

Le « tournant éthique » de l'enseignement de la littérature : nouvel horizon ou demi-tour ?

The ethical shift in the teaching of literature: new horizon or U-turn?

Claude Puidoyeux

ESPE d'Aquitaine ; rattachée au laboratoire Textes, littératures : écritures et modèles (TELEM, EA 4195)

claud.puidoyeux@u-bordeaux.fr

Le sens du « tournant éthique » actuel de l'enseignement de la littérature se pose à cause de l'arrière-plan sociohistorique évoqué par tout croisement de l'enseignement de la littérature avec celui de la morale. Même mis à distance, cet arrière-plan peut influencer à la fois sur l'épistémologie de la littérature comme objet enseigné et sur ses objectifs d'enseignement : s'achemine-t-on vers un enseignement de l'éthique *par* une littérature vassalisée à un autre objet qu'elle-même ou vers celui *de* la littérature prise comme source de questionnement éthique ? Ces deux axes sont-ils dissociables ?

The current ethical shift in the teaching of literature raises questions given the socio-historic background which involves the teaching of literature overlapping with that of moral education. As remote as it may seem, there is a risk that this background may potentially influence the epistemology of both literature as a taught subject and the teaching of it. Are we moving towards a teaching of ethics through a subjugated form of literature or towards literature as a source of ethical issues? Are these two paths dissociable?

Mots-clés : études littéraires, éducation morale, histoire de l'éducation, compétences spécifiques liées au sujet

Keywords: humanities, moral education, history of education, subject-specific competences

Introduction

L'approche formaliste de la critique littéraire, naguère dominante, doit composer aujourd'hui avec des approches éthiques et sensibles, influencées par l'attention nouvelle à des travaux déjà anciens effectués outre-Atlantique, comme ceux de Booth (1961, 1988) qui ressuscitent l'auteur, mort en France depuis Barthes (1984)¹, et ceux de Nussbaum (1986/2010, 1990/2011) qui présentent la lecture comme une relation d'amitié avec les livres, susceptible de fournir les clefs d'une « vie bonne ». Selon Korthals Altes (1999), l'herméneutique de Ricœur trouve légitimement sa place

¹ Roland Barthes, il est vrai, écrit en 1982 : « Comme institution, l'auteur est mort [...] mais dans le texte, d'une certaine façon, je *désire* l'auteur » (p. 39).

dans cette réflexion puisque l'œuvre littéraire y est considérée comme une médiation nécessaire à l'intelligence de l'existence, sur le plan ontologique comme sur le plan éthique.

C'est sous l'impulsion de ce changement de paradigme que l'enseignement de la littérature amorce son propre « tournant éthique ». Or, la négociation de ce tournant, stimulante du point de vue de la recherche, ne va pas de soi dès qu'il s'agit de l'enseignement. Ne peut-on craindre, en effet, que cette réorientation didactique en direction de l'éthique n'entraîne un rétrécissement épistémologique de l'objet enseigné si « la littérature, c'est ce qui s'enseigne² » ?

On peut donc se demander, tout d'abord, si ce tournant annonce un retour à nouveaux frais de l'enseignement de l'éthique *par* la littérature (Ogien, 2013), donc un nouvel assujettissement de la littérature à l'enseignement de la morale. Même si l'objectif, aujourd'hui, semble plutôt de sensibiliser les élèves à la valeur éthique *de* la littérature conçue comme « un laboratoire du jugement moral » (Ricœur, 1996), bien des questions se posent et l'une d'entre elles paraît centrale : à supposer que l'on puisse dissocier éthique et esthétique sans passer à côté du littéraire (Jouve, 2014), la valeur éthique des œuvres se présente-t-elle dans tous les cas comme un objet didactique aux contours tangibles ?

Située en amont de la praxéologie, cette question n'en semble pas moins fondamentale puisque les choix didactiques, bien que déterminés par l'objet enseigné, le transforment à leur tour (Ronveaux et Schneuwly, 2007). Ce sont donc les répercussions épistémologiques du « tournant éthique » de l'enseignement de la littérature sur la notion même de littérature enseignée qui seront interrogées. Une mise en perspective sociohistorique adossée aux travaux d'historiens de la littérature et de sociologues mettra d'abord en évidence la corrélation entre l'évolution épistémologique de la notion de littérature et l'idéologie de chaque époque traversée de 1883 à nos jours : qu'advient-il, notamment, de la notion de littérature si l'objectif d'enseignement vise le développement de la conscience éthique *par* la littérature en vassalisant celle-ci ? Ce rappel sociohistorique permet d'interroger ensuite à l'aide d'approches littéraires et philosophiques : Jonas (1979/2013, 1993/2014), Ricœur (1991, 1996, 2017) et Korthals Altes (1999, 2016 et Baroni, 2017b), les conséquences épistémologiques du tournant éthique actuel de l'enseignement de la littérature, pris entre tradition et émancipation.

1. Enjeux épistémologiques de l'enseignement de l'éthique *par* la

² Comme l'affirme Barthes au colloque de Cerisy, en 1969.

littérature

Le « tournant éthique » de l'enseignement de la littérature coïncide avec la restauration de l'enseignement moral et civique (EMC) après un demi-siècle d'abandon d'une tradition remontant aux origines de l'école laïque. Les effets de la congruence actuelle³ de ces enseignements ne peuvent donc se mesurer sans prendre en compte la dimension historique qui les a liés, séparés puis à nouveau rapprochés. L'invention de la morale laïque à l'école de la Troisième République, son abandon, puis sa restauration correspondent, en effet, à trois conceptions différentes de l'éthique sociale qui réfèrent elles-mêmes à trois périodes sociohistoriques distinctes : la période « moderne » de la Troisième République jusqu'aux années soixante-dix du XX^e siècle, la période « postmoderne » qui s'étend jusqu'aux années quatre-vingt-dix puis la période « hypermoderne » qui se poursuit encore (Lipovetsky, 2004). Chacune de ces périodes développe symétriquement sa propre conception de la littérature et de son enseignement.

