



Introduction

Vers une finalité renouvelée de l'enseignement littéraire

Towards a Renewed Purpose for Literary Education

Nicolas Rouvière



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/1542>

DOI : 10.4000/recherchestravaux.1542

ISSN : 1969-6434

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

ISBN : 978-2-37747-098-3

ISSN : 0151-1874

Référence électronique

Nicolas Rouvière, « Introduction », *Recherches & Travaux* [En ligne], 94 | 2019, mis en ligne le 20 juin 2019, consulté le 23 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/1542> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.1542>

Ce document a été généré automatiquement le 23 septembre 2020.

© Recherches & Travaux

Introduction

Vers une finalité renouvelée de l'enseignement littéraire

Towards a Renewed Purpose for Literary Education

Nicolas Rouvière

- 1 En 2004, les Presses universitaires de Namur inauguraient leur nouvelle collection « Diptyque », destinée à la formation continuée des enseignants, par un numéro intitulé « Les valeurs dans / de la littérature¹ ». La référence explicite à ce titre, pour le présent numéro 94 de la revue *Recherches et travaux*, marque un triple déplacement de perspective. Évitement du mot « littérature », affirmation du mot « enseignement » et élargissement du sens du mot « valeurs » à son singulier. Il s'agit de questionner LA valeur de l'enseignement des textes littéraires, dans une période où celui-ci a perdu son pouvoir d'évidence. Et de tenter de redonner un sens social à cet enseignement par le questionnement DES valeurs dans les textes et leur lecture.

La fin d'un cycle

- 2 C'est que la conception particulière de la littérature, qui a prévalu à partir de la fin du XVIII^e siècle est sans doute en train de disparaître et de laisser place à autre chose. Le « régime d'historicité » — au sens où l'entend François Hartog² — de l'objet « Littérature », est en train de changer sous nos yeux. La thèse n'est pas nouvelle. Elle a été exposée par William Marx en 2005³, largement discutée et débattue ensuite⁴. Encore le débat n'a-t-il porté que sur deux piliers de l'institution littéraire : la place sociale de la littérature d'une part ; le déterminisme interne au champ littéraire d'autre part, à travers le discours des écrivains et des critiques sur la valeur des lettres.
- 3 L'originalité de l'ouvrage de William Marx est d'avoir doublé l'histoire sociale de l'activité littéraire, par une histoire littéraire des discours de la fin, avant de poser son propre constat. La triade en est connue : expansion, autonomisation, dévalorisation. Sous l'influence kantienne, l'œuvre littéraire a revendiqué une autonomie de développement par rapport à l'existence sociale ; puis l'esthétisme, à partir de la seconde moitié du XIX^e siècle, sous l'influence en particulier de la philosophie de

Schopenhauer, s'est absolutisé en réalité autre ; enfin on assisterait, au tournant des années 2000, à l'effondrement sur elle-même de l'autotélicité comme valeur, en même temps qu'entrerait en crise une certaine idéologie individualiste qui s'est développée durant l'époque moderne pendant deux siècles.

- 4 Le second pilier mis à mal est celui de la place sociale de la « Littérature » comme institution. Cette dernière, dans son sens canonique, a largement perdu sa place dominante dans la hiérarchie des valeurs sociales. La raison principale en est la révolution médiatique qui marque notre époque. Après la télévision hertzienne, l'avènement de l'ère numérique ne cesse de diversifier les modes sémantiques et les supports technologiques de la communication humaine, rendant l'imprimé plus accessoire. Dans ce nouveau régime médiologique, le livre papier traditionnel n'est plus au centre de la culture. La textualité elle-même change de forme et de statut : elle s'inscrit désormais dans un contexte plus général de « littératie médiatique multimodale⁵ », dont les repères ne s'énoncent plus forcément en termes de linéarité, de stabilité, d'homogénéité ni de clôture⁶.
- 5 Plus fondamentalement, ce sont les Humanités qui apparaissent en crise, dans la société de l'information et l'économie dite de la connaissance⁷. Une certaine idéologie de la transparence communicationnelle rend caduque l'utilité sociale d'une discipline qui ne peut se targuer de construire un savoir stable fondé sur une validation scientifique. La littérature se verrait alors reléguée dans le champ des loisirs culturels, avec un poids et un intérêt économiques faibles, face au marché des médias de masse.
- 6 L'objet « Littérature » n'est plus un marqueur social hégémonique, pour fonder l'appartenance à une élite. Ainsi les classifications rigides, entre d'une part une lecture « dominante » – celle du public cultivé qui serait marquée par la mise à distance, l'interprétation et l'objectivation – et d'autre part une lecture « dominée » – celle du grand public, conçue comme un délassément sans recul critique, ont été largement remises en cause dans le courant des années 1990. Les recherches sur la littérature de grande diffusion⁸ ont élargi le champ littéraire à la notion de « culture médiatique », ce qui implique un renversement de perspective : l'imaginaire narratif d'une collectivité s'inscrit autant dans les fictions de masse que dans la production restreinte de la littérature légitimée. De fait, il existe à chaque époque un fonds commun de pratiques symboliques et d'événements culturels, historiques, politiques et sociaux, appréhendé selon des schèmes partagés. Les codes d'interprétation et de symbolisation que les œuvres utilisent appartiennent toujours à cette culture commune. Ainsi, contrairement aux préjugés les plus répandus, la littérature de grande diffusion n'est en rien le vecteur de formes textuelles dégradées. Elle est toujours l'expression de choix singuliers, faits dans un répertoire de motifs qui est collectif⁹. Avec cet élargissement décisif, la littérature au sens canonique cesserait donc d'occuper une place dominante dans la hiérarchie des valeurs culturelles et sociales.
- 7 Enfin il est un troisième pilier de l'objet « Littérature », et non des moindres, qui semble déstabilisé, c'est celui de l'institution scolaire et universitaire, de telle sorte que la question de la valeur de l'enseignement des textes littéraires se pose aujourd'hui plus que jamais. Plusieurs lignes de fracture sont apparues.
- 8 Tout d'abord, on constate chez les jeunes entre 1988 et 2008 une baisse tendancielle des pratiques de lecture du livre dans le cadre des loisirs, ainsi qu'une distance accrue vis-à-vis de la culture scolaire dite « légitime¹⁰ ». Par ailleurs les enquêtes internationales Pisa¹¹ auprès des élèves de 15 ans montrent une forte bipolarisation des résultats

français en compréhension de l'écrit : alors que la part des niveaux les plus faibles et celle des niveaux les plus élevés avaient chacune augmenté de façon significative entre 2000 et 2009, le rattrapage constaté en 2012 et 2015 s'est fait au profit des élèves très performants, alors que la part des élèves peu performants est restée stable, signe que l'enseignement scolaire ne comble pas les inégalités culturelles de départ¹². Selon Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, l'école n'apprend pas de manière suffisamment explicite à mettre en œuvre les stratégies de compréhension des textes¹³. Elle contrôle une certaine compréhension, mais n'apprend pas à comprendre. Dans ces conditions, comment la lecture littéraire ne s'en trouverait-elle pas elle-même touchée ? Sans doute une complémentarité pédagogique est-elle désormais à chercher avec les objectifs du français langue étrangère, comme y invitent les développements les plus récents de la didactique de la littérature dans ce domaine¹⁴.

