nous parlons ici est celle liée à la langue française et enseignée au lycée malgache dans le cadre de la discipline français, c'est-à-dire en contexte scolaire. Mais l'aspect artistique de la littérature est-il abordé en contexte scolaire ? Si c'est le cas, cette considération de l'esthétique de la littérature dans le cadre de son enseignement au lycée contribue-t-elle à l'éducation esthétique ? Répondre à cette série de questions nécessite une documentation et nous y viendrons. Justifions d'abord ce choix d'axe de recherche.

D'abord, au niveau du Ministère de l'Education Nationale (MEN), une réforme du programme scolaire est en cours de réalisation dans le cadre du Politique Sectorielle de l'Education (PSE). Pour le cas de la discipline Français, le nouveau programme, auquel nous avons participé, intègre la littérature. Parallèlement à cela, les techniciens du MEN, se rendant compte de l'importance de l'esthétique, réintègrent l'éducation artistique au sein de notre système éducatif. Dans le Cadre d'Orientation et d'Organisation du Curriculum Malagasy (COOCM), elle constitue une matière à part (MEN, mars 2018).

Ensuite, selon la matrice de la discipline des langues vivantes de Christian Puren (1990) visible à l'annexe n°2, l'éducation esthétique constitue l'un des trois objectifs à atteindre pour aboutir aux finalités éducatives. Cela signifie que ce-dit enseignement contribue à l'atteinte des objectifs de l'éducation. Tout ce dont nous parlons ici se passe au niveau macro. Mais une question majeure se pose au niveau micro. En effet, au niveau des situations d'enseignement-apprentissage de la littérature, ce que le professeur et ses élèves entreprennent s'avère-t-il conforme à ce que le programme et ses implémentations prescrivent ? L'esthétique est-il pris en compte dans l'enseignement de la littérature ? Notre curiosité porte particulièrement sur les réalités pédagogiques et didactiques de cette dernière au lycée. Ce qui justifie le titre de notre projet de recherche « L'esthétique à travers la didactique de la littérature ».

Cette perspective se fonde sur un doute scientifique relevant de nos expériences professionnelles, de l'échange et du partage que nous avons eus avec nos collègues enseignants de français. Dans la réflexion sur l'enseignement de la littérature, nous nous demandons si son objectif ne se réduit pas à l'enseignement-apprentissage de la langue ; ce qui signifierait que son aspect esthétique reste inexploité. Pourtant, ceci constitue un potentiel qui ne se limite pas au niveau esthétique, mais s'étend vers le développement de la personnalité. Lors de notre mémoire de CAPEN, nous avons déjà traité les problèmes liés à l'enseignement de la littérature. A cette occasion, notre travail s'est limité au niveau de la phase d'analyse¹ des textes littéraires ; c'est-à-dire au niveau du matériau linguistique qui supporte l'œuvre. Nous avons conçu un outil d'analyse de récits romanesques qui est déjà mis à la disposition des enseignants de littérature. Cet outil d'analyse de roman, inspiré de l'Analyse Structurale du Récit (ASR) d'Yves Reuter et basé sur le système énonciatif, n'a pas de portée sur la phase de réaction où une verbalisation de jugement esthétique pourrait avoir lieu. Une suite logique s'établit entre notre mémoire de CAPEN et le présent projet de thèse. En effet, le premier a traité de la partie linguistique visant la compréhension du texte littéraire, tandis que le second prend en charge la partie réaction où une relation esthétique est censée se produire. Ainsi, l'objectif principal de cette recherche consiste à dégager l'état des lieux et à constater les réalités pédagogiques, ainsi que didactiques de l'enseignement de la littérature au lycée dans la perspective de redéfinir les objectifs de

¹De l'approche intégrative (*Ministère du Manitoba, CANADA, 2006, pp 23-24*) Cela consiste en deux phases successives et complémentaires, la phase d'analyse consiste à comprendre la langue qui constitue le support de l'œuvre littéraire, et la phase critique, n'étant pas possible sans l'effectivité de la compréhension, consiste à apprécier l'œuvre positivement ou négativement

l'enseignement de la littérature en prenant en compte son aspect esthétique. Mais nous ne manquerons pas d'adopter une attitude réflexive pour :

- Évaluer la diffusion qualitative et quantitative de la littérature.
- Repenser l'enseignement de la littérature.
- Valoriser les langues dans le système disciplinaire pour un développement et un épanouissement équilibrés des apprenants.
- Rénover les méthodes et approches dans l'enseignement de la littérature dans le contexte du plurilinguisme et du pluriculturalisme.
- Mettre à jour les supports didactiques y afférents.

L'atteinte de ces objectifs nécessite un ensemble d'organisations théoriques, mais aussi des descentes sur terrain qui seront préalablement et minutieusement préparées. Ces organisations feront appel à une collaboration de disciplines pour obtenir une panoplie de théories qui seront à la hauteur de l'ambition de la recherche. Aussi ferons-nous appel à :

- la linguistique pour aborder de manière efficace les problèmes liés à la langue, matériau des œuvres littéraires ;
- la psychologie pour appréhender le domaine de l'affectif à travers lequel se déroule le processus ce dernier, assurant la construction et l'intériorisation des normes et valeurs qui sont parmi les composantes obligatoires de la théorie de la relation esthétique ;
- la sociolinguistique pour aborder le problème de plurilinguisme, car n'oublions pas que nous travaillons sur la littérature d'expression française en contexte malgache, avec des élèves malgaches dont la langue d'apprentissage est le français.

Le plurilinguisme qui pèse sur le processus de compréhension des œuvres littéraires constitue un problème à surmonter avant de pouvoir travailler sur leur aspect artistique. Ce projet de thèse comprendra deux parties :

- La première présentera le cadrage épistémologique et théorique. L'épistémologie consiste à situer l'objet recherche dans le vaste et complexe domaine des Sciences de l'éducation et à instruire la problématique. Le cadrage théorique vise à cerner les théories jugées pertinentes auxquelles se réfèrent les différentes étapes de la recherche.

- -La deuxième partie se proposera de présenter et de clarifier le cadrage méthodologique qui assurera la réalisation de la recherche.

Ière partie CADRAGE
EPISTEMOLOGIQUE ET THEORIQUE
DE LA RECHERCHE

« ...Et j'ose enfin dire que l'apprends-tissage est pour moi au service de l'apprentissage, tant les questions de développement sont au service de l'apprenti considéré comme une personne sage, qui a sa raison, son bon sens qu'il convient de découvrir. C'est l'enjeu auquel nous sommes condamnés : fonder l'apprentissage sur l'apprends-tissage pour aider à l'émergence de l'apprenti-sage. » (Develay, 1993, p 40)

CHAPITRE I- CADRAGE EPISTEMOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

L'objectif de ce chapitre est de situer la didactique de la littérature, qui est une composante de la didactique des langues et des sciences de l'éducation, et point d'ancrage de notre recherche portant sur l'esthétique littéraire en contexte scolaire. La réflexion épistémologique devrait ensuite faire émerger la problématique de notre recherche.

I-1-La prédisposition de l'homme par rapport à l'éducation

I-1-1-L'éducabilité de l'homme

Certes, si l'éducation a perduré telle qu'elle est aujourd'hui, après avoir laissé ses traces à travers les différentes générations de l'humanité, c'est parce qu'il y avait encore et toujours des sujets à éduquer ou plus précisément des sujets éducables. En l'occurrence, nous voulons parler de l'homme, notamment de sa nature qui dès la naissance présente des potentiels d'évolution et des aptitudes d'apprentissage uniques. Cette prédisposition, une condition sine qua none rendant ainsi possible l'éducation, est développée par Descartes dans la première partie de *« Discours de la méthode »*. Si les philosophes ont abordé la question du bon sens, c'est dans la perspective de souligner la suprématie de l'homme sur l'animal et d'évoquer la possibilité de se perfectionner. Les psychologues, eux, l'ont abordée dans le but d'optimiser l'apprentissage dans le cadre de l'éducation. Nous, dans le cadre de notre recherche, avons intérêt à voir de près ce qui se trouve à la base du processus de l'éducation lorsque l'on parle de l'éducation esthétique.

I-1-2-La sensibilité : perfectible

La réflexion nous mène directement aux concepts de stades de développement de l'enfant mis au point par les psychologues. Quand ils ont observé de près le déroulement de ce processus, ils ont réussi à catégoriser différents types de développement : postural, moteur, affectif, cognitif et social (Les dossiers de l'Infop, p 14). C'est le troisième qui nous intéresse, car il est impliqué dans l'éducation esthétique. Henri Wallon, dans son ouvrage intitulé *Enfance*, considère que la personnalité de l'enfant se développe par une succession de six stades au travers de deux fonctions principales : l'intelligence et l'affectivité. L'affectivité est présente chez l'enfant dès son premier âge, notamment de 0 à 3 mois. Wallon appelle cette étape le stade émotionnel durant lequel l'enfant ressent des sentiments comme la joie, la colère, la douleur, ainsi que le chagrin. La sensibilité constitue donc une prédisposition de l'homme, Rousseau affirme : « nous naissons sensibles » (Rousseau, 1762, p.16). Cela veut dire que l'éducation esthétique n'initie pas l'enfant à la sensibilité, mais plutôt qu'elle la cultive de manière à ce que ce dernier puisse s'accomplir (Pyramide de Maslow). Ainsi, si l'éducation ne prend pas en compte l'aspect esthétique (la sensibilité) de la « perfectibilité » de l'homme, elle ne sera pas complète. Cela risquerait de compromettre la pérennité de l'espèce humaine, de rompre le lien naturel garantissant la survie de l'humanité.

I-2-Prise en charge de l'éducation

L'éducation s'avère donc légitime, elle constitue à la fois une qualité et une contrainte de l'espèce humaine. Ce qui implique la nécessité de sa prise en charge, laquelle se manifeste à travers deux grandes activités humaines liées par une même préoccupation (la réussite de l'éducation) : les sciences de l'éducation et l'enseignement.

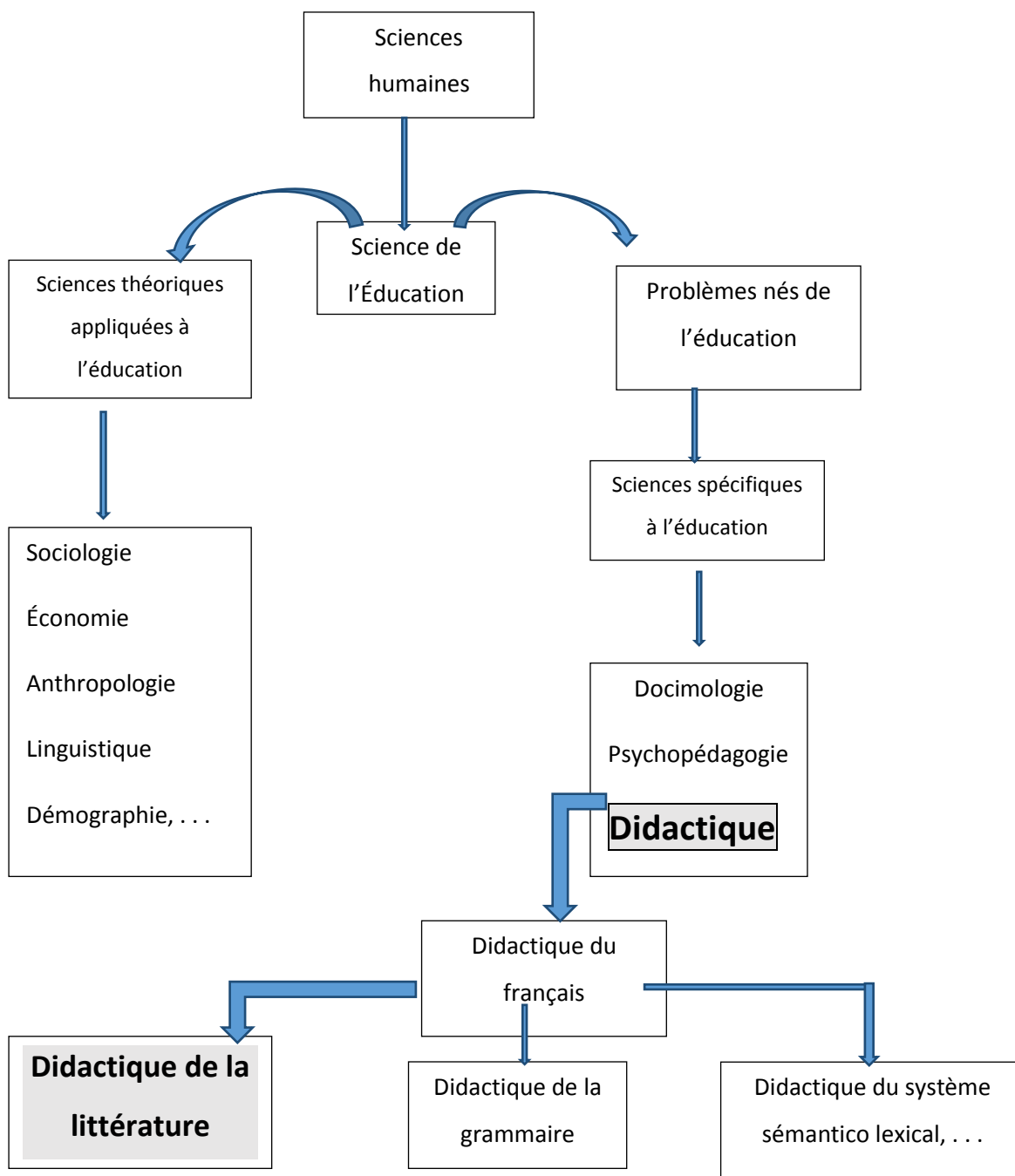
I-2-1-Sciences de l'éducation : doublement au pluriel

Les sciences de l'éducation sont actuellement doublement au pluriel. Cette double pluralité s'explique par le fait qu'elles peuvent être classées en deux groupes bien distincts. Le premier renvoie aux « sciences théoriques appliquées à l'éducation » (Reboul, 2010, p.8). Se trouvent entre autres dans ce groupe : l'économie, la sociologie et la psychologie de l'éducation. Il est nécessaire de noter que même si les scientifiques sont spécialistes de leur domaine respectif, quand ils traitent de l'éducation, ils sont appelés à fonctionner en mode d'

« interdisciplinarité » pour éviter la tentation de réduire à leur propre matière l'explication d'un phénomène impliquant plusieurs disciplines que Reboul appelle « dogmatisme réducteur ».

