

Valeurs et actualisation des textes littéraires

Toulouse, 28 septembre 2016

Préambule

Comme point de départ de cette réflexion, trois situations, l'une vécue, les deux autres, qui lui font écho, rapportées par Hélène Merlin-Kajman dans son dernier livre : *Lire dans la gueule du loup. Essai sur une zone à défendre, la littérature* (Gallimard, 2016).

- un souvenir tout d'abord : celui de l'expression du désarroi d'une jeune professeure stagiaire qui avait fait lire *Mateo Falcone* à ses élèves de 4^e et s'était rendu compte qu'ils approuvaient le meurtre de l'enfant par son père, désarroi auquel moi-même, alors formatrice, n'avais pas su apporter de réponse satisfaisante ;

- dans un même ordre d'idée, Hélène Merlin-Kajman rapporte une situation similaire vécue par une collègue lorsqu'elle enseignait au collège : après la lecture de la scène de l'émascation de l'épicier qui est un personnage odieux, châtié par la collectivité, « Les élèves entrent en empathie, satisfaits de cette scène ».

- Elle-même rapporte comment elle a été déstabilisée, à la fin d'un atelier de lecture sur *La Métamorphose*, par l'intervention d'un étudiant qui a déclaré : « Moi, je comprends bien la réaction des parents et de la sœur. Face à de la vermine, il me semble normal de vouloir s'en débarrasser. La société ne peut pas prendre en charge tous les inutiles de la terre... »

Que fait-on de telles réactions qui mobilisent des valeurs morales et des prises de position sur ces valeurs ? Le commentaire littéraire qui renvoie de telles réactions à l'illusion référentielle (pour les deux premiers exemples) et refuse finalement d'en discuter est-il une réponse adéquate ? Ces situations ne sont-elles pas plus fréquentes qu'on veut bien l'avouer ? Et comment y répondre ? Plus encore, ne faudrait-il pas susciter ce type de réactions ? Voici quelques-unes des questions que je soulèverai en guise de préambule.

Introduction : pourquoi un tel sujet ?

1. Face aux difficultés en lecture de nombre d'élèves et au peu d'appétence d'un plus grand nombre pour la lecture des œuvres littéraires, la réflexion pédagogique et didactique a pris appui sur la recherche pour développer les compétences de lecture, en particulier la compréhension en lecture, et a cherché à renouveler les approches de la lecture littéraire, en se fondant sur l'implication du sujet lecteur : or qui dit implication du sujet lecteur dit nécessairement actualisation, dialogue du lecteur avec le texte, à partir tout à la fois de ses valeurs et de son présent. Car si on veut que la lecture fasse sens pour les élèves, il faut accepter qu'ils y projettent une partie de ce qu'ils sont,

quand bien même ces projections seraient inattendues ou viendraient heurter les valeurs que l'école entend transmettre. Mais comment faire face à des réactions inattendues, hostiles ou non désirées ? Et surtout qu'en faire pour développer les compétences de lecture ? Le fait est que les théories du sujet lecteur ont encore peu questionné la part des réactions axiologiques dans l'activité de lecture, alors même que cette dimension est un moteur essentiel de l'investissement des élèves comme sujets.

2. Les nouveaux programmes de français des cycles 3 et 4 invitent non seulement à développer les compétences de lecture, et en particulier la compréhension et l'interprétation des textes littéraires, mais soulignent également les enjeux de formation personnelle de la culture littéraire et artistique : la question des valeurs y est ainsi évoquée dans plusieurs entrées du programme, en particulier les valeurs morales :

C3 : Héros et personnages : « comprendre les qualités et les valeurs qui caractérisent un héros / s'interroger sur les valeurs socio-culturelles et les qualités humaines dont il est porteur ; La morale en questions : « comprendre les valeurs morale portées par les personnages et le sens de leurs actions / s'interroger, définir les valeurs en question, voire les tensions entre ces valeurs pour vivre en société » ; 6^e : Récits de création et création poétique : « s'interroger sur le statut de ces textes, sur les valeurs qu'ils expriment » ; Résister au plus fort : « s'interroger sur la finalité, le sens de la ruse, sur la notion d'intrigue et sur les valeurs mises en jeu »

C4 : Le voyage et l'aventure : « comprendre les motifs de l'élan vers l'autre et l'ailleurs et s'interroger sur les valeurs mises en jeu » ; Héros / héroïnes et héroïsmes : « comprendre ... la singularité du personnage et la dimension collective des valeurs mises en jeu ; Individu et société : confrontation de valeurs ? : « découvrir ... la confrontation des valeurs portées par les personnages / saisir quels sont les intérêts et les valeurs que [les conflits] mettent en jeu »

3. Les objectifs visés par le domaine 3 du socle « La formation de la personne et du citoyen » et ceux des programmes de l'enseignement moral et civique, ainsi que la mobilisation de l'école pour les valeurs de la République, en réponse aux attentats, nous poussent à nous interroger sur le rôle que peut jouer la littérature dans la transmission des valeurs communes. Le socle nous dit notamment :

L'École a une responsabilité particulière dans la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen. Dans une démarche de coéducation, elle ne se substitue pas aux familles, mais elle a pour tâche de transmettre aux jeunes les valeurs fondamentales et les principes inscrits dans la Constitution de notre pays. Elle permet à l'élève d'acquérir la capacité à juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société.

L'expression de la sensibilité et des opinions, le respect des autres, la connaissance des règles et des valeurs communes, la réflexion et le discernement, notamment dans les choix moraux que chacun fait dans sa vie et dans les grands problèmes éthiques de notre société, ainsi que la responsabilité, le

sens de l'engagement et de l'initiative sont les principaux objectifs visés par ce domaine du socle commun que l'on retrouve aussi dans le programme d'EMC.

Toutes les disciplines et tous les acteurs du système éducatif sont concernés par la formation de la personne et du citoyen telle que définie par ces textes, et pourtant, si la capacité à s'exprimer et à argumenter et donc le rôle de la maîtrise de la langue, est mentionnée à plusieurs reprises, la place que pourrait y prendre la littérature reste très discrète, réduite à quelques exemples de pratiques en classe, essentiellement dans le programme du cycle 3 (« expression littéraire et artistique des sentiments et des émotions », sans plus de précision ; « analyse de certains stéréotypes sexués » à travers des exemples pris dans des albums de littérature de jeunesse ou au cinéma, ou « approche de la notion de stéréotype » à partir de situations imaginaires tirées de récits, de contes ou d'albums de littérature de jeunesse, « Réflexion sur l'intérêt général ou l'intérêt particulier à partir de récits mettant en scène des héros de la littérature, de l'histoire ou de la mythologie »). Aucune ressource d'accompagnement spécifique n'est consacrée au français (on ne trouve que la contribution de l'EPS et des SVT). Quant aux ressources de Canopé, dans le cadre de la mobilisation de l'école pour les Valeurs de la République, elles proposent, dans la rubrique « Les valeurs et notions » des textes de réflexion sur Liberté, Égalité, Fraternité, Laïcité, Absence de toute forme de discrimination, rédigés par des juristes, des philosophes et des historiens, et dans la rubrique « Développer l'esprit critique », des ressources autour de trois axes : radicalisation, complotisme et conspirationnisme, éducation aux médias et à Internet.

