



Objet interdisciplinaire par excellence, les émotions sont abordées dans le numéro double 14 / 15 de la *Revue Roumaine d'Études Francophones* dans la perspective de leur rapport au discours, telles qu'elles se manifestent ou se laissent déchiffrer selon leur « sémiotisation », compte tenu des mécanismes discursifs à l'œuvre dans leur émergence / expression et ceux qui déclenchent les émotions chez l'autre (interlocuteur, personnage, lecteur, apprenant). De même, la problématique de la lecture et de l'interprétation du texte littéraire suscite l'intérêt des chercheurs, dans sa double perspective de discours véhiculant des émotions, mais en même temps de déclencheur et catalyseur de la communication émotionnelle.

Brîndușa GRIGORIU  
Cristina PETRAȘ

ISSN 2065-8087

# Les émotions

*Revue Roumaine d'Études Francophones No. 14-15/2022-2023*



**F** JUNIMEA

*Revue Roumaine d'Études Francophones*

*No.14-15/2022-2023*

Publication annuelle de l'Association Roumaine des Départements  
Universitaires Francophones (ARDUF)

# Les émotions



# Un enseignement formalisé des émotions : de la réaction à l'appréciation

Stéphanie ST-ONGE<sup>1</sup>

En didactique de la littérature, les approches subjectives dominent largement. De nombreuses recherches mettent en valeur l'importance de considérer les émotions dans l'enseignement de la littérature, que ce soit dans la perception esthétique<sup>2</sup>, dans la mémoire, la formulation de jugements esthétiques ou intellectuels et la réflexion personnelle<sup>3</sup>, dans la relation esthétique à une œuvre<sup>4</sup>, voire dans la compréhension ou l'interprétation d'une œuvre<sup>5</sup>. Les recherches font également ressortir que les émotions lectorales sont aussi réelles que celles ressenties dans une situation non fictionnelle<sup>6</sup>, que les émotions et l'attention apparaissent imbriquées l'une dans l'autre<sup>7</sup> et que les

---

<sup>1</sup> Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

<sup>2</sup> Bloch, Béatrice, « La construction de l'émotion chez le lecteur. Immersion et persuasion esthétique », *Poétique*, 163(3), 2010, p. 339-348.

<sup>3</sup> Shawky-Milcent, Bénédicte, *L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde*, thèse de doctorat Université de Grenoble, 2014.

<sup>4</sup> Gabathuler, Chloé, *La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires. Analyse comparative de pratiques effectives au fil des niveaux scolaires*, thèse de doctorat Université de Genève, 2015.

<sup>5</sup> Florey, Sonia et Cordonier, Noël, Pour une place raisonnée de l'émotion dans la compréhension/interprétation et la réception des œuvres multimodales, *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 6, 2017.

<sup>6</sup> Larrivé, Véronique, *Du bon usage du bovarysme dans la classe de français : Développer l'empathie fictionnelle des élèves pour les aider à lire les récits littéraires : l'exemple du journal de personnage*, Université Michel de Montaigne Bordeaux 3, 2014.

<sup>7</sup> Claude, Marie-Sylvie, Du commentaire pictural au commentaire littéraire : Mettre en mots une expérience esthétique, *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 6, 2017 ; St-Onge, Stéphanie, *L'expérience esthétique en didactique de la littérature. Une étude de sa variation dans*

jugements émotionnels ont tendance à diminuer lorsque le niveau de scolarité augmente<sup>8</sup>.

Dans notre recherche, nous avons étudié entre autres les dimensions de l'expérience esthétique à partir de la conceptualisation de Schaeffer<sup>9</sup>, soit les dimensions émotionnelle, attentionnelle et hédonique. Dans cet article, en réponse à l'appel de ce numéro, nous proposons d'observer les émotions chez des élèves de 16-17 ans qui ont lu le roman *Le Parfum* de Patrick Süskind et qui se sont exprimés sur leur lecture dans diverses écritures de la réception<sup>10</sup>. Comment les émotions interagissent-elles sur les compétences en réaction et en appréciation des élèves ? Une œuvre romanesque qui suscite des émotions négatives fortes risque-t-elle d'entraîner des mécompréhensions ? Les élèves parviennent-ils tout de même à l'interpréter de manière nuancée ? Nous montrerons qu'il est possible d'amener les élèves, au cours d'une séquence didactique, à se distancier de leurs réactions axiologiques (jugement de goût) afin de formuler des appréciations critiques (jugements de valeur) et de mieux comprendre l'œuvre et le protagoniste, même si les actes de ce dernier suscitent de vives émotions. Nous postulons que l'émotion peut faire l'objet d'un enseignement formalisé.

### **Les émotions, des états inhérents à la lecture littéraire**

Pour exposer comment est comprise la dimension émotionnelle dans notre travail, nous nous appuyons sur Schaeffer<sup>11</sup> qui, plutôt que de définir le concept d'émotion, décrit les caractéristiques fondamentales des processus émotifs d'un point de vue psychologique. Le domaine des émotions se constitue de tout un ensemble d'états mentaux qui prend trois formes : les sensations évaluantes de base

---

*divers écrits de la réception d'élèves du secondaire québécois*, thèse de doctorat Université Laval, 2023.

<sup>8</sup> Gabathuler, Chloé, *op. cit.*

<sup>9</sup> Schaeffer, Jean-Marie, *L'expérience esthétique*, Paris, Éditions Gallimard, 2015.

<sup>10</sup> Le Goff, François et Fourtanier, Marie-Josée, *Les formes plurielles de l'écriture de la réception*, Presses universitaires de Namur, 2017.