Le deuxième groupe de sciences de l'éducation renvoie aux sciences spécifiques qui sont nées des problèmes posés par l'éducation elle-même. Nous citons les sciences des activités physiques, la psychopédagogie, la docimologie, les didactiques et d'autres encore. Ainsi puisque notre recherche relève de la Mention EPLC et le Parcours EPPD, elle rejoint le groupe des sciences spécifiques de l'éducation, notamment les didactiques. Précisément, elle s'inscrit dans la didactique de la littérature parce qu'elle consiste à évaluer la prise en compte de l'esthétique dans l'enseignement de la littérature en vue d'émettre des recommandations et d'y apporter régulation et/ou amélioration. Le schéma suivant récapitule l'épistémologie de la didactique de la littérature, point d'ancrage de notre recherche.

Schéma n°1 : La didactique de la littérature, une science à part



Source : l'auteur

I-2-1-1-La didactique : science des phénomènes d'enseignement

Comme le montre le schéma, elle se situe dans le domaine de la didactologie. « En sciences de l'éducation, on parle de didactique des disciplines pour faire référence à des discours sur des corps de pratiques et à un travail de réflexion sur l'ensemble des disciplines scolaires, y compris les langues vivantes. » (Cuq p 72). En termes simples, la didactique est la science qui étudie les phénomènes d'enseignement, les conditions de situation d'enseignement /apprentissage de différentes disciplines scolaires.

I-2-1-2-La didactique de la littérature

La didactique du français apporte une réflexion sur son enseignement. Or à Madagascar comme en France, la littérature couronnait cet enseignement depuis des années. Elle était présente dans le cours de français comme les chiffres dans le cours de mathématiques. Mais durant ces dernières décennies, font régulièrement irruption dans le débat public ou savant, des questions relatives à la crise de l'enseignement du français et/ou de la littérature. En France, cette crise est marquée par deux événements. D'une part, l'évolution du modèle culturel (de l'écrit à l'écran ou du livresque littéraire à l'audiovisuel) où « une bonne partie de la population qui fréquente le collège n'est plus dans l'état intellectuel de connivence immédiate avec la culture littéraire requise pour accéder aux œuvres des grands auteurs » (Houssaye, 1993, p 36). D'autre part, l'enseignement de la littérature est fortement contesté pour être le lieu de pratiques impressionnistes ignorantes de leurs présupposés épistémologiques et idéologiques. A Madagascar, cette crise se manifeste plutôt par l'échec de l'enseignement du français, la discipline français dans son intégralité mais non pas la littérature en particulier. Cet échec résulte de différents facteurs comme l'insuffisance, l'incompétence des enseignants (Table ronde Mapef, 2015) et les politiques linguistiques éducatives malmenées depuis la malgachisation, ainsi que l'évolution de la technologie qui fait émerger l'audiovisuel au détriment de la culture de livres. Que ce soit le problème épistémologique et idéologique sur la place de la littérature dans la discipline du français ou l'échec de l'enseignement du français que nous, les Malgaches, espérons surmonter par de nouvelles stratégies (y compris la réintégration de la littérature dans les programmes scolaires reformés), il est clair que les problèmes de l'enseignement du français et de la littérature sont les mêmes. Mais puisqu'elle est actuellement l'une des composantes de cette discipline à tous les niveaux scolaires, comme le sont la grammaire, le système sémantico lexical, l'orthographe et bien d'autres encore, la didactique de la littérature se

détache de celle du français pour porter une réflexion sur l'enseignement de la littérature. Elle constitue maintenant un champ de discussions théoriques, lesquelles portent aussi bien sur le statut des objets enseignables et leurs conditions d'enseignabilité, que sur la sélection des outils théoriques et méthodologiques permettant leur approche.

Ce cadrage épistémologique de la didactique de la littérature nous a permis de clarifier le point d'ancrage de notre réflexion. Maintenant, nous allons voir l'autre grande activité de l'homme qui s'inscrit dans le cadre de la prise en charge de l'éducation : l'enseignement.

1-2-2-L'enseignement : résultat de la prise en charge de l'éducation

Le cadrage épistémologique du processus d'enseignement vise à identifier et à cerner les points d'ancrage de la recherche du point de vue de l'organisation des cours de littérature. L'enseignement constitue le résultat de la prise en charge de l'éducation à travers son institutionnalisation. Cette prise en charge est bénéfique pour l'éducation, tel que Reboul le confirme : « La spécificité de l'enseignement scolaire, c'est qu'il est le seul à pouvoir se charger à coup sûr du long terme » (Reboul, 2010).

1-2-2-1-Le niveau Macro : lieu d'orientation théorique de l'enseignement

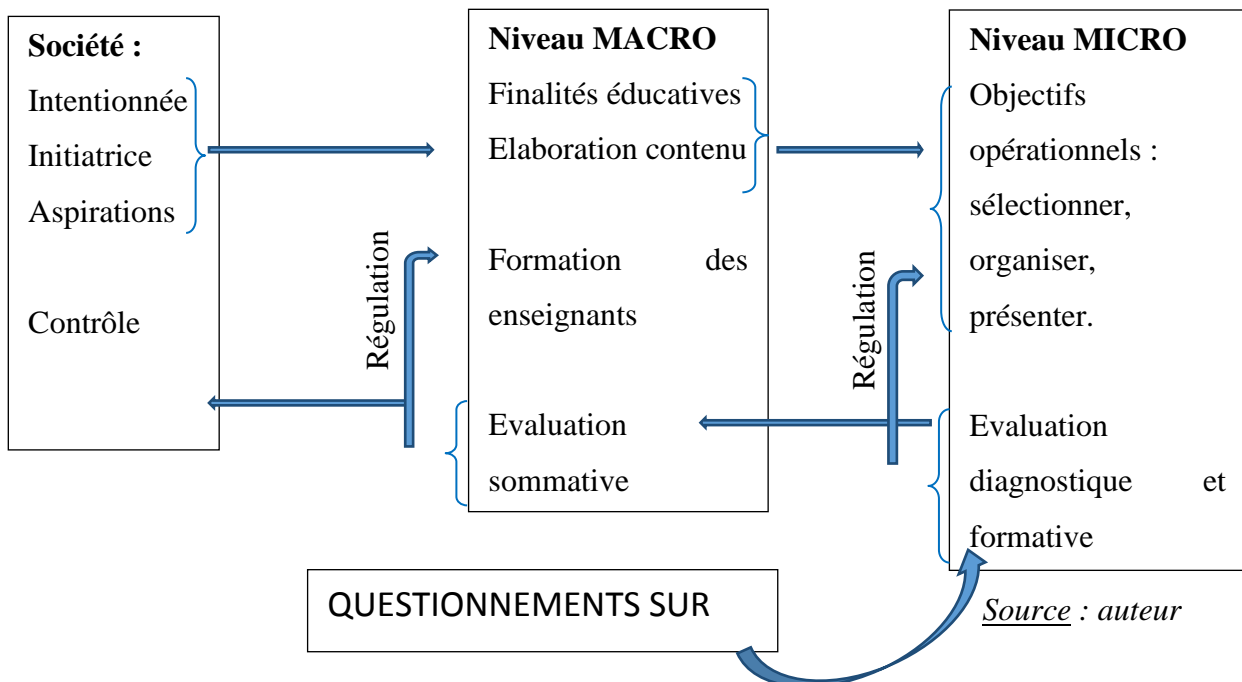
Le « niveau-macro » du système éducatif se trouve dans le cadre supérieur. Il représente les instances supérieures composées des dirigeants politiques et techniques qui sont chargées de décider et d'organiser l'enseignement. Sa mission repose sur la traduction des aspirations de la société qui a ses propres caractéristiques (démographique, économique, sociale et culturelle), selon des objectifs éducationnels correspondant aux finalités éducatives. Puis, à partir de ces objectifs éducationnels, il permet de baser les contenus, les structures et l'organisation de l'enseignement. Cela renvoie à la notion de sélection ou de choix de valeurs et de contenus évoquée dans la problématique de Lukusa. A ce niveau, nous avons ce que les enseignants appellent communément « les programmes scolaires ». Il faut noter que derrière ce substantif se cachent toujours les questions de méthodes et supports d'enseignement. Néanmoins, toute cette organisation, aussi élaborée soit-elle, reste encore théorique ; c'est au niveau micro que l'acte d'enseignement-apprentissage s'actualise par l'intervention des enseignants qui entrent en relation directe avec les apprenants. Le niveau micro se caractérise par le lieu où le processus d'enseignement se déroule, tel que le milieu scolaire, notamment la classe. Dans ce cas, le professeur sélectionne, organise et présente l'enseignement en se référant aux instructions officielles du niveau macro, lesquelles préconisent les objectifs

éducatifs, les programmes scolaires, la méthode d'enseignement (PP0 actuellement en vigueur à Madagascar), mais aussi les supports. C'est ici que la littérature trouve sa place dans le processus enseigné. Les œuvres littéraires constituent les supports les plus recommandés dans l'enseignement du français.

I-2-2-2-Le niveau micro : lieu de coïncidence entre processus enseigner et processus apprendre

Quand l'enseignant sélectionne le savoir à enseigner, il passe à la « formulation des objectifs d'enseignement ». Ces derniers sont appelés objectifs opérationnels (ou encore but des leçons) chez POCZTAR (Poczta, 1982, P.31). Puis, il passe à l'organisation de son enseignement qui comprend le « diagnostic de comportement initial » ou évaluation diagnostique ou encore test de niveau en terme archiconnu, ainsi que le choix de support et stratégie appelé « Moyens et technique d'enseignement » chez Lukusa. Enfin, il présente en classe ce qu'il a organisé et préparé. C'est là que le processus enseigner coïncide avec le processus apprendre. A l'intérieur de ce processus, lequel se déroule à travers la relation humaine entre l'enseignant et l'apprenant, s'opère l'évaluation formative qui a souvent pour but de vérifier et de consolider les connaissances nouvellement acquises, ou en cas d'erreur ou à défaut d'acquisition, de procéder à la régulation. Après le niveau micro, l'action d'éducation revient au niveau macro pour l'évaluation sommative (examen officiel), dont le résultat permettra de rectifier certains points si nécessaire. Donc, un cycle semi fermé s'établit entre les deux et permet la régulation en cas de besoin. Ce niveau micro accueille notre recherche et toutes les dispositions théoriques du niveau macro y sont traduites en actes éducatifs. C'est exactement là que notre problématique repose.

Schéma n°2 : Fonctionnement du système éducatif



I-3-Instruction de la problématique

Rappelons d'abord que l'éducation esthétique fait partie de l'acte éducatif dont les enseignants s'occupent au niveau micro. Mais ces enseignants ont-ils connaissance et conscience de ce fait ? Si la réponse est affirmative, leur conscience se traduit-elle en action ou reste-t-elle une conscience ? Voici un élément qui pourrait nous suggérer une autre réponse. Dans notre système éducatif actuel, le PPO est adopté comme méthode d'enseignement, alors que « Les programmes scolaires explicitent les objectifs cognitifs (savoir appliquer la règle de trois) et laissent les objectifs affectifs au niveau implicite (on ajoute rarement, avec intérêt, plaisir, discernement,...) (De Landsheere, 1978, p129), sachant que l'éducation esthétique relève de l'affectif. Ainsi, pour certains enseignants qui ne tiennent compte que des objectifs énoncés, la réponse serait certainement négative. Dans ce cas, à qui serait la faute ? Dans tous les scénarios, semble-t-il, le problème persiste. Tout le monde connaît pertinemment que les œuvres littéraires sont des œuvres d'art et qu'elles ont une dimension esthétique susceptible de produire des effets psychiques sur le lecteur. Cela donne lieu à ce que les penseurs de l'esthétique appellent « la relation esthétique ». Mais tout le monde se pose la grande question : Ce mode de relation entre le lecteur et l'œuvre littéraire

est-il pris en compte dans la stratégie d'enseignement de la littérature ? Cette question centrale en suscite d'autres : L'enseignement de la littérature n'est-il pas réduit à l'apprentissage de la langue ? Quels sont les facteurs qui se trouvent à l'origine de cette situation qui mettrait les objectifs affectifs en arrière-plan entraînant ainsi l'éducation esthétique à l'écart de la scène éducative ?

La problématique de la recherche étant identifiée, nous devons explorer les différentes théories qui s'imposent dans la perspective de la traiter.

CHAPITRE II-CADRAGE THEORIQUE DE LA RECHERCHE

Ce cadrage théorique comportera cinq points de réflexion théorique qui serviront de références à la recherche : théorie sur la discipline langues, modélisation de la discipline française, historique de l'évolution de la réflexion sur l'éducation esthétique, le domaine affectif et la théorie de la relation esthétique.

II-1-Théorie sur la discipline langues

L'épistémologie de la didactique de la littérature et celle du processus enseigner nous a permis d'abord de cerner la science dans laquelle s'inscrit notre recherche, ensuite, d'appréhender le processus enseigner qui s'organise à travers le système éducatif. Cela nous fait avancer dans notre réflexion qui porte sur l'enseignement de la littérature. Ce processus appréhendé, la question se pose, au niveau micro où l'acte éducatif est actualisé, quoi enseigner ? La théorie sur la discipline langues se propose d'apporter une réponse à cette question.

II-1-1- Les disciplines scolaires

« [...] une discipline, c'est aussi pour nous, en quelque domaine qu'on la trouve, une façon de discipliner l'esprit, c'est-à-dire de lui donner des méthodes et des règles pour aborder les différents domaines de la pensée, de la connaissance et de l'art. » (Chevrel, 1988, p64). Mais que donne cette définition lorsqu'on analyse en profondeur le concept de disciplines scolaires ? Develay précise : « quelles que soient les disciplines concernées [...] », elles doivent comporter les cinq éléments caractéristiques d'une discipline : « [...] les objets, les tâches, les connaissances déclaratives et procédurales ainsi que la matrice disciplinaire ».

(Develay, 1993, pp38-39). Il faut noter qu'en plus de ces éléments caractéristiques, la discipline langues possède ses particularités.

II-1-2- Discipline langues : un savoir sui generis

Toutes les disciplines scolaires ne présentent que deux origines possibles. Soit, c'est la première transposition didactique qui consiste à transformer le « savoir savant » en « savoir à enseigner » (Houssaye, 1993, p52), comme c'est le cas pour la SVT où les résultats et les connaissances issus de la recherche scientifique en biologie sont transposées dans le cadre de l'école, devenant des savoirs enseignés et faisant l'objet d'apprentissage. Sont alors enseignés la description et le rôle des organes du corps humain. Soit, le savoir enseigné est né de l'école elle-même, un savoir sui generis, « indépendant dans une certaine mesure de toute réalité extérieure à l'école, et jouissant d'une organisation, d'une économie intime et d'une efficacité et qu'elles ne semblent devoir à rien d'autre qu'à elles-mêmes, c'est-à-dire à leur propre histoire. » (Develay, 1993 p39). Sui generis, car la linguistique, en tant que savoir savant issu de la science du langage n'est pas enseignée à l'école, même si la langue y est présente.