Il ne s'agit pas d'incriminer quiconque mais plutôt d'interroger cette absence de la littérature ou peut-être cette abstention volontaire alors même que nous croyons fondamentalement aux pouvoirs de la lecture, qu'il s'agisse de découvrir au monde, de s'ouvrir à l'autre, de développer la sensibilité, de former le jugement et de contribuer ainsi à la construction de soi.

Peur de la récupération, de l'embrigadement de la littérature au service d'une entreprise moralisatrice ? Ou difficulté à sortir d'une conception autoréférentielle de la littérature ? Un rapide état des lieux s'impose.

Nous examinerons ensuite de plus près pourquoi et comment la littérature a affaire aux valeurs et ce qui se joue dans la « transaction » entre le lecteur et le texte en ce qui concerne les valeurs.

Mais une fois affirmée la nécessité de cette prise en compte de la portée éthique mais aussi politique ou philosophique des textes, comment faire ? Quelle démarche adopter ? Et comment négocier avec les affects et les passions qu'une telle prise en compte ne peut manquer de susciter ? Car faire s'exprimer les élèves sur les valeurs à partir des textes littéraires, c'est prendre un risque à un moment où ces valeurs ne sont pas forcément partagées et où les valeurs de la République sont remises en cause par certains.

I. Tentative de clarification liminaire : que faut-il entendre par « valeurs » ?

Le terme est en effet employé très couramment aujourd'hui, souvent d'ailleurs sur le mode de la déploration (crise des valeurs, perte ou effondrement des valeurs), sans qu'on sache toujours très bien de quoi il est question.

Quand on compare les définitions, d'ailleurs, et les approches, le flou persiste. Comme l'écrit Vincent Jouve (dans *Poétique des valeurs*, PUF, 2001, p. 5) : « Il est peu de notions plus fuyantes et problématiques que celle de « valeur ». Renvoyant au *désirable* comme à *l'estimable*, au *conventionnel* comme au *normatif*, le terme, utilisé par les sociologues et les philosophes, par les politiques et les économistes, et à la croisée de bien des problèmes dont le moindre n'est pas celui de sa définition. » Moyennant quoi, il se garde bien de définir le terme, et l'assimile tantôt à l'idéologie (son objectif est d'étudier « *l'effet-idéologie* qui se dégage du texte, le système de valeurs inhérent à l'œuvre et qui s'impose à tout lecteur » p. 10), tantôt à la morale (« Si le texte propose sa propre vision du bien et du mal... » p. 15 ou p. 26 où le terme est restreint à son sens éthique et défini comme la ligne de conduite, le rapport de l'individu aux principes et aux lois). Et il est vrai que les valeurs relèvent à la fois des idées (la liberté est ainsi à la fois une valeur et un concept) et des principes qui guident l'action de chacun (les valeurs sont « **des indicateurs de sens** pour l'action », selon Claudine Leleux¹), donc de la morale.

Si on part de deux définitions :

Le Petit Robert

III. B. Une valeur, des valeurs (2^e moitié XIXe) Ce qui est vrai, beau, bien, selon un jugement personnel plus ou moins en accord avec celui de la société de l'époque ; ce jugement. *Les valeurs morales, sociales, esthétiques. Théorie des valeurs* (> axiologie). ... *Echelle des valeurs* : l'ensemble des valeurs classées de la plus haute à la plus faible, dans la conscience, et servant de référence dans les jugements, la conduite.

Larousse Lexis

(1850) 6. Ce à quoi on se réfère dans le domaine moral, esthétique : *Tout se passait comme si ma valeur suprême eût été la vérité* (Malraux) ...

n. fém. plur. : Valeurs morales, valeurs. Ensemble des règles de conduite, des lois jugées conformes à un idéal, par une personne ou par une collectivité, et auxquelles elles se réfèrent : *Système de valeurs. Changement des valeurs d'une société* (= loi morale, représentation du bien). *Avoir d'autres valeurs que son entourage* (but, idéal). *L'effondrement des valeurs* (= de la morale). *Echelle des valeurs* : hiérarchie établie entre les principes moraux. *Philosophie des valeurs* = axiologie.

On retiendra :

- que les valeurs relèvent d'abord d'un jugement individuel (ce qui vaut pour chacun d'entre nous)

¹ *Hiérarchiser des normes et des valeurs de 5 à 14 ans*, De Boeck, 2014

mais qu'elles peuvent être aussi partagées (et heureusement) par un groupe social ;

« Que les valeurs soient relatives aux personnes n'empêche nullement qu'elles soient partagées par un très grand nombre de personnes, ainsi en va-t-il des valeurs de liberté, dignité, égalité, justice, solidarité, amour, respect... »²

- les valeurs, en tant qu'elles sont déterminées par une préférence individuelle, mobilisent des affects et des passions (liées au sens que chacun veut donner à sa vie) ;

- ces valeurs peuvent se constituer en principes qui orientent l'action, et donc en morale, pour les individus, et en principes qui déterminent les normes pour une société donnée (la liberté et l'égalité sont des valeurs pour nos sociétés démocratiques, mais également des normes juridiques supérieures qui se traduisent ensuite dans des lois et qui en même temps les encadrent) ; voir dans la définition du *Lexis* le glissement de « ce à quoi on se réfère » aux règles de conduites et aux lois. Les valeurs ont donc bien à voir avec la morale.

- les valeurs sont susceptibles d'entrer en conflit :

- pour un même individu : « toutes les valeurs ou leur symétrique peuvent entrer en concurrence et faire l'objet d'un conflit de valeurs qui impose à l'individu de les hiérarchiser. »³ Voir les dilemmes moraux représentés dans la littérature : stances du *Cid*, « Tempête sous un crâne » dans *Les Misérables* pour ne citer que les plus célèbres.
- entre des individus : selon Claudine Leleux, « Nous entendons par « valeurs » des notions comme liberté, égalité, solidarité, dignité, vie, santé, amour, amitié, gain, profit, droit, argent, bonheur, authenticité, honnêteté, courage... dont certaines sont considérées comme des valeurs par les uns sans l'être pour les autres. » ou « même si les valeurs peuvent être partagées par d'autres individus [...], elles font dans tous les cas l'objet de préférences personnelles puisque le bonheur et le sens de l'existence sont relatifs aux personnes. »⁴ Par exemple la santé : valeur plus ou moins estimée selon l'âge, l'état physique de la personne.
- entre des individus ou groupes d'individus et les valeurs communes d'une société donnée : même si un nombre important de valeurs sont partagées dans une société donnée, nous découvrons aujourd'hui qu'une partie de ces valeurs ne le sont peut-être plus de manière évidente ou ne le sont plus par tous.