- 9 Par ailleurs, concernant les pratiques enseignantes, force est de constater que le grand espoir de démocratisation de l'accès à la littérature en classe, qui avait accompagné l'apparition de la lecture méthodique, dans les années 1980, a été déçu. Le fort outillage technique qu'a constitué l'apport de notions issues de la linguistique, de la stylistique et de la narratologie a dérivé en une pratique formaliste dont la discipline peine encore à sortir. La littérature a tendu peu ou prou à être instrumentalisée : au profit des typologies textuelles à l'école, au profit de la maîtrise des discours au collège, au profit de la poétique des genres et des registres au lycée, quitte à donner aux élèves le sentiment de l'absence de sens actuel face aux textes. L'influence du formalisme se fait encore largement sentir, ce qui entraîne une sourde sécession à l'égard de la discipline, qui est de moins en moins perçue par les élèves comme une école d'humanité.
- 10 « La prise de conscience des dérives des approches formalistes n'est pas nouvelle », rappelait Anne Vibert en 2011¹⁵. Les programmes du reste mettent régulièrement en garde contre l'apprentissage d'un vocabulaire technique qui ne serait pas au service de la compréhension et de la réflexion sur le sens. Mais il s'agit là d'un sens envisagé au singulier, « sans que soit questionnés les conditions de son élaboration ou de son épiphane, les types de connaissances ou de vérités que les lecteurs construisent » note François Quet¹⁶.
- 11 Malgré le fort développement des recherches en didactique de la littérature dans le courant des années 2000, ainsi que l'association régulière d'enseignants à des projets de recherche, plusieurs études ont établi que peu de travaux de didacticiens sont finalement convoqués dans la classe de français¹⁷. Comme les savoirs construits pour la recherche en didactique ne sont pas destinés à une praxéologie « applicationniste¹⁸ », un malentendu tend à éloigner les praticiens des chercheurs, tandis que ces derniers inversement peuvent occulter des savoirs issus de la pratique enseignante.
- 12 Par ailleurs les pratiques des professeurs sont largement tributaires de la formation universitaire qu'ils ont reçue. Or, comme le rappelle Dominique Maingueneau, le champ universitaire de l'enseignement des lettres s'est structuré historiquement sur une hiérarchie implicite entre « les spécialistes du texte et ceux du contexte¹⁹ ». À la fin du XIX^e siècle, l'histoire littéraire a établi son champ autonome en opérant une double coupure, avec la critique esthète d'un côté, mais aussi avec les sciences humaines et sociales de l'autre, en se posant comme une philologie spécifique. Si la nouvelle critique a semblé remettre en cause ce partage, en se réclamant davantage des sciences humaines, elle a renforcé l'autonomisation et l'auto-légitimation de l'enseignement des lettres en construisant une herméneutique différant l'appréhension du sens. Et c'est

finalement à une revivification de la critique esthétique que l'on aurait assisté, tandis que l'approche sociologique s'en serait trouvée minorée. Or ce partage ne tient plus, affirme Dominique Maingueneau. Le développement de l'analyse du discours, depuis les années 1990, invalide en particulier la hiérarchie entre les « vrais littéraires » et les « praticiens des sciences humaines et sociales²⁰ ».

- 13 La littérature contemporaine elle-même s'est profondément ré-historicisée. L'auto-réflexivité sur le médium n'est plus une question centrale. On assiste aux retours de l'auteur, du sujet, du personnage, du récit et aussi de l'histoire. La littérature contemporaine se place volontiers désormais sur le terrain qui est celui des sciences humaines : la sociologie, l'histoire, la philosophie, l'ethnologie.
- 14 En 2004, Antoine Compagnon disait sa défiance vis à vis d'une évolution qui « se fait désormais sans mémoire de la littérature qui s'est faite, non plus la littérature classique, mais la littérature moderne²¹ ». Exprimant son pessimisme, vis-à-vis d'une « marginalisation de la littérature comme tradition », il établissait un parallèle avec la crise de la culture humaniste qui avait marqué les lois scolaires de 1902, et posait cette question : « Après les humanités classiques, n'est-ce pas avec les humanités modernes que la rupture a lieu cette fois ?²² ».
- 15 Si la « littérature » n'est plus retenue dans son sens canonique, si elle a perdu sa position sociale hégémonique, si le sens de son enseignement ne peut plus être seulement esthétisant, il semble qu'elle y gagne en retour une transitivity nouvelle pour être pensée comme processus vivant de l'échange culturel. Nous voudrions donc ici examiner une hypothèse : une finalité renouvelée de son enseignement pourrait être de questionner les valeurs dans les textes littéraires et leur lecture.

Un inquiétant retour en arrière ?

- 16 Cette proposition peut apparaître éminemment paradoxale, au regard de l'histoire de la discipline. Et l'on pourrait immédiatement soupçonner une volonté de revenir à la fonction moralisatrice qui fut celle de l'enseignement des lettres, jusqu'à la fin des années 1960.
- 17 Rappelons en effet que la conception des liens entre littérature, enseignement et morale, jusqu'à cette période, a montré une assez grande unité de vue. Que la morale scolaire ait été religieuse avant les années 1880, ou bien patriotique et laïque ensuite, cette période a correspondu à une morale substantialiste, assignant à la triade néo-platonicienne du Beau, du Bien et du Vrai une existence réelle, indépendamment du sujet qui la reconnaît. De plus, l'École était fermement persuadée que la littérature avait le pouvoir de faire agir les élèves conformément aux jugements moraux que les textes développent.
- 18 Ce pouvoir supposé explique la méfiance de l'enseignement, avant 1880, à l'égard de la littérature profane, qui restait encadrée par la littérature religieuse²³. Et c'est pour légitimer ensuite le basculement vers les humanités modernes, que les programmes ont affiché une finalité morale sans précédent à l'enseignement scolaire de la littérature française. Le patrimoine littéraire national a été présenté comme un réservoir de vertus patriotiques et morales, tandis que le culte des grands auteurs français est devenu un sacré de substitution. Dans ce cadre, le canon scolaire a été éminemment idéologique, à l'image du primat de la littérature monarchique du Grand siècle²⁴.

L'ouverture aux auteurs romantiques, aux Lumières, au genre romanesque, ou à la littérature du ^{xx}^e siècle, est lente et résistible jusqu'aux programmes de 1977 pour le collège. Comme le rappelle Violaine Houdart-Mérot, jusqu'au milieu des années 1970, c'est l'influence de Sainte-Beuve, plus que de Lanson, qui a imprégné l'ensemble des pratiques enseignantes du secondaire, sous la forme d'un biographisme psychologique et spiritualiste²⁵.

- 19 Dans les années 1960, la critique structuraliste a démasqué la part d'idéologie, inhérente à cette conception essentialiste et sacralisatrice de la littérature, qui avait pour effet d'accroître la distance entre les œuvres et les élèves. Elle en a sapé les fondements principaux, en proclamant la mort de l'auteur, le primat du texte et de l'auto-référentialité. Par ailleurs, la dénonciation de la reproduction des élites, par la sociologie bourdieusienne, a remis en cause le modelage de l'éducation sur les mœurs et les opinions dominantes. L'instruction morale disparaît du primaire en 1969. En 1981, dans l'ouvrage *Enseignement et valeurs morales, le combat contre les ombres*, l'Inspection générale de lettres rappelle l'absence de monologisme moralisateur des chefs-d'œuvre littéraires et refuse au nom de la liberté individuelle que la morale fasse l'objet d'un enseignement par la littérature²⁶. À partir du milieu des années 1980, sur fond de massification scolaire, de crise de l'humanisme, et de montée en puissance de la linguistique, l'objectif de maîtrise des discours prend le pas sur la culture humaniste.
- 20 Parallèlement, dans le champ universitaire, la philosophie déconstructionniste, à la suite du post-structuralisme, a fait peser un soupçon radical sur le langage, jusqu'à sembler dénier à ce dernier tout pouvoir de présence ou toute valeur de vérité²⁷. Couplé aux théories postmodernes sur la fin des méta-récits englobants²⁸, une sorte de doxa s'est constituée autour du rejet de l'idée de vérité ou de morale en littérature, au prétexte d'évacuer une conception psychologique, idéologique, essentialiste, voire métaphysique de cette dernière. La littérature n'aurait alors d'autre fin que de révéler le non-sens sur lequel se fonde toute volonté de vérité. La force de cette doxa, dans les années 1990, a sans doute pesé lourd dans la formation des futurs professeurs²⁹, ce qui pourrait expliquer en partie, dans les décennies qui ont suivi, la résistance du formalisme dans les pratiques enseignantes.
- 21 Cependant dès 1984, Tzvetan Todorov revenait sur le glissement qui s'était opéré au ^{xix}^e siècle et qui avait conduit à évacuer de la critique « toute question ayant trait à la vérité »³⁰. Il renvoyait dos à dos la critique structurale, qui s'épuise dans la description des formes et des fonctionnements textuels, et la critique historique et philologique, qui renvoie chaque texte à son contexte particulier sans porter aucun jugement. Face à la transformation du texte en objet, il défendait le droit, non pas seulement de décrire mais de discuter les idées d'un auteur :

Le texte critiqué n'est pas un objet que doit prendre en charge un « métalangage » mais un discours que rencontre celui du critique ; l'auteur est un « tu » et non pas un « il », un interlocuteur avec qui on débat de valeurs humaines³¹.

