
Littérature et lecture, valeurs et citoyenneté : quels apports pour l'enseignement moral et civique ?

Literature and Reading, Values and Citizenship: What Contributions for Moral and Civic Education?

Agnès Perrin-Doucey

**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/1629>

DOI : [10.4000/recherchestravaux.1629](https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.1629)

ISSN : 1969-6434

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

ISBN : 978-2-37747-098-3

ISSN : 0151-1874

Référence électronique

Agnès Perrin-Doucey, « Littérature et lecture, valeurs et citoyenneté : quels apports pour l'enseignement moral et civique ? », *Recherches & Travaux* [En ligne], 94 | 2019, mis en ligne le 20 juin 2019, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/1629> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.1629>

Ce document a été généré automatiquement le 8 septembre 2020.

© Recherches & Travaux

Littérature et lecture, valeurs et citoyenneté : quels apports pour l'enseignement moral et civique ?

Literature and Reading, Values and Citizenship: What Contributions for Moral and Civic Education?

Agnès Perrin-Doucey

- 1 Selon l'anthropologue Michèle Petit, dans la mesure où le langage et le récit nous constituent, les livres vus comme des biens culturels contribuent à « ranimer l'intériorité, [...] mettre en mouvement la pensée, relancer une activité de construction de sens, susciter des partages¹ ». Pour développer ces potentialités qui sont souvent présentées comme essentielles à la formation morale et civique, l'anthropologue considère d'une part que l'on doit conférer à la lecture – comprise comme bien culturel – une « dimension aussi essentielle qu'« inutile » » en l'adjoignant à la vie de chaque jour ; d'autre part que l'on doit célébrer l'imaginaire. Dès lors, la transmission culturelle, au-delà de l'intégration sociale, offre « la possibilité de s'accorder, au sens musical du terme, ou de se réaccorder, avec ce (et ceux) qui nous entourent² ». En ce sens, elle rejoint les travaux des psychologues qui, d'une part comme Harris, considèrent le développement de l'imaginaire comme indispensable à la compréhension du réel par l'individu, ou d'autre part comme Bruner estiment que *la culture donne forme à l'esprit*³. Cette définition des fonctions de la lecture littéraire comme activité culturelle, tout comme celles formulées par des critiques littéraires comme Todorov, Schaeffer, ou Merlin-Kajman amènent au moins deux interrogations importantes pour penser la triade⁴ : lecture littéraire, valeurs, enseignement moral et civique.
- 2 Premièrement, ces affirmations, par la valeur intrinsèque qu'elles accordent à la lecture de la littérature, contribuent à lui attribuer une capacité éducative suffisante pour modifier le rapport de l'individu au monde. La littérature pour la jeunesse s'est d'ailleurs fondée sur le postulat selon lequel sa lecture pouvait éduquer par l'exemple. Pourtant, les sciences humaines attestent qu'il est indispensable de dissocier la valeur

esthétique d'une œuvre de sa valeur éthique, de même qu'on ne peut pas corrélérer systématiquement l'appréciation esthétique manifestée par un individu à sa construction éthique. Les recherches récentes en didactique convergent vers l'idée que c'est dans une articulation dialectique entre les dimensions participatives et distancées de la lecture que peut s'engager une réflexion axiologique⁵.

- 3 Deuxièmement, les travaux évoqués ci-dessus s'appuient sur une observation des pratiques de lecteurs ayant suffisamment assimilé les fonctions neurophysiologiques et/ou cognitives de la lecture pour être autonomes dans leur rapport au texte. Avant de programmer une étude des textes permettant d'exprimer et de confronter les dialogues entre sensibilité et raison au sein de la classe, il faut analyser les œuvres pour repérer leur circuit axiologique et la manière dont ceux-ci favorisent la projection des lecteurs.
- 4 C'est précisément cette question que nous aimerions interroger ici à travers l'analyse de deux romans pour la jeunesse⁶. Nous les avons choisis pour trois raisons principales. Premièrement, ils sont régulièrement inscrits dans les listes ministérielles et s'installent ainsi comme des classiques de l'école. Ensuite, ils ont été respectivement prépubliés dans *J'aime lire* et *Je bouquine*, magazines édités par les éditions Bayard Presse qui se donnent pour ambition d'accompagner les parents dans l'éducation de leurs enfants⁷. Il nous semble alors intéressant d'observer les valeurs qu'ils portent et mettent en œuvre. Enfin, les protagonistes sont des enfants aux prises avec le réel et ayant une forte autonomie dans l'agir qui les constitue symboliquement. De ce fait, ils devraient pouvoir favoriser une projection des lecteurs auxquels ils sont destinés.
- 5 Pour construire notre analyse, nous définirons tout d'abord un cadre théorique permettant de questionner la notion de *valeur* et de *valeurs en acte* dans la fiction ; nous analyserons ensuite les circuits axiologiques des deux œuvres afin de déterminer quelques prolégomènes à leur prise en compte dans un enseignement moral et civique avec ou par la littérature.