II-1-3- Discipline langues : une double appropriation

La vocation de l'école à l'enseignement de la discipline langues trouve son origine dans la logique de l'institutionnalisation de l'éducation. La société, initiatrice de l'éducation, met en place l'école pour s'occuper de l'éducation de l'homme afin que celui-ci puisse assumer son intégrité dans la société. Cette intégrité se fonde sur l'humanisation de la personne qui s'acquiert, au moins en partie, par le langage articulé propre à l'homme. Chauchard explique : « Il est un âge où le cerveau est mur pour le langage et où l'enfant apprend à parler. C'est à ce moment qu'il s'humanise vraiment. » (Chauchard, 1960). Cet aspect d'immuabilité de la langue chez l'homme (Saussure 1972) implique l'existence d'un processus d'acquisition naturelle² qui est parallèle à celui d'appropriation par l'apprentissage à l'école. Le sujet apprenant bénéficie donc d'une double appropriation.

² C'est inclus dans ce que Rousseau appelle éducation par la nature et par les choses. (Rousseau, 1762, pp 14-15)

II-1-4- La double face de la langue

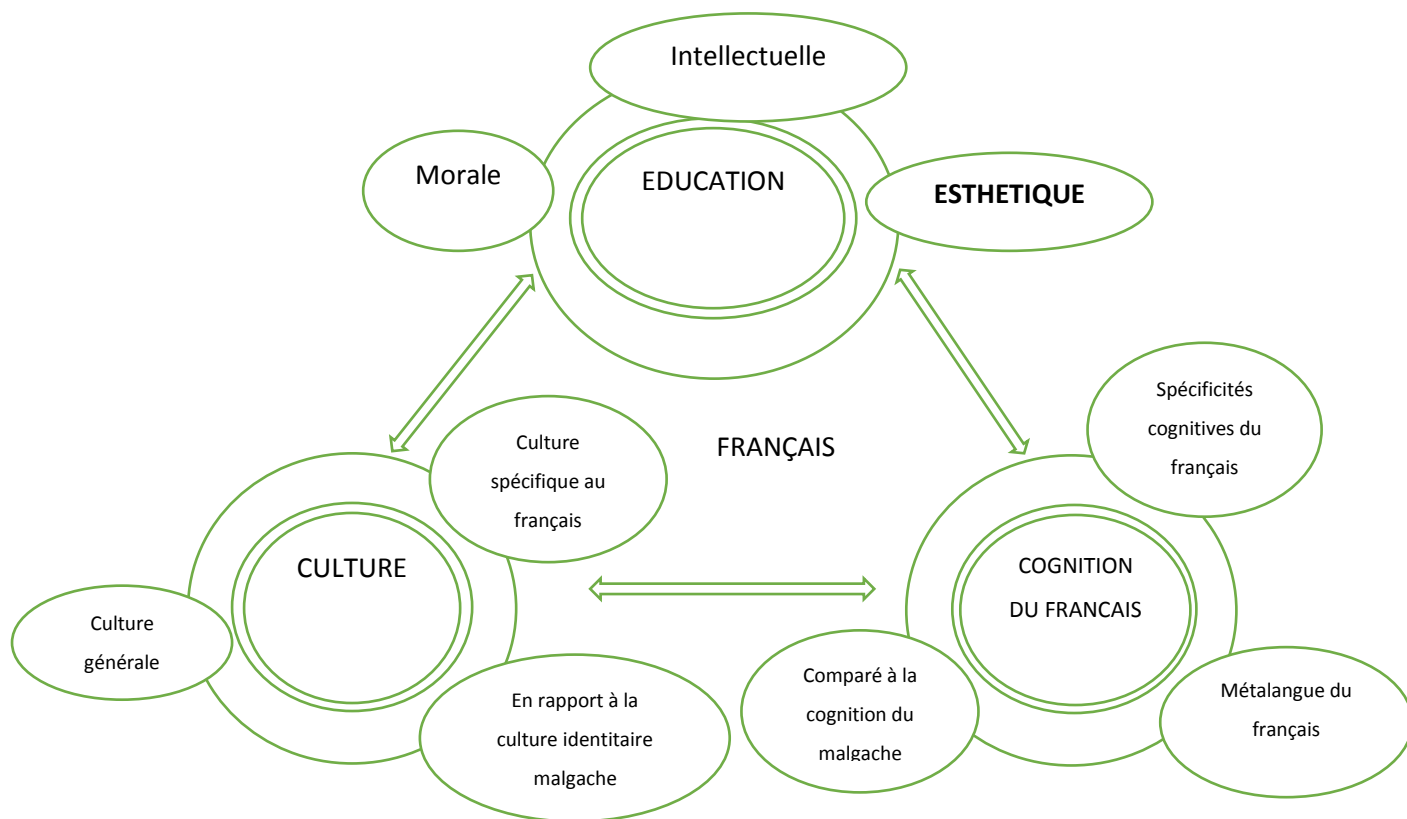
Nous pensons qu'une autre caractéristique propre aux langues pourrait venir s'ajouter et impacter la DDL : sa double face langue et culture. Gallisson, en suggérant de remplacer la discipline « langues » en disciplines « langues-cultures » a ajouté : «... Il en va de même pour les rapports entre la langue et la culture. La première est privilégiée par rapport à la seconde, alors que celle-ci est englobant et celle-là englobée. » (Gallisson, 2002, p.498)

Ainsi, pour la discipline langues, nous identifions les trois caractéristiques suivantes : le savoir « **sui generis** », son acquisition se fait en **double appropriation** (naturelle et par apprentissage) et elle reste **indissociable à la culture**. L'appréhension du concept de disciplines scolaires et l'identification des spécificités de la discipline langues identifiées nous permettent de passer à la modélisation de la discipline Français qui accueille notre recherche.

II-2- Modélisation de la discipline française

Cette modélisation est réalisée avec la matrice de Christian PUREN (visible à l'annexe n°1) dans le contexte malgache.

Schéma n°3 : Modélisation de la discipline français à la matrice de Christian de Puren



Source de la matrice : Puren, 1988, Chap II, p.127

Les trois niveaux d'analyse qui structurent la matrice et représentent l'intelligibilité du français se dessinent clairement par les caractéristiques des traits. D'abord, le premier, se trouvant au centre du schéma, présente la discipline en question dont le français. Ensuite, le second tendant vers la périphérie donne les trois finalités visées par l'enseignement de cette discipline (Cognitives, culturelles et éducatives). Enfin, ces trois finalités comportent chacune trois objectifs opérationnels, lesquels constituent le troisième et dernier niveau en formant les couches extérieures du schéma. Ce qui porte le nombre de ces derniers à neuf : - connaissance des codes du français (métalangue) - ce qui spécifie le français dans ses codes – similarité et/ou contraste entre les codes français et les codes malgaches – culture générale – culture associée au français – rapport entre la culture française et celle malgache (identitaire) – éducation morale (éthique) – éducation intellectuelle – éducation esthétique.

L'analyse en termes de niveaux aboutit à ces 9 objectifs opérationnels, mais il faut noter qu'outre le niveau, un autre paramètre importe : le système intra disciplinaire représenté par les flèches à double trait et à double sens. Il montre bien qu'aucune des 3 finalités n'est isolée, qu'un va et vient entre elles s'avèrent possible et devrait se faire, que ce triade forme un tout, que la négligence de l'une d'entre elles pourrait rendre la discipline français lacunaire.

Ainsi, l'éducation esthétique, comme cela se voit clairement dans le schéma, constitue une composante à part de la finalité éducative. Autant réfléchir sur la place qui lui est accordée dans l'enseignement de la littérature. Mais avant cela, quelle place occupe la littérature dans l'enseignement du français ?

II-2- 1- Place de la littérature dans la discipline Français

Identifier la place de la littérature dans l'enseignement du Français implique la définition du concept littérature et l'identification de ses potentiels dans ce cadre. La littérature est « l'ensemble des œuvres écrites, qu'elles soient de fiction ou qu'elles s'inspirent de la réalité, qui portent dans leur expression même la marque de la préoccupation esthétique. » (Cuq, p.158). C'est cette marque qui fait que les œuvres littéraires constituent des œuvres d'art. Nous avons déjà vu dans la première partie de ce projet de thèse que la littérature s'applique comme support dans l'enseignement du français. Elle renferme des potentiels.

II-2- 2-Potentiels des œuvres littéraires

La littérature étant un document authentique, un véritable laboratoire de langue, un réservoir des possibles de la langue, un espace privilégié d'interculturalité, un terrain d'interaction entre texte et lecteur et, surtout, une langue travaillée, les œuvres littéraires permettent :

- « de donner de manière vivante aux élèves la maîtrise des références culturelles qui ont influencé durablement la pensée et l'écriture occidentale et/ou s'avèrent les plus utiles pour décoder les productions culturelles contemporaines » (Bronckart, 2005, p 172)
- d'activer les connaissances diffuses du lecteur, d'appréhender les spécificités langagières, typologiques, génériques et thématiques, d'apprendre

la langue et de s'en approprier (grammaire, vocabulaire, compréhension de l'écrit, déclencheur de l'oral),

➤ de sensibiliser l'apprenant à toutes les nuances et le pouvoir de la langue qui recrée le monde à l'infini. (Cuq, pp 158-159)

Une liste récapitulative de ces potentiels, établie par l'équipe pédagogique canadienne, est visible à l'annexe n°2.

Bref, les potentiels de la littérature dans la perspective de son enseignement reposent sur ses dimensions linguistique, culturelle et esthétique. Ces trois aspects de la littérature semblent correspondre, voire répondre, aux différentes finalités du français.

Aspect linguistique —————> finalités cognitives et éducatives : cognition du français (Métalangue), éducation intellectuelle

Aspect culturelle —————> finalités culturelles et éducatives : Cultures générale, spécifique au français et identitaire malgache, les valeurs morales, éthiques

Aspect esthétique —————> finalités d'éducation : éducation esthétique

Ainsi, tout compte fait, il est incontestable que « la littérature et le texte littéraire devraient donc s'insérer davantage dans le champ de la didactique des langues pour gagner une place plus cohérente et des fonctions plus opératoires dans l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères. » (Cuq, p 159). Mais ce qui nous intéresse dans le cadre de notre recherche, c'est la dernière correspondance, notamment l'exploitation de l'aspect esthétique des œuvres littéraires qui sont des œuvres d'art au profit de l'éducation esthétique.

II-3- Historique de l'évolution de la réflexion sur l'éducation esthétique.

Nous ne sommes pas un pionnier dans la réflexion sur l'éducation esthétique. Beaucoup de chercheurs ont déjà travaillé sur les questions artistiques.

II-3- 1- Une brève revue de littérature

De grands penseurs comme Platon et Kant ont réfléchi sur la question de l'esthétique, mais leurs idées n'ont pas suffisamment influencé les réalités sur les représentations de l'art.

Ces réalités s'étaient toujours traduites en un conflit entre « l'utile » et « l'inutile ». « L'art, c'est le domaine de l'inutile, pour beaucoup. On peut très bien vivre sans lui, et c'est l'héritage que nous a laissé la société industrielle ». (Pujas et Ungaro, 1999, pp. 8/9). Cependant, une découverte ou une redécouverte ? L'art devient favorable à l'éducation. « Grâce à l'éducation de la sensibilité, l'ensemble des pratiques artistiques se conjuguent aux acquisitions des autres disciplines pour offrir à l'enfant une véritable ouverture sur le monde, la vie et la cité. L'apprentissage des arts à l'école contribue à faire de l'enfant une graine de citoyen » (Lismonde : 2002, p. 205). Ce retour de l'éducation esthétique sur le terrain suscite une réflexion philosophique qui invite différents penseurs. Il faut donc bien s'interroger : Pourquoi l'art et les valeurs esthétiques, longtemps tenus en suspicion sont-ils désormais regardés comme des recours éducatifs de premier plan ? Pourquoi cette montée en puissance d'un modèle esthétique en éducation et en formation ? Il revient à la philosophie de l'éducation de prendre en charge cette question.

II-3- 2- Philosophie et éducation esthétique

Quand Olivier Reboul propose deux réponses à la question clé de l'éducation demandant ce qui « vaut la peine d'être enseigné », ses propos tournent autour de deux grands concepts qui touchent le domaine affectif : « ce qui nous unit » renvoie à nos valeurs communes permettant à chacun une intégration durable, et « ce qui nous libère » se rapporte à la liberté et au bien être de chaque individu créateur, mais non pas imitateur. Reboul a souligné l'importance de l'affectif dans l'éducation. Il a instauré un lien entre l'affectif et l'artistique en indiquant : « Le vrai but de l'enseignement artistique est de permettre à chacun de faire ce qu'il veut, de peindre ce qu'il veut peindre et comme il veut peindre. » (Reboul : 2010, chap IV p 45). Mais l'introduction de l'art à l'école ne doit pas rester une exigence théorique, car la pratique de l'art et de l'esthétique constituent une chance pour l'éducation, encore faut-il y penser pour son efficience. La pluralité parfois confuse des attentes exige cet effort de lucidité. (Kerlan : 2002). Nous voudrions bien savoir si le processus affectif lié à la finalité éducative est effectif lors de l'enseignement de la littérature dans nos lycées. Avant tout, ce projet nécessite la connaissance de la théorie du domaine de l'affectif. Pour cela, consultons Viviane de Landsheere et Gilbert de Landsheere.

II-4- Le domaine affectif

Le domaine affectif « englobe les objectifs décrivant les modifications des intérêts, des attitudes, des valeurs ainsi que le progrès dans le jugement et la capacité d'adaptation ». Contrairement au domaine cognitif, celui affectif soulève des problèmes comme l'imprécision des concepts, les limites floues entre le cognitif et l'affectif, le freinage culturel, l'ignorance des processus d'apprentissages affectifs et la pauvreté des instruments de mesure. (V. de Landsheere et G. de Landsheere: 1978, pp 126-134). Mais, malgré les imperfections et les lacunes qui planent dans le domaine affectif, les tentatives de certains chercheurs comme Krathwhol et Raven ont permis de faire avancer la réflexion. La taxonomie mise au point par Krathwhol distingue cinq niveaux bien distincts. Elle peut nous servir de repère dans notre recherche.

II-4-1- Le processus affectif

Malgré l'instabilité des théories sur le plan affectif, certains scientifiques réussissent à mettre au point une taxonomie décrivant le processus affectif.