Il écrivait encore :

Il n'est possible de changer ainsi notre image de la critique que si l'on transforme en même temps l'idée qu'on se fait de la littérature. Depuis deux cents ans, les romantiques et leurs innombrables héritiers nous ont répété à qui mieux mieux que la littérature était un langage qui trouvait sa fin en lui-même. Il est temps d'en venir (d'en revenir) aux évidences qu'on n'aurait pas dû oublier : la littérature a trait à l'existence humaine, c'est un discours, tant pis pour ceux qui ont peur des grands mots, orienté vers la vérité et la morale. La littérature est un dévoilement de

l'homme et du monde, disait Sartre ; et il avait raison. Elle ne serait rien si elle ne nous permettait pas de mieux comprendre la vie³².

- 22 À partir des années 2000, les dérives formalistes de l'enseignement conduisent d'autres critiques comme Thomas Pavel à plaider pour une prise en compte du questionnement éthique dans les études littéraires³³. En 2004, dans le premier numéro de la revue *Diptyque*, Jean-Louis Dufays, dénonce quant à lui, dans le refoulement des questions morales, une nouvelle forme de « littérairement correct » qui « produit des effets dommageables dans le domaine de l'enseignement, dans la mesure où elle censure *a priori* les pratiques de lecture les plus spontanément mises en œuvre par les apprentis lecteurs³⁴ ». Le plaidoyer pour un ancrage des études littéraires sur le questionnement éthique a ensuite été popularisé en 2007 par le court essai de Tzvetan Todorov, *La littérature en péril*³⁵.

Sur quelle conception des valeurs fonder cet enseignement ?

L'émergence moderne d'une notion

- 23 Comme le rappelle Jean-Claude Guerrini, le concept de valeur, qui rend possible l'idée d'une pluralité des valeurs, « témoigne d'une remise en cause de la foi et des dogmes, et implique une exposition accrue du sujet à l'incertitude et à la responsabilité du choix³⁶ ». Le linguiste cite ainsi Claude Lefort :

Le concept de valeur, pris dans son acception philosophique, relève d'un mode de pensée moderne [...]. Elle implique la référence à un sujet qui, en l'absence d'un garant extrinsèque, tire de lui-même le principe de la discrimination entre le désirable et l'indésirable, le bon et le mauvais, le juste et l'injuste, le beau et le laid [...]. D'une façon générale, tant qu'est affirmée l'idée d'un étalon de la conduite humaine, en référence à la nature, à la raison ou à Dieu, la notion de valeur ne saurait acquérir un sens... C'est bien plutôt du côté de Nietzsche qu'il faudrait se tourner pour éclairer [...] la disposition nouvelle à penser en termes de valeur, car son œuvre implique une destruction systématique de tout étalon [...]. Le mot valeur est l'indice d'une impossibilité à s'en remettre désormais à un garant reconnu de tous : la nature, la raison, Dieu, l'Histoire. Il est l'indice d'une situation dans laquelle toutes les figures de la transcendance sont brouillées³⁷.

- 24 Dans un monde désenchanté, qui est privé des certitudes de la foi et du dogme, la possibilité d'un jugement autonome, d'une opinion individuelle, et donc d'une pluralité des points de vue et des manières de voir, fait redouter la discorde entre des échelles de valeurs irréductibles et irréconciliables. En 1919, Max Weber parle de « la guerre des dieux³⁸ », pour désigner le conflit des valeurs dans les sociétés laïques, où il n'existe plus d'autorité traditionnelle susceptible d'émettre des jugements acceptables par tous.

La valeur sous son double aspect logique et pragmatique

- 25 Claudine Leleux distingue deux aspects de la valeur³⁹: un aspect logique et un aspect pragmatique. Sous son aspect logique, la valeur se présente sous la forme d'un concept : liberté, progrès, sécurité, etc. Elle se distingue en cela de la norme, qui prend la forme, quant à elle, d'un énoncé prescriptif : « Il faut que », « tu dois », « Il est impératif que ».

- 26 Cependant, sous son aspect pragmatique, la valeur est un concept qui condense une signification téléologique forte. En effet les valeurs sont des signes que nous utilisons pour rendre compte des expériences du monde qui ont été source de bien-être ou de plaisir, voire de mal-être ou de peine.
- 27 Pour Claudine Leleux, ces signes servent d'indices pour orienter l'agir, ce sont « des indicateurs de sens pour l'action ». Dans *Droit et démocratie* Jürgen Habermas définit ainsi la notion de valeur :
- Les valeurs doivent s'entendre comme des préférences intersubjectivement partagées. Elles expriment le caractère préférable de biens qui, dans le cadre de certaines collectivités, sont considérés comme dignes d'efforts et qui peuvent être acquis ou réalisés au moyen d'une activité développée en fonction d'une fin déterminée⁴⁰.
- 28 Jean-Claude Guerrini appelle les valeurs des « maîtres-mots » : ce sont des « garants au nom desquels on s'estime habilité à porter des jugements d'approbation ou de blâme, à justifier une préférence, à prendre position, à agir⁴¹ ».
- 29 Les valeurs relèvent d'un jugement individuel, mais elles peuvent être aussi partagées par un groupe social et orienter l'action des institutions. Elles peuvent sous-tendre les normes juridiques qui servent de référence au vivre-ensemble.

Les conflits de valeur

- 30 Claudine Leleux rappelle que les valeurs, comme tout concept, ne peuvent pas être hiérarchisables objectivement⁴² : d'un point de vue strictement logique, cela n'a pas de sens de dire que la liberté vaut plus que la sécurité et inversement. En revanche, elle insiste sur le fait que sur un plan pragmatique, toutes les valeurs ne se valent pas. Elles sont relatives à la finalité que chaque individu et chaque communauté d'appartenance donne à l'existence. Par ailleurs une valeur peut occuper une place différente dans une hiérarchie axiologique, selon le contenu substantiel et l'épaisseur ontologique qu'on lui prête. D'où la possibilité de conflits de valeurs : au sein d'une même personne, entre individus, ou par rapport aux normes et valeurs d'une société donnée.
- 31 Les œuvres littéraires, on le sait, mettent volontiers en scène des conflits de valeurs ; elles peuvent aussi heurter les valeurs de certains lecteurs. À ce titre l'École et la classe constituent un espace complexe de rencontre et d'articulation des systèmes de valeurs, en même temps qu'une chambre d'écho au centre de toutes les attentions. Il y a les valeurs de la République, les valeurs de l'École, les valeurs du professeur (idéologiques mais aussi éducatives), les valeurs du groupe classe, les valeurs des groupes sociaux extra-scolaires auxquels appartiennent les élèves (parmi lesquels la famille), à quoi s'ajoute la valeur que chacun de ces acteurs confère à la littérature en général : la nature des profits symboliques que l'on postule ou pas à travers la lecture. Et au centre du cours de français se trouvent les textes, avec les valeurs qu'ils mettent au travail et celles que les élèves projettent dans la lecture.
- 32 Un éclairage socio-institutionnel, à la fois de la sociologie et de la philosophie de l'éducation s'avère ici essentiel pour démêler cet écheveau complexe d'influences entrecroisées.