Valeurs et littérature

- 6 Avant d'entrer dans une lecture critique des œuvres, nous souhaitons interroger les notions de valeurs en général puis de valeurs au sein du texte de fiction.

Définir une valeur

- 7 Pour Nathalie Heinich, la notion de *valeur* renvoie à l'ensemble des perceptions qu'un individu partage avec son groupe social. La valeur détermine ce qui est licite, souhaitable, acceptable⁸. De ce fait, comme par un jeu de types et contretypes, l'évaluation positive révèle aussi le négatif, par exemple ce qui est illicite, non-souhaité et inacceptable. Penser le concept de *valeur* implique donc de mobiliser une compétence axiologique pour organiser des modalités d'appréciation, de jugement voire d'évaluation et les justifier. Avec la littérature, il s'agit aussi de les repérer dans l'univers diégétique notamment dans l'agir, les intentions, les paroles et les relations entre les personnages. Cette réflexion s'organise dans une définition plurielle que la sociologue articule autour de trois dénominations distinctes qui nous semblent éclairantes pour cerner l'idée de *valeur*.

- 8 La *valeur-grandeur* renvoie à une appréciation intrinsèque de l'objet lui-même au regard de critères d'évaluation. Appliquée à la littérature elle incite à apprécier l'œuvre pour elle-même. L'enseignant et le chercheur peuvent convoquer ce concept lorsqu'ils choisissent les textes donnés à lire à leurs élèves, notamment pour contribuer à leur acculturation esthétique⁹. Organiser le choix des œuvres en fonction de la formation éthique de l'individu relève de cette notion quand on confère aux œuvres travaillées une valeur d'exemplarité morale.
- 9 Avec la *valeur-objet*, c'est l'objet (ou l'idée) qui est considérée comme ayant un *prix*, comme étant un *bien* en soi. Ainsi, l'étude scientifique et critique appliquée aux œuvres littéraires pour la jeunesse contribue à organiser ce champ comme *objet* digne de valeur au sein des études littéraires. Nous convoquons effectivement dans ce chapitre la littérature de jeunesse comme objet de valeur dans la mesure où nous choisissons de transposer des principes d'études conçus à partir de la littérature générale vers la littérature pour la jeunesse.
- 10 C'est en fait la troisième notion, celle de *valeur-principe* qui va retenir notre attention. En effet, décliné au pluriel, ce concept permet d'envisager non pas l'idée de valeur en soi, mais les principes qui sous-tendent les processus d'évaluation et le développement de l'axiologie. Notre projet visant à favoriser des liens entre lecture littéraire de fictions et enseignement moral et civique, il va être nécessaire de cerner les *valeurs-principes* portées par les fictions étudiées et leurs mises en acte ou en discussion au sein de chaque œuvre. Cette analyse axiologique des œuvres choisies devrait servir de fondements à la construction didactique de l'apprentissage d'une pensée éthique et citoyenne par les élèves.