La taxonomie de Krathwhol

1.00 – Réception (présence d'un phénomène ou stimuli)

1.10 – Conscience

1.20 – Volonté de recevoir

1.30 – Attention dirigée ou préférentielle

2.00 – Réponse

2.10 – Assentiment

2.20 – Volonté de répondre

2.30 – Satisfaction à répondre

3.00 – Valorisation (intérieurisation des valeurs et attitudes)

3.10 – Acceptation d'une valeur

3.20 – Préférence pour une valeur

3.30 – Engagement (conviction)

4.00 – Organisation

4.10 – Conceptualisation d'une valeur

4.20 – Organisation d'un système de valeurs

5.00 – Caractérisation par une valeur ou un système de valeur

5.20 – Disposition généralisée

5.20 – Caractérisation

(De Landsheere, 1978, pp134-137)

II-4- 2- Rapprochement de l'affectif au cognitif

Un des problèmes qui relèvent du domaine affectif réside au niveau de la formulation des objectifs éducatifs. Apparemment, « Les programmes scolaires explicitent les objectifs cognitifs et laissent les objectifs affectifs au niveau implicite » (De Landsheere 1978, p 129). Cela compliquera certainement notre tâche quand nous serons sur terrain afin de constater l'effectivité ou pas du processus affectif dans l'enseignement de la littérature. Mais les penseurs du domaine affectif ayant essayé de défaire la confusion cognitif / affectif en dégagant l'évolution parallèle des deux processus chez l'apprenant, le résultat de leur travail pourrait nous aider à retrouver l'affectif à travers le cognitif.

Tableau n° 1 : Rapprochement de l'affectif au cognitif

(De Landsheere, 1978, p140)

DOMAINE COGNITIF (taxonomie de Bloom)	DOMAINE AFFECTIF (taxonomie de Krathwohl)
- Le continuum cognitif commence par la connaissance (1.0) et le rappel des connaissances de la part de l'élève	1 – Le continuum affectif commence par une simple réception (1.0) du stimulus de la part de l'élève et une attention passive. Il progresse à mesure que l'élève devient de plus en plus attentif.
2 – Il se poursuit par la compréhension (2.0) qu'a l'élève des connaissances acquises	2 – L'élève répond (2.0) sur demande à des stimuli, il y répond volontairement et il en éprouve de la satisfaction
3 – Vient ensuite la capacité d'application (3.0) des connaissances acquises	3- L'élève valorise (3.0) le phénomène ou l'activité au point de répondre volontairement et de chercher des occasions de le faire
4 – L'élève est capable d'analyser (4.0) des situations qu'il connaît et de synthétiser (5.0) ces connaissances suivant des plans nouveaux	4 – L'élève conceptualise (4.0) chaque valeur à laquelle il a répondu
Dans ce domaine de connaissance, l'élève est capable d'évaluer (6.0) des matériaux et des méthodes utilisés pour atteindre un but donné	5 – L'élève organise (4.2) ces valeurs en système et, finalement, l'ensemble de ces systèmes en un tout cohérent qui constitue sa caractérisation (5.0)

L'étude du domaine affectif nous permet d'établir la logique de relation entre affectif et esthétique. Cette logique se fonde sur le concept de valeur. L'affectif se résume en la construction du système de valeur auquel l'esthétique se réfère. Mais, le concept de valeurs

suppose indéniablement une communauté à laquelle elle appartient. Dans le cadre de notre recherche, parler de la prise en compte de l'esthétique dans l'enseignement de la littérature implique l'identification des éléments du contexte dans lequel cet enseignement est donné. Il s'agit ici du contexte scolaire où l'enseignant de français donne des cours dont l'objet est la littérature. La communauté est donc constituée par l'enseignant de français et ses élèves qui sont des lycéens. Pour appréhender la prise en compte de l'esthétique à travers l'enseignement de la littérature au lycée, il nous faut une théorie scientifique qui y soit appropriée.

II-5-Théorie de la relation esthétique

L'esthétique est « la théorie du beau, de la beauté en général et du sentiment qu'elle fait naître » Le Petit Larousse 2009. Cette définition suggère une double focalisation. Si l'analyse porte sur l'objet, notamment sur l'œuvre littéraire, c'est sa dimension esthétique qui constitue l'objet de réflexion et les outils mobilisés sont souvent ceux qui sont formels, comme la rhétorique, la stylistique et la narratologie. Cette première focalisation possible correspond à la première partie de la définition du Petit Larousse qui renvoie à la « théorie du beau ou de la beauté ». La deuxième partie de la définition, « la théorie du sentiment qu'elle fait naître » implique la présence d'un être qui doit avoir nécessairement du « sentiment », sinon la définition perd sa signification. Puisque notre réflexion s'inscrit dans le contexte scolaire, notamment dans les situations d'enseignement-apprentissage de la littérature au lycée, dans le cadre de la discipline français, l'être ou le sujet sensible dont il est question ici est constitué par l'enseignant et les apprenants qui se trouvent en face d'un objet d'art censé générer des effets sur eux : l'œuvre littéraire. Le mode de relation entre le sujet et l'objet d'art donne lieu à un phénomène que les chercheurs, malgré la divergence de leur conception et de leur théorie, appellent communément la relation esthétique. Nous allons appréhender ces différentes conceptions et théories à la lumière des résultats de recherche sur la relation esthétique que sont Kant, Gérard Genette, Schaeffer, Dumortier et en particulier Chloé Gabathuler qui a récemment sorti un livre intitulé *Apprécier la littérature, la relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*.

II-5-1-Jugement

Juger consiste à « estimer la valeur » d'une chose ou à « porter une appréciation sur quelque chose » (Le Petit Larousse 2009). Dans le contexte d'une relation esthétique en

situation d'enseignement-apprentissage de la littérature, le jugement de l'élève consiste à estimer la valeur de l'œuvre littéraire, à porter une appréciation sur celle-ci. Mais derrière un jugement, des normes ou valeurs par rapport auxquelles le jugement se réfère s'imposent toujours.

II-5-2-Normes et valeurs

« Critère, principe auquel se réfère tout jugement de valeur moral ou esthétique » (Le Petit Larousse 2009), les normes et valeurs correspondent à des faits inhérents à la société humaine. Mais, leur teneur varie d'une communauté à une autre. Elles se définissent par leur caractéristique abstraite. D'ailleurs, elles se construisent et sont admises tacitement et communément (A noter que dans la civilisation moderne, une bonne partie des normes et valeurs est traduite en lois) dans la pensée et le moral de chaque membre d'une communauté. Nous avons vu lors de l'étude du domaine affectif, notamment dans la taxonomie de Krathwhol, que la construction et l'intériorisation d'un système de valeur se fait suivant un certain processus chez un individu. Par conséquent, le niveau de connaissance et d'adhésion aux normes et valeurs varie d'un individu à un autre selon les expériences de chacun. De ce fait, les normes et valeurs sont inévitablement subjectives, et puisqu'elles se partagent, les penseurs de la relation esthétique les qualifient d' « intersubjectives ». Dans notre contexte, la classe où se déroulent les débats sur la valeur d'œuvres littéraires constitue « une communauté particulière qui utilise un jeu de langage qui lui est propre. » (Gabathuler, 2016, p 56). Ainsi, un système de valeur s'établit dans la communauté scolaire pour servir de référence au jugement de ses membres. Ces valeurs se construisent d'abord par les « traits » des œuvres littéraires qui peuvent varier d'un genre à un autre, d'une époque à une autre, d'un espace à un autre et même d'un auteur à un autre. Ces traits se traduisent alors en « connaissances relatives aux genres ». Ensuite, elles se construisent également par les « critères » établis par les membres de la communauté qui correspondent aux structures intrinsèques des œuvres littéraires.

II-5-3-« Jugement de l'expert » et « jugement du profane »

La classe constituant une communauté à part entière, « Une des caractéristiques de cette communauté est que les acteurs ne sont pas égaux. Il existe en effet une égalité des savoirs entre l'enseignant et les élèves. » (Gabathuler, 2016, p 56). Ce qui implique la catégorisation des membres de cette communauté scolaire en deux entités, celle de

l'enseignant que Rochlitz appelle « l'expert » et celle des élèves qu'il appelle « le profane ». Ainsi, l'existence de ces deux catégories justifie que l'intervention du professeur dans la relation esthétique est judicieuse dans le cadre de l'enseignement de la littérature et de l'éducation esthétique. L'auteur qualifie le jugement du profane de « spontané, saturé d'expériences et d'intuitions personnelles » et celui de l'expert de « décanté par le biais d'une justification argumentée ». Cette argumentation renvoie au concept de débats esthétiques.

II-5-4-Débats esthétiques : justification et négociation

Les débats esthétiques se rapportent aux discussions sur la valeur des œuvres littéraires engagées par les membres de la communauté scolaire durant les séances d'enseignement-apprentissage. Ces discussions sont à caractère argumentatif. Mais elles ont une double visée. D'une part, elles consistent à fournir des arguments, donc des raisons à l'appui ou à l'encontre d'une thèse (la thèse est ici le jugement du sujet sensible), d'autre part, elles constituent également une « démarche qui vise à intervenir sur l'opinion de quelqu'un » (Gabathuler, 2016, p 57). La première visée des débats esthétiques se caractérise par la « justification » de son propre jugement sur l'œuvre littéraire, la deuxième constitue une « négociation » qui laisse place aux éventuels contre-discours susceptibles d'être intégrés dans son propre discours en vue de modifier le point de vue de son interlocuteur. Toutefois, Genette rejette cette idée en pensant que l'argumentation n'a pas la force de changer le jugement d'autrui. Selon elle, il faut une réorganisation en profondeur du système de valeur d'un individu pour le faire changer d'avis. Cette conception de Genette partagée par Schaeffer témoigne de la nécessité de l'intervention dans l'enseignement de la littérature qui insiste sur la prise en compte de l'esthétique dans le processus affectif.

II-5-5-Appréciation et évaluation : la conduite esthétique

La conception de Schaeffer et Genette n'est pas si différente de celle de Rochlitz sur le concept de jugement. Ces deux conceptions admettent l'existence de deux étapes successives dans le processus de la relation esthétique. Selon Genette et Schaeffer, le plaisir ou le déplaisir constitue la composante principale de la relation esthétique. Ceci est purement subjectif et confère à la relation esthétique un caractère idiosyncrasique. Relevant du jugement du goût, c'est la première étape de la relation esthétique, elle correspond à l'appréciation de l'œuvre littéraire par l'élève. L'aboutissement de l'appréciation reste donc purement émotionnel, soit du plaisir soit du déplaisir « éprouvé au contact d'une œuvre » (Gabathuler, 2016, p 54). .

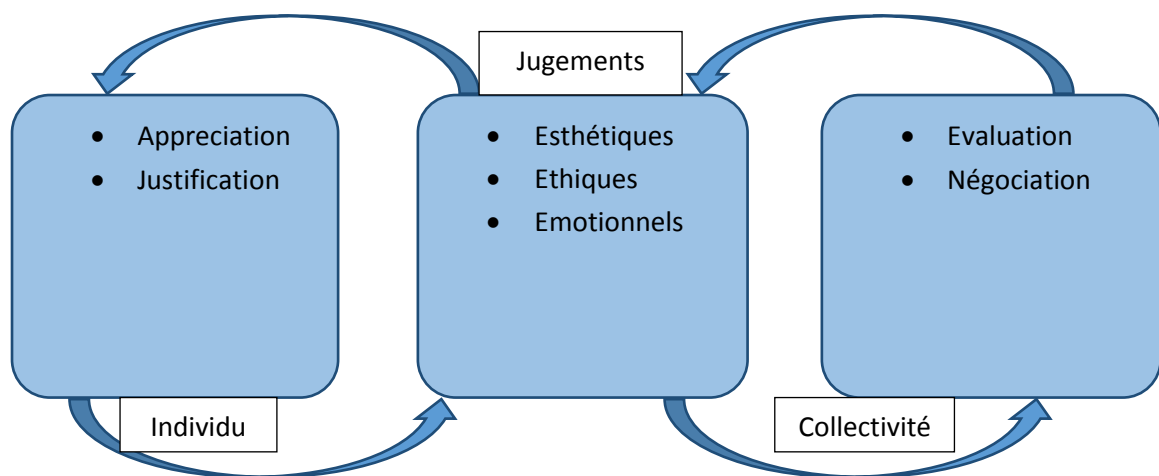
Pour Rochlitz, l'appréciation se définit par la verbalisation du sentiment. Nous observons là une convergence, car pour les deux, l'appréciation relève de la sensibilité du sujet. C'est au niveau de la seconde étape, consistant au jugement de valeur ou évaluation, que se trouve une légère divergence entre Schaeffer et Rochlitz. Ce dernier conçoit le jugement de valeur comme une argumentation réflexive, alors que pour Schaeffer, il s'agit uniquement de la verbalisation de l'appréciation. Cette divergence se trouve au niveau de la possibilité ou plutôt de l'efficacité de l'argumentation, lors du débat esthétique visant à convaincre l'autre à rallier à son point de vue. Genette et Schaeffer rejettent cette force de l'argumentation si la Rochlitz y croit en défendant l'idée : « œuvres possèdent une signification publique, qu'elles sont des symboles en quête de reconnaissance et à propos desquelles l'argumentation est possible. » (Gabathuler, 2016, p 54). Bref, les deux composantes de la relation esthétique sont le jugement de goût et le jugement de valeur ; la première relève de la sensibilité du sujet et la seconde se rapporte aux normes et valeurs collectives et intersubjectives. C'est ce que Dumortier appelle la « conduite esthétique ».

II-5-6-Points d'ancrage des jugements et fonctionnement esthétique

La compréhension des concepts de la relation esthétique et l'appréhension du fonctionnement de cette théorie, aussi fragile qu'elle soit, nous permet d'avancer dans la réflexion théorique sur l'esthétique de la littérature en contexte scolaire. Dans la perspective d'évaluer la prise de l'esthétique dans l'enseignement de la littérature au lycée malgache, nous allons opter pour la théorie de Gabathuler. Sa théorie n'est pas tout à fait nouvelle, elle constitue plutôt la synthèse des conceptions de différents penseurs de la relation esthétique sus cités. Gabathuler révèle : « les effets des œuvres, pour autant qu'ils soient médiatisés par des dispositifs d'enseignement particuliers, peuvent potentiellement être source de transformation de processus psychique, d'un développement auprès des élèves. » (Gabathuler, 2016, p 68). Ayant focalisé sa réflexion sur la relation esthétique en contexte scolaire, il a déduit que celle-ci se caractérise par sa verbalisation. Cette verbalisation peut être une appréciation qui consiste en une justification d'un jugement porté sur l'œuvre, mais elle peut aussi être une évaluation qui tente une négociation de divers jugements en vue d'une collaboration commune et d'une validation intersubjective de critères pertinents de différents types d'œuvres. De surcroît, ce que nous voyons comme un atout dans la théorie de la relation esthétique de Gabathuler, c'est qu'il est allé plus loin que les autres en identifiant les différentes dimensions sur lesquelles peuvent porter les jugements en contexte scolaire de

relation esthétique. L'appréciation et l'évaluation, deux facettes de la relation esthétique, se manifestent par le jugement. Quand celui-ci porte sur la forme de l'œuvre, il s'agit du jugement esthétique, mais sur le contenu de l'œuvre, il s'agit du jugement éthique, et sur les effets psychoaffectifs, si sur le sujet lecteur, il est question d'un jugement émotionnel. La forme de l'œuvre, son contenu et ses effets sur le lecteur constituent ainsi les points d'ancrage des jugements. Quant au fonctionnement de la relation esthétique, c'est la forme que prend le jugement qui décide de l'option prise par un sujet lecteur. S'il prend une forme d'appréciation ou de justification, la relation esthétique s'active dans la sphère intime de l'individu. Mais quand il prend une forme d'évaluation ou de négociation, la relation esthétique s'enclenche dans un processus socioaffectif basé sur l'intersubjectivité. Nous terminons ce cadrage théorique par le schéma de l'approche théorique de la relation esthétique de Gabathuler, un schéma qui résume sa théorie.