Un triple mouvement de dé-substantialisation

- 33 Une telle approche de la notion de valeur s'inscrit dans un processus historique de désubstantialisation, qui touche à la fois les fondements de la morale, la morale laïque de l'école républicaine et la valeur de l'art en général.
- 34 Tout d'abord, sur le plan philosophique, l'éthique de la discussion de Jürgen Habermas a fortement contribué, après Kant, à dé-transcendantaliser la fondation de la morale. Habermas a inscrit le principe d'universalisation kantien dans une perspective dialogique et discursive⁴³, en affirmant que la prétention à la justesse des normes éthiques et morales ne peut être considérée comme valide et avoir force d'obligation, qu'à l'issue d'une discussion démocratique effective, avec toutes les personnes qui la jugeront acceptable ou non.
- 35 Par ailleurs la morale laïque de l'école républicaine, ne relève plus d'une conception substantialiste du Bien, comme cela a été le cas sous la III^e République. Elle relève désormais d'un « perfectionnisme faible », pour citer Pierre Kahn⁴⁴. Eirick Prairat, dans un article intitulé « La valeur en débats », parle d'une morale du juste, du vivre-ensemble, qui se propose « de transmettre les seules normes éthiques qui engagent notre rapport à autrui au sein d'un espace public, pensé et défini comme lieu de la coexistence des libertés et d'une pluralité culturelle d'échelles de valeurs⁴⁵ ». En 2013, en France, le désaccord entre le ministre Vincent Peillon et le philosophe Pierre Kahn, sur l'expression « morale laïque », qui avait la préférence du responsable politique, plutôt que « enseignement laïque de la morale », a pour enjeu ce mouvement de désubstantialisation, auquel finalement le Ministre a souscrit⁴⁶.
- 36 Enfin sur le plan de la philosophie de l'art, les années 1990 ont définitivement sapé les fondements de la religion romantique de l'art (l'ontologie dualiste vérité / illusion, apparence / essence, esprit / matière), qui a présidé à la définition axiologique du champ artistique depuis Schiller et le Romantisme. Jean-Marie Schaeffer, dans ses différents essais⁴⁷, a bien montré comment cette doctrine esthétique, depuis Kant jusqu'à Heidegger, avait correspondu historiquement à la volonté de donner une unité totalisante à la théorie de la connaissance, en faisant de l'art le point de passage entre la raison théorique et la raison pratique, entre le monde sensible et le monde spirituel, pour sauver une conception transcendantale du sujet humain. La sociologie axiologique, dont Nathalie Heinich a posé les fondements dans son dernier essai *Des valeurs*, s'inscrit pleinement dans ce mouvement de dé-transcendantalisation de l'art⁴⁸. Son approche pragmatique du contexte d'évaluation vise à décrire et comprendre le processus social par lequel un objet se voit doté de « valeur », devenant ainsi lui-même une « valeur », grâce à la mise en œuvre d'un certain nombre de « principes de valorisation ».

La convergence des champs de recherche pour un tournant axiologique de la didactique de la littérature

- 37 Plusieurs champs de la recherche tendent depuis plusieurs années vers un tournant axiologique de l'enseignement des textes littéraires.

La philosophie morale

- 38 La philosophie morale néo-aristotélienne, qui a connu un regain dans le monde anglo-saxon depuis les années 1960, a reconsidéré le rôle de la littérature, et l'a reconnue comme le lieu le plus approprié pour représenter avec justesse la complexité des choix éthiques.
- 39 Pour Martha Nussbaum, la lecture littéraire, à travers l'attention à la forme, conduit à une perception fine, intelligente et sensible des particuliers concrets, déplaçant ainsi les fondements de la compétence éthique. La philosophe insiste par ailleurs sur le rôle cognitif des émotions et de l'imagination, qui sont nécessaires pour discerner les valeurs implicites au travail dans les textes. Déjouant les catégories de la philosophie, la littérature aurait la particularité de mettre le lecteur aux prises avec l'incertitude, un « déséquilibre perceptif⁴⁹ » qui exercerait ainsi la sagacité et la souplesse morale pour la vie pratique.
- 40 Nombre de philosophes ont développé le projet d'établir la lecture philosophique de la littérature comme une voie légitime de la réflexion morale : en témoignent les travaux de Jacques Bouveresse sur l'œuvre de Robert Musil (2001), ceux d'Aline Giroux sur les romans de Saul Bellow (2012), ou de Frédérique Leichter Flack sur la littérature comme « laboratoire des cas de conscience » (2012). Cette attention de la philosophie morale rejoint la pensée herméneutique de Paul Ricoeur (1990), qui reconnaît à la littérature une aptitude à explorer des visions du monde que la philosophie échoue à énoncer dans son langage propre⁵⁰.
- 41 Ce tournant « éthique » peut s'appuyer du reste sur plusieurs grandes orientations de la critique littéraire.

Les approches sémiotique et anthropologique

- 42 Tout d'abord, la narratologie post-classique et la pragmatique du discours ont élaboré des synthèses abouties pour étudier la poétique et la rhétorique des valeurs affichées ouvertement par le texte⁵¹.
- 43 Par ailleurs, une autre approche critique, que l'on qualifiera d'anthropologique au sens large, s'intéresse à « l'inconscient social du texte ». De fait, les valeurs de l'imaginaire collectif, qui sont reconfigurées dans et par le texte littéraire, échappent souvent à l'autorité textuelle. Les travaux de Pierre Macherey montrent ainsi que Balzac ou Jules Verne produisent des œuvres (*Les Paysans* ou *L'île mystérieuse*) dont les implications idéologiques leur échappent⁵². Cet imaginaire collectif est pris dans des configurations liées à la société, au moment historique et à l'état de la culture dans lequel il se situe. Ce faisant il implique une méthodologie critique qui mobilise les outils de la sociologie, l'histoire, la philosophie, l'anthropologie (qu'elle soit sociale, politique ou religieuse), mais aussi la psychanalyse, pour éclairer dans les textes les mécanismes du fonctionnement symbolique, à l'échelle individuelle et collective.
- 44 Notons que la critique idéologique, qui a semblé refluer à partir des années 1990 dans les « marges » de la recherche universitaire (à travers l'étude de la paralittérature, de la littérature de jeunesse ou des littératures identitaires, féministes ou post-coloniales) semble connaître depuis les années 2000 un certain regain, en même temps que ces

domaines ont gagné en légitimité, ce qui a remis à l'honneur la notion d'idéologie⁵³, que ce soit sous cette dénomination, ou d'autres qui la recouvrent en tout ou en partie.

Les théories de la lecture

- 45 L'avancée décisive provient surtout des théories des lectures actualisantes et des théories du sujet lecteur. Car c'est au cours du processus de réception qu'est conférée aux œuvres leur dimension idéologique.
- 46 Actualiser une œuvre revient à mettre en tension l'horizon de valeurs du lecteur réel, inscrit dans une temporalité qui lui est propre, et celui des textes. L'activité de lecture est ainsi conçue par Yves Citton comme une activité de « retraitement de valeurs⁵⁴ », pouvant aussi bien conforter le système de croyances du lecteur que conduire à le reconfigurer. La fiction offre de surcroît au lecteur un laboratoire prospectif, pour mettre en scène des conflits de valeurs encore informulés et tester des hypothèses de résolution⁵⁵.
- 47 La légitimation du rôle projectif du lecteur, de ses émotions et de leur possible fonction cognitive, rejoint les théories didactiques qui s'intéressent à la lecture réelle, empirique de l'élève, et non pas à sa lecture idéalement programmée par le texte. Il s'agit de donner un statut didactique à l'expression subjective des lecteurs, à leurs émotions, à leur activité imageante, leurs possibles identifications ou projections⁵⁶. Cela a débouché sur des pratiques comme le carnet de lecture, les journaux de lecture, l'écriture dans les marges, les journaux de personnage, les blogs participatifs ou l'écriture d'invention réinventée. Toutes ces pratiques mettent en mouvement le lecteur vers l'axiologie : les élèves formulent un jugement moral sur les personnages, se mettent à leur place, prennent parti, expriment une vision du monde. Et surtout la discussion que suscite la mise en commun des écrits de réception peut favoriser un retour au texte et une révision des premiers jugements.
- 48 Même si la « réaction axiologique » a bien été identifiée par Gérard Langlade, comme un moteur essentiel dans la pratique de classe⁵⁷, il faut sans doute réinterroger les théories de la lecture du double point de vue des valeurs en jeu dans le texte et des valeurs que l'on projette dans l'acte lexique. Cette question ne se réduit pas à celle des stéréotypes socioculturels ou littéraires, même si leur importance dans le processus de lecture est indéniable, ainsi que l'a montré Jean-Louis Dufays⁵⁸. Pour Hélène Merlin-Kajman, le rejet que peut susciter telle ou telle mise en scène fictionnelle touche à un noyau plus profond, qui engage toute la personne⁵⁹. Le sujet lecteur est un sujet moral à part entière.