1.1. La période moderne : former « d'honnêtes gens » et de « bons citoyens » *par* la littérature

La Troisième République parvient à imposer une certaine idée de la littérature qu'elle met, pour l'essentiel, au service de la morale laïque. En effet, la morale, objet didactique transversal, est enseignée à l'école primaire au moyen de livres de lecture et de livrets de morceaux choisis édifiants⁴, de manuels comme *Le tour de France par deux enfants*, entre autres. Quant à la conscience morale et civique des lycéens, elle se forme à la lecture des humanités et des nouveaux « classiques » (Jey, 1998). Un tel choix prend sens à la lumière du contexte historique.

Après l'humiliation de 1870, l'espoir d'une revanche française passe par le redressement national et le regain de foi patriotique. Or, sur le plan matériel, la révolution industrielle favorise la confiance en un progrès scientifique émancipateur qui engendre ce que Weber (2002/1917/1919) nomme le « désenchantement du monde » : la séparation de l'Église et de l'État survient dès 1905. Or, à mesure que la société se sécularise, la République est amenée à définir, sur le plan spirituel,

³ La rubrique « Culture littéraire et artistique » des programmes du cycle 3, à l'item « La morale en questions » propose de faire lire : « des albums, des contes de sagesse, des récits de vie en rapport avec le programme d'enseignement moral et civique et/ou le thème 2 du programme d'histoire de CM2 » (*Programme du cycle 3 en vigueur à compter de la rentrée de l'année scolaire 2018-2019*, p. 24. Récupéré sur http://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf).

⁴ Jules Ferry fournit une liste sélective de ces ouvrages de morale, en marge de la lettre qu'il adresse aux instituteurs le 17 novembre 1883.

ses propres valeurs éthiques, celles de la Patrie, dont l'école laïque devient le vecteur avec « l'instruction morale et civique » (loi Ferry, 1882) qui supplante « l'instruction morale et religieuse » (loi Guizot, 1833 ; loi Falloux, 1850).

Jules Ferry insiste dans sa lettre aux instituteurs⁵ (1883, reproduite en 1995) sur le caractère universel et civilisationnel des valeurs républicaines : la morale laïque sera celle des « honnêtes gens », aptes à discerner le bien du mal, et des « bon[s] citoyen[s] » capables de « mettre [cette] morale en action », grâce à la connaissance des droits et devoirs institués dans le cadre de la République. Les notions « d'éthique de conviction » et « d'éthique de responsabilité » (Weber, 1919, reproduit en 2002) s'appliquent aux propositions de Jules Ferry. L'éthique de responsabilité relève davantage de l'« instruction civique » quand l'éthique de conviction, d'inspiration kantienne, suppose une transparence entre le sujet et la conscience morale. Le rôle de l'enseignant est donc de sensibiliser à ces vérités du cœur qui signent la vie bonne des « honnêtes gens ».

Dès lors qu'il s'agit de sensibilisation, l'enseignement moral vassalise celui de la littérature : « Pour beaucoup de nos contemporains, la religion est évanouie, la science est lointaine ; par la littérature seule leur arrivent les sollicitations qui les arrachent à l'égoïsme étroit [...] » (Lanson, 1895, p. V). À l'école primaire, « le français est appelé à jouer un rôle capital avec la lecture expliquée, la récitation, la poésie [...] » (Chervel, 2008, p. 708) qui sont autant d'occasions d'inculquer des notions morales et civiques. La rédaction elle-même (Chervel, 2008) est évaluée aussi pour le respect des normes éthiques. La littérature de jeunesse balbutiante est entièrement tournée vers ces enjeux éthiques et civiques mêlés. Au lycée, on assiste, en même temps qu'à « l'invention des classiques » du Grand Siècle, pris comme témoignage de la supériorité culturelle de la nation (Zékian, 2012), à « l'invention d'une discipline » nationale (Jey, 1998), le français. Le canon littéraire associe perfection esthétique et idéal éthique.

Ainsi, la croyance en *la* civilisation française et en ses valeurs universelles, qu'incarne la patrie républicaine, devient-elle un nouvel enchantement collectif suscité *par* l'enseignement de la littérature nationale :

[L]'histoire littéraire réunit [...], elle devient [...] un moyen de rapprochement entre les compatriotes que tout le reste sépare et oppose, c'est pourquoi j'oserais dire que nous ne

⁵ Les citations commentées en sont extraites.

travaillons pas seulement pour l'érudition, ni pour l'humanité ; nous travaillons pour nos patries⁶.

Or, Lanson, évoquant en 1923 le désastre de la Grande Guerre en conclusion de son *Histoire de la littérature*, impute celui-ci à une telle conception restrictive de l'enseignement et se livre à un *mea culpa* : « Nous avons tous été coupables. Nous ne voulons pas que cela recommence ». Il prône « une éducation raisonnable » ouverte au « monde actuel » et au génie des « littératures étrangères » (1923