<sup>11</sup> Schaeffer, Jean-Marie, *op. cit.*

(attirait ou dégoût gustatif, olfactif, sexuel, etc.), les sentiments ou affects dépourvus d'objet, c'est-à-dire des sentiments diffus, souvent perdurants, non liés à des objets précis, tels que « la joie, la paix de l'âme, l'angoisse, la tristesse, ou plus généralement les états de bien-être ou de mal »<sup>12</sup> ainsi que les émotions à contenu intentionnel, « qui impliquent l'existence d'un objet sur lequel elles sont dirigées »<sup>13</sup>. Ces émotions (l'amour, le respect, l'admiration, la colère, etc.) sont liées à un objet, à une personne ou à une chose. En contexte scolaire, les sensations évaluantes de base ne sont généralement pas vécues par le lecteur, mais par les personnages, et les sentiments ou affects dépourvus d'objet ainsi que les émotions à contenu intentionnel peuvent être ressentis par les deux. La dimension émotionnelle semble donc intrinsèque à la lecture littéraire. Trois valences sont distinguées : positive, neutre et négative. En d'autres mots, une émotion peut être positive (joie, admiration, empathie), neutre (incompréhension) ou négative (choc, dégoût, déception).

### **Le Programme de formation et les quatre composantes de la compétence en lecture**

Au Québec, province francophone du Canada, le programme de formation en français, langue d'enseignement, compte trois compétences principales : « lire et apprécier des textes variés », « écrire des textes variés » et « communiquer oralement selon des modalités variées »<sup>14</sup>. Dans cet article, nous nous centrerons sur la compétence en lecture, qui est ventilée en quatre « composantes »<sup>15</sup> : comprendre, interpréter, réagir et apprécier. Cette constitution

---

<sup>12</sup> Schaeffer, *op. cit.*, p. 121.

<sup>13</sup> *Idem.*

<sup>14</sup> Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Gouvernement du Québec : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2009.

<sup>15</sup> Le programme les présente comme des composantes, mais nous les considérons comme des compétences de la lecture littéraire, comme Érick Falardeau et Marion Sauvaire, « Susciter le moment critique. De l'investissement de ressources axiologiques à leur mise à distance par des sujets lecteurs élèves », *Arborescences*, 6, 2016, p. 121-147.

demande aux enseignants de penser, en plus de l'enseignement littéraire, l'intégration des compétences afin que les élèves « voient que la compréhension, l'interprétation et la réaction se constituent d'une manière dynamique plutôt que linéaire et pour qu'ils soient à même de constater le fait que la capacité d'apprécier les textes contribue à enrichir la capacité de les comprendre, de les interpréter et d'y réagir »<sup>16</sup>. Il est donc attendu que les enseignants proposent « des tâches qui placent fréquemment [les élèves] en situation d'interagir avec leurs pairs » afin qu'ils soient épaulés « dans leur travail d'appréciation de même que dans les défis qui les conduisent à entrer avec plus de profondeur dans les textes et à lire des textes plus exigeants »<sup>17</sup>. Ces énoncés du programme laissent entendre que les compétences sont interreliées, mais qu'elles culminent dans l'appréciation.

Tant dans le programme qu'en didactique, la réaction est comprise comme un jugement de goût individuel<sup>18</sup>. Elle est personnelle et motivée par des justifications. Le lecteur peut, par exemple, réagir avec émotion en critiquant les actions d'un personnage, sans chercher à les expliquer par des critères esthétiques. Cette compétence nous apparaît intéressante pour conduire les élèves plus loin dans leur pensée, car l'enseignant peut prendre appui sur leur réaction pour les amener à expliquer leur compréhension et à expliciter une appréciation de l'œuvre et une interprétation plus nuancée ou construite. En effet, « [c]es réactions souvent riches et complexes ouvrent de manière imprévisible la réflexion sur l'œuvre dans ses aspects existentiels ou métaphysiques »<sup>19</sup>. Quant à l'appréciation critique, elle est définie comme un jugement esthétique<sup>20</sup> ou de valeur sur l'œuvre en regard des critères esthétiques qui sont partagés par une communauté de lecteurs<sup>21</sup>.

---

<sup>16</sup> MELS, *op. cit.*, p. 28.

<sup>17</sup> *Idem.*

<sup>18</sup> Dumortier, Jean-Louis, « Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 34(1), 2006, p. 185-214.

<sup>19</sup> Rouxel, Annie, « Oser lire à partir de soi. Enjeux épistémologiques, éthiques et didactiques de la lecture subjective », *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, 20(35), 2018, p. 14.

<sup>20</sup> MELS, *op. cit.*

<sup>21</sup> Dumortier, Jean-Louis, *op. cit.*

Un élève peut, par exemple, s'exprimer sur la qualité de l'œuvre, en verbalisant son jugement de valeur, tout en appuyant son argumentation sur la richesse du vocabulaire ou sur une figure de style. Le lecteur doit examiner le contenu et la structure textuelle.

La compréhension<sup>22</sup> est entendue comme une construction de sens qui permet de saisir l'histoire, de résumer l'intrigue, les comportements des personnages, leurs motivations, de reformuler leurs propos. Elle demande d'inférer, mais contrairement à l'interprétation, le consensus est indispensable et relativement immédiat<sup>23</sup>. Le lecteur « cherche à accéder aussi fidèlement que possible à ce qui est proposé par le texte »<sup>24</sup>. L'interprétation, elle, occasionne une pluralité de significations. Le lecteur peut inférer, explorer les significations possibles de l'œuvre et ses interprétations peuvent différer de celles de ses pairs, même si elles doivent être validées de façon intersubjective par une communauté de lecteurs<sup>25</sup>. Ainsi, en se conformant aux balises du texte, « le lecteur [...] lui trouv[e] une résonance personnelle ou lui attribu[e] divers sens auxquels il donne prise »<sup>26</sup>. Selon le programme québécois et les recherches en didactique, aucune hiérarchie ne commande les quatre

---

<sup>22</sup> Les définitions de la compréhension et de l'interprétation n'ont pas toujours fait l'objet d'une unanimité au fil du temps. Le couple compréhension/interprétation a parfois donné des sueurs froides tant leur relation semblait complexe. Du moins, pour des raisons de concision, nous nous restreignons à les présenter telles qu'elles sont comprises dans cette étude, en donnant le sens le plus stable qu'elles ont acquis au bout du compte.