Valeurs et littérature : pour une lecture axiologique

- 11 Vincent Jouve problématise la réflexion sur les valeurs au sein du texte littéraire en tentant d'instaurer une poétique¹⁰. Si, pour lui, l'expression reste paradoxale, elle témoigne bien de la nécessité de mettre en confrontation des principes et donc des limites. En effet, d'une part il veut rechercher les aspects immanents permettant de formuler cette *poétique* ; d'autre part, pour structurer son propos, il se réfère à des questions externes (convoquant donc ce concept de *valeur-principe*) et à leur relativité contextuelle et idéologique. Le critique affirme que « le récit ne peut faire autrement que de véhiculer des valeurs », dans la mesure où les fictions fournissent des exemples concrets desquels on pourrait tirer une conclusion générale¹¹. Pour le montrer il revient sur la mise en œuvre « des foyers idéologiques du texte », notion définie par Philippe Hamon dès 1977. Dans cette perspective, Vincent Jouve observe la manière dont le récit peut imposer au lecteur une découverte « de valeurs paradoxales, voire provocatrices » qui n'engageront pas son adhésion spontanée. Il considère donc le texte comme un objet sémiotique apte à imposer, au moins le temps d'une lecture, des valeurs non établies, donc déstabilisantes. Pour lui, ces positionnements axiologiques présents dans le texte sont susceptibles de provoquer un questionnement chez le lecteur, le conduisant peut-être à repenser ses propres représentations. La fiction suscitant émotions et donc réactions chez le lecteur, elle organiserait nécessairement des réactions axiologiques utiles à la construction d'une appréciation ou évaluation des enjeux éthiques de la diégèse. Dès lors, une lecture permettant l'articulation entre une dimension participative génératrice d'émotions et une dimension distanciée engageant

le raisonnement sur le texte ou sa lecture semble permettre — pour Vincent Jouve — de repenser des *valeurs-principes*, au point de prendre conscience de leur instabilité. Yves Citton considère lui aussi que penser l'enseignement littéraire en termes de transmission, ou de réflexion sur les valeurs, impose alors de se demander en quoi « l'interlocution littéraire peut [...] contribuer à [développer la] visée éthique¹² » conçue comme l'effort entrepris par l'individu pour interroger son économie des affects et être à même de les réordonner.

Thématiques et diégèse des œuvres

- 12 Ces détours par l'analyse sociologique, sémioticienne ou heuristique de la notion de valeur nous permettent de construire une analyse des foyers idéologiques mis en œuvre dans les récits que nous étudierons, comme des croisements axiologiques qu'ils génèrent. Après avoir résumé les récits, nous mettrons en lumière le contexte axiologique de chacune des œuvres.

Le contexte narratif du *Mot interdit*

- 13 Ce court roman, qui présente quelques caractéristiques de l'étrange, du fantastique, voire du merveilleux, raconte l'aventure de Thierry Valleteau, jeune garçon qui reste à la maison avec son grand frère le mercredi et trompe l'ennui en faisant des farces au téléphone. En cela il désobéit, avec une grande lucidité, à ses parents qui le lui ont strictement interdit. Le hasard l'amène à échanger avec une société offrant gratuitement à ses clients les objets qu'ils quémangent. L'obtention des cadeaux est soumise à l'adhésion à un règlement posant toute requête comme acceptable à condition qu'elle ne comporte pas de mot qui se termine par -EUR. En cas de transgression, le joueur sera sanctionné : il devra rendre la totalité des objets reçus ou partir sur la planète Tixar pour fabriquer — indéfiniment — les cadeaux offerts. Le protagoniste joue et repère assez vite que son correspondant fort affable met tout en œuvre pour conduire le joueur à prononcer un mot interdit. L'enfant, excité par la dimension ludique du défi qui lui est lancé et ayant une confiance importante dans ses capacités, s'engage avec avidité dans le jeu et ce jusqu'à la dix-neuvième conversation. Se laissant emporter par la colère, il tombe dans le piège que lui a tendu son interlocuteur et prononce un mot interdit. S'ensuit un rappel des règles qui engage l'enfant en danger dans une quête effrénée des objets reçus. Mais il lui en manque un, qu'il cherche partout en vain, y compris dans la chambre de son frère aîné. Désespéré, mais restant irrémédiablement seul pour gérer son problème, il craint d'échouer jusqu'au moment où son frère lui demande une cartouche d'encre. Il comprend au fil de leur court dialogue peu amène que ce dernier lui a emprunté un stylo. Là est l'objet manquant. Il le lui arrache des mains et le rend au téléphone. Sauvé ! Ni ses parents, ni son frère, n'ont vent de l'aventure qu'il vient de vivre.