Dans *Mateo Falcone*, l'enfant meurt d'avoir enfreint un système de valeurs qui est celui de son père. Quant au narrateur, il marque clairement sa distance par rapport à ces valeurs présentées comme celles de la Corse.

² Claudine Leleux, *op. cit.*, p. 64

³ Claudine Leleux, *ibid.*, p. 64. Exemples cités : liberté individuelle / solidarité ; liberté collective à l'information / liberté individuelle du journaliste de taire certaines informations ; sécurité des citoyens / amour et amitié

⁴ *Ibid.* p. 60 et p. 63.

Les œuvres littéraires peuvent mettre en scène ces conflits de valeurs ; elles peuvent aussi heurter les valeurs de certains lecteurs, valeurs qui ne sont pas toujours pour autant clairement identifiées ni exprimées, en particulier en classe.

Quid des valeurs de la République ?

- Une des fonctions du législateur démocratique, rappelle Claudine Leleux, est de faire respecter le principe du pluralisme des *valeurs* en permettant la coexistence de *normes éthiques*, parfois contradictoires en apparence (tel est notamment le principe de la liberté d'expression et de conscience).

- elles permettent de poser un cadre structurant de principes et de normes qui ne relève plus de la préférence personnelle mais du contrat social sur lequel est fondée notre organisation sociale et politique.

Je prendrai donc ici le terme de valeurs dans son sens le plus large de principes qui guident l'action, tant au niveau de l'agir individuel – morale – qu'au niveau des fondements collectifs – éthique, sans le limiter aux valeurs de la République, mais sans exclure une réflexion sur ces valeurs, chaque fois que nous les rencontrerons.

I. Littérature et valeurs : une histoire ancienne, une méfiance récente

A. La littérature au service d'une tradition d'enseignement moral

Que la littérature soit porteuse d'une vision du monde et de valeurs, notamment morales, ce n'est pas une révélation, à tel point même que pendant des siècles, le principe de légitimation des belles lettres ou de la littérature a toujours été l'utilité morale (pensons à la comédie qui *castigat ridendo mores*). Au XIX^e siècle, un des plus célèbres recueils de morceaux choisis est le Noël et Delaplace, qui s'intitule *Leçons Françaises de Littérature & de Morale ou Recueil en prose et en vers des plus beaux morceaux de notre langue dans la littérature des deux derniers siècles*, 2 vol., édité pour la première fois en 1802 et réédité jusqu'en 1862. La littérature a d'abord été pour les classes un recueil de bons exemples et de réflexions morales. A l'inverse, c'est la peur de l'influence de la littérature, notamment sur les jeunes esprits, qui a entraîné la censure des œuvres jugées dangereuses (voir encore aujourd'hui la loi de 1949 sur les publications destinées à la jeunesse qui impose un contrôle). On sait à quel point, au XIX^e siècle, la remise en cause de ce principe d'utilité morale a opéré un bouleversement et une crise dans les lettres : pensons au procès fait au réalisme au nom de ce principe, ou au refus de Baudelaire d'assigner un but moral à la poésie au profit d'une finalité esthétique. Mais alors que la littérature a rompu avec l'enseignement moral, l'école, elle,

notamment sous la IIIe République, a persisté plus longtemps à aller chercher dans les textes les « bons exemples » à proposer aux élèves.

B. La rupture avec la tradition d'enseignement moral

Cette rupture se marque par l'affirmation de la finalité esthétique de la littérature et de son autotélisme, double héritage du Romantisme allemand et de Baudelaire, du reste mal compris.

Double conséquence :

1. La littérature ne renverrait qu'à elle-même, et elle ne serait justiciable que de jugements esthétiques, avec des points de résistance quand on aborde des auteurs tels que Céline, mais même là, la récupération esthétique existe en partie, qui consiste à couper l'effet esthétique de son fondement axiologique.
2. Plus largement, la question des valeurs est suspendue, sinon comme thème (on étudiera par exemple la représentation de la violence donnée par le texte, non on ne réfléchira pas sur la violence elle-même, par exemple sur la légitimité ou non d'y recourir), c'est à dire non comme ce sur quoi devrait se prononcer le lecteur, et en particulier l'élève, ou plutôt qu'il devrait interroger.

Cette conception de la littérature a conduit à dénoncer l'illusion référentielle qui consisterait à prendre ce qui est représenté pour la réalité.

Le formalisme, dans sa version textualiste des années 1970 et *post* – marquée par la coupure avec le référent – est l'aboutissement ultime de ce processus. À cette époque (fin années 70, début années 80), écrit Martha Nussbaum : « Tout travail qui cherchait à poser à un texte littéraire des questions sur la manière de vivre, considérait que l'œuvre s'adressait aux intérêts et besoins pratiques du lecteur et concernait nos vies, était considéré comme désespérément naïf, réactionnaire, insensible aux complexités de la forme littéraire et de l'intertextualité. »⁵

Une sorte de doxa s'est ainsi constituée autour du rejet de l'idée de vérité ou de morale en littérature, afin de se débarrasser d'une conception psychologique, idéologique, essentialiste (selon laquelle le sujet humain serait perçu comme intemporel et partout le même), voire métaphysique de la littérature. Selon les organisateurs du colloque à venir « Enseigner la littérature en questionnant les valeurs »⁶, « La littérature n'aurait alors d'autre fin que de révéler le non-sens sur lequel se fonde toute volonté de vérité ». Jean-Louis Dufays parle d'une idéologie du « littérairement correct » qui exalte « la diversité des sens, des voix et des valeurs, l'ouverture à la polysémie, au dialogisme, à la polyphonie comme seule position éthique » et prétend « ridiculiser toute forme de jugement moral

⁵ *La Connaissance de l'amour. Essais sur la philosophie et la littérature*, Editions du Cerf, 2010 : p. 41

⁶ http://www.fabula.org/actualites/colloque-international-enseigner-la-litterature-en-questionnant-les-valeurs_74870.php

en matière de littérature », idéologie 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 lecteurs. »⁷ L'école primaire elle-même n'a pas échappé à cette approche de la littérature comme objet essentiellement esthétique et formaliste dont il importe de décrire le fonctionnement et de déjouer les pièges formels qu'elle tend au lecteur : lorsque les programmes de 2002 y ont introduit la littérature comme telle (et non plus seulement la lecture), les travaux de Catherine Tauveron ont eu une grande influence, en particulier les notions de textes résistants ou proliférants et celle de mise en réseau des œuvres, mettant en évidence toute la richesse d'invention littéraire de la littérature de jeunesse et la place que devait y tenir l'interprétation. Mais ils ont conduit à choisir des œuvres sophistiquées et souvent complexes, qui permettaient de travailler sur des notions littéraires, et à privilégier des approches technicistes, lorsque des textes étaient choisis pour étudier, par exemple, le point de vue, les relais de narration⁸, les questions d'énonciation, l'intertextualité et les différentes formes de réécriture et de variation⁹, au détriment d'œuvres à la signification plus évidente, plus riches sur le plan symbolique, anthropologique ou, plus largement, existentiel, et plus à même de solliciter l'investissement subjectif du lecteur et de lui proposer des valeurs qui le concernent¹⁰.