<sup>23</sup> Tauveron, Catherine, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : Du texte réticent au texte proliférant », *Repères*, 19, 1999, p. 9-38 ; Falardeau, Érick, « Compréhension et interprétation : Deux composantes complémentaires de la lecture littéraire », *Revue des Sciences de l'Éducation*, 29, 2003, p. 673-694 ; Dufays, J.-L., Gemenne, L., et Ledur, D. *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe* (2<sup>e</sup> édition), Bruxelles, De Boeck, 2005.

<sup>24</sup> MELs, *op. cit.*, p. 178.

<sup>25</sup> Falardeau, Érick, *op. cit.* ; Sauvaire, Marion, *Diversité des lectures littéraires comment former des sujets lecteurs divers?* thèse de doctorat Université Laval, 2013 ; Citton, Yves, *Lire, interpréter, actualiser : Pourquoi les études littéraires* (2<sup>e</sup> éd.), Paris, Éditions Amsterdam, 2017.

<sup>26</sup> MELs, *op. cit.*, p. 178.

compétences, bien que certains auteurs tels que Vandendorpe<sup>27</sup> ou Dufays<sup>28</sup> aient autrefois proclamé le contraire pour le couple compréhension/interprétation.

### **Le corpus littéraire et la séquence didactique**

Nous avons collecté nos données dans une école secondaire québécoise. Les élèves, en dernière année d'études obligatoires (16-17 ans), étaient inscrits dans le programme d'étude international (PEI) dont les exigences sont plus élevées que pour les élèves des classes dites régulières. Notre échantillon est donc composé d'élèves considérés comme plus forts que la moyenne. L'enseignante participante possède plus d'une vingtaine d'années d'expérience et elle est habituée à préparer des cours selon les critères de ce programme enrichi.

Le roman *Le Parfum* de Patrick Süskind a été choisi puisque le nombre d'exemplaires était disponible en quantité suffisante à la bibliothèque de l'école et que l'enseignante avait déjà enseigné avec cette œuvre qu'elle considère exigeante en raison des problèmes de compréhension et d'interprétation qu'elle pose. La séquence didactique a été élaborée conjointement avec l'enseignante et comportait, entre autres, des activités intersubjectives (cercles de lecture, débat interprétatif), des retours en grand groupe, le visionnement de l'adaptation cinématographique à la maison, l'analyse en classe d'extraits du film. La lecture du roman, individuelle et divisée en trois parties par l'enseignante, était accompagnée d'un cahier qui amenait les élèves à porter leur attention sur des éléments significatifs, comme le vocabulaire, les notations sensorielles, l'évolution physique et psychologique du protagoniste, les procédés utilisés pour créer l'ultime parfum.

---

<sup>27</sup> Vandendorpe, Christian, « Comprendre et interpréter », dans C. Préfontaine et M. Lebrun, *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*, Montréal, Les éditions Logiques, 1992, p. 159-181.

<sup>28</sup> Dufays, Jean-Louis et al., *op. cit.*

## Les écrits collectés et analysés

Au total, 26 élèves ont participé. Ils ont produit 8 écrits, essentiellement de trois formes d'écritures de la réception<sup>29</sup> : des écrits métatextuels (des textes qui portent *sur* une œuvre, comme des analyses littéraires), des écrits d'invention (des textes faits *à partir d'une œuvre littéraire*, comme des écrits de création littéraire) et des écrits réflexifs (définis comme des écrits pour penser, apprendre et se construire<sup>30</sup>). Vingt et un élèves ont rédigé tous les écrits, portant le nombre collecté à 201.

Pour cet article, nous retenons principalement trois écrits qui permettent de révéler la capacité des élèves à se distancier de leurs émotions premières, soit l'écrit de réaction, qui arrivait au début de la séquence, l'écrit réflexif II, puis l'écrit analytique, qui fermait la séquence. Voici un tableau qui expose tous les écrits et l'ordre de production au cours des cinq séances.

Tableau 1 : *Écrits de la séquence didactique dans l'ordre où ils ont été produits*

		Séances	Longueur moyenne (mots)	Temps en classe / à la maison	Nombre de textes
<b>Écrit 1</b>	Version 1 de l'écrit d'invention sur les notations sensorielles (avant la lecture du roman)	1	130	18 min	5

---

<sup>29</sup> Le Goff, François et Fourtanier, Marie-Josée, *op. cit.*

<sup>30</sup> Chabanne, Jean-Charles et Bucheton, Dominique, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, Presses universitaires de France, 2002 ; Sauvaire, Marion, « La notion de réflexivité en didactique de la littérature », dans N. Denizot, J.-L. Dufays, et B. Louichon, *Approches didactiques de la littérature*, Presses universitaires de Namur, 2019, p. 107-124.