Le contexte narratif de *Rêves amers*

- 14 Le roman de Maryse Condé se déroule dans l'Haïti de Duvalier et des tontons macoutes. Il narre avec un luxe de détails réalistes le récit initiatique tragique de Rose-Aimée, fillette de 13 ans née dans une famille pauvre de la région rurale du Cap Haïtien. Placée

au service d'une bourgeoise de Gonaïves, elle doit quitter sa famille à regret malgré les promesses utopiques d'une vie plus belle que lui fait miroiter Lisa, une jeune fille de son âge rencontrée durant son voyage, soumise à une destinée similaire. Maltraitée par Mme Zéphyr chez qui Rose-Aimée a été placée, ayant perdu l'argent qu'elle devait rendre à celle-ci, elle fuit et se retrouve au cœur du bidonville de Port-au-Prince. Elle retrouve alors Lisa, qui fuit sa propre patronne, une femme violente et injuste. Elle lui a volé une somme importante, sans remords et légitime sa démarche par l'idée d'injustice. Rose-Aimée découvre à ses dépens la férocité, l'insécurité, la misère qu'engendrent la dictature, l'injustice et les failles socio-politiques d'un pays peinant à se développer économiquement dans le contexte mondialisé. Lisa, persuadée qu'un monde meilleur est possible, lui propose de payer un passeur pour quitter Haïti et tenter de rejoindre la côte américaine. Malgré de nombreuses hésitations liées à son éducation morale, à sa fidélité à ses parents et aux valeurs de probité et de respect qu'ils lui ont transmises, Rose-Aimée se révolte contre les injustices qu'elle subit et cède au mirage du départ pour les pays riches. Mais le voyage se termine tragiquement, dans un réalisme qui ne passe pas sous silence le risque que prennent les candidats à l'émigration clandestine.

Interrogations axiologiques des œuvres

- 15 Le *Mot interdit* évoque la transgression d'interdits parentaux, narrée par un enfant qui se déclare « ni très sage, ni très obéissant », et dont la mise en danger reste symbolique puisque totalement liée à la dimension fantastique du récit. L'éditeur, en classant l'œuvre dans la rubrique *frisson*, centre plus l'intérêt du roman sur les péripéties rencontrées par le protagoniste que sur la valeur conférée à sa rencontre avec un prédateur inconnu. Cependant, le jeune narrateur tue tout suspense en annonçant dès la fin du deuxième chapitre qu'il va tomber dans le piège que lui tend son interlocuteur. L'histoire invite à vivre le danger couru par un enfant qui transgresse volontairement et consciemment les interdits parentaux en faisant une rencontre illicite et prometteuse en apparence. Cependant, l'interdit parental reste anecdotique, très daté car fondé sur une valeur-objet obsolète aujourd'hui : le coût d'une communication téléphonique (« Ne touche pas au téléphone ! Ce n'est pas un objet ! Ça coûte cher ! »). En revanche, le roman ne fait pas référence au manque de respect de l'autre qu'implique ce type de jeu du téléphone et du hasard. Il semble essentiellement interroger la manière dont le personnage-narrateur va réussir à se tirer d'un mauvais pas. Ce dernier ne généralise d'ailleurs pas l'expérience, il conseille seulement de ne pas entrer dans le jeu proposé par cette société.
- 16 *Rêves amers* s'inscrit, au contraire, dans la veine des fictions biographiques prenant pour cadre une réalité géopolitique permettant de classer l'ouvrage parmi les fictions historiques engagées. Le *pathos* généré par la dureté des conditions de travail des enfants, le racisme sous-jacent, la description réaliste et appuyée de la misère haïtienne et l'absence de protection sociale, engagent nécessairement la sensibilité du lecteur et une réflexion sur la dignité, la justice sociale, la démocratie, voire l'éducation puisque Rose-Aimée rêve d'aller à l'école. La mort des héroïnes à la fin, vers laquelle la narration tend inéluctablement, fait glisser le roman du registre pathétique au registre tragique. La clôture appelle la référence métaphysique à un au-delà ancré dans un syncrétisme intéressant. En effet, les *valeurs-principes* associées à cet au-delà sont

surtout fondatrices de l'humanisme républicain puisqu'elles évoquent la justice sociale, le droit à l'éducation et à l'égalité humaine.