La philosophie avec les enfants

- 49 Enfin, la philosophie avec les enfants, qui a été conçue au début des années 1970 aux États-Unis par Matthew Lipman, sous l'influence de la pédagogie socio-constructiviste, s'est développée en Europe, depuis les années 2000, en prenant appui sur les créations imaginaires que sont les mythes, les contes, ou les albums de jeunesse⁶⁰. Même si les discussions à visée philosophique relèvent d'une logique centrifuge par rapport au texte, on ne peut ignorer les apports de cette pratique pour la formation de la pensée et ses effets bénéfiques en retour pour questionner les textes. Plusieurs chercheurs comme Yves Soulé, Dominique Bucheton et Michel Tozzi appellent ainsi à une

articulation entre les discussions à visée philosophique et la pratique du débat interprétatif⁶¹.

Présentation du sommaire

- 50 Cette évolution en parallèle des champs de recherche dessine un horizon de convergence pour un tournant axiologique de l'enseignement des textes littéraires, ainsi qu'y invitent explicitement l'introduction de l'ouvrage collectif *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*⁶² et le numéro 58 de la revue *Repères*⁶³. Le présent numéro de la revue *Recherches et Travaux* se propose de confronter les perspectives de ces différents champs, afin de dégager les conditions de possibilité d'une éducation au questionnement axiologique, via les textes littéraires. Le sommaire, structuré par champs d'étude, reprend le mouvement de la réflexion proposée plus haut.
- 51 La première section questionne la valeur sociétale des études littéraires et la valeur des textes littéraires d'un point de vue sociologique.
- 52 Yves Citton dresse un constat décapant de la dévalorisation sociale des humanités aux États-Unis, fondée sur le critère financier et moral du retour sur investissement. Il retrouve en France, dans la société et les institutions politiques, les mêmes ressorts souterrains de ce processus : l'impératif de professionnalisation, l'excuse de l'épanouissement personnel et l'individualisation des rapports sociaux. Après avoir démonté la logique de ces discours, il trace des perspectives pour repositionner stratégiquement les études littéraires au sein d'« études de médias comparés ». Ces dernières pourraient en effet revendiquer l'utilité de développer un apprentissage réflexif de la médiation, au sein des pratiques sociales.
- 53 Nathalie Heinich s'attache quant à elle à définir la valeur d'un point de vue sociologique, en prenant pour exemple la valeur conférée à l'œuvre littéraire. Après avoir distingué la valeur comme grandeur, la valeur comme objet et la valeur comme principe de valorisation, elle critique la réduction des valeurs, tantôt à des intérêts cachés, tantôt à leur ancrage contextuel, tantôt à des faits objectifs, ou encore aux seules valeurs d'ordre éthique et politique. S'attachant plus spécifiquement à l'étude des principes de valorisation, elle met en évidence une « grammaire axiologique » sous forme pyramidale, distinguant « prises », « critères », « valeurs », « registres de valeurs » et « amplificateurs de valeurs ». L'analogie linguistique avec la grammaire que l'on enseigne la conduit à plaider pour une éducation à la valorisation, via l'objet littéraire. La compétence axiologique est universelle et elle s'acquiert par l'apprentissage.
- 54 La deuxième section du numéro fait entendre différentes perspectives de la philosophie de l'éducation, pour penser les conditions de possibilité d'une contribution de la littérature à l'enseignement moral et civique.
- 55 Eirick Prairat, après avoir rappelé en quoi l'enseignement est affaire de valeurs, montre que leur transmission requiert paradoxalement un libre travail d'exploration, affranchi de toute visée transmissive. C'est là que la littérature aurait un rôle à jouer, difficile mais essentiel. Car il y aurait trois manières de penser le rapport entre littérature et morale. La première serait de considérer que les textes d'auteur sont là pour inculquer des valeurs, éduquer par leur contenu édifiant. Une seconde manière serait de faire de la littérature une école pour exercer le raisonnement moral, en particulier le jugement

- délibératif à partir de dilemmes moraux. La troisième manière d'envisager le rôle éducatif de la littérature serait de considérer qu'elle élargit la perception en faisant vivre des expériences de pensée. C'est en invitant à endosser des rôles imaginaires dans des mondes possibles que la littérature pourrait contribuer à développer la sensibilité morale.
- 56 Claudine Leleux s'inscrit dans la seconde conception évoquée par Eirick Prairat, pour examiner le rôle de la littérature comme support d'une éducation au raisonnement moral et civique. Après avoir rappelé la distinction entre normes et valeurs, elle insiste sur le fait que l'objectif n'est pas de faire adhérer à des valeurs, car celles-ci font l'objet d'une élection subjective et dépendent du sens que chacun donne à son existence. En revanche il est d'amener les élèves à clarifier leurs propres valeurs et à les hiérarchiser dans un contexte donné, pour leur apprendre à mieux se connaître et à faire l'expérience du pluralisme. Le récit permet de réfléchir sur le mode « subjonctif », à ce qui pourrait être, à ce qui serait souhaitable, voire à ce qui devrait être. Dans une optique post-métaphysique qui est celle d'Habermas, la prétention à la justesse doit être éprouvée et recueillir l'assentiment de tous les concernés, à l'issue d'une discussion pratique. Si les apologues développent une « morale de l'histoire » (explicite ou non), le savoir pratique doit être abordé comme un savoir problématique, pour éduquer les élèves à l'autonomie du jugement normatif et évaluatif. Les textes littéraires se situeraient précisément à la bonne distance pour éviter les mécanismes de défense, tout en interpellant le lecteur par leurs qualités d'authenticité expressive.
- 57 Myriam Belmonte-Estrade s'inscrit quant à elle dans la troisième conception évoquée par Eirick Prairat, par son refus d'instrumentaliser les textes comme prétexte, dans l'enseignement moral et civique. Après avoir pointé les limites du retrait de la parole enseignante et le risque de voir émerger des « sacralités barbares de remplacement », elle présente l'explication des textes littéraires comme une voie médiane salutaire, entre la verticalité de la parole du maître et l'horizontalité des échanges entre élèves. Cela suppose néanmoins que l'interprétation soit co-construite par le professeur et les élèves, selon des cheminements différents et parfois improvisés, redonnant un sens plein à l'engagement de la parole enseignante, dans un espace véritablement transférentiel. Cela ne lui semble possible qu'en prenant en compte la littérarité et en donnant un espace didactique à ce qui se passe dans la lecture des élèves. Se référant à Paul Ricœur, elle réhabilite en particulier l'imagination, définie comme pouvoir de se laisser saisir par les possibles.
- 58 Les conditions évoquées par Myriam Belmonte-Estrade dessinent en creux trois pôles : d'une part les éléments stables et structurés qui font la littérarité du texte, d'autre part la lecture empirique et fictionnalisante du lecteur réel, enfin l'espace transférentiel où s'engagent les co-interprètes. Ce sont les liens entre ces trois pôles qui sont questionnés dans la suite du numéro.
- 59 La troisième partie examine par ce prisme les intérêts et les limites du tournant de la critique éthique.
- 60 Brigitte Louichon relit ainsi en didacticienne du sujet-lecteur, trois ouvrages de Martha Nussbaum (*La Connaissance de l'amour*, *L'Art d'être juste*, et *Les Émotions démocratiques*). Après avoir rappelé quel est, d'après Martha Nussbaum, l'apport spécifique de la littérature à l'enquête philosophique, elle pointe un impensé théorique, chez la philosophe, concernant la lecture littéraire. En effet tout indique qu'elle relève d'une conception du lecteur modèle, telle que théorisée par Umberto Eco, où lire consiste à

actualiser des stratégies de lecture pré-programmées par le texte. *A contrario*, Brigitte Louichon pointe deux moments subjectifs de remise en cause de ce modèle, dans *La Connaissance de l'amour*, sans que les conséquences en soient tirées. Cet impensé pose d'autant plus problème, qu'est grande la contribution demandée par la philosophe à la littérature, dans l'aide à la décision économique, juridique, ou politique, et plus généralement au développement de la vie démocratique. Si le « débat empathique et raisonné » prôné par Nussbaum est proche du débat interprétatif théorisé par les didacticiens, et s'il s'appuie véritablement — contrairement à ce qu'en dit Vincent Jouve — sur la forme littéraire, l'idée que la lecture est une compétence à construire n'est jamais posée, pas plus que n'est pris en compte le lecteur réel.