Schéma n°4 : La relation esthétique selon Chloé GABATHULER



Source : Gabathuler, Chloé, 2016, p68

Conclusion de la première partie :

Deux chapitres ont constitué cette première partie. Le premier est une réflexion épistémologique visant à instruire la problématique de la recherche. L'homme est né sensible, cette sensibilité est perfectible. Cette perfectibilité de la sensibilité rend l'homme esthétiquement éducatible, éducatibilité qui justifie l'éducation. « On façonne les plantes par la culture et les hommes par l'éducation » (Rousseau, 1762, p.13). De Landsheere a particulièrement insisté sur l'éducation esthétique en affirmant : « On éduque au vrai, au bien, au beau, et non aux faux, au mal, au laid [...] » (De Landsheere, 1978, p.1). C'est la prise en charge de l'éducation qui reste à l'origine de deux grandes activités humaines, les sciences et l'institutionnalisation de l'éducation. Les sciences sont mises au service de l'éducation si elles ne le sont pas déjà. Dans ce projet de thèse, la didactique de la littérature, une science à part, nous intéresse, car elle constitue le point d'ancrage de la recherche sur l'esthétique littéraire en contexte scolaire. Le second chapitre s'est proposé de développer les concepts et théories auxquels les différentes étapes de la recherche se réfèrent.

Trois théories différentes sont jugées pertinentes vis-à-vis des objectifs fixés au début de cette entreprise. La première concerne la discipline langues et ses particularités, notamment le français enseigné dans le système éducatif malgache. Sa modélisation à la matrice de Christian de Puren a permis d'identifier et de cerner la place de la littérature dans cette discipline ainsi que les potentiels des œuvres littéraires qui sont des œuvres d'art dans l'éducation esthétique. La deuxième théorie, portant sur le domaine affectif, s'avère nécessaire pour comprendre le processus affectif, via la taxonomie de Krathwhol, car à travers ce processus se tisse le phénomène de relation esthétique, garant de l'éducation esthétique. Les théories sur le domaine affectif sont connues pour être instables et lacunaires. Pourtant, elles nous ont permis de faire les premiers pas vers l'exploration de la subjectivité, domaine que la science n'arrive pas encore à dominer jusqu'à aujourd'hui. La dernière théorie reste celle de la relation esthétique. Elle nous a exposé les efforts entrepris par les grands penseurs de l'esthétique comme Kant, Genette, Schaeffer, Dumortier et Rochlitz. Pour notre recherche, la théorie de la relation esthétique de Chloé Gabathuler présente une pertinence, car non seulement elle constitue la synthèse de celles proposées par les grands penseurs de l'esthétique, mais elle s'intéresse aussi au contexte scolaire. Gabathuler a catégorisé et théorisé les différentes formes de jugements en situation de relation esthétique. Ses concepts

et théories correspondent aux objectifs de notre recherche, car ils traitent la réception des œuvres littéraires en contexte scolaire, le mode de relation du sujet lecteur à ces œuvres. Ces éléments théoriques vont nous servir de cadre de référence pour garantir la scientificité du travail, mais la réalisation de la recherche nécessite également un cadrage méthodologique.

IIème partie CADRAGE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Comme le dit Blanchet, « Dans le cadre d'une science qui entreprend de décrire, d'analyser et d'orienter des pratiques sociales inscrites dans des processus, il existe toujours, sinon une méthodologie explicite, au moins une question méthodologique » (Blanchet et Chardenet, 2011, p 63). La seconde partie de ce projet de thèse se propose de présenter le cadrage méthodologique de notre recherche. D'une part, le chercheur lui-même a besoin de cette méthodologie pour mieux se préparer et s'organiser dans sa recherche, d'autre part, cette méthodologie constitue « l'un des garants primordiaux de la scientificité des connaissances produites. (Blanchet et Chardenet, 2011, p 63). Et puisque « Chaque science de l'homme possède sa propre méthodologie qui s'inspire, bien entendu, de la méthodologie scientifique générale » (Tremblay, 1968, p95), notre recherche, ancrée dans les sciences humaines, notamment dans celles de l'éducation, nécessite une méthodologie qui y soit appropriée. Deux chapitres vont constituer cette partie méthodologique. Le premier se propose d'identifier les éléments théoriques de la méthodologie et le second présentera les éléments relatifs au terrain d'investigation.

CHAPITRE I- LES ELEMENTS THEORIQUES DE LA METHODOLOGIE

Ce chapitre se propose de théoriser la méthodologie de la recherche. Cette théorisation consiste à définir le concept de méthodologie, à opérer le choix de méthodologie et les réflexions qui en découlent, à sélectionner et expliquer les approches qui conviennent aux objectifs de la recherche.

I-1- Définitions

« La méthodologie dans notre domaine, se construit dans la réflexion sur les principes, dispositifs et procédures qui sont mis en œuvre en vue de susciter, rassembler, décrire, analyser et interpréter les informations, les éléments, les phénomènes observés pour produire une connaissance scientifique relevant des sciences humaines et sociales. » (Blanchet et Chardenet, 2011, p 63). Cette définition n'est pas si différente de celle proposée par Marc Adélar TREMBLAY, « Elle énonce à la fois les principes à respecter dans la préparation du travail et la collecte des faits. Elle est une véritable logique opératoire en ce sens qu'elle précise les différentes étapes du processus de recherche » (Tremblay, 1968, p95). Ainsi, dans le cadre de notre recherche, la méthodologie renvoie à l'ensemble des principes, des

procédures, des approches, des techniques, des outils et/ou instruments à adopter pour réaliser le projet de recherche. Certains de ces éléments méthodologiques figurent parmi les étapes que nous avons déjà franchies dans l'élaboration du présent projet de thèse, d'autres seront préparés, organisés, présentés et mobilisés pour atteindre les objectifs fixés par la recherche.

I-2- Choix méthodologique : empirico inductive

En réalité, ce choix est déjà fixé d'avance lorsque nous avons entamé la première partie du présent projet. Le cadrage épistémologique correspond à la position du problème et au cadrage théorique à l'élaboration du cadre de référence. Cette étape déjà franchie constitue celle par laquelle les chercheurs du modèle empirique doivent passer. Les 5 étapes définies par Tremblay sont chacune « dictées par les critères d'opération de toute investigation scientifique, et par les exigences pratiques de la situation concrète de recherche. Ce processus (empirique) est constitué par cinq étapes principales :

- 1 – La position du problème.
- 2 – L'élaboration d'un cadre de référence.
- 3 – La construction du modèle opératoire.
- 4 – La collecte des données essentielles.
- 5 – L'analyse des données et l'interprétation des résultats ».

(Tremblay, 1968, p 150)

Ainsi, non seulement nous sommes déjà en pleine « empirico inductive », mais aussi sur le point d'entamer la troisième étape du processus empirique. Néanmoins, cela ne veut pas dire que ce choix a été pris au hasard. Deux grandes raisons l'ont au moins motivé. D'abord, ce qui intéresse les sciences humaines, point d'ancrage de notre recherche, ce sont les questions sur la signification des phénomènes humains. Or, les meilleures et fiables réponses à celles-ci ne se trouvent que dans les données empiriques. Donc, la méthodologie empirico inductive est appropriée aux sciences humaines, du moins à notre recherche. Ensuite, l'autre alternative, très prisée des sciences exactes, est l'hypothético-déductive qui consiste à émettre d'avance une ou des hypothèses de recherche. Celle-ci risque de nous induire en erreur dans la difficulté de la gestion du problème de dualité, étant donné que la formulation d'une hypothèse, qu'on le veuille ou pas, est toujours subjective. Nous, en tant

qu'être humain, ne pouvons être que subjectif et sommes à la fois « sujet connaissant » et « objet de la connaissance » (Blanchet, 2000, p 30).

Ainsi, l'empirico inductive nous semble la plus appropriée à notre recherche et dès le début, nous avons déjà fonctionné implicitement avec cette méthode. Mais comment fonctionne le modèle inductif ?

I-3- Le modèle inductif de Marc Adelard TREMBLAY

Marc-Adelard Tremblay, professeur d'anthropologie, a fait une brillante recherche sur la démarche méthodologique en sciences humaines et sociales. Dans son œuvre, *Initiation à la recherche dans les sciences humaines* (1968), il a traité la thématique de processus d'observation sur laquelle se fonde le modèle inductif.

« ...L'observation est possible et fructueuse à la condition de découler d'une préoccupation scientifique et d'une perspective théorique. Tandis que celle-là permet de poser une question à la réalité, celle-ci définit et précise l'angle théorique sous lequel cette question sera examinée. Les observations recueillies acquerront une valeur scientifique et pourront être systématiquement organisées parce qu'elles respectent les règles fondamentales de la méthode scientifique. Elles constituent un ensemble d'informations susceptibles de fournir une meilleure compréhension de la réalité et de permettre des explications valables. Ces dernières correspondent à la réalité, possèdent une certaine stabilité et représentent les explications les plus plausibles dans les circonstances » (Tremblay, 1968, p 5)

Ainsi, avec le modèle inductif, les observations ne sont pas effectuées de manière empirique, c'est plutôt l'inverse. Elles sont préalablement préparées, planifiées et soutenues par une théorie. Cette théorie est élaborée à partir et en fonction des différents paramètres identifiés comme pertinents par rapport aux questionnements suscités par la position du problème (problématique) et en se référant au cadre théorique. Le concept « empirique » doit ainsi son sens, non pas à la manière dont les observations sont menées, mais plutôt au fait que les réponses aux questionnements posés ne viennent pas de l'intuition subjective du chercheur, souvent pleine de prétention à la logique, mais du terrain, des réalités, des faits réels, des circonstances naturelles vierges d'activités scientifiques qui constituent l'espace par excellence de l'empirisme. Le risque que la subjectivité du chercheur vienne influencer le

processus d'observation et les résultats est donc réduit. Ce qui donne une grande place à l'objectivité, garante de la scientificité du travail d'observation. La logique du chercheur dans l'hypothético déductif se déplace vers la méthode dans l'empirico inductif, car selon la théorie, la stratégie, les techniques et les instruments sont performants. Selon les données obtenues, les observations sont fiables et la qualité de la recherche se rapproche du principe de l'idéal de la recherche en sciences humaines, car les faits d'observations correspondent aux faits de la réalité. Le tableau suivant présente la modélisation de notre recherche au modèle inductif.

Tableau n° 2 : Modélisation de la recherche au processus inductif

MODELE INDUCTIF	NOTRE RECHERCHE
1-position de problème	Problématique : L'esthétique est-elle prise en compte dans l'enseignement de la littérature au lycée ?
2 – L'élaboration d'un cadre de référence.	<ul style="list-style-type: none"> -Théorie sur la disciplines langues, notamment le français -Le domaine affectif (taxonomie de Krathwhol) -Théorie de la relation esthétique (Khloé GABATHULER)
3 – La construction du modèle opératoire.	<ul style="list-style-type: none"> -Choix méthodologique : empirico inductive -Choix d'approche : approche intégrative, approche qualitative -Choix de techniques : observations de classe, enquêtes, entretien -Délimitation du terrain d'investigation -Identification du public cible : enseignants de français et lycéens -Elaboration des instruments : grilles d'observation, questionnaires, guide d'entretien -Procédure administrative auprès des établissements cibles - Elaboration du calendrier de descentes
4 – La collecte des données essentielles.	<ul style="list-style-type: none"> -Descente sur terrain suivant le calendrier établi -Mise en œuvre des techniques et instruments
5 – L'analyse des données et l'interprétation des résultats ».	<ul style="list-style-type: none"> -Traitement des données récoltées -Discussion

Cette modélisation de méthodologie présente explicitement la planification méthodologique de notre recherche. Le choix méthodologique est maintenant clarifié, mais il reste à opérer celui des approches.

I-4- L'approche qualitative

Rappelons brièvement l'objectif de notre recherche. Il s'agit de constater, d'évaluer la prise en compte de l'esthétique dans l'enseignement de la littérature au lycée. Ici, c'est l'approche qualitative qui y convient le plus. Tout phénomène relevant du domaine affectif s'avère difficile à maîtriser pour la science, car il « est ressenti comme indissociable de la personne, comme subjectif », (De Landsheere, 1978, p 130). Ainsi, des résultats statistiques relevant d'une approche quantitative n'auraient pas de significativité fiable, car c'est au niveau même de l'individu que les données pourraient être fausses. « Pétrie de morale chrétienne à dominante fortement affective, notre civilisation continue à considérer les sentiments comme la partie la plus secrète de la personnalité ». (De Landsheere, 1978, p 129). Nous n'aurions donc pas la certitude d'avoir la sincérité des individus enquêtés ou interviewés. Ainsi, nous ne sommes pas obligé d'opter pour l'approche qualitative, mais

« Il n'est pas toujours désirable ou possible d'entreprendre des observations sur l'universalité des cas, et cela même si l'on veut appliquer les observations effectuées sur un nombre restreint de cas à l'ensemble tout entier. On aura alors recours à la construction d'un échantillon. On prélèvera à l'intérieur d'un univers de cas ou de caractéristiques, un certain nombre d'unités afin de les observer systématiquement par la médiation de même instrument. Les lectures que l'on récoltera pourront alors s'appliquer à l'univers tout entier. » (Tremblay, 1968, p 181).

En ce sens, nous ne prétendons pas à la représentativité ni à l'exhaustivité, mais nous visons à ce que les données que nous aurons recueillies aient de la significativité. Pourtant, nous avons intérêt à nous armer, car « La recherche qualitative exige, plus que l'utilisation de techniques, un savoir-faire : elle n'est pas standardisée comme une approche quantitative {...} » (Blanchet, 2000, p 31) » Pour cela, notre dispositif de recueil de données devrait être lourdement performant afin de pouvoir aller en profondeur du phénomène de la relation esthétique en contexte scolaire, pendant les cours de français. L'identification des variables constitue un élément clé dans la conception de ce dispositif. Néanmoins, elle nécessite le recours à d'autres disciplines, d'où l'interdisciplinarité.