- 17 On le voit, les enjeux axiologiques portés explicitement par ces œuvres sont assez divergents et semblent correspondre à deux aspects différents du programme d'enseignement moral et civique¹³. La thématique du *Mot interdit* permet une réflexion personnelle sur le respect des règles — qu'elles soient familiales ou liées au jeu — et leur transgression. Il peut, par l'actualisation du procès, interroger les pièges de la communication virtuelle et le danger du cyber-harcèlement. Cependant la résolution simpliste du roman et le ton adopté par le jeune narrateur ne semblent pas aptes à mobiliser l'*ethos* suffisant pour tirer de réels profits symboliques à la lecture. Le lecteur découvre une aventure dont le narrateur parvient à s'extraire facilement et qui convoque des éléments étranges donc peu transférables dans le réel. Au contraire, l'ouvrage du fonds *Je bouquine*, qui s'adresse à un public plus âgé, ouvre quant à lui le lecteur à la connaissance du monde : émouvoir pour sensibiliser et critiquer un système politique injuste, point d'appui d'un possible engagement éthique ou citoyen. Mais l'éloignement géographique, la réflexion sur l'émigration sans penser l'immigration qu'elle implique, nécessite un transfert symbolique pour favoriser une prise de conscience citoyenne autour de la question migratoire en général.

Se saisir des dissonances axiologiques pour penser les valeurs

- 18 Les thématiques des œuvres (comme leur organisation narrative) mettent en évidence une axiologie dominante qui oriente souvent les choix des enseignants pour la lecture d'une œuvre. Nombreuses sont encore les voix qui disent vouloir essentiellement interroger l'exemplarité morale supposément portée par les œuvres pour former la conscience du jeune lecteur¹⁴. Cependant, selon nous, d'autres foyers idéologiques sous-jacents, moins explicites peuvent présenter un réel intérêt pour développer la pensée morale et civique des élèves. En effet, c'est aussi dans l'agir des personnages, leurs pensées, leurs intentions et leurs prises de paroles, le système relationnel qui les constituent que sont mises en évidence ou en discussion des valeurs susceptibles de participer au développement d'une pensée critique morale et civique.

Les personnages secondaires comme révélateurs

- 19 Dans les deux œuvres étudiées, les personnages secondaires agissent comme des révélateurs par leurs interactions, même furtives, avec le personnage principal, en modifiant l'action et dans le même temps les valeurs-principes qui lui sont attachées au début de l'histoire. Ce qui se joue dans ces évolutions est susceptible de conduire un lecteur apte à faire dialoguer participation et distanciation dans sa lecture, à interroger les variations axiologiques entre les personnages et peut-être à se positionner. Dans *le Mot interdit*, l'interaction entre les deux frères met en lumière la solitude de Thierry Valleteau malgré la présence physique de son frère, sa crainte et l'inégalité établie au cœur de leur relation. Grégory, l'aîné de la fratrie, en l'absence des parents, symbolise l'autorité à laquelle se soumet le cadet. Elle se manifeste de deux manières : dans la relation intellectuelle car il est à l'âge de l'accès au savoir (faire ses devoirs semble être sa seule occupation) alors que le cadet cherche à tromper l'ennui en taquinant les

autres, en faisant des farces et en se mettant en danger ; dans la relation hiérarchique d'obéissance à laquelle il soumet son jeune frère en délimitant des espaces privés auxquels ce dernier n'a pas accès (sa chambre, ses affaires). Cette relation est le reflet d'un réel que nos élèves peuvent connaître. Le roman est centré exclusivement sur le personnage de Thierry, tant dans les choix énonciatifs que diégétiques, quant aux parents, ils disparaissent dès la première page et avec eux les repères temporels qui auraient permis d'établir un calendrier pour l'action. À aucun moment, le personnage-narrateur ne fait référence aux réactions de sa famille. Personne ne s'aperçoit de l'afflux massif de jouets pourtant repérables, de l'angoisse croissante, ni même de la fouille méthodique de la maison. Seul le frère aîné Grégory est sollicité quand il s'agit de rechercher l'objet perdu dans sa chambre. La manière dont il renvoie son petit frère, qui affirme chercher un objet perdu sans savoir ce que c'est, indique bien chez le grand le manque d'empathie ou d'interaction éducative à l'égard du jeune enfant. L'agir des personnages symboles d'autorité implique donc une interrogation axiologique autour du principe d'éducation et du rôle des adultes. La résolution du problème advient ensuite par l'intervention inopinée et involontaire du frère aîné dans les difficultés du cadet. Elle révèle un défaut de fraternité et fait prendre conscience que l'égalité en droits est nécessaire entre deux frères.