C. Le retour à une littérature ouverte sur le monde

1. la dénonciation du formalisme

Todorov lui-même, dans *Critique de la critique. Un roman d'apprentissage* paru en 1984, revient sur le glissement qui s'est opéré au XIXe siècle et a conduit à évacuer de la critique « toute question

⁷ J.-L. Dufays « La dialectique des valeurs : le jeu très ordinaire de l'évaluation littéraire », dans *Les valeurs dans/de la littérature*, Karl Canvat et Georges Legros (dir.), Presses universitaires de Namur (Diptyque), 2004), p. 109-110. Pour Dufays, d'une part « la grande majorité des romans ont une orientation idéologique tout à fait explicite », d'autre part « les œuvres polyphoniques ont beau complexifier notre rapport à la vérité et nous inciter à suspendre une partie de nos jugements, les situations, les actions, les discours, les scénarios qu'elles nous présentent n'en laissent pas moins passer des focalisations, des hiérarchisations, des options éthiques » : « Même s'il existe des textes plus « indécidables » que les autres (ceux de Flaubert et de Lautréamont, par exemple) et même si l'on est en droit d'attendre de tout texte littéraire une certaine part d'indécidabilité, la littérature se situe sur un terrain d'énonciation où la morale et la loi ont leur mot à dire ». C'est d'ailleurs ce que montre Vincent Jouve dans *Poétique des valeurs* qui montre comment se distribuent les « points-valeurs » dans l'œuvre et comment le texte construit ses valeurs.

⁸ D'où le succès pédagogique, par exemple, de l'album *Une histoire à quatre voix* d'Anthony Browne, ou de *L'Enfant-Océan*, de Jean-Claude Mourlevat, aux dépens, par exemple d'un autre roman du même Mourlevat, *La Rivière à l'envers*, récit de quête initiative à l'imaginaire riche, plus accessible et plus parlant pour les enfants de cycle 3.

⁹ Ces approches ont ainsi conduit à travailler davantage sur les parodies, de conte en particulier, plutôt que de nourrir les élèves avec les œuvres premières.

¹⁰ Pensons par exemple à l'intérêt qu'il peut y avoir à proposer un récit d'apprentissage comme *Pinocchio*, pour lequel on trouvera une fiche pédagogique dans les nouvelles ressources du cycle 3.

ayant trait à la vérité », la vérité signifiant ici non une adéquation factuelle mais la vérité humaine générale, la justice et la sagesse. Il renvoie 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 revoie chaque texte à son contexte particulier sans porter aucun jugement : toutes les deux transforment le texte en objet. Il décide de réinterroger cette tradition, en particulier dans le dernier chapitre intitulé « Une critique dialogique ? ». Pour lui en effet « la critique est dialogique, et elle a tout intérêt à l'admettre ouvertement ; rencontre de deux voix, celle de l'auteur et celle du critique, dont aucune n'a de privilège sur l'autre. » Il défend le droit de pouvoir discuter les idées de Diderot et de pouvoir les qualifier de « fausses », et pas seulement de les décrire. « La critique dialogique parle, non des œuvres, mais aux œuvres – ou plutôt : avec les œuvres ; elle se refuse à éliminer aucune des deux voix en présence » (p. 185-186) :

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 humaines. Mais le dialogue est asymétrique, puisque le texte de l'écrivain est clos, alors que celui du critique peut continuer indéfiniment. Pour que le jeu ne soit pas truqué, le critique doit loyalement faire entendre la voix de son interlocuteur. (p. 186)

Il écrit 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 vie. [...]

Littérature et morale : « quelle horreur ! » s'exclamera mon contemporain. Moi-même, découvrant autour de moi une littérature asservie à la politique, je croyais qu'il fallait rompre tout lien et préserver la littérature de tout contact avec ce qui n'est pas elle. Mais le rapport aux valeurs lui est inhérent : non seulement parce qu'il est impossible de parler de l'existence sans s'y référer, mais aussi parce que l'acte d'écriture est un acte de communication, ce qui implique la possibilité d'entente, au nom de valeurs communes. L'idéal de l'écrivain peut être l'interrogation, le doute ou le refus ; il n'incite pas moins son lecteur à le partager et ne cesse pas d'être « moral » pour autant. (p. 188-189)

Avec la critique dialogique, retournement du procès critique qui veut que l'on décrive les œuvres comme une troisième personne – « il » ou « elle » – au lieu de s'adresser à elle comme à un « tu » et de leur demander de répondre de ce qu'elles sont sur le plan des valeurs

2. Le tournant éthique

La philosophie éthique d'inspiration aristotélicienne, qui a connu un regain à partir des années 60 dans le monde anglo-saxon, a contribué à modifier l'attitude des philosophes à l'égard de la littérature et des liens qu'elle entretient avec la philosophie morale et ouvert la voie au « tournant éthique » des études littéraires intervenu dans les années 1990 : à l'exemple des travaux de Martha Nussbaum sur les romans d'Henry James, des philosophes comme Pierre Macherey, Jacques Bouveresse sur Robert Musil, Vincent Descombes sur Proust ont sorti la philosophie de l'ordre du pur

spéculatif et ont trouvé dans les romans une manière d'appréhender la philosophie qu'aucune philosophie ne pourrait dire. Plus récemment, Frédérique Leichter-Flack, universitaire spécialiste de littérature comparée, se penche à son tour sur des grandes œuvres de fiction pour réfléchir sur les questions éthiques, politiques et juridiques du moment tout en faisant le constat que « La démarche de puiser dans la littérature des outils pour poser, à nouveau frais, les questions de notre temps est encore trop peu pratiquée en France. »

3. L'intérêt pour le lecteur réel et son investissement subjectif

D'autres approches théoriques ont pu contribuer également à rouvrir la littérature sur le monde et sur l'existence humaine. Mais c'est surtout l'intérêt pour le lecteur, des théories dites « de la réception » à celle du sujet lecteur, qui, à travers la réflexion sur la manière dont un lecteur actualise une œuvre littéraire, va nous permettre de renouveler le questionnement sur les valeurs en littérature. La conception de la lecture littéraire comme jeu subtil de participation et de distanciation a conduit en effet à donner toute sa place à l'investissement subjectif du lecteur, intellectuel, émotif et sensoriel, investissement dans lequel la réaction axiologique joue un rôle très important (nous y reviendrons).