I-5- Plurilinguisme en contexte scolaire

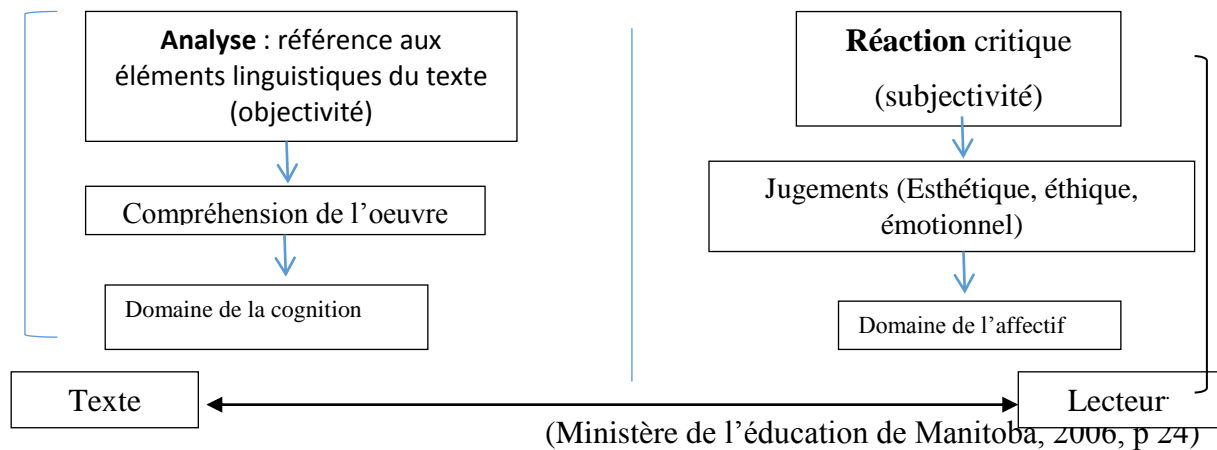
Le contexte d'ancrage de notre recherche étant scolaire, une situation d'enseignement-apprentissage de la littérature a lieu dans le cadre d'un cours de français au

lycée à Madagascar. Les différents paramètres de cette situation nous incitent à considérer en particulier un paramètre clé qui joue un rôle crucial dans le processus enseigner et dans celui apprendre. Nous faisons face à un public malgache qui apprend la littérature d'expression française, par un professeur de français natif malgache en territoire malgache. Nous voudrions constater et évaluer la prise en compte de l'esthétique lors de cette situation d'enseignement-apprentissage. Le paramètre clé dont nous voulons parler est celui de la langue. La littérature en contexte scolaire étant en majeure partie écrite, si ce n'est pas exclusif, comment serait-il possible qu'une relation esthétique ou émotionnelle puisse avoir lieu si le sujet lecteur ne franchit pas la barrière linguistique causée par le français à Madagascar ? Le phénomène de plurilinguisme n'est seulement pas présent dans le milieu scolaire, mais surtout y constitue un sérieux problème. La PLE n'est pas à la hauteur de ce problème (Randriamarotsimba, 2014, p 158). Mais notre objectif ne consiste pas à agir sur les problèmes linguistiques. Seulement pour pouvoir franchir le domaine affectif d'où relève la relation esthétique, il nous faut passer par celui du cognitif qui concerne la langue. Pour mieux appréhender les deux domaines, nous allons emprunter « l'approche intégrative » mise au point par une équipe pédagogique du Manitoba Canada.

I-6- Approche intégrative

L'approche intégrative est une approche classique que la plupart des enseignants de langues, notamment de littérature écrite, avaient déjà pratiquée sans qu'ils ne s'en rendent compte. Cela doit être le cas, car une logique s'impose. Il est impossible pour un lecteur de réagir émotionnellement par rapport à un texte littéraire dont il ne comprend pas le fond. En termes simples, cette logique fait qu'il faut comprendre le texte littéraire avant de pouvoir l'apprécier. Ce processus comprenant deux phases successives et complémentaires est théorisé par une équipe pédagogique canadienne pour donner « l'approche intégrative ».

Schéma n°5 : L'approche intégrative



Dans le cadre de notre recherche, c'est la phase « réaction critique » tendant au pôle lecteur qui nous intéresse car c'est dans cette phase que pourrait avoir lieu la relation esthétique. Or, pour la fiabilité des données recueillies au niveau de la phase de réaction, nous devons nous assurer de l'effectivité de la compréhension au niveau de la phase d'analyse. Cette démarche sera adoptée de manière systématique lors des observations.

I-7- Collaboration de disciplines

Voyons d'abord les quatre formes de collaboration de disciplines :

- La pluridisciplinarité est la juxtaposition de deux discours disciplinaires ayant chacun leur point de vue sur un objet. (Charaudeau, 2010, p.4)
- L'interdisciplinarité consiste à « établir de véritables connexions entre concepts, outils d'analyse et mode d'interprétation de différentes disciplines » (Charaudeau, 2010, p.4)
- La transdisciplinarité se constitue par « les interrelations, les interactions, les interférences, les complémentarités, les oppositions entre les éléments constitutifs dont chacun est prisonnier d'une discipline particulière. (Cortes, 2008 p.44)
- La métadisciplinarité consiste à « «écologiser» les disciplines, c'est-à-dire tenir compte de tout ce qui est contextuel, y compris des conditions culturelles et

sociales, c'est-à-dire voir dans quel milieu ils naissent, posent des problèmes, se sclérosent, se métamorphosent » (Morin, 1994)³

Nous allons opter pour les trois derniers concepts, les trois à la fois, car nous allons mobiliser des concepts venant de différentes disciplines. Ces concepts seront utilisés dans une optique d'interrelation et de complémentarité tout en tenant compte des conditions culturelles et sociales locales.

Pour cela, nous soulignons la pertinence de quelques disciplines dans notre recherche.

- La sociolinguistique pour aborder les questions de plurilinguisme : quels moyens les enseignants de français mettent-ils en œuvre pour amener les élèves à comprendre les textes littéraires en contexte multilingue? (phase de compréhension en vue de la phase de réaction ou de la relation esthétique)
- La psychologie affective pour mieux appréhender le processus affectif lors d'une relation esthétique (par rapport au jugement émotionnel)
- L'analyse de discours, d'abord dans le cadre de la compréhension des textes littéraires (phase de compréhension en vue d'un jugement éthique et esthétique), ensuite dans le cadre de l'analyse de certaines données, -
- L'analyse structurale du récit pour appréhender les contenus de certains textes littéraires (en vue d'un jugement éthique)
- L'anthropologie pour pouvoir comprendre et expliquer les dispositions d'un groupe par rapport à la relation esthétique, le fonctionnement psychique d'un individu qui évolue dans un environnement donné, dans une communauté ayant ses propres normes et valeurs.

CHAPITRE II- LES ÉLÉMENTS RELATIFS AU TERRAIN D'INVESTIGATION

Ce second chapitre de la deuxième partie s'intéresse au côté pratique de la méthodologie, notamment aux éléments et/ou paramètres qui structurent le terrain et ses conditions. Ces éléments se constituent généralement de la zone d'intervention, de la population cible, des techniques et des instruments d'observation.

³ Le document d'origine ne comportant pas de pagination

II-1- Délimitation de la zone d'intervention

« Le choix de l'unité territoriale est lié à de nombreux facteurs, mais il dépend surtout de la caractéristique de la population qui y réside, en fonction des objectifs théoriques. » (Tremblay, 1968, p. 178). Le choix devrait ainsi considérer un certain nombre de critères qui doivent répondre aux exigences scientifiques de notre recherche. Nous avons déjà décidé d'opter pour une recherche qualitative qui aboutira ainsi à un échantillonnage. En fait, « Un échantillon est une partie d'un ensemble statistique. Il doit être avant tout représentatif et comprendre un nombre de sujets nécessaire et suffisant aux besoins de la recherche. » (Cuq, P. 77). Les critères suivants nous semblent pertinents pour la qualité de notre échantillon : critères géographique, administratif, démographique et linguistique. Le critère géographique distingue deux catégories de milieu : urbain et rural. Le critère administratif identifie l'appartenance administrative des établissements scolaires qui vont accueillir les observations : établissement public ou privé. Le critère démographique aborde les questions d'effectif, de nombre d'enseignants et d'élèves, de sections des établissements à sélectionner pour leur représentativité. Enfin, l'écologie linguistique s'intéresse à la coprésence des langues dans le milieu scolaire.

II-2- Localité sélectionnée : la CISCO d'Atsimondrano

Ces critères spécifiés et déterminés, nous identifions une localité. La CISCO d'Atsimondrano n'est peut-être pas idéale, mais elle répond quand même à une bonne partie des attentes définies par nos critères. Se trouvant dans la région Analamanga, à une dizaine de kilomètres de la capitale, limitrophe de la dite région dans l'axe sud-ouest, traversée par deux routes nationales (RN1 et RN7), qui débouchent à Itasy et à Vakinankaratra, le District d'Atsimondrano abrite les deux types de milieu précédemment identifiés. Les quartiers d'Itaosy, d'Ampitatafika, de Tanjombato et d'Andoharanofotsy présentent des caractéristiques presque urbaines, car ils ont un accès direct au centre-ville et ne connaissent pas les activités rurales. L'ambiance urbaine y est omniprésente, car ces quartiers possèdent tout ce dont une grande ville dispose. Le reste qui domine en superficie se caractérise par la dominance des activités agricoles et constitue la zone rurale du district. La CISCO Atsimondrano compte 5 lycées publics et plusieurs lycées privés.

Ainsi, considérant les critères précédemment identifiés, nous sélectionnons les établissements suivants pour accueillir des observations dans le cadre de notre recherche.

Tableau n°3 : Les établissements cibles

	Urbains	Ruraux
Établissements Publics	Lycée Andranonahoatra Itaosy	Lycée Ambatonifahavalo
Établissements privés	Lycée Privé Manambina III, Tanjombato	Lycée privé Santatra, Ambohimasina

II-3- La population cible

La population cible de nos observations est constituée par les enseignants de français et les élèves des 6 lycées sélectionnés. Mais, notre intervention ne pourrait pas couvrir la totalité de cette population, nous allons alors identifier des cibles témoins. La sélection de ces cibles témoin ne se fera pas par « l'échantillon au hasard qui est déterminé entièrement par la loi des chances » (Tremblay, 1968, 181), mais par « ceux qui sont structurés par le chercheur pour contenir les caractéristiques désirées » (Tremblay, 1968, 181)

II-4- Les enseignants et élèves témoins

Nous avons déjà identifié, lors du cadrage épistémologique, le milieu dans lequel notre recherche est ancrée : l'école. Toutefois, les différentes entités ne seront pas toutes concernées. Nous avons aussi déjà identifié, lors de l'étude de la théorie de la relation esthétique, les personnes impliquées dans le phénomène de relation esthétique durant les séances d'enseignement-apprentissage de la littérature. Il s'agit des enseignants de français en seconde et en première aux côtés de leurs élèves respectifs. Certes, nous écartons pertinemment ceux de la terminale, car de manière permanente, ils se trouvent sous la pression de l'impératif du baccalauréat et se montrent réticents à toute présence étrangère en classe.

Tableau n° 4 : Enseignants et élèves témoins

Établissements	Lycée public Andranonahoatra Itaasy	Lycée public Ambatofahavalo	Lycée Privé Manambina III Tanjombato	Lycée privé Santatra Ambohimasina
enseignant de français de la classe de seconde avec ses élèves respectifs	1	1	1	1
enseignant de français de la classe de première avec ses élèves respectifs	1	-	0	0

Nous n'allons pas intervenir dans les classes de première des établissements privés, car la plupart d'entre eux fonctionnent en classe multigrade associant la première et la terminale. Ce qui risque de nous ramener aux problèmes de réticence des personnes cibles due à l'impératif du baccalauréat. Le lycée d'Ambatofahavalo sera représenté par un seul enseignant (celui de la seconde), car c'est lui-même qui intervient en première. Ce qui rapporte le total des enseignants témoins au nombre de cinq, et six pour celui des classes qui accueilleront les observations.

II-5- Les variables

« La situation de classe doit être envisagée en prenant en compte ce qui lui est caractéristique » (Blanchet et Chardenet, 2011, p 323). Les variables se construisent en fonction de cette caractéristique, des objectifs de la recherche et des théories que nous avons déjà développées. Elles doivent ainsi porter sur :

- L'objet de l'enseignement-apprentissage : s'assurer de la littérarité de cet objet
- L'effectivité de « la phase d'analyse » qui, travaillant sur le matériau linguistique de l'objet, consiste en la compréhension de l'œuvre littéraire.

- Le niveau de compréhension des élèves (condition sine qua non pour rendre possible la relation esthétique)
- L'effectivité de la « phase de réaction » :
 - ✓ l'enseignant prend-il en charge cette phase où la relation esthétique pourrait avoir lieu ?
 - ✓ le système de valeurs relatives à la situation pouvant servir de normes est-il déjà installé (souvent implicitement et de long terme) ?
- Les attitudes des élèves face à l'objet :
 - ✓ y a-t-il réaction de leur part ?
 - ✓ procèdent-ils à la verbalisation de leur réaction (Jugements) ?
 - ✓ quels types de jugement ? (esthétique, éthique, émotionnel)
 - ✓ y a-t-il « débats esthétiques » : argumentation, négociation ?
 - ✓ y a-t-il feed-back de la part de l'enseignant ?

II-6- Chercheur observateur et observation liée à la fonction

« Observer veut dire que le chercheur effectue un effort systématique pour enregistrer aussi fidèlement et complètement que possible les faits qu'il voit et entend dans des situations concrètes déterminées. » (Tremblay, 2011, p.284). Cet enregistrement qui se veut être aussi fidèle que complète requiert des techniques et instruments appropriés. Pourtant avant de donner ces techniques et instruments, déterminons d'abord le type d'observateur que nous serons lors de ces observations. Puisque nous voulons obtenir des données fiables sur les faits de réalités tels qu'ils le sont, nous avons intérêt à ce que les conditions dans lesquelles les séances observées se déroulent aussi naturellement que possible, et qu'il n'y ait ni pression ni influence sur les acteurs observés. D'abord, nous prendrons soin de la relation humaine que nous établirons auprès de ces acteurs. Ensuite, nous serons « un chercheur observateur » (et non participant) qui « étudie l'événement de l'extérieur plutôt que de l'intérieur, et qui [...] garde une certaine distance » (Tremblay, 2011, p.284). Enfin, enseignant que nous sommes, l'observation que nous effectuerons sera « une observation liée à la fonction »⁴.

⁴ « Ceux qui poursuivent des observations dans des situations qui leur sont rendues accessibles par leur profession et les fonctions qui y sont associées (garde-malade dans un hôpital, psychologue dans une prison, etc.) sont de véritables témoins privilégiés. Ils peuvent observer par l'intérieur, sans même que leur présence soit

II-7- Les techniques et instruments d'observation

Nous identifions trois types de technique qui possèdent chacune leurs propres caractéristiques, lesquelles nous permettent d'opérer notre choix. Ces techniques se matérialisent par des instruments.