- 20 Dans *Rêves Amers*, le processus de révélation et d'interrogation de *valeurs-principes* mises en questionnement se construit aussi dans la rencontre de destinées similaires traitées différemment par les protagonistes. Rose-Aimée et Lisa incarnent le stéréotype de la jeune haïtienne pauvre placée au service d'une bourgeoise. En revanche, dès leur première rencontre, une différence de caractère est perceptible : Lisa est plus autonome, débrouillarde et semble avoir moins le souci de la survie des siens que Rose-Aimée. Leurs retrouvailles dans le bidonville de Port-au-Prince sont déterminantes pour révéler le système de valeurs guidant leurs actes et leurs prises de décision. En effet, Lisa légitime le vol de sa patronne par la violence que celle-ci lui fait subir (« elle agissait mal avec moi. Pourquoi devrais-je agir bien avec elle ¹⁵? »). Elle ne semble pas vénale puisqu'elle se montre fraternelle avec son amie, prête à utiliser cet argent pour lui venir en aide. Rose-Aimée, qui ne trouve rien à répondre et découvre l'idée de liberté, tente, quant à elle, de maintenir vivante la fidélité à sa famille et l'amour de son pays pour résister à la tentation de l'illégalité. De ce fait, le chapitre 3 (dans lequel se déroule cette scène) constitue un point d'orgue dans le dévoilement implicite des valeurs convoquées par l'agir (dont les pensées) des personnages. Avec le tissage de l'égalité et la justice sociale comme toile de fond, le chapitre interroge la tension entre légalité et légitimité des actions conduisant à libérer l'individu de sa condition.

Les principes citoyens à l'épreuve des valeurs

- 21 Dès lors, on le voit, les deux romans interrogent de façon détournée les valeurs considérées comme fondatrices de l'agir citoyen en invitant le lecteur à penser les conditions de leur réalisation. Le parcours des personnages principaux, même si le tragique de la destinée de Rose-Aimée et le *happy end* de la narration de Thierry ne les rendent pas comparables, aboutissent à une réflexion sur l'émancipation des tutelles qui paralysent l'action ou les pensées des protagonistes. Là, selon nous, réside l'intérêt de ces œuvres pour penser les liens didactiques entre la lecture littéraire et l'enseignement moral et civique. Dans le parcours de Thierry, c'est la revendication affirmée dans le court dialogue final qu'il échange avec son aîné qui rend cette

émancipation perceptible : « Tu n'avais pas le droit de me le prendre¹⁶ ! » affirme-t-il. L'usage du discours direct dans une narration à la première personne accentue l'importance de cette parole. En effet, l'enfant-narrateur se donne la parole, il commente la dimension phatique de son intervention (« avec un air boudeur », usage de l'exclamation) pour mieux rendre compte de sa détermination nouvelle. De ce fait, il livre ce propos au lecteur comme un *fait* du récit, sans en commenter la portée morale et symbolique. L'aîné est vaincu : il ne sait/ne peut répondre que par l'injure : « ce que tu peux être bête ! », formule qui sonne comme une forme de capitulation tacite face à cette nouvelle donne relationnelle.