- 61 Marion Sauvaire procède quant à elle à une relecture de *Soi-même comme un autre* de Paul Ricoeur, où la théorie de la lecture occupe une place charnière entre la constitution de soi (l'identité narrative) et la visée éthique. Constatant que les études VII et VIII s'accompagnent d'un abandon de la théorie de la lecture, elle essaie de combler ce manque à la lumière du dialogue entre Ricoeur et les théoriciens du tournant éthique que sont Wayne Booth et Martha Nussbaum, exposé dans *Temps et Récit III*. Pour fonder une éthique de la lecture, Marion Sauvaire essaie de prolonger trois notions éthiques clés de la pensée ricœurienne : la constitution de soi, la sollicitude envers autrui et la reconnaissance de la pluralité des tiers dans des institutions justes. Transposée dans le cadre de cercle de lecture, cette éthique consisterait tout d'abord à appréhender la vérité de l'interprétation sur le mode de la plausibilité. La sollicitude envers autrui dans la lecture consisterait quant à elle à reconnaître autrui comme un autre sujet lecteur, comme un interprète amical. Cependant la réciprocité interpersonnelle ne suffit pas pour permettre la reconnaissance intersubjective entre interprètes, car la situation didactique reste empreinte de relations de savoir-pouvoir. Il s'agirait alors d'instituer au sein du cercle de lecture le principe éducatif de l'égalité des compétences interprétatives, pour favoriser la concertation, dans les situations disruptives de conflits interprétatifs.
- 62 La quatrième section du numéro interroge la théorie de la lecture sur le processus d'évaluation des textes et la théorie littéraire sur le processus d'invention des valeurs.
- 63 Jean-Louis Dufays constate que l'appréciation des textes littéraires est une dimension peu travaillée dans les cours de français, aussi propose-t-il un cadre théorique pour cerner cette composante essentielle de la lecture. Lire ne se réduit pas à produire du sens, mais consiste aussi à attribuer au texte de la valeur. La dimension évaluative intervient dès l'entrée dans la lecture et demeure concomitante à la construction du sens. Le critique reprend la distinction de Jean-Louis Dumortier entre jugement de goût et jugement de valeur et distingue quatre critères de valorisation : la triade classique du beau, du bien et du vrai (esthétique / éthique / référentielle), à laquelle il ajoute la clarté du texte, sa lisibilité, qu'il rattache à la valeur de cognition. Ce processus d'évaluation est tributaire de registres de lecture, participatif ou distancié. Il est tributaire également de valences historiques et socio-culturelles, c'est-à-dire de modèles en conformité desquels on évalue. Jean-Louis Dufays distingue ainsi deux grands courants, qui correspondent moins à des périodes historiques, qu'à des modes de pensée : le goût esthétique classique et le goût esthétique moderne. Il précise qu'en réalité les lecteurs ne cessent d'effectuer des évaluations mixtes, empruntant leurs critères à différents modèles de goût.

- 64 Antonino Sorci propose de réévaluer le modèle aristotélien de la narrativité à l'aune du modèle proposé par Friedrich Nietzsche dans *La Naissance de la Tragédie*, afin de pointer une composante essentielle de l'expérience esthétique insuffisamment prise en compte : la mélancolie. Tandis que la fortune critique de la catharsis aristotélienne aurait conduit à valoriser une « version quintessenciée » de la pitié et de la peur, l'expérience esthétique de la mélancolie, plus « naturelle » et plus « originaire » posséderait une valeur éthique et éducative plus à même de stimuler le questionnement existentiel, historique et social chez le lecteur, pour l'ouvrir à une vision alternative de la réalité. Cette interprétation renouvelée de la catharsis a des implications idéologiques importantes. Tandis que la catharsis « artificielle » formaterait les opinions et les sensibilités, les narrations visant à susciter la mélancolie « naturelle » constitueraient des formes de contestation plus efficaces contre les systèmes de contrôle social, restrictifs et autoritaires.
- 65 La dernière section du numéro concerne la composante sémiotique des textes et de leur lecture, à travers la rhétorique et la poétique des valeurs.
- 66 Le linguiste Jean-Claude Guerrini, intégrant les apports de la nouvelle rhétorique, de la pragmatique du discours et de la narratologie post-structurale, expose quelques éléments essentiels d'une topique des valeurs, pour l'analyse des couches doxiques du discours. Après avoir situé historiquement les notions de « jugement de valeur » et de « valeurs », il donne les fondements théoriques d'un schéma des axes de la (dé)valorisation, puis définit les maîtres-mots ou « mots-valeurs ». Il distingue cinq strates de « relief axiologique » dans le discours, de l'axiologie implicite à l'axiologie explicite, car les mots-valeurs se trouvent constamment à l'horizon de l'activité axiologique, y compris dans des discours qui prétendent en être complètement émancipés. Enfin il distingue huit grands supports à la (dé)valorisation, qu'il définit comme des systèmes récurrents de polarités. Il présente deux d'entre eux concernant les actants et les relations actantielles. Cette topique, que révèle aussi la présence d'oppositions lexicales, permet de mieux cerner les ensembles flous que sont les « systèmes de valeurs » au travail dans les textes.
- 67 Agnès Perrin-Doucey analyse deux romans pour la jeunesse pour repérer leur circuit axiologique et la manière dont ceux-ci favorisent la projection des lecteurs. Alors que leur thématique met en évidence une axiologie dominante pour affirmer une intention éducative, chacun d'eux illustre combien ce sont en réalité des foyers idéologiques sous-jacents, moins explicites, qui s'avèrent les plus intéressants pour développer la pensée morale et civique des élèves. Il est nécessaire que l'analyse littéraire de l'enseignant, préalable à toute construction didactique, soit à même de le mettre en évidence. Par ailleurs c'est l'articulation entre l'appropriation sensible de l'œuvre et une approche critique plus distanciée, qui peut permettre le repérage par l'élève des « dissonances axiologiques » ou des « conflits de registres de valeurs ». C'est là que réside le lien didactique entre la lecture littéraire et l'enseignement moral et civique, car le but est que l'élève puisse interroger son économie des affects et réordonner ces derniers.
- 68 Sociologie des valeurs, philosophie morale et philosophie de l'éducation, théorie littéraire, théorie de la lecture et du sujet lecteur, sémiotique des textes littéraires, tels sont les différents champs de recherche mis en regard dans ce numéro pour examiner les conditions de possibilité d'un enseignement des textes littéraires par le questionnement des valeurs. Restent cependant de grands absents, comme la critique

sociologique des textes et la critique historique, ce qui a conduit à éluder la question du contexte de production et de réception des œuvres. L'origine des valeurs au travail dans les textes et leur lecture, ce qu'on pourrait appeler leur génétique, n'a pas été interrogée. Le présent numéro de *Recherches et travaux* reproduirait-il ainsi des hiérarchies implicitement à l'œuvre au sein de la critique universitaire⁶⁴ ? C'est sans doute le signe que l'approche des valeurs sous l'angle moral et civique appelle à reconsidérer l'importance des enjeux idéologiques, non seulement dans les textes et leur lecture, mais sans doute aussi dans les structures d'enseignement.