Tableau n°5 : Techniques et instruments d'observation

TECHNIQUES	INSTRUMENTS	CARACTERISTIQUES	CRITERE DE CHOIX
Observation de classe	Grilles	Préalablement construite, elles servent de guides du travail d'observation	Permettant d'appréhender les habitudes de travail des classes, de leur fonctionnement, de leur rythme de vie
Enquête	Questionnaire à questions fermées	Visant un nombre de réponses limité	Permettant de situer tel ou tel niveau par rapport à une échelle d'évaluation établie. Ainsi approprié à la phase d'analyse (compréhension)
	Questionnaire à Questions ouvertes	Donnant plus de liberté aux enquêtés	Permettant d'obtenir des réponses nuancées et personnelles sur les opinions et attitudes. Ainsi approprié à la phase réaction (évaluation de la relation esthétique)
Entretien individuel	Guide d'entretien	Variant selon le degré d'implication de l'enquêteur qui peut guider la discussion à l'aide de consignes précises	Permettant de recueillir des faits ayant trait au vécu des individus, à leur ressenti ou à leur point de vue subjectif. Ainsi approprié à l'évaluation de la relation esthétique

remarquée, les divers éléments de la situation dans laquelle ils sont engagés. Par ailleurs, comme nous le disions auparavant, les observations ont la valeur de celui qui les a faites, c'est-à-dire de son aptitude à bien observer et interpréter.» (Tremblay, 2011, p.301)

Conclusion de la deuxième partie

Deux chapitres ont construit la seconde partie de ce projet de thèse. Le premier s'est proposé de théoriser la méthodologie de recherche. Nous retenons quelques termes clés pour récapituler ce qui a été donné dans cette théorisation de la méthodologie : principes, étapes et approches. Les principes et étapes nous renvoient au modèle inductif pour lequel nous avons opté pour mener la recherche. Ce choix méthodologique se fonde sur la logique des sciences humaines qui repose sur l'empirico-inductive, contrairement à l'hypothético-déductive des sciences expérimentales. N'émettant pas d'hypothèse, le modèle inductif mise sur les observations des faits qui sont préalablement organisées et préparées en fonction des questionnements et objectifs de la recherche. Cette organisation et cette préparation se traduisent en choix d'approches, de techniques et d'instruments pour rendre les résultats plus scientifiques autant que possible. Pour la présente recherche, nous avons jugé pertinentes les approches suivantes : l'approche intégrative, la collaboration des disciplines et l'approche qualitative. Dans le second chapitre, les théories méthodologiques se concrétisent par des techniques et instruments. Nous prévoyons d'effectuer des observations de classes, des enquêtes et des entretiens individuels auprès de 5 enseignants de français et leurs élèves respectifs, dans 4 lycées d'Atsimondrano dont 2 publics et 2 privés. Cette dernière partie du projet de thèse s'est limitée aux choix de méthodologie, d'approches, de techniques et d'instruments. La conception et la matérialisation des dispositifs (outils et/ou instruments) font déjà partie des perspectives que nous présenterons, avec la discussion qui découle de cette réflexion dans la conclusion générale.

CONCLUSION

Au terme de ce projet de thèse d'un côté le cadrage épistémologique de la recherche a souligné avant tout la prédisposition de l'homme en termes de sensibilité. « Nous naissons sensibles, et dès notre naissance, nous sommes affectés de diverses manières par les objets qui nous environnent » (Rousseau, 1762, p.16). Mais avoir cette qualité ne suffit pas, il est aussi propre à l'homo sapiens de ne pas rester à l'état primitif, il évolue. Cette progression constitue l'objet de l'éducation dont le goût du beau constitue un des éléments constitutifs, d'où l'éducation esthétique. « On éduque au vrai, au bien, au beau, et non aux faux, au mal, au laid » (De Landsheere, 1978, p.1). Notre réflexion épistémologique se poursuivait alors de manière à ce que nous ayons pu analyser en profondeur les conséquences de la conscience de l'homme sur l'importance de l'éducation. Cela nous a mené à deux grandes activités humaines à savoir la pratique des sciences et l'institutionnalisation de l'éducation. La première constitue l'arbre généalogique qui s'est dessiné à travers le temps pour donner naissance à la didactique de la littérature, point d'ancrage de la présente recherche. Cette science toute jeune relève de la didactique des langues lesquelles font parties des sciences nées des problèmes posés par et dans l'éducation (Reboul, 2010, p.8). Elle s'intéresse alors aux faits d'enseignement de la littérature en contexte scolaire.

La deuxième grande activité renvoie à l'institutionnalisation de l'éducation qui est le résultat de la prise en charge de l'éducation par la société. Cela nous a permis d'appréhender la structure et le fonctionnement du système éducatif dans lequel s'inscrit notre recherche. De l'autre côté, trois grandes théories ont marqué ce cadrage à savoir les connaissances relatives à la discipline, dont langues, le domaine affectif et la théorie de la relation esthétique. La théorie sur la discipline scolaire relève d'une réflexion que quiconque voulant entreprendre dans le domaine de l'éducation institutionnalisée doit impérativement maîtriser. La matrice de la discipline langues de Christian de Puren nous a facilité l'identification de la place de l'éducation esthétique à travers l'enseignement de la littérature dans l'éducation, lors de la modélisation du français. L'exploration du domaine affectif a permis de découvrir le

processus affectif à travers la taxonomie de Krathwhol. Cela nous a également permis de réaliser l'ampleur des problèmes liés à l'affectif dont les théories existantes sont instables, fragiles et lacunaires. (De Landsheere, 1978, pp 128-131). Vers la fin de la première partie, la théorie de la relation esthétique abordée sous les points de vue de grands penseurs de l'esthétique que sont Kant, Genette, Schaeffer, Dumortier, Rochlitz, est synthétisée par Chloé Gabathuler pour nous donner des concepts et expliquer le fonctionnement possible d'une relation esthétique. Gabathuler fonde sa théorie de la relation esthétique sur les trois types de jugements possibles à savoir le jugement esthétique, éthique et émotionnel.

Les éléments théoriques nous ont permis de préciser les objectifs de notre recherche et d'élaborer un cadrage méthodologique permettant la réalisation de la recherche. Ces objectifs consistent à constater l'effectivité ou pas des deux phases infaillibles de l'approche des textes littéraires, la phase d'analyse consistant en l'exploitation du matériau linguistique en vue de comprendre l'œuvre, et la phase de réaction qui porte sur les jugements que peuvent apporter les élèves dans le cadre d'une relation esthétique. Le cadrage méthodologique, objet de réflexion de la deuxième partie du présent projet de thèse, est également présenté en deux chapitres : la théorisation de la méthodologie et la présentation des éléments relatifs au terrain. Cette théorisation a présenté le choix méthodologique qui est orienté vers le modèle inductif lequel « ne laisse pas uniquement les faits parler par eux-mêmes, mais découlent d'orientation théorique préalable qui guide l'observation. » (Tremblay : 1968, p 7).

La concrétisation des théories méthodologiques a donné lieu, dans le deuxième chapitre de la seconde partie, au dispositif permettant d'aborder le terrain d'investigation. Sont alors déterminés la zone d'intervention, la population cible, les techniques et instruments à adopter dans la réalisation de la recherche. Ainsi allons-nous effectuer des observations auprès de 4 lycées de la CISCO d'Atsimondrano. Le choix de cette localité ainsi que celui de la population cible de l'investigation ont été effectués suivant différents critères, lesquels aussi sont identifiés en fonction des objectifs de la recherche et des exigences des théories scientifiques. Cinq enseignants et leurs élèves respectifs, dont 4 classes de seconde et 2 classes de première, constituent alors la population cible de notre investigation. Sans perdre de vue notre objectif principal qui consiste à constater l'esthétique littéraire en contexte scolaire, nous adopterons la posture d'un « chercheur observateur » pour laisser les faits de réalités suivre leur cours dans des conditions naturelles, en vue d'obtenir des données qui correspondent le plus aux faits réels.

Le présent document n'a pas encore la teneur d'un mémoire complet. Il se contente de présenter notre projet de thèse. Avant de donner les différents éléments de ses perspectives,

faisons d'abord le bilan des étapes que nous avons déjà franchies jusqu'ici. Dès le début même de la réflexion, quand nous avons projeté de réfléchir sur l'aspect esthétique de la littérature, nous avons eu des difficultés à identifier et à cerner l'objet de notre recherche. Il nous a fallu du temps pour réaliser que tout ce qui touche le domaine de l'affectif souffre de problèmes que les sciences n'arrivent pas encore à dominer jusqu'à aujourd'hui. Ce n'est pas parce que De Landsheere a réussi à identifier cinq grands problèmes⁵ du domaine affectif que ces derniers sont pour autant résolus. Le prétexte de Raven disant que vouloir faire acquérir systématiquement des attitudes formulées de façon explicite serait une manipulation inacceptable, une sorte de lavage de cerveau n'est pas non plus faux pour autant. Mais nous pensons que les tentatives et les efforts entrepris par certains chercheurs (nous parlons en l'occurrence de la théorie de la relation esthétique), finissent par payer. Ce qui nous a permis de ne pas abandonner le sujet portant sur l'esthétique. Ainsi une fois de plus, le problème n'est pas pour autant résolu. L'instabilité des concepts relatifs à l'esthétique qui se noient souvent au niveau de la subjectivité et de la relativité a impacté notre manière de réfléchir. Nous nous méfions tant du concept que nous nous sommes plongé dans le cadrage épistémologique pour oublier l'objet de la réflexion. Ramené à la raison via l'encadrement, nous réalisons vite qu'un problème culturel d'une certaine ampleur nous attend dans la poursuite de notre recherche. Le mutisme en contexte scolaire constitue une attitude caractéristique des élèves malgaches. Cela est généralement dû à l'insécurité linguistique, via le problème de plurilinguisme. Pourtant, du moins pour le moment, l'effectivité d'une relation esthétique ou d'un jugement émotionnel ne peut être appréhendée qu'à travers sa verbalisation. Ce qui risque fort de condamner notre recherche à l'échec. Mais cela ne nous découragera pas. Chercheur que nous devrions devenir, il est de notre devoir de poursuivre les recherches que d'autres ont déjà commencé, et ils ont commencé brillamment que leur travail mérite d'être poursuivi.

« On peut affirmer, sans crainte de se tromper que le domaine des objectifs affectifs constituera un des objets prioritaires de la recherche en éducation au cours des prochaines décennies. Il n'est, en effet, pas concevable que l'action pédagogique considérée presque unanimement comme la plus importante de toutes continue à se déployer dans le vague et ne soit pas évaluée avec quelque rigueur. » (De Landsheere, 1978, p 168)

⁵Imprécisions des concepts, limites flous entre le cognitif et l'affectif, freinage culturel, Ignorance des processus d'apprentissages affectifs, pauvreté des instruments de mesure (Landsheere, 1978, PP 128-131)

Les quelques perspectives que nous allons présenter dans la suite garantiront la poursuite de la présente recherche qui consiste à évaluer la prise en compte de l'esthétique dans l'enseignement de la littérature. D'abord, les activités de la recherche se poursuivront en se divisant en deux. Celle sur table qui consistera à intensifier la lecture dans le but de mieux cerner les différents concepts liés aux théories déjà adoptées et mobilisées, a pour objectif d'affiner nos connaissances sur le domaine et l'objet de la recherche. Celle sur terrain qui débutera par l'engagement des procédures administratives permettant d'accéder aux établissements souhaités a pour objectif d'établir le contact avec les responsables de chaque établissement, mais aussi déjà d'initier une relation humaine de qualité avec la population cible. L'évolution parallèle de ces deux activités favorisera les va-et-vient éventuellement nécessaires entre le terrain et la table. La conception et la rectification des instruments de collecte de données font partie des tâches qui nous attendent. Toutefois, nous préférierions attendre que les différents paramètres du terrain soient connus pour les élaborer, afin de mieux les concevoir. Concernant les outils d'analyse des données que nous aurons recueillies, nous n'allons pas attendre la fin des observations pour les élaborer. Néanmoins, des lectures s'imposent encore pour pouvoir identifier les outils d'analyse appropriés au projet.

BIBLIOGRAPHIE

DICTIONNAIRES

- CUQ, Jean Pierre, *Dictionnaire de didactique du Français*, langue étrangère et seconde, CLE international
- Petit Larousse 2009

OUVRAGES

- BLANCHET, Philippe et CHARDENET, Patrick, 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, AUF.
- BRONCKART, Jean Paul, et consorts, *Repenser l'enseignement des langues, comment identifier et exploiter les compétences ?*, Collection « Education et Didactique », Presses Universitaires du Septentrion, 2005.
- CHAUCHARD, 1960, *Le langage et la pensée*, P.U.F
- CHARAUDEAU, Patrick, 2010, *Pour une interdisciplinarité « focalisée » dans les sciences humaines et sociales*. Questions de communication
- DE LANDSHEERE, Viviane et de LANDSHEERE, Gilbert, 1978, *Définir les objectifs de l'éducation*, 3^{ème} édition
- DES BAYLE, J.L. Loubet, (2000), *Initiation aux méthodes des sciences sociales*
- DESCARTES, René, 1637, *Discours de la méthode*, Edition Hâtier,
- DEVELAY, Michel, 1993, *Pour une épistémologie de savoirs scolaires : Pédagogie collégiale*, vol 7 n°1.
- GABATHULER, Chloé, 2016, *Apprécier la littérature*, Presse Universitaire de Rennes
- HAMELINE, Daniel, 2005, *Les objectifs pédagogiques. En formation initiale et en formation continue*, ESF éditeur, 14^{ème} édition
- HEGEL, 1979, *Introduction à l'esthétique*, traduction Jankélévitch, Flammarion, col. Champs.
- HOUSSAYE, Jean, 1993. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Edition ESF, Paris
- LISMONDE, Pascale, 2002, *Les arts à l'école*, Paris, Gallimard, col. Folio
- Les dossiers de l'Infop, *Psychologie et développement de l'enfant*, CEMEA-Pays de la Loire
- LUDI, Georges et PY, Bernard, 1986, *Être bilingue*, Berne, Lang,