<b>Écrit 2</b>	Cahier d'accompagnement à la lecture (les élèves le remplissent au cours de leur lecture divisée en trois temps) Partie 1 : <i>Langue et style de l'auteur</i>	1	-	À la maison	25
<b>Écrit 3</b>	Écrit de réaction I	2	145	21 min	26
(suite)	Cahier d'accompagnement, partie 2 : <i>Le personnage</i>	2	-	À la maison	
<b>Écrit 4</b>	Écrit réflexif II	3	105	10 min	26
(suite)	Cahier d'accompagnement, partie 3 : <i>L'accomplissement de Grenouille</i>	3	-	À la maison	
<b>Écrit 5</b>	Scène cinématographique	3	180	À la maison	25
<b>Écrit 6</b>	Version 2 de l'écrit d'invention sur les notations sensorielles	5	125	35 min	23
<b>Écrit 7</b>	Écrit réflexif III	4-5	365	13 min	26
<b>Écrit 8</b>	Analyse littéraire <sup>31</sup>	4 <sup>32</sup>	830 à 1300	À la maison	25

---

<sup>31</sup> La production de l'écrit réflexif III et de l'analyse s'est toutefois chevauchée en raison des consignes données par l'enseignante. De plus, l'analyse est le seul écrit évalué sommativement, les autres écrits ne l'étant pas à la demande du Comité d'éthique de la recherche. L'enseignante a d'ailleurs produit les consignes de cet écrit.

<sup>32</sup> Les consignes sont présentées lors de la 4<sup>e</sup> séance, mais l'écrit s'est fait plus tard, à la maison.

## Des réactions axiologiques

Dans les écrits de réaction, les élèves devaient sélectionner, parmi les chapitres 1 à 17 du roman, un passage qui leur avait particulièrement plu ou déplu, qui les avait marqués ou choqués et ils devaient aussi justifier leur réaction à la lecture du passage en expliquant les liens qu'ils établissaient entre ce passage et leurs émotions, leurs expériences personnelles, leurs valeurs ou leurs croyances. Tous les élèves expriment des émotions et la plupart sont négatives (dans 20 textes sur 26), les réactions émotionnelles étant d'ordre axiologique<sup>33</sup>. Les élèves ont majoritairement choisi un passage qui a provoqué une émotion de choc (« choquer » revient 34 fois, certains élèves l'utilisant plus d'une fois). Cette émotion est imputable à Grenouille, que ce soit en raison du premier meurtre qu'il commet ou parce que sa mère et les enfants de l'orphelinat ont tenté de le tuer. Charline est un exemple représentatif :

À la page 49, de « Grenouille était penché au-dessus » à « ses mains autour de son cou », Grenouille est penché sur une jeune femme pour aspirer son odeur, puis il la tue. J'ai trouvé choquante la manière dont cela se déroule. S'il l'avait seulement tuée froidement, je trouve que cela aurait été moins pire [*sic!*]. En effet, la terreur qu'a dû éprouver la jeune femme en voyant un homme aussi laid et repoussant que Grenouille penché au-dessus d'elle est, selon moi, inhumaine. À la place de celle-ci, j'aurais été plus que terrifiée. Seulement quand quelqu'un me fait sursauter pour rire, je déteste cela. Je ne peux même pas imaginer la terreur qui l'a parcourue en voyant ce fou au-dessus d'elle en train d'aspirer son odeur. Aussi, je trouve qu'il est inhumain et impoli d'agir comme Grenouille l'a fait. Il a effrayé et tué la jeune femme sans aucun scrupule, comme un vrai tueur en série du XXI<sup>e</sup> siècle. Étant donné ma peur inconditionnelle des gens extrêmement laids et qui ont, physiquement, l'air « cinglé », cela me choque comme passage.

Charline est si choquée que son attention se fixe sur la manière dont Grenouille a tué sa première victime. L'élève qualifie alors

---

<sup>33</sup> Ces résultats suggèrent que même si les émotions sont de nature axiologique, l'habileté à verbaliser sa réaction n'est pas entravée.

abondamment le protagoniste : « laid », « repoussant », « fou », « inhumain », « impoli », « sans scrupule », « tueur en série », ce qui témoigne de son émoi et des jugements moraux envers Grenouille. L'empathie qui se reflète dans des phrases comme « la terreur qu'a dû éprouver la jeune femme » et « je ne peux imaginer la terreur qui l'a parcourue » traduit un investissement émotionnel de la part de Charline, qui se projette explicitement dans la peau de la victime : « À la place de celle-ci, j'aurais été plus que terrifiée ». Le champ lexical de la peur (« froidement », 2 fois « terreur », « repoussant », « terrifié », « sursauter », « fou », « inhumain », « effrayé », « peur », « cinglé ») ainsi que la courte anecdote (« seulement quand quelqu'un me fait sursauter pour rire, je déteste cela ») manifestent que l'état émotionnel de Charline, choquée par Grenouille et empathique pour la victime, a conduit son attention.

### **Une première distanciation**

L'écrit réflexif II incitait les élèves à relire leurs réponses dans la partie 1 du cahier d'accompagnement pour ensuite expliquer si leur perception et leur compréhension de Grenouille avaient changé (ou non) après avoir lu la deuxième partie du roman (chapitres 18 à 34). Les élèves mettaient donc à distance leur compréhension première du protagoniste en précisant ce qui avait changé ou non et le moment du changement ou de la confirmation de la compréhension (ex. : lors d'un cercle de lecture). Ces écrits n'ont toutefois pas été productifs pour recueillir les émotions des élèves, bien que la difficulté à observer les émotions dans cet écrit ne signifie pas non plus que les élèves n'en ont pas éprouvé. En effet, s'ils étaient impliqués émotionnellement dans l'écrit de réaction I, ils n'ont pas forcément gardé cette implication dans l'écrit réflexif II, qui visait un retour réflexif sur la compréhension du protagoniste. Dans les rares cas où des émotions sont mentionnées, les élèves expliquent leur perception (ancienne ou actuelle) du personnage et ils réitèrent leur émotion à son égard. Dans cet exemple, les émotions positives et négatives se côtoient. Mathis affirme que sa perception a changé :

Oui, car au début il me faisait peur, je le voyais comme quelqu'un de très laid et instable mentalement. Maintenant, il a l'air de vouloir plus

se rapprocher des gens, ce qui le rend plus attachant. Aussi, il est plus belhomme [*sic!*]. Ma vision de Grenouille a changé à la lecture de la partie 2. J'ai constaté dans le cercle de lecture que les autres aussi le voyaient mieux maintenant.