- 22 La révolte de Rose-Aimée pour penser le concept d'égalité a plus d'ampleur : elle s'installe progressivement dans une tension narrative conduisant le lecteur à vivre, entendre et prendre la mesure d'une tragédie fictionnelle inspirée de faits réels. Mais l'interrogation qui en surgit se fonde sur les principes énoncés précédemment. Le droit à l'égalité est perceptible négativement dans la diégèse par l'expression des nombreuses inégalités liées au genre, à la position socio-politique et/ou socio-économique. L'inégalité du rapport de force dans lequel se trouve Rose-Aimée la conduit à s'engager dans une voie l'obligeant de fait à composer ou rompre avec les *valeurs-principes* auxquelles elle semble prioritairement attachée. Bien que réprouvant le vol (le vol non nommé dont elle est victime sur la plage, le vol légitimé dont Lisa se rend coupable), elle fuit la justice en ne rentrant pas chez Mme Zéphyr et en acceptant finalement d'émigrer grâce à l'argent de Lisa. Cependant, son analyse de la situation et l'évolution que lui impose la précarité dans laquelle elle se retrouve, met en lumière, avec précision, l'impact de l'attelage effrayant entre dictature et misère générant injustice et corruption. Dès lors, le texte parvient à « fabriquer de la valeur [...] conventionnelle et collective, [...] créditée d'objectivité, de nécessité, d'universalité et de rationalité¹⁷ ». En effet, le légal étant impossible dans ce contexte, la légitimité se construit dans l'aspiration universelle à une *vie bonne*. Les frontières entre le bien et le mal, le légal et l'illégal, le légitime et l'illégitime sont alors soumises à la prise de conscience du juste et de l'injuste comme vecteur d'une définition de la dignité ou l'indignité humaine. Le parcours intellectuel et moral de Rose-Aimée illustre ce cheminement et interroge nécessairement — en termes simples — l'importance de la légalité politique et juridique dans la mise en œuvre d'une société vectrice d'égalité et de liberté comme bien commun. La fraternité est bien présente dans ce contexte, car malgré la misère et au cœur même de la tragédie, Rose-Aimée rencontre des protagonistes qui accompagnent, rassurent, apaisent. Finalement, le parcours inéluctable de ces jeunes émigrantes qui chavirent, parce qu'il saisit d'émotion les lecteurs, parce qu'il interroge nécessairement sa construction éthique, lui impose de penser des principes démocratiques fondateurs du concept universel d'égalité.

En guise de conclusion

- 23 Notre analyse a tenté d'éclairer la manière dont l'univers diégétique organise un réseau axiologique apte à faire résonner des foyers idéologiques divers, voire discordants, dans le texte. Ainsi, nous avons souhaité saisir avec plus de précision la manière dont la lecture littéraire, conçue dans une dialectique articulant dimensions participative et distanciée de l'activité du lecteur, peut contribuer à l'enseignement moral et civique des jeunes élèves. Si les choix thématiques des romans, publiés dans des collections

affirmant une vocation éducative, présentent une intention axiologique (les dangers de la communication virtuelle, la connaissance du contexte géopolitique et économique d'un pays pauvre), l'agir des personnages et la trame événementielle de la fiction favorisent une mise en évidence de certaines « dissonances axiologiques » ou « conflits de registres de valeurs¹⁸ » qui traversent nécessairement toute construction morale et civique. Les procédés narratifs parce qu'ils favorisent des processus identificatoires du lecteur, le conduisent aussi à penser avec le personnage. Cependant, l'agir des personnages secondaires et l'effet régulateur de leurs interactions avec le personnage principal installent un espace de négociation des valeurs-principes portées par l'œuvre. Nous avons voulu montrer que cet espace est un lieu d'apprentissage s'il permet au lecteur d'articuler son appropriation sensible de l'œuvre et la distance nécessaire au développement d'un jugement critique. Il est donc nécessaire que l'analyse littéraire préalable à toute construction didactique soit à même de le mettre en évidence.