Même si les théories sur le sujet-lecteur ont commencé à faire bouger les lignes, les habitudes d'analyse du texte littéraire persistent trop souvent à voir le texte avant tout comme un objet clos sur lui-même dont on s'attache à décrire le fonctionnement et qu'on s'efforce plutôt d'arracher à l'illusion référentielle que de renvoyer à la réalité qu'il convoque. J'entends par réalité ici non seulement le référent monde, mais aussi précisément le monde de valeurs que le texte porte avec lui. Par exemple, dans le programme de 4^e, certains manuels se sont précipités sur le réalisme pour y trouver un objet de savoir littéraire, oubliant la problématique proposée : « La fiction pour interroger le réel ». Ainsi, la nouvelle « Deux amis », précédée du titre « Le réalisme, témoin de la réalité de la guerre », ne se préoccupe pas plus de la guerre et des réactions du lecteur à la cruauté de la nouvelle ou n'interroge le dilemme moral des deux amis sommés de livrer le mot de passe contre la promesse de la vie sauve (les deux amis partis pêcher en franchissant les lignes ennemies sont fusillés après avoir refusé de livrer le mot de passe). Le questionnaire intitulé « Le pouvoir de dévoilement du réalisme » se contente de demander : « Quelle vision de la guerre le narrateur donne-t-il ? » après avoir interrogé sur les figures de style, la progression de la fiction ou l'image donnée de l'officier prussien. Seule la question bilan « Pour quelle raison aurait-on pu appeler aussi cette nouvelle "Deux héros si ordinaires" ? » peut ouvrir une réflexion sur les valeurs mais qui n'a été préparée par aucune sollicitation du jugement axiologique des lecteurs. Ce qu'oublie ce type de questionnement et que nous rappelle Jean-Louis Dufays, c'est que « lorsqu'un récit est réaliste, recourt abondamment aux procédés de l'illusion référentielle, le fait qu'il soit une fiction n'ôte rien à l'impact psychologique du

monde qu'il donne à lire : on ne sort jamais tout à fait indemne de l'immersion dominée par le cynisme et la violence »¹¹.

Il ne faudrait pas oublier que commenter un roman de Stendhal, pour dire vite, ce n'est pas seulement faire la part du fameux « réalisme » ou du romantisme – entendus comme des catégories de l'histoire littéraire –, c'est aussi se prononcer sur les valeurs qui mettent aux prises le héros et la société : volonté, courage, hypocrisie etc.

Mais il faut dire que rien dans les études littéraires ne prépare les professeurs à ce type d'approche : dans ces études, le texte est un objet à décrire, extérieur à soi, dont on analyse les effets mais sans dire en quoi il nous affecte. Ce qui explique que, dans la pratique, et malgré les évolutions tant des programmes que de la critique littéraire, la portée éthique, politique ou philosophique des textes est le plus souvent escamotée : soit elle ne figure pas comme objet explicite des séquences d'enseignement¹² soit elle est abordée en surface ou reléguée en fin de progression, ou encore elle n'est pas construite par les élèves mais donnée, et dans ce cas, il s'agit souvent, dans une logique purement causale, d'un apport culturel sur le contexte historique de production.

C'est pourquoi il nous faut réfléchir ensemble sur la manière dont la littérature a affaire avec les valeurs

II. Comment la littérature a-t-elle affaire avec les valeurs ?

A. La fiction littéraire comme laboratoire d'expériences

Il ne faut pas oublier qu'« avant d'être des objets sémiotiques « en soi », des mondes clos sur eux-mêmes, les œuvres littéraires parlent du monde et y prennent position »¹³ soit directement, soit en ayant recours à la fiction.

En tant que *mimésis* – imitation ou représentation –, la littérature est, dans la tradition aristotélicienne de *La Poétique*, imitation d'hommes en action, de personnages mus par des valeurs : « la littérature présente l'action ou les réactions d'un sujet aux prises avec le monde, sous la figure

¹¹ J.-L. Dufays « La dialectique des valeurs : le jeu très ordinaire de l'évaluation littéraire », 1. 4. Ethique de la littérature, p. 108-111 (*Les valeurs dans/de la littérature*, Karl Canvat et Georges Legros (dir.), Presses universitaires de Namur (Diptyque), 2004), p. 109. Voir également les propos d'Hélène Merlin-Kajman sur la nouvelle de Zola, « La débâcle » dans *Lire dans la gueule du loup*.

¹² Dans un travail de recherche sur les descriptifs de l'EAF, nous avons pu montrer que si La Fontaine était davantage étudié pour lui-même et non plus seulement au titre des formes de l'argumentation, comme dans les précédents programmes, l'étude du genre de la fable en tant que tel était prédominant et les séquences mettant au premier plan le débat d'idées encore rares. Voir G. Plissonneau, A. Vibert, « Les *Fables* lues à l'oral des épreuves anticipées de français du baccalauréat. Entre tradition et transition », dans *Les fables à l'école au XXI^e siècle. Quelles perspectives didactiques ?*, N. Denizot, J.-L. Dufays, D. Ulma (dir.), Presses universitaires de Namur (Diptyque), 2016.

¹³ J.-C. Chabannes, A. Dunas, J. Valdivia, « Entre social, affects et langages, l'œuvre comme médiation : prendre la littérature au sérieux dès l'école primaire », *Le Français aujourd'hui*, n° 145, 2004, p. 78

d'un héros aux prises avec son univers. Cette action n'est jamais isolée des enjeux de valeurs qui s'y nouent »¹⁴. Ou encore : « L'œuvre fictionnelle donne forme à l'expérience humaine et contribue ainsi à une éthique pratique »¹⁵

La fiction nous permet d'étendre notre expérience, nous fait réfléchir sur et ressentir ce qui serait autrement trop éloigné de nous. Plus largement, la littérature est une expérience de l'altérité : elle rend compte de la pluralité des expériences et des cultures humaines. Elle nous rend sensibles, de cette façon, au fait que les autres sont très divers et que leurs valeurs peuvent s'écarter des nôtres. Dans la mesure où la fiction elle-même contribue au développement de l'empathie, elle permet à l'individu lecteur de s'essayer à être autre, de faire l'expérience de l'altérité le temps de la lecture (par exemple s'essayer à être homme quand on est femme ou femme quand on est homme). Comme l'affirme Yves Citton¹⁶ :

De l'*ethos* dont essaie de [nous] éblouir un rhétoricien jusqu'à la figure fictionnelle d'un protagoniste qui [nous] fascine dans un roman, en passant par tous les gestes, toutes les postures et toutes les réactions que le texte peut générer [en nous], la lecture s'apparenterait ainsi à l'expérience d'*une cabine d'essayage*, dans le miroir duquel chacun serait amené à se contempler [...].

Qu'elle nous fasse assister aux choix de différents personnages de manière extérieure, ou qu'elle sollicite la projection symbolique du lecteur dans le récit, la littérature permet un accès immédiat au débat sur les valeurs, en particulier pour les jeunes élèves.