- 69 En conclusion, ce qui se dégage de ce numéro, c'est l'existence, au cœur de la lecture littéraire et comme ce qui, en elle, peut s'enseigner, d'une lecture axiologique formée de différentes composantes : empathique, sémiotique, appréciative, pré-philosophique, voire même pré-civique, dans une éthique des cercles de lecture qui selon Marion Sauvare appréhenderaient la vérité sur le mode de la plausibilité et postuleraient l'égalité des compétences interprétatives. En 1994, Jean-Louis Dufays dans *Stéréotype et lecture* écrivait ceci : « La lecture qui mérite le plus qu'on lui confère le label "littéraire" est celle qui mobilise au maximum les compétences et les latitudes axiologiques du lecteur⁶⁵. » Le chercheur employait cette formule dans le cadre d'une réflexion sur le processus d'évaluation des textes. Sans doute pourrait-on désormais reprendre cette définition de la lecture « littéraire », en lui donnant sa plus grande extension, car les « compétences et latitudes axiologiques » du lecteur ne se limitent pas à la seule dimension appréciative, mais concernent aussi toutes ces autres composantes de la lecture, génétique des valeurs comprise⁶⁶. Resterait alors à identifier pour la classe les champs de compétences de lecture correspondants.

NOTES

1. K. Canvat et G. Legros (dir.), *Les Valeurs dans/de la Littérature, Diptyque*, n° 1, Presses universitaires de Namur, 2004.
2. F. Hartog, *Régimes d'historicité. Présentisme et expérience du temps*, Paris, Le Seuil, 2003. François Hartog définit le « régime d'historicité » comme « la modalité de conscience de soi d'une communauté humaine », p. 19.
3. W. Marx, *L'Adieu à la littérature. Histoire d'une dévalorisation. XVIII^e-XX^e siècle*, Paris, Minuit, 2005.
4. Voir D. Vaugeois, « Qui a tué la littérature ? », *Acta fabula*, vol. 7, n° 1, printemps 2006 [En ligne] : <<https://www.fabula.org/acta/document1154.php>> ; « La Valeur dans les lettres », *Modernités*, n° 25, *L'art et la question de la valeur*, D. Rabaté (coord.), 2007, p. 27-39. Voir également D. Viart et L. Demanze, *Fins de la littérature, I, Esthétiques et discours de la fin*, Paris, Armand Colin, 2011.
5. Voir M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin, *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2012, p. 1-13.
6. Voir R. Chartier, « Du Codex à l'Écran : les trajectoires de l'écrit », dans G. Chartron, S. Fayet-Scribe, B. Guyot et J.-M. Noyer (dir.), *Pour une nouvelle économie du savoir*, PUR, 1994, p. 27-43.

7. Voir Y. Citton, *L'Avenir des humanités : économie de la connaissance ou culture de l'interprétation ?*, Paris, La Découverte, 2010.
8. Sous l'impulsion en particulier de la coordination internationale des chercheurs en Littérature populaire et culture médiatique (LPCM).
9. Voir L. Dumasy, « De quelques problèmes méthodologiques concernant l'étude du roman populaire », dans R. Bellet et Ph. Régner (dir.), *Problèmes de l'écriture populaire au XIX^e siècle*, Limoges, PULIM, 1997, p. 259-260.
10. C'est ce qu'indique à propos des jeunes de 15-29 ans la comparaison entre les enquêtes *Pratiques culturelles des Français* réalisées en 1988, 1997 et 2008 par le ministère de la Culture et de la Communication. Voir Sylvie Octobre *Deux pouces et des neurones*, Paris, La Documentation française, coll. « Question de culture », 2014. De manière générale, c'est surtout la part des forts lecteurs qui diminue. Voir O. Donnat, *Les Pratiques culturelles des Français à l'ère du numérique. Enquête 2008*, La Découverte / ministère de la Culture et de la Communication, 2009, p. 141-262.
11. La part des élèves français en difficulté passe de 15,2 % à 18,9 % entre 2000 et 2012, alors que sur la même période la part des faibles niveaux diminue légèrement dans la moyenne des pays de l'OCDE. Parallèlement, la proportion d'élèves dans les hauts niveaux passe de 8,5 % à 12,9 % alors qu'elle reste stable dans la moyenne des pays de l'OCDE. Voir OCDE, *Résultats du PISA 2012 : Savoirs et savoir-faire des élèves*, Vol. I, p. 5 et suivantes. Pour les résultats comparatifs de 2009 et 2015, voir OCDE, *Résultats du PISA 2015 : L'excellence et l'équité dans l'éducation*, Volume I, PISA, Éditions OCDE, 2016, p. 175 et suivantes.
12. Du reste, l'évolution de 2001 à 2016 des compétences en compréhension de l'écrit en CM1 est tendanciellement à la baisse, plaçant la France en deçà de la moyenne des pays européens et des pays de l'OCDE. Voir les résultats de l'enquête PIRLS 2016 : Progress in International Reading Literacy Study. [En ligne] : <<http://www.education.gouv.fr/cid21049/pirls-2016-evaluation-internationale-des-eleves-de-cm1-en-comprehension-de-l-ecrit-evolution-des-performances-sur-quinze-ans.html>>
13. Voir R. Goigoux et S. Cèbe, *Lector Lectrix*, Paris, Retz, 2018, p. 10-13.
14. Voir A. Godard, *La Littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris, Didier, 2015, p. 59.
15. A. Vibert, « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? », Intervention d'Anne Vibert en séminaire national (mars 2011), Eduscol, Ressources pour le collège et le lycée, novembre 2013. [En ligne] : <http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf>
16. F. Quet, « Entre posture et imposture, notes sur le fonctionnement symbolique », dans C. Mazauric, M.-J. Fourtanier, G. Langlade (dir.), *Le texte du lecteur*, Bruxelles, PIE Peter Lang, 2011, p. 130.
17. Voir S. Chartrand et M.-A. Lord, « L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans ». *Québec français*, n° 168, 2013, p. 86-88. Voir aussi Cl. Garcia-Debanc et J.-L. Dufays, « Les pratiques enseignantes en français et leurs effets sur les apprentissages des élèves », *Lettre de l'AIRDF*, n° 43, 2008, p. 3-6.
18. Voir B. Daunay et Y. Reuter, « La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes », *Pratiques*, n° 137-138, 2008, p. 57-78. [En ligne] : <<https://journals.openedition.org/pratiques/1152>>
19. D. Maingueneau, « Les trois piliers de la Littérature », dans D. Viart et L. Demanze (dir.), *Fins de la littérature*, ouvr. cité, p. 59.
20. *Id.*
21. A. Compagnon, « Dévaluations de la littérature », dans K. Canvat et G. Legros (dir.), *Les Valeurs dans/de la littérature*, ouvr. cité, p. 85.
22. *Id.*
23. Voir A.-M. Chartier et J. Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-2000)*, Paris, Fayard, 2000.