Mathis revient sur sa perception négative du personnage, qu'il jugeait malade psychologiquement et physiquement laid. Il nomme l'émotion qu'il lui procurait alors : la peur. Son émotion change ensuite pour de l'attachement lors de la lecture de la seconde partie du roman, parce qu'il perçoit le protagoniste d'un œil plus positif, c'est-à-dire comme une personne qui désire se rapprocher d'autrui et qui, physiquement, devient aussi plus beau. L'élève prête donc une intention plus humaine au protagoniste, ce qui lui permet de l'appréhender autrement. Mais la majorité des élèves n'ont pas exprimé explicitement d'émotion, comme Charline :

Au début, je trouvais que Grenouille était un jeune homme spécial, bizarre, qui était repoussant et qui n'aimait pas les gens. Au cours de la partie 2, surtout vers la fin, Grenouille rejoint un attroupement de personnes célébrant de nouveaux mariés. À cet instant, il réalise que les autres le voient, le sentent arriver. Il est à ce moment très heureux d'être, de se sentir humain. Cet élément m'a fait comprendre que depuis qu'il est né, il cherche simplement à être accepté dans la société. Ma perception a donc changé lors de la lecture de la deuxième partie du roman.

Charline, comme Mathis, perçoit le protagoniste d'une manière plus nuancée cette fois-ci. Cependant, elle chemine plus loin dans sa compréhension du personnage en mentionnant ce nouvel élément : Grenouille cherche à être accepté depuis qu'il est né. Elle semble s'ouvrir à ce personnage qu'elle trouvait effrayant, laissant presque entrevoir de l'empathie pour lui.

## Des appréciations critiques

Dans l'écrit analytique<sup>34</sup>, les émotions négatives dominent encore, même si les émotions positives ou neutres sont plus nombreuses que dans l'écrit de réaction. Les émotions négatives ne sont toutefois plus de nature axiologique. Les consignes de cet écrit ont probablement contribué à cette apparente distance critique. Reprenons Charline, cas représentatif de ses camarades, afin de suivre son parcours. À la consigne « comparez la transposition du cinéaste au roman et expliquez les différences et les ressemblances entre les deux en donnant des exemples qui montrent ce qui vous a plu ou déplu de l'adaptation », elle manifeste, entre autres, sa déception par rapport au film :

Je ne trouve pas que ce style d'écriture si riche et mélodieux ait bien été traduit dans le film et je trouve cela dommage. On ne se sent pas autant dans l'univers de Grenouille que dans le livre. [...] La banalité de ce film m'a laissée sur ma faim. Ayant aimé le livre, j'avais hâte de voir le film et j'ai été royalement déçu. Ce qui m'a le plus laissée pantoise est la coupure du bout avec le marquis de la Taillade-Espinasse. Selon moi, c'était un passage nécessaire pour l'évolution psychologique et physique de Grenouille, donc cela handicape le film. En somme, le livre a suscité chez moi de la fascination pour le style d'écriture, de l'irritation à cause de la façon tordue dont pense Grenouille. Quant au film, il a davantage suscité chez moi de la nonchalance due au manque d'originalité et de l'ennui dû au manque d'action, ce qui a fini par susciter de la fatigue et une petite sieste involontaire.

Même si l'émotion générale est négative, il est important de relever que l'émotion est liée à la valeur stylistique de l'adaptation cinématographique et non au personnage, bien que Charline

---

<sup>34</sup> Pour rappel, l'écrit analytique était le dernier de la séquence didactique ; le moment de production avait chevauché l'écriture de l'écrit réflexif III, qui demandait aux élèves de mettre à distance leur compréhension de la fin du roman, eux-mêmes comme lecteurs, les écrits de la séquence ainsi que les activités. Les élèves avaient entre-temps participé à diverses activités intersubjectives et produit presque en totalité les autres écrits, dont les écrits réflexifs.

mentionne son irritation. En effet, elle oppose son admiration pour le roman (« style d'écriture si riche et mélodieux », « fascination pour le style d'écriture ») à son insatisfaction en regard de l'adaptation cinématographique qu'elle juge plate (« La banalité de ce film m'a laissée sur ma faim », « j'ai été royalement déçu », « pantoise », « nonchalance due au manque d'originalité », « ennui », « fatigue »). Elle explique et justifie sa déception en donnant l'exemple d'un passage essentiel à ses yeux, mais absent de l'adaptation, et l'impact de cette suppression sur la compréhension du roman (« c'était un passage nécessaire pour l'évolution psychologique et physique de Grenouille, donc cela handicape le film »). L'utilisation du verbe « handicaper » accentue le raté dans l'œuvre cinématographique. Charline exprime ainsi les effets émotionnels que les qualités esthétiques des œuvres ont eus sur elle pour formuler son appréciation. Sa déception par rapport à l'œuvre cinématographique lui donne davantage d'arguments en faveur de l'œuvre romanesque, la comparaison apportant de la force à son appréciation critique. Elle termine en nommant son émotion par rapport aux qualités esthétiques du roman (la fascination, qui est d'ailleurs une marque de son attention), qui contraste avec son émotion à l'égard de Grenouille (« irritation »). La distinction qu'elle parvient à faire entre ce qu'elle ressent quant au style de l'auteur et le personnage témoigne de sa capacité à différencier la réaction de l'appréciation. Précisons tout de même que son émotion envers Grenouille paraît quelque peu atténuée ou, du moins, changée, passant du choc (dans l'écrit de réaction) à l'irritation. Elle semble donc détachée de ses jugements moraux au moment de verbaliser une appréciation critique des œuvres.