« La fiction donne des exemples de choix de vie, et pose au lecteur une question en reflet : et toi, comment aurais-tu fait ? et lui, à ce moment, que doit-il faire ? Il s'agit bien de lire pour savoir vivre, pour poser les problèmes de la vie, pour donner des modèles à discuter et à réinvestir. »¹⁷

Pour Frédérique Leichter-Flack : « A la différence des scénarios hypothétiques artificiellement élaborés par les philosophes pour servir de support à leur réflexion éthique, les fictions littéraires sont le reflet le plus fidèle – en contexte – de la réalité possible, celle pour laquelle on doit se fixer des règles de conduite. »

La philosophe Martha Nussbaum va plus loin encore : pour elle, la littérature n'est pas seulement ce qui permet à de jeunes lecteurs d'avoir accès aux questions morales (au sens aristotélicien) mais certaines vérités qui touchent à la vie humaine ne peuvent être correctement exprimées que par la narration. Elle voit ainsi dans la littérature une véritable « école de la réflexion morale » :

« la lecture de romans nous met dans une position à la fois semblable et différente de celle que nous occupons dans la vie : semblable, parce que nous sommes émotionnellement engagés avec les personnages, actifs avec eux, et conscients de nos limites ; différents, parce que nous sommes libérés de certaines sources de distorsion qui entravent trop souvent nos délibérations réelles. »

¹⁴ *ibid.*, p. 81

¹⁵ B. Louichon, A. Perrin-Doucey, « La littérature et le débat empathique et raisonnable »

¹⁶ Yves Citton, *Lire, Interpréter, Actualiser, pourquoi les études littéraires*, Editions Amsterdam, 2007, p. 157

¹⁷ JC Chabannes et al. art. cité, p. 81.

La fiction offre au lecteur un laboratoire prospectif pour mettre en scène des conflits de valeurs encore informulés et tester des hypothèses de résolution, en utilisant le détour du « comme si », à travers ces « egos expérimentaux » que sont les personnages, pour reprendre la formule de Kundera. Frédéric Leichter-Flack y trouve ainsi un *Laboratoire des cas de conscience*. Elle écrit : « la fiction littéraire porte en elle une formidable réserve de sens que le raisonnement théorique ne peut combler. Elle apprend à faire avec l'émotion, à ne pas croire qu'en matière de justice les idées peuvent suffire. Elle empêche d'en rester à des réponses trop tranchées, oblige sans cesse à déplacer le regard, invite l'inquiétude et le doute à la table du décideur. Ce n'est pas le moindre de ses mérites. »

B. Valeur de l'œuvre, valeurs des œuvres

Toutes les œuvres ne mobilisent pas les valeurs (réflexion sur les valeurs, choix existentiels, conflits de valeurs ou dilemmes moraux) de la même façon. Si mon propos a eu tendance à évoquer surtout la fiction, dans la mesure où un des enjeux est de lui restituer sa portée morale, je n'oublie pas pour autant les genres et les œuvres dont la finalité morale est explicite ou qui mobilisent des valeurs pour convaincre et faire agir. Il y aurait beaucoup à dire aussi sur la façon dont ces genres ont pu faire aussi l'objet d'approches formalistes, enrôlés sous la bannière de l'argumentation et en occultant les idées qui étaient exposées ou débattues. Il y a donc aussi un enjeu pour tous ces textes : leur rendre toute leur portée morale, politique ou philosophique.

On peut ainsi esquisser une liste, en commençant par celles où les valeurs sont l'objet même de la réflexion des auteurs, qui ne recourent pas à la fiction ou en font un usage particulier (comme les *Caractères* par exemple) :

- essais, pensées
- maximes ou réflexions morales
- discours et en particulier sermons

Parmi les genres fictionnels, certains mobilisent davantage que d'autres la réflexion sur les valeurs :

- la fable
- le conte philosophique
- le roman d'apprentissage ou de formation
- la comédie de mœurs
- la tragédie
- l'autobiographie

Mais cette liste est forcément très partielle : toute œuvre est susceptible de mettre en scène des choix orientés par des valeurs ou des conflits de valeurs.

- des nouvelles

- la poésie : pensons tout particulièrement à Victor Hugo

Et il faudrait également évoquer le cas particulier des textes dits fondateurs dont on évite soigneusement d'évoquer les valeurs de peur d'aller sur le terrain de la religion.

Dans les fictions, différents cas de figure : valeurs explicitement formulées, par le ou les personnages (notamment dans le cas des dilemmes moraux), ou par le narrateur (les univers axiologiques des personnages et du narrateur pouvant être différents), ou valeurs implicites à déduire des actes ou des paroles des personnages (voir Vincent Jouve, *Poétique des valeurs*, PUF, 2001).

Mais il ne faudrait pas qu'en revisitant le corpus littéraire au prisme des valeurs, on oublie d'autres dimensions comme le déploiement d'un imaginaire, la fantaisie, ou la perception sensible du monde qu'il faut aussi proposer aux élèves.

C. Ce qu'actualisation veut dire

Intéressons-nous maintenant au lecteur. Pour que la lecture embraye, pour qu'elle ait véritablement lieu, il faut que ce que dit le texte nous *soit adressé*, nous interroge, fasse ressentir des émotions, résonne en nous. Ce qui suppose, en ce qui concerne les valeurs, une actualisation, c'est-à-dire une appropriation par le sujet lecteur d'un texte qui peut appartenir à une sphère historique, géographique, sociale éloignée de la sienne mais avec laquelle il peut construire des homologies suffisantes avec sa propre sphère pour lui donner du sens¹⁸. L'actualisation peut être instinctive et spontanée, et n'est pas forcément verbalisée et exprimée. Mais elle peut aussi ne pas avoir lieu, à cause de l'étrangeté trop radicale de l'œuvre pour les élèves ou de sa trop grande distance dans le temps. Dans ce cas, il faudra une médiation pour permettre l'actualisation.

L'activité fictionnalisante du lecteur, telle que décrite par Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier, est une forme d'actualisation du texte lu : à côté de la concrétion imageante et auditive, l'impact esthétique, de la cohérence mimétique et de l'activité fantasmatique, la réaction axiologique qui conduit le lecteur à porter des jugements sur l'action et la motivation des personnages, est mobilisée très tôt par les jeunes lecteurs qui veulent savoirs qui sont les bons et les méchants, les lecteurs plus experts cherchant à situer les personnages sur une échelle ou dans un système de valeurs.