NOTES

1. M. Petit, *Lire le monde. Expériences de transmission culturelle aujourd'hui*, Paris, Belin, 2014, p. 7-8.
2. *Ibid.*, p. 9.
3. Voir P.-L. Harris, *L'imagination chez l'enfant* [2000], Paris, Retz, 2007 et J. Bruner, *Car la culture donne forme à l'esprit* [1990], Paris, Retz, 2015.
4. Voir T. Todorov, *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2006 ; J.-L. Schaeffer, *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature*, Vincennes, éd. Thierry Marchaisse, 2011 ; H. Merlin-Kajman, *Lire dans la gueule du loup : essai sur une zone à défendre*, Paris, Gallimard, coll. « NRF », 2016.
5. Y. Citton, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, Paris, Éditions Amsterdam, 2007 ; V. Jouve, « Valeurs littéraires et valeurs morales : la critique éthique en question », [En ligne] : <https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/1449/files/2014/03/LitVal_Jouve.pdf> ; M. Mas, « Le lecteur et le citoyen. Analyse des relations entre littérature et valeurs dans les programmes du cycle 3 de l'école primaire », *Le français aujourd'hui*, 2017/2, n° 197, p. 27-36.
6. N. de Hirsching, *Le mot interdit* [1990], Montrouge, Bayard jeunesse, 2003 ; M. Condé, *Rêves amers* [1986], Montrouge, Bayard jeunesse, 2017.
7. Voir à ce sujet, A.-M. Chartier et J. Hébard, *Discours sur la lecture (1880-2000)*, Paris, Fayard, 2000, p. 88-90.
8. Voir N. Heinich, *Des valeurs. Une approche sociologique*, Paris, Gallimard, 2017, p. 133-135.
9. Voir à ce sujet l'ouvrage de C. Gabathuler (2016) qui met en évidence une approche sédimentée des œuvres classiques dans la construction d'une relation esthétique des élèves aux textes littéraires. La valeur-grandeur conférée à ces œuvres semble étouffer la parole des élèves au profit de celle de l'enseignant.
10. V. Jouve, *Poétique des valeurs*, Paris, PUF, 2001, p. 243.
11. *Ibid.*, p. 34.
12. Y. Citton, *Lire, interpréter, actualiser*, Paris, Amsterdam, 2017 [2007], p. 226.
13. Ministère de l'Éducation nationale, *Programme d'Enseignement moral et civique pour l'école élémentaire et le collège (cycles 2, 3 et 4)*, J.O. du 21/06/2015. [En ligne] : <http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158>

14. Pour s'en convaincre, voir par exemple l'emblématique analyse axiologique de *La chèvre de M. Seguin* par F. de Singly dans l'avant-propos de l'ouvrage *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*, Paris, Armand Colin, 2003.
 15. *Rêves amers*, ouvr. cité, p. 45.
 16. *Mots interdits*, ouvr. cité, p. 45.
 17. N. Heinich, ouvr. cité, p. 275.
 18. *Ibid.*, p. 324.
-

RÉSUMÉS

Après avoir fait le point théorique sur la notion de valeur, en général et dans le texte de fiction, l'article 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. C'est l'articulation entre l'appropriation sensible de l'œuvre et une approche critique plus distanciée, qui peut permettre à un élève de repérer ces dissonances axiologiques, jusqu'à interroger ses affects et réordonner ses derniers. Et c'est là que réside le lien didactique entre la lecture littéraire et l'enseignement moral et civique.

After a theoretical review of the notion of value, in general and in the fiction text, the article analyses two novels for young people to identify their axiological circuit and the way in which they promote the projection of readers. While their themes highlight a dominant axiology for affirming an educational intention, each of them illustrates how it is in reality underlying ideological centres, less explicit, that are most interesting for developing students' moral and civic thinking. It is the articulation between the sensitive appropriation of the work and a more distant critical approach, which can allow a student to identify these axiological dissonances, even to question his affects and reorder his last ones. And this is the didactic link between literary reading and moral and civic education.

AUTEUR

AGNÈS PERRIN-DOUCEY

Agnès Perrin est Maître de conférences en Littérature française et didactique de la littérature à la Faculté d'éducation de l'université de Montpellier. Membre du laboratoire LIRDEF, elle travaille sur la lecture littéraire et l'apprentissage de la lecture, le sujet lecteur, ainsi que sur les liens entre littérature, valeurs, citoyenneté, et laïcité. Elle est chargée de mission Laïcité, valeurs de la République pour l'ESPE Languedoc-Roussillon. Elle a publié récemment « Laïcité et enseignement littéraire : des principes émancipateurs » (in M. Estripeaut Bourjac, D. Gay-Sylvestre, C. Miqueu, *Usages et mésusages de la laïcité : Education et politique*, Limoges, PULIM, 2017).