François exprime lui aussi une émotion négative qui témoigne d'un jugement de valeur quant aux œuvres romanesque et cinématographique :

Au niveau du style de l'auteur et du réalisateur [*sic* !], on ressent clairement toute l'importance des odeurs dans le récit. Je comprends qu'il est difficile d'en faire autant dans le film, mais cela reste quand même l'élément principal de l'histoire. Ce serait comme faire une adaptation de Séraphin sans tout son côté avare. Dans le livre, il tue plus de victimes que dans le film et cela est triste, car c'est l'essence du roman les meurtres. Ils auraient pu [*sic* !], dans le film, les

mettre en deuxième plan. Par exemple, il aurait pu insérer une scène où il énumère les morts manquants du livre.

François, qui affirmait pourtant dans son écrit de réaction avoir été « choqué, étonné et dégouté » par le premier meurtre de Grenouille et avoir « vécu du désarroi » en raison de ses actes « répugnants », exprime maintenant de la tristesse quant au fait que la quantité de meurtres soit réduite dans l'adaptation cinématographique. Il insiste même sur l'importance des meurtres en proposant une solution afin d'éviter la diminution du nombre de meurtres (« les mettre au deuxième plan ») et donne un exemple concret de ce que le cinéaste aurait pu faire (« insérer une scène où il énumère les morts manquants »). François parvient également à verbaliser une appréciation comparative entre l'œuvre romanesque et son adaptation en soulevant le rôle fondamental des odeurs dans les œuvres. Il se réfère alors à Séraphin et à son trait de caractère central qui le définit, l'avarice, afin d'exemplifier ses propos. La comparaison critique entre les œuvres, la référence à une autre œuvre de plus que la disparition du jugement éthique par rapport aux meurtres laissent entendre que François distingue lui aussi la réaction de l'appréciation. L'émotion (la tristesse ici) n'est plus d'ordre axiologique, mais esthétique, et elle est générée par l'attention à la valeur stylistique que demande la comparaison des œuvres.

Charline et François demeurent représentatifs de leurs pairs qui se sont également éloignés de leur jugement de goût (réaction) quand ils ont formulé un jugement de valeur (appréciation) sur les œuvres. Ainsi, demander aux élèves d'être attentifs à la valeur esthétique d'une œuvre les engage, en quelque sorte, à changer de lunettes et à pondérer leur jugement de goût sur le roman. Nous inférons alors que l'effort qu'impose la compétence appréciative influe sur les émotions, que l'acte de complexification de lecture qu'exige cette compétence permet l'expression d'autres émotions. Autrement dit, lorsque les émotions sont exprimées dans l'appréciation, nous observons qu'elles sont ressenties relativement à l'effet engendré par les qualités esthétiques sur les élèves, ce qui nous permet d'interpréter que les

émotions dans l'appréciation résultent d'actes attentionnels<sup>35</sup> et de jugement de valeur et que, dans la réaction, les émotions et le jugement de goût conduisent l'attention. Ces résultats nous permettent de mieux penser l'émotion dans le jugement esthétique et de réaffirmer l'interaction inhérente entre les émotions et l'attention.

### **Des interprétations réussies, une compréhension juste**

Nous pouvons penser que l'enseignement formalisé des émotions au cours de la séquence a favorisé la formulation d'interprétations recevables sur le protagoniste et le roman. En effet, tous les élèves participant à cette recherche ont rendu compte d'une compréhension et d'interprétations justifiées et valides. Par exemple, dans l'écrit analytique, à la consigne « démontrez comment le personnage de Grenouille peut être qualifié, en même temps, de monstre et de victime et expliquez à l'aide d'exemples concrets et de citations brèves », Axel présente une compréhension nuancée du personnage :

Grenouille est un personnage très intéressant pour bon nombre de raisons, dont son côté absolument monstrueux et très antipathique, qui nous aspire [*sic* !] pourtant à être attachés, voire touchés par sa personnalité qui peut se rapporter, par moments, à celle d'une victime. Par exemple, le fait qu'il ait tué 26 jeunes femmes est absolument abominable, et explique aisément que toute la population de Grasse veuille sa mort à tout prix lorsqu'il est montré du haut du balcon alors que sa sentence est nommée : « "Donnez-le-nous !" Et ils s'apprêtèrent à prendre d'assaut la prévôté, pour l'étrangler de

---

<sup>35</sup> Les actes attentionnels sont compris comme l'action qu'un élève pose lorsqu'il prête attention à une scène, à un passage ou à un personnage et à ses gestes et comportements. Ainsi, par les actes d'attention, des émotions peuvent surgir, puisque l'attention orientée sur certains objets (couplée à un jugement de valeur) a éveillé des émotions, les a fait naître. De plus, comme Schaeffer (2015) l'explique, la relation entre émotion et attention s'entretient dans les deux sens : l'attention à un objet peut engendrer des émotions (comme dans l'appréciation) tout autant que l'émotion peut diriger l'attention (et peut-être parfois biaiser l'attention ou la compréhension, comme dans la réaction).