La relation que le lecteur entretient avec le personnage est souvent de nature empathique : la configuration narrative sollicite l'empathie du lecteur pour le ou les héros, y compris quand ces héros sont négatifs. C'est une façon d'expérimenter d'autres valeurs. Mais l'œuvre peut aussi susciter la

¹⁸ Rappelons que pour Jauss, « L'œuvre littéraire n'est pas un objet existant en soi et qui présenterait en tout temps à tout observateur la même apparence ; un monument qui révélerait à l'observateur passif son essence intemporelle. Elle est bien plutôt faite, comme une partition, pour éveiller à chaque lecture une résonance nouvelle qui arrache le texte à la matérialité des mots et actualise son existence », *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard [1978] 1990, p. 51-52.

sympathie ou l'antipathie pour les personnages, voire la « dyspathie » quand le texte bloque la réaction émotionnelle du lecteur (voir l'analyse que fait Hélène Merlin-Kajman du *Grand Cahier* d'Agota Kristof, œuvre pour laquelle, selon elle, il n'y a pas de partage possible).

On voit bien par là, en ce qui concerne la fiction, que la question des valeurs passe, lorsque la lecture fonctionne, par un investissement affectif et émotionnel, ce qui en fait la force et l'intérêt pour atteindre le lecteur, mais aussi la difficulté lorsque ces émotions peuvent prendre en classe un tour passionnel. D'où la nécessité d'analyser les valeurs sous-jacentes et de ne pas en rester à l'émotion et aux affects.

L'actualisation peut aussi être une démarche volontaire et consciente et je me réfère là à la notion de lecture actualisante telle que l'a théorisée Yves Citton :

Une lecture d'un texte passé peut être dite ACTUALISANTE dès lors que (a) elle s'attache à exploiter les virtualités connotatives des signes de ce texte, (b) afin d'en tirer une modélisation capable de reconfigurer un problème propre à la situation historique de l'interprète, (c) sans viser à correspondre à la réalité historique de l'auteur, mais (d) en exploitant, lorsque cela est possible, la différence entre les deux époques pour apporter un éclairage dépayçant sur le présent¹⁹.

Il s'agit de lire volontairement les textes du passé à l'aune des préoccupations du présent pour trouver des réponses inédites ou oubliées à des questions actuelles, voire de reformuler ces questions ou même de modifier le partage entre ce qui est pertinent pour nous et ce qui ne l'est pas. La lecture actualisante, qui semble un anachronisme délibéré, ne ferait en réalité que redoubler, ou plutôt *reconnaître*, l'*anachronie* inhérente à des textes peut-être écrits autrefois mais lisibles et vivants aujourd'hui, et ainsi nous donner les moyens de réaffirmer la valeur de notre discipline.

Alors que l'actualisation serait instinctive et spontanée, la lecture actualisante est réfléchie et élaborée dans le cadre d'un geste critique et herméneutique ; la première se situerait sur le plan de l'affect et de la morale ; la seconde davantage sur le plan de l'éthique. Elle confère donc une place essentielle à l'investissement éthique dans l'activité de lecture. Actualiser une œuvre revient alors à mettre en tension l'horizon du lecteur réel, inscrit dans une temporalité qui lui est propre, et le texte du passé, qui, pour continuer d'agir sur ce lecteur, doit lui apporter une réponse à une question que le texte lui pose. L'activité de lecture est ainsi conçue comme une activité de retraitement de valeurs, celles-ci pouvant aussi bien conforter le système de croyance du lecteur que l'ébranler pour les orienter vers leur reconfiguration.

Deux exemples : la proposition d'Yves Citton de (re)lire le discours du vieux Tahitien dans *Le Supplément au voyage de Bougainville* de Diderot en le rapprochant de la réflexion actuelle sur la

¹⁹ Lire, interpréter, actualiser – Pourquoi les études littéraires ?, Paris, Éditions Amsterdam, 2007, p. 344.

décroissance, ou celle de Frédérique Leichter-Flack de lire *La Métamorphose* en écho aux débats sur l'euthanasie²⁰.

Mais attention : il s'agit bien de jouer sur l'écart entre le passé pour profiter de l'enrichissement apporté par cet écart, non de lire des œuvres comme des prophéties ou d'en forcer le sens pour en faire une grille de lecture du présent.

D. Littérature et réflexion sur les valeurs

Qu'apporte en propre la littérature à la réflexion sur les valeurs ?

Il y a tout d'abord deux écueils à éviter, deux attitudes différentes à l'égard des textes littéraires l'une caractérisant plutôt le second degré, l'autre l'école primaire :

- l'étude formelle des textes qui évite la rencontre avec le réel et en particulier celui des élèves lecteurs, tenus à distance du texte ;
- le texte est confondu avec le réel, instrumentalisé pour permettre l'expression des élèves sur des questions censées le concerner ou relevant du programme d'une autre discipline (l'œuvre joue alors un rôle documentaire) ou encore pour servir une formation citoyenne

Si l'insistance sur la dimension mimétique de la littérature vise à rappeler que les œuvres littéraires ne sont pas des entités autonomes et qu'elles parlent bien de la vie et du monde, il ne faudrait pas pour autant les confondre avec le réel. D'une part, en représentant le réel, la littérature le met à distance et c'est d'ailleurs ce qui permet la *catharsis* ; d'autre part, comme le rappelle Martha Nussbaum : « La forme littéraire est inséparable du contenu philosophique ; elle constitue un aspect de ce contenu, elle est partie prenante de la recherche et de l'expression de la vérité. » Donc, prendre en compte les valeurs, ou plus largement les idées d'une œuvre littéraire, ce n'est pas oublier la forme qui est la sienne et la manière dont les choix d'écriture contribuent à la réflexion sur les valeurs mais au contraire mettre en avant la polyphonie, la pluralité des personnages et des points de vue (songeons au roman épistolaire, par exemple) qui rendent compte de la complexité du réel.

La littérature met en forme des questions plus qu'elle n'apporte des réponses. Comme l'écrit F. Leichter-Flack : « Refuge de la complexité du monde, la littérature est le lieu des questions ouvertes qui résistent à toutes les réponses provisoires que chaque époque, chaque société formule pour elle-même. » Il ne s'agit pas de donner des leçons avec la littérature, d'y trouver de « bons exemples » pour transmettre les valeurs de la République, ce qui serait revenir à une conception de la littérature dont justement il a fallu se déprendre au cours de l'histoire. La littérature (hors bien sûr la littérature didactique et moralisante) laisse ouverte l'interprétation. C'est pourquoi il faut éviter deux autres écueils : figer l'interprétation ou ne pas poser le problème des valeurs. Songeons aux fables de La

²⁰ *Le Laboratoire des cas de conscience*, p. 187.

Fontaine qu'on a fait apprendre aux enfants comme de petites leçons de morale alors que ces « leçons » sont avant tout ambiguës et complexes. Mais éviter de réfléchir pour autant, comme c'est le cas le plus souvent aujourd'hui dans les classes, sur les valeurs qu'elles mettent en scène n'est pas plus satisfaisant.

III. Comment enseigner la littérature en interrogeant les valeurs ?

Le titre de cette partie est celui d'un colloque à venir. C'est dire si ma réponse ne sera qu'un début d'exploration.