24. Voir M. Jey, *La Littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*, coll. « Recherches textuelles », n° 3, Université de Metz, 1998, p. 13-71.
25. V. Houdart-Mérot, *La Culture littéraire au lycée depuis 1880*, Rennes, PUR, 1998, p. 155.
26. Ministère de l'Éducation, Inspection générale de l'éducation nationale, *Enseignement et valeurs morales, combat contre les ombres*, Paris, éd. La Documentation française, 1981, p. 23.
27. Voir J. Derrida, *La Dissémination*, Paris, Seuil, coll. « Tel quel », 1972 et *Marges de la philosophie*, Paris, Les éditions de Minuit, 1972.
28. Voir J.-F. Lyotard, *La Condition postmoderne. Rapport sur le savoir*, Paris, Les éditions de Minuit, 1979.
29. Les théories de la fin de l'Histoire (Fukuyama, 1992), après la chute du mur de Berlin, ont sans doute ajouté au déclin de la notion d'idéologie durant les années 1990, jusque dans le champ des études littéraires.
30. T. Todorov, *Critique de la critique. Un roman d'apprentissage*, Paris, Seuil, coll. « Poétique », 1984.
31. *Ibid.* p. 186.
32. *Ibid.* p. 188-189.
33. T. Pavel, « Fiction et perplexité morale », XXV^e conférence Marc Bloch, 2003. [En ligne] : <<http://cmb.ehess.fr/59>>
34. J.-L. Dufays, « La dialectique des valeurs. Le jeu très ordinaire de l'évaluation littéraire », dans K. Canvat et G. Legros (dir.), *Les valeurs dans/de la littérature*, ouvr. cité, p. 110.
35. T. Todorov, *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, coll. « Café Voltaire », 2007.
36. J.-Cl. Guerrini, *Les Valeurs dans l'argumentation. Structures axiologiques et dimensions axiologiques des disputes*. Thèse de doctorat. Université Lyon II, p. 10-11.
37. Cl. Lefort, *Écrire. À l'épreuve du politique*, Paris, Mercure de France, 1992, p. 225.
38. M. Weber, *Le Savant et le politique* [1919], trad. Raymond Aron, Paris, 10/18, 1987, Introduction, p. 10.
39. Cl. Leleux, *Pour une didactique de la morale et de la citoyenneté : développer le sens moral et l'esprit critique des adolescents*, Bruxelles, De Boeck, 2010, p. 79-83.
40. J. Habermas, *Droit et démocratie. Entre faits et normes* [1992], Paris, Gallimard, 1997, p. 278.
41. J.-C. Guerrini, *Les valeurs dans l'argumentation : structures axiologiques et dimension axiologique des disputes*, Thèse de doctorat sous la direction de Christian Plantin, Université Lyon 2, 2015, p. 258.
42. Cl. Leleux, ouvr. cité, p. 84-90.
43. J. Habermas, *De l'éthique de la discussion* [1991], trad. M. Hunyadi, Paris, éd. du Cerf, 1992.
44. P. Kahn, « L'esprit du nouvel enseignement moral et civique », dans M. Fabre, B. Frelat-Kahn, A. Pachod, *L'Idée de valeur en éducation : sens, usages, pertinence*, Paris, Hermann, 2016, p. 96.
45. *Ibid.* p. 71.
46. *Ibid.*, p. 100. Pierre Kahn a été le coordonnateur du groupe d'experts chargé de concevoir le programme d'Enseignement moral et civique 2015 (EMC) auprès du Conseil supérieur des programmes.
47. Voir notamment J.-M. Schaeffer, *Les Célibataires de l'Art*, Paris, Gallimard, 1996 ; *Adieu à l'esthétique*, Paris, éd. Mimésis, 2016.
48. N. Heinich, *Des Valeurs. Une approche sociologique*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des Sciences humaines », 2017.
49. M. Nussbaum, *La Connaissance de l'amour*, trad. S. Chavel, Paris, éd. du Cerf, 2010, p. 25.
50. Voir respectivement J. Bouveresse, *La Voix de l'âme et les chemins de l'esprit. Dix études sur Robert Musil*, Paris, Liber, 2001 ; A. Giroux, *Du personnage romanesque au sujet moral*, Montréal, Liber, 2012 ; F. Leichter-Flack, *Le laboratoire des cas de conscience*, Paris, Alma éditeur, 2012 ; P. Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.
51. Vincent Jouve, dans *Poétique des valeurs* (PUF, coll. « Écriture », 2001) reprend notamment les travaux de P. Hamon dans *Texte et idéologie* (Paris, PUF, coll. « Écriture », 1984) et ceux de S. Suleiman dans *Le Roman à thèse ou l'autorité fictive* (Paris, PUF, coll. « Écriture », 1983). Ruth

Amossy, dans *L'Argumentation dans le discours* (Armand Colin, 2016, 3^e éd.) synthétise les apports de la nouvelle rhétorique de Perelman, des travaux de John Austin et John Searle et de l'analyse interactionnelle. Voir également la topique proposée par Jean-Claude Guerrini dans sa thèse (ouvr. cité).

52. P. Macherey, *Pour une théorie de la production littéraire* [Maspero, 1966], Lyon, ENS éditions, coll. « BI2S », 2016.

53. Voir par exemple la revue *Contextes*, n° 2, *L'idéologie en sociologie de la littérature*, 2007. Ou encore : B. Britta et Ph. Clermont (dir.), *Contre l'innocence – Esthétique de l'engagement en littérature de jeunesse*, Francfort, Peter Lang, 2009 ; G. Béhotéguy, Ch. Connan-Pintado, G. Plissonneau (dir.), *Idéologies(s) et roman pour la jeunesse au XXI^e siècle*, *Modernités*, n° 38, Presses universitaires de Bordeaux, 2015.

54. Y. Citton, *Lire, interpréter, actualiser*, Paris, éditions Amsterdam, 2007, p. 279.

55. *Ibid.*, p. 264.

56. A. Rouxel, G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Presses universitaires de Rennes, 2004.

57. G. Langlade, « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire », *Figura*, n° 20, 2008, p. 60-61.

58. J.-L. Dufays, *Stéréotypes et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Bruxelles, PIE Peter Lang, 2010.

59. H. Merlin-Kajman, *Lire dans la gueule du loup. Essai sur une zone à défendre, la littérature*, Paris, Gallimard, 2016.

60. Voir M. Tozzi, *Débattre à partir des mythes à l'école et ailleurs*, Lyon, Chronique sociale, 2006. C. Leleux et J. Lantier, *Discussions à visée philosophique à partir de contes pour les 5-14 ans*, De Boeck éducation, 2017. E. Chirouter, *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*, Paris, Hachette éducation, 2016.

61. Y. Soulé, D. Bucheton, M. Tozzi, *La Littérature en débats : discussions à visée littéraire et philosophique à l'école primaire*, Canopé, CRDP de Montpellier, coll. « Argos », 2008.

62. N. Rouvière (dir.), *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*, Hamburg, Peter Lang, coll. « Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik », 2018.

63. B. Louichon et M. Sauvaire (coord.), « Le tournant éthique en didactique de la littérature », *Repères*, n° 58, 2018, p. 7-13. [En ligne] : <<https://journals.openedition.org/reperes/1129>>

64. Voir à ce sujet Y. Ansel, *De l'enseignement de la littérature en crise. Lire et dé-lire*, Paris, L'Harmattan, 2018.

65. J.-L. Dufays, *Stéréotype et lecture*, Bruxelles, Mardaga, 1994, p. 213.

66. Sur ce point voir N. Rouvière, « Les composantes de la lecture axiologique », *Repères*, n° 58, 2018, p. 31-47. [En ligne] : <<https://journals.openedition.org/reperes/1692>>

RÉSUMÉS

L'article dresse un état des facteurs de déstabilisation qui signalent un changement de régime d'historicité de l'objet « Littérature », en particulier sur le plan scolaire. Il propose de renouveler les modalités de l'enseignement littéraire par le questionnement des valeurs dans les textes et leur lecture. Après avoir fait l'historique des différents cycles qui ont marqué les liens entre littérature et morale à l'École, il interroge la conception des valeurs sur laquelle fonder un tel

enseignement, ainsi que la convergence de différents champs de recherche vers un tournant axiologique en didactique de la littérature.

The article describes the destabilizing factors that signal a change in the historical regime of the "Literature" object, particularly at the academic level. He proposes to renew the modalities of literary education by questioning the values in texts and their reading. After having made the history of the different cycles that have marked the links between literature and morality at the School, he questions the conception of values on which to base such teaching, as well as the convergence of different fields of research towards an axiological shift in the didactics of literature.

AUTEUR

NICOLAS ROUVIÈRE

Nicolas Rouvière est Maître de conférences en littérature à l'Université Grenoble Alpes et membre de l'UMR 5316 Litt&Arts. Ses publications portent sur la littérature de grande diffusion et la littérature jeunesse, en particulier la bande dessinée, ainsi que sur leur didactique pour les classes. Ses travaux se sont élargis au questionnement des valeurs éthiques dans l'enseignement des textes littéraires. Il est l'auteur de trois ouvrages de référence sur *Astérix*. Dans le champ de la didactique, il a dirigé les ouvrages collectifs *Bande dessinée et enseignement des humanités* (Ellug, 2012) et *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs* (Peter Lang 2018).