leurs propres mains, le déchirer, le tailler en petits morceaux ». En contrepartie, son aspect fragile et inoffensif nous le fait prendre de pitié [*sic* !], nous le fait voir comme une victime, surtout lorsqu'on connaît son passé tragique, de sa naissance à son adolescence. Il s'est fait jeter dans des poissons probablement plus même comestibles juste après être venu au monde, sans même être nettoyé, il a frôlé l'assassinat par ses compagnons orphelins chez Madame Gaillard, il s'est fait maltraiter par Grimal, s'est fait vendre comme un esclave plusieurs fois, et j'en passe. Il est donc facilement imaginable que d'autres personnages, tout comme le lecteur, le voient comme une victime. On peut en voir un aperçu lorsque Madame Gaillard vient le sauver alors que les enfants de l'orphelinat essaient de l'étouffer : « Lorsque Mme Gaillard le dégagea, le lendemain matin, il était tout fripé, aplati et tout bleu, mais pas mort ». Le livre explique cet illogisme par son absence d'odeur corporelle : bien que lui et ses actes soient absolument monstrueux, le fait qu'il ne possède pas d'odeur le rend comme invisible, à moitié absent, inapte à se défendre, un peu comme un jeune enfant qui aurait fait une bêtise à qui on ne peut pas vraiment en vouloir.

En mentionnant le caractère hors du commun, contradictoire de Grenouille, Axel exprime un certain plaisir ressenti à l'égard de ce personnage (« un personnage très intéressant pour bon nombre de raisons »). Axel prétend être touché par la personnalité du protagoniste et affirme qu'il inspire l'attachement, puis nomme les éléments qui occasionnent ces émotions et sentiments (comme sa *personnalité*, le fait qu'il puisse être perçu comme *victime*, ses caractéristiques qui le rendent *antipathique* et *monstrueux*). Il reconnaît que le fait qu'il ait tué de nombreuses jeunes femmes est « absolument abominable », mais il parvient tout de même à déceler une fragilité et une inoffensivité chez lui, qu'il justifie par le rejet et la maltraitance qu'il a vécus dès sa naissance de plus que son absence d'odeur. Il qualifie d'illogique la cruauté que subit Grenouille lors de son enfance, mettant ainsi l'accent sur ce qui a mené le personnage à devenir un meurtrier plutôt que sur le fait qu'il en est un. Même les extraits de roman choisis pour exemplifier ses propos reposent davantage sur la haine que reçoit le protagoniste que sur le mal qu'il commet à son tour, ce qui laisse transparaître, selon nous, la volonté d'Axel d'expliquer ce qui a conduit Grenouille à devenir tel qu'il est. Toujours en rappelant que

Grenouille et ses actes sont « absolument monstrueux », Axel termine son explication par la démonstration d'une grande empathie pour ce personnage *a priori* antipathique. Il met de l'avant la particularité centrale de Grenouille (l'absence d'odeur) et il l'humanise en le comparant à un jeune enfant sans défense qui aurait manqué de jugement (« qui aurait fait une bêtise ») et contre qui on ne peut réellement se fâcher (« on ne peut pas vraiment [lui] en vouloir »). Ainsi, l'élève fait preuve d'une compréhension sensible, éthique du personnage, qui lui permet d'apprécier l'œuvre (il écrit d'ailleurs, dans ce même texte, que « [b]ien que l'histoire soit, disons-le, affreuse, la façon dont elle est racontée nous emporte vraiment dans son univers »).

Quant à Charline, elle répond que, selon elle, Grenouille est davantage un monstre, même si elle comprend ce qui l'a mené à le devenir :

il n'a jamais été aimé par personne, ni même par sa mère [...] La motivation première qui le pousse à tuer des dizaines de personnes est qu'il veut être apprécié par les autres, il veut se sentir aimé pour la première fois de sa vie. Lors de sa première expérience avec son premier essai de parfum, on le comprend clairement : « [...] celui qui le respirerait en serait ensorcelé et qu'il ne pourrait pas ne pas aimer du fond du cœur Grenouille, qui le porterait ? » Aussi, durant son enfance, il est une victime à part entière. Les autres enfants le persécutent à cause de son absence d'odeur. Cette intimidation forge le Grenouille qu'il devient.

Malgré son émotion de choc au début de sa lecture et d'irritation par la suite, elle parvient à expliquer les actes du protagoniste par l'absence d'amour qui a marqué sa vie. Elle termine d'ailleurs son écrit par une compréhension plus globale sur l'humain :

Le roman m'a appris que le monde qui nous entoure est encore plus superficiel que je le croyais. Dans le livre, Grenouille est rejeté à cause de son manque d'odeur, mais dans notre monde, des gens sont rejetés exactement comme il l'a été seulement à cause d'un handicap ou d'une malformation. Cela m'a fait ouvrir les yeux sur les conséquences à long terme d'un manque d'amour durant l'enfance.

Dans cet extrait, elle ramène sa compréhension du protagoniste à une compréhension plus générale sur autrui. Elle exprime le savoir que lui a permis d'acquérir sa lecture, qui est un des trois savoirs aristotéliens (repris par Gadamer<sup>36</sup>), au sens de *phronèsis*, le savoir de soi, un savoir éthique qui fait foi d'une compréhension de soi<sup>37</sup>. Son interprétation de la fin du roman atteste d'ailleurs de sa compréhension approfondie, empreinte d'un investissement émotionnel et attentionnel :

Personnellement, je crois que Grenouille s'est un peu suicidé volontairement. Son objectif depuis le début est d'être aimé, adoré par tous. Au cours de ses aventures, Jean-Baptiste comprend qu'il veut, selon moi, haïr ceux qui l'aiment, tout comme étant plus jeune ceux qu'il appréciait le naissaient [*sic!*]. Lors de sa supposée mise à mort, il est sans aucun doute adoré, vénéré par tous. Son objectif ultime est donc atteint : il est aimé et il sait qu'il peut contrôler les gens comme il le veut. N'ayant aucune réelle famille ni aucun attachement à personne, je crois qu'il décide de tout vider son parfum pour une raison bien précise. Il n'a plus rien à faire, à prouver, à chercher, à apprendre, donc il tient à contrôler les gens pour une dernière fois. Il veut pousser la stupidité humaine à son plus haut. Pour ce qui est de l'emplacement, c'est très symbolique. Il est né à cet endroit, sans odeur ni honneur, et était une honte. Personne ne l'aimait, même pas durant les premières secondes de sa vie. Maintenant, il est fier de ce qu'il a accompli, il a une odeur et grâce à son parfum, tous l'aiment d'un amour illogique et inexplicable.

Même si son texte garde la trace de certains jugements (« pousser la stupidité humaine », « était une honte »), Charline parvient à formuler une interprétation et à s'en distancier (« personnellement », 2 fois « je crois que », « selon moi »).

---

<sup>36</sup> Gadamer, Hans-George, *Vérité et méthode : les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Paris, Éditions du Seuil, 2018 [1996].

<sup>37</sup> Le savoir de soi est selon nous un savoir des plus intéressants qu'offre la littérature, car l'objet de ce savoir est l'humain et sa connaissance de lui-même. Gadamer affirme que nous comprenons une œuvre dans la mesure où nous comprenons quelque chose de nous-mêmes. Pour en savoir plus, nous pouvons nous référer au livre pionnier de Simard (2004), qui a ouvert un chemin dans le champ des sciences de l'éducation pour traiter de certaines problématiques grâce à l'herméneutique.

## Conclusions

Somme toute, les émotions observées dans les écrits de notre recherche, exemplifiées entre autres par le parcours représentatif de Charline, mettent en relief qu'une modulation de l'émotion au cours d'une séquence didactique est possible et souhaitable, d'autant plus si l'œuvre est propice aux réactions axiologiques. Les compétences en compréhension et en interprétation n'en sont que renforcées. Les élèves « n'abandonnent » pas leurs émotions négatives à l'égard du personnage ; leur compréhension de ce dernier et de ses comportements est seulement plus nuancée sur le plan éthique, empreinte d'une empathie qui témoigne d'une appréhension complexifiée du roman. Selon nous, trois conditions sont nécessaires : l'accompagnement des élèves par l'enseignante, les interactions entre pairs lors d'activités collaboratives et l'effort que requiert la compétence appréciative.

## Bibliographie

- Bloch, Béatrice, « La construction de l'émotion chez le lecteur. Immersion et persuasion esthétique », *Poétique*, 163 (3), 2010, p. 339-348.
- Chabanne, Jean-Charles, Bucheton, Dominique, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, Presses universitaires de France, 2002.
- Citton, Yves, *Lire, interpréter, actualiser : Pourquoi les études littéraires*, Paris, Éditions Amsterdam, 2017, 2<sup>e</sup> éd.
- Claude, Marie-Sylvie, « Du commentaire pictural au commentaire littéraire : Mettre en mots une expérience esthétique », *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 6, 2017.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., Ledur, D., *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck, 2005, 2<sup>e</sup> éd.
- Dumortier, Jean-Louis, « Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 34 (1), 2006, p. 185-214.

- Falardeau, Érick, « Compréhension et interprétation : Deux composantes complémentaires de la lecture littéraire », *Revue des Sciences de l'Éducation*, 29, 2003, p. 673-694.
- Falardeau, Érick, Sauvaire, Marion, « Susciter le moment critique. De l'investissement de ressources axiologiques à leur mise à distance par des sujets lecteurs élèves », *Arborescences*, 6, 2016, p. 121-147.
- Florey, Sonya, Cordonier, Noël, « Pour une place raisonnée de l'émotion dans la compréhension/interprétation et la réception des œuvres multimodales », *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 6, 2017.
- Gabathuler, Chloé, *La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires. Analyse comparative de pratiques effectives au fil des niveaux scolaires*, thèse de doctorat, Université de Genève, 2015.
- Gadamer, Hans-George, *Vérité et méthode : les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Paris, Éditions du Seuil, 2018 [1996].
- Larrivé, Véronique, *Du bon usage du bovarysme dans la classe de français. Développer l'empathie fictionnelle des élèves pour les aider à lire les récits littéraires : l'exemple du journal de personnage*, thèse de doctorat, Université Michel de Montaigne Bordeaux 3, 2014.
- Le Goff, François, Fourtanier, Marie-Josée, *Les formes plurielles de l'écriture de la réception*, Presses universitaires de Namur, 2017.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Gouvernement du Québec, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2009.
- Rouxel, Annie, « Oser lire à partir de soi. Enjeux épistémologiques, éthiques et didactiques de la lecture subjective », *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, 20 (35), 2018, p. 10-25.
- Sauvaire, Marion, *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers ?* thèse de doctorat, Université Laval, 2013.
- Sauvaire, Marion, « La notion de réflexivité en didactique de la littérature », dans Denizot, N., Dufays, J.-L., Louichon, B., *Approches didactiques de la littérature*, Presses universitaires de Namur, 2019, p. 107-124.
- Schaeffer, Jean-Marie, *L'expérience esthétique*, Paris, Éditions Gallimard, 2015.
- Shawky-Milcent, Bénédicte, *L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde*, thèse de doctorat, Université de Grenoble, 2014.
- Simard, Denis, *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2004.

- St-Onge, Stéphanie, *L'expérience esthétique en didactique de la littérature. Une étude de sa variation dans divers écrits de la réception d'élèves du secondaire québécois*, thèse de doctorat, Université Laval, 2023.
- Tauveron, Catherine, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : Du texte réticent au texte proliférant », *Repères*, 19, 1999, p. 9-38.
- Vandendorpe, Christian, « Comprendre et interpréter », dans Préfontaine, C. et Lebrun, M., *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*, Montréal, Les éditions Logiques, 1992, p. 159-181.