A. Quelques orientations

1. Une lecture préalable des œuvres qui prenne aussi en compte les valeurs qu'elles mettent en jeu

Il ne s'agit pas ici de renier toutes les autres formes d'analyse que peuvent appeler les textes mais bien d'y ajouter, quand l'œuvre s'y prête, une réflexion sur les valeurs et sur la manière dont ces valeurs vont pouvoir parler (ou non) aux élèves, les heurter (ou non).

2. Le choix des corpus : la nécessité de la distance

Questionner les valeurs de manière à permettre aux élèves de réfléchir sur leurs actions, sur celles des autres ou sur des questionnements éthiques de notre monde contemporain, ce n'est pas forcément et pour autant faire lire des œuvres miroir, de préférence noires et violentes (je songe ici à une certaine littérature pour adolescents, mais on peut aussi penser à un certain théâtre contemporain) ou représentant des personnages dans des situations existentielles lourdes (crises familiales, addictions, exploitation sexuelle, violence sous toutes ses formes...). De même, lorsqu'on sait que des élèves arrivent à l'école avec un système de valeurs qui va chercher à remettre en cause frontalement, au moment de l'adolescence, celui qu'entend transmettre l'école de la République, il est préférable, me semble-t-il, de ne pas choisir des œuvres qui les prennent directement pour cible, ce qui est alors inaudible pour ces élèves. Comme l'écrit Agnès Perrin-Doucey dans un article à paraître :

« Enseigner la lecture, c'est donc bien dès le départ, enseigner la capacité à prendre en compte le point de vue de l'autre, même si celui-ci est opposé au schéma axiologique du lecteur. Pour que cela soit possible, l'enseignant doit faire appel à des textes qui ne bloquent pas totalement le système axiologique et laissent au lecteur la possibilité d'une coopération interprétative, ou à des textes qui l'invitent par leur trame fictionnelle à observer des situations qui interrogent le réel tout en l'obligeant à revenir sur la trajectoire fictionnelle pour se l'approprier. » (A. Perrin-Doucey)

Alors, demandons-nous s'il ne vaut pas mieux faire lire *Zadig* que *Persépolis*, et plus généralement préférer le détour des œuvres du passé pour parler du présent. Voire s'il ne faut pas privilégier des

œuvres qui permettent justement à des élèves dont le quotidien est difficile de s'en extraire du côté de l'imaginaire et de la poésie, genre le moins lu aujourd'hui dans les classes.

3. Susciter des lectures actualisantes

Mais à un certain nombre de conditions :

- si le texte s'y prête
 - si l'actualisation ne se fait pas « naturellement » chez les élèves
 - En étant bien d'accord sur ce que l'expression signifie et engage : ne jamais en rester à une comparaison ou un parallèle du type : c'est comme aujourd'hui. Il ne s'agit pas de procéder à un simple rapprochement sous forme de constat descriptif, mais d'interroger des valeurs, et là encore, moins pour conclure (favorablement ou défavorablement) que pour montrer ce qu'elles engagent.
- EX : *Germinal* et Alsthom, etc.

4. Privilégier l'écriture

Réfréner la tentation du débat à tout crin, vite stérile, qui permet difficilement la réflexion, fige les positions, sans parler des questions mal posées (Don Diègue a-t-il raison de demander à Rodrigue de le venger ? Mateo Falcone pouvait-il tuer son fils ?) qui ne replacent pas le conflit moral dans le système de valeurs où il surgit. L'écriture va permettre au contraire :

- de faire émerger les valeurs grâce aux écrits de réception (carnets de lecteur, appel à formuler des réactions subjectives...) : les systèmes de valeur des élèves, condamnation morales tranchées ou au contraire jugement positif pour certains actes et personnages que nous adultes réprouvons, peuvent ne pas s'exprimer si on ne suscite pas chez eux de réactions axiologiques. Comment faire évoluer ces positions si elles restent tues ?
- de mettre à l'épreuve les valeurs grâce aux écrits d'invention : la littérature joue bien alors son rôle de laboratoire moral et de mise à l'épreuve des valeurs

B. Mises en garde

1. La spécificité du professeur de lettres : l'analyse des textes et leur interprétation

Le débat interprétatif n'est pas le débat à visée philosophique²¹. Il y va de la différence entre un discours spéculatif (théorique) et un monde complexe et bien souvent ambigu d'idées et de valeurs incarnées par des personnages.

²¹ Voir par exemple Edwige Chirouter, *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*, Cycle 2-cycle 3, Hachette, 2007, rééd. 2011. Les albums sont en amont de la discussion philosophique, ils sont un point de départ, mais la discussion n'a pas pour but d'éclairer leur lecture ou de permettre de les relire mieux ou

2. Ne pas décider du bien et du mal, ne pas moraliser

- Faire expliciter les valeurs en jeu et le cadre (spatial, temporel, social, culturel) où elles se manifestent
- Apporter d'autres textes pour continuer à nourrir la réflexion et montrer qu'il existe plusieurs réponses à de mêmes questions morales
- Ne pas orienter par son questionnement la pensée des élèves, même pour les meilleures raisons du monde : leur permettre de cheminer en les nourrissant de textes et rappeler chaque fois que nécessaire le cadre des principes républicains (on pourra ainsi montrer comment une histoire comme celle de *Mateo Falcone* s'en éloigne en évoquant l'égalité homme-femme, les droits de l'enfant et notamment l'excuse de minorité, le principe selon lequel on ne se fait pas justice soi-même).

Conclusion

1° L'étude des textes en classe ne peut plus ignorer que la littérature, en tant qu'activité culturelle humaine, a affaire avec des valeurs, qu'elle se prononce sur des valeurs.

2° Il ne s'agit pas pourtant de redécouvrir ce que, d'une certaine manière, les lecteurs ont toujours su, mais de réintégrer cette réalité aux études littéraires, non pour se substituer à ce qu'elles sont, mais pour les enrichir d'une dimension essentielle encore trop souvent occultée, et en acceptant les risques que cela suppose.

3° Bien entendu, il ne s'agit pas d'instrumentaliser la littérature pour enseigner des contenus de valeurs aux élèves, ni de chercher des modèles d'actions dans les lettres, selon la tradition des *exempla*, mais de montrer à l'œuvre le procès des valeurs pour faire accéder les élèves à une véritable *critique des valeurs*. C'est en ce sens qu'ils seront le plus intelligemment et le plus utilement fidèles à ce que les programmes – mais pas seulement eux – nomment « les valeurs de la République ».

autrement. Exemples de questions traités : Qu'est-ce qu'un ami ? A quoi reconnaît-on qu'on est amoureux ? Faut-il se rassembler pour s'aimer ? Être différents, être pareils, être égaux. Qu'est-ce qu'une grande personne ? Faut-il avoir peur de la mort ? Qu'est-ce qu'une œuvre d'art ? Pourquoi doit-on aller à l'école ? Le travail et l'argent : pour quoi faire ?