- LUKUSA, 1974, *Comment définir, élaborer, introduire et évaluer de nouveaux programmes d'éducation ?* Dakar
- M.-A. Tremblay, *Initiation à la recherche dans les sc. humaines.*
- *Méthodologie-Cours de littératures francophones*-Niveau lycée, Ministère de l'éducation du Manitoba (Canada), 2006
- POCZTAR, Jéry, 1982, *La définitions des Objectifs Pédagogiques*, ESF
- PUJAS, Philippe et UNGARO, Jean, 1999, *Une éducation artistique, pour tous ?*, Paris, Erès,
- PUREN, Christian, 1988, *Histoires des Méthodologies d'Enseignement des Langues*, Paris, Nathan – PLE
- REBOUL, Olivier, *la philosophie de l'éducation*, Collection Que sais-je ?, Éditeur : Presses Universitaires de France, 2010, Pages 128
- ROLAND, Christophe, avril 2014, *La science*, p. 11
- ROUSSEAU, Jean Jacques, 1762, *Emile ou de l'éducation*, livre I et II, Ed. Les Bourlapapey.
- ROUSSEAU, Jean Jacques, 1755, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*
- SAUSSURE, Ferdinand, 1972, *Cours de linguistique Générale*, Paris Payot
- TREMBLAY, Raymond Robert, et PERRIER, Yvan , 2006, *Savoir plus : outils et méthode de travail intellectuel*, Les éditions de la Chenelière

ARTICLES

- ANDRE, Chevrel, 1988, *L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche*. In *histoire de l'éducation* n°38, pp 59-119
- ANDRE, Chevrel, 1988, *L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche*. In *histoire de l'éducation* n°38, pp 59-119
- CORTES, Jacques, *Synergies Monde* n°4-2008, pp 43-58
- GALISSON, Robert, «*Didactologie : de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures*», *Ela. Études de linguistique appliquée* 2002/4 (no 128),
- HAINAULT, Juillet 1985 et Mai 1986, *L'interdisciplinarité dans l'enseignement général*, à la suite d'un colloque international sur l'interdisciplinarité dans l'enseignement général organisé par l'UNESCO
- MICHAUD, Yves, 1997, *La crise de l'art contemporain*, Paris, PUF, pp. 238-241

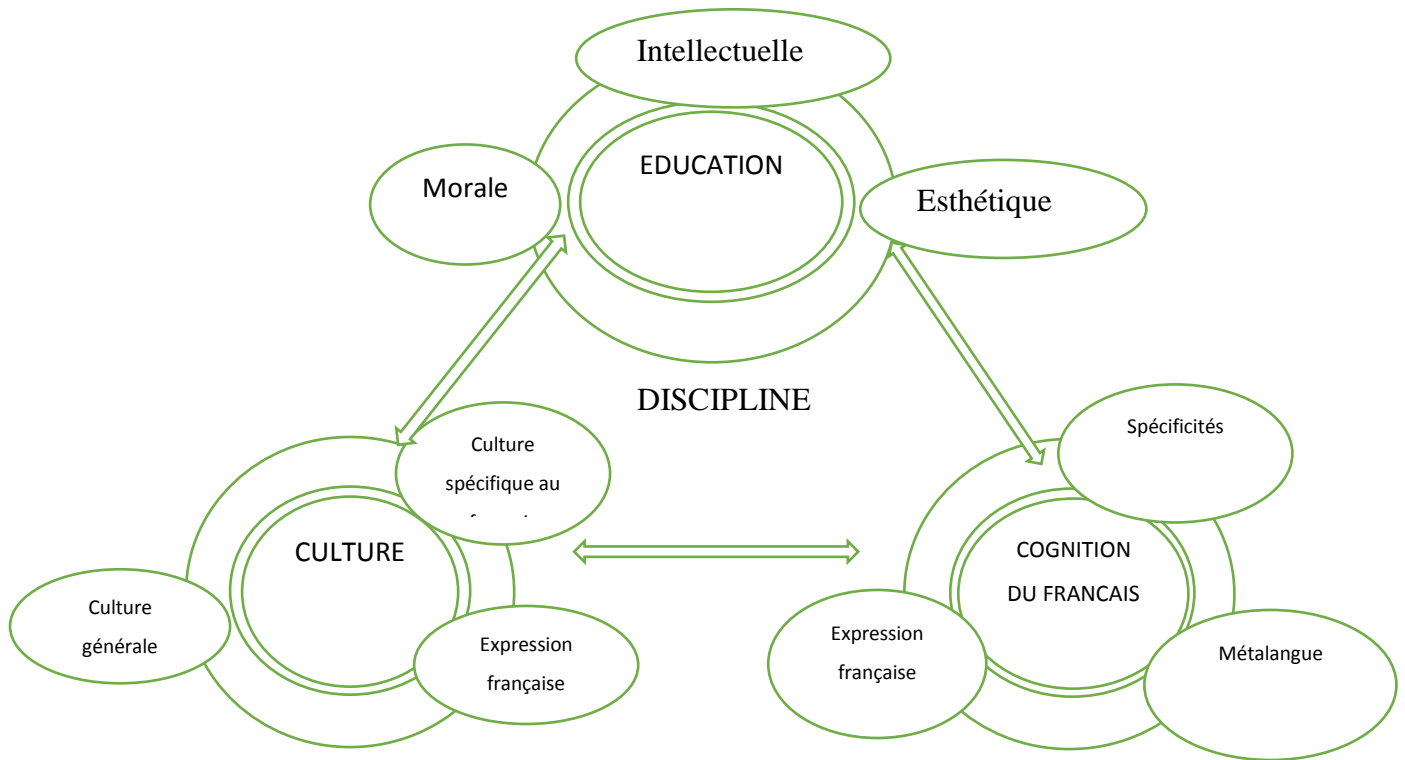
- RANDRIAMAROTSIMBA, Vololona, 2014. *Des politiques linguistiques aux politiques éducatives malgaches : Etats des lieux et perspectives*. In : *Enseigner et Apprendre les langues à Madagascar : Quelle(s) entré(e) au XXIème siècle ?* Antananarivo : MAPEF, p. 129-162
- *L'UNESCO et l'éducation*, novembre 2011
- WALLON, Henri, *Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant* » in *Enfance*, tome, n° 3-4, 1959, Education de l'Enfance pp 287-296
- MEN-Validation du COOCM, Niveau ESG, 27 mars 2018, INFP Mahamasina, en Classe de Seconde, Classe de terminale S1 et classe de terminale S2)

WEBOGRAPHIE

- ABRAHAM Maslow « Les besoins de l'homme » <http://www.editions-dadga.com>
- _Alain Kerlan, " De l'école des savoirs à l'école de la culture : vers un modèle esthétique de l'éducation scolaire ", Québec, 70^{ème} Congrès de l'Afcas, 2002, article en consultation sur le site suivant : http://www.acfas.ca/congres/congres70/KERLAN_ALAIN.htm, consulté le 18 avril 2018
- _ <https://www.cairn.info/la-philosophie-de-l-education--9782130580874-page-95.htm>, La philosophie de l'éducation Chapitre IV Ce qui vaut la peine d'être enseigné, Par Olivier Reboul, 2010/2441 (10^e éd.), Pages : 128 ISBN : 9782130580874 Éditeur : Presses Universitaires de France, consulté le 09/07/2018
- _MORIN, Edgard, 1994, sur l'interdisciplinarité, <http://cirettransdisciplinarity.org/b2.php>, Consulté le 30 septembre 2018
- _ http://www.acfas.ca/congres/congres70/KERLAN_ALAIN.htm, consulté le 18 avril 2018
- _ <http://www.newsmada.com/2016/10/18/indice-de-developpement-humain-madagascar-classe-154e-sur-188-pays/>, consulté le 14 aout 2018.

ANNEXE I

La discipline langues, selon Christian Puren



Source: Puren, 1988, Chap II, p.127

ANNEXE II

Les potentiels des textes littéraires dans une perspective pédagogique

Explorer l'univers des textes littéraires francophones permet aux élèves de :

- Explorer le monde de la fiction et de la création, caractérisé par l'expression de l'imaginaire et par l'esthétique du langage ;
- Mettre en œuvre une pensée créative, critique, d'explorer des textes qui sont généralement polysémiques, ces textes donnent lieu à une gamme d'interprétations : ce qui est important, ce n'est pas ce que l'auteur a voulu dire, mais ce qu'il a dit au lecteur.
- Explorer la dimension esthétique de la langue (aux plans lexical, syntaxique et stylistique)
- Explorer des textes qui constituent pour eux une source d'enrichissement, en particulier au niveau de la langue elle-même,
- Explorer les « couleurs » de la langue propres aux époques et aux cultures,
- Explorer les grands courants idéologiques, les mentalités, les goûts, etc., véhiculés à travers les époques et les cultures,
- S'intégrer à une expérience imaginaire qui éclaire et élargit les horizons,
- Mettre à profit, dans le processus de leur développement identitaire, les univers fictifs présentés dans ces textes : les élèves peuvent en effet « se voir » dans les histoires, les personnages, les situations, les cadres spatiotemporels, avec lesquels ils entrent en contact, cette projection peut donner lieu à des réactions, nombreuses et diverses,
- Apprécier d'autres univers socioculturels et, ainsi, de mieux comprendre/vivre le leur,
- Explorer diverses visions du monde,
- Apprécier le patrimoine littéraire francophone, dans son ampleur, sa diversité et sa richesse,
- Apprécier la contribution des littératures francophones à la diversité culturelle et, plus largement, au patrimoine de l'humanité,
- Apprécier les textes littéraires francophones et, plus largement, la langue française et les cultures francophones.

Source : Ministère de l'éducation du Manitoba (Canada), 2006, p 20

LISTE DES SCHÉMAS

Schéma n°1: La didactique de la littérature, une science à part

Schéma n°2 : Fonctionnement du système éducatif

Schéma n°3 : Modélisation de la discipline français à la matrice de Christian de PUREN

Schéma n° : La relation esthétique selon Chloé GABATHULER

Schéma n°5 : L'approche intégrative

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n° 1 : Rapprochement de l'affectif au cognitif

Tableau n° 2 : Modélisation de la recherche au processus inductif

Tableau n°3 : Les établissements cibles

Tableau n° 4 : Enseignants et élèves témoins

Tableau n°5 : Techniques et instruments d'observation

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
Ière partie CADRAGE EPISTEMOLOGIQUE ET THEORIQUE DE LA RECHERCHE	5
CHAPITRE I- CADRAGE EPISTEMOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	6
I-1-La prédisposition de l’homme par rapport à l’éducation	6
I-1-1-L’éducabilité de l’homme	6
I-1-2-La sensibilité : perfectible	7
I-2-Prise en charge de l’éducation.....	7
I-2-1-Sciences de l’éducation : doublement au pluriel.....	7
I-2-1-1-La didactique : science des phénomènes d’enseignement.....	10
I-2-1-2-La didactique de la littérature	10
I-2-2-L’enseignement : résultat de la prise en charge de l’éducation.....	11
I-2-2-1-Le niveau Macro : lieu d’orientation théorique de l’enseignement.....	11
I-2-2-2-Le niveau micro : lieu de coïncidence entre processus enseigner et processus apprendre.....	12
I-3-Instruction de la problématique	13
CHAPITRE II-CADRAGE THEORIQUE DE LA RECHERCHE	14
II-1-Théorie sur la discipline langues.....	14
II-1-1- Les disciplines scolaires.....	14
II-1-2- Discipline langues : un savoir sui generis.....	15
II-1-3- Discipline langues : une double appropriation	15
II-1-4- La double face de la langue	16
II-2- Modélisation de la discipline française.....	16
II-2- 1- Place de la littérature dans la discipline Français	18
II-2- 2-Potentiels des œuvres littéraires.....	18
II-3- Historique de l’évolution de la réflexion sur l’éducation esthétique.	19
II-3- 1- Une brève revue de littérature	19

II-3- 2- Philosophie et éducation esthétique	20
II-4- Le domaine affectif	21
II-4-1- Le processus affectif	21
II-4- 2- Rapprochement de l'affectif au cognitif	22
II-5-Théorie de la relation esthétique.....	24
II-5-1-Jugement	24
II-5-2-Normes et valeurs.....	25
II-5-3-« Jugement de l'expert » et « jugement du profane ».....	25
II-5-4-Débats esthétiques : justification et négociation	26
II-5-5-Appréciation et évaluation : la conduite esthétique	26
II-5-6-Points d'ancrage des jugements et fonctionnement esthétique	27
Conclusion de la première partie :	29
IIème partie CADRAGE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE.....	31
CHAPITRE I- LES ELEMENTS THEORIQUES DE LA METHODOLOGIE.....	32
I-1- Définitions	32
I-2- Choix méthodologique : empirico inductive	33
I-3- Le modèle inductif de Marc Adélaïde TREMBLAY	34
I-4- L'approche qualitative	37
I-5- Plurilinguisme en contexte scolaire	37
I-6- Approche intégrative	38
I-7- Collaboration de disciplines	39
CHAPITRE II- LES ÉLÉMENTS RELATIFS AU TERRAIN D'INVESTIGATION	40
II-1- Délimitation de la zone d'intervention	41
II-2- Localité sélectionnée : la CISCO d'Atsimondrano	41
II-3- La population cible	42
II-4- Les enseignants et élèves témoins.....	42
II-5- Les variables.....	43
II-6- Chercheur observateur et observation liée à la fonction	44

II-7- Les techniques et instruments d'observation.....	45
Conclusion de la deuxième partie	46
CONCLUSION	47

RÉSUMÉ

Les œuvres littéraires étant de l'ordre des arts, l'enseignement de la littérature ne devrait pas se contenter de l'exploitation du matériau linguistique des textes littéraires au profit de l'apprentissage de la langue. Ces derniers temps, l'éducation artistique commence à retrouver sa place dans la scène éducative, une tendance favorable qui devrait influencer l'enseignement de la littérature, lequel aurait intérêt à prendre en compte l'esthétique dans sa stratégie en cultivant davantage le côté affectif. La constatation de ce fait d'enseignement constitue l'objet d'étude du présent projet de recherche.

Mots clés : Littérature, éducation esthétique, processus affectif.

ABSTRACT

As literary works in the field of arts, the teaching of literature should not integrate the linguistic material of the literary texts to the benefits of the language. Lately, the Art education has gained its place in the educational sphere, and therefore has become a favorable trend that will influence the teaching of literature, taking into account the integration of its aesthetic aspect in the teaching strategies. The evaluation of this teaching fact constitutes the object of the current study.

Key words: Literature, aesthetical education, affective process.

FAMINTINANA

Kasinga iray ao amin'ny zavakanto ny literatiora. Araka izany, tokony hojerena izay lafiny mahakanto azy izay rehefa ampianarina any an-tsekoly izy fa tsy zary lasa ho fitaovana enti-mianatra teny fotsiny. Nihanahazo vahana ny fampianarana zavakanto any an-tsekoly tato ho ato. Maodely tsara ho an'ny taranja literatiora izany mba hijerena indray io lafiny kanto io eo amin'ny fomba fampianarana azy. Hizaha ny fomba fisehoan'izany fanavaozana ny fampianarana ny "literatiora zavakanto" izany ary no vontoatin'ity fikarohana ity.

Teny fototra: Literatiora, Fanabeazana ara-kanto, fomba fijery.

Tel: 034 64 746 28

Mail: georgesodlond@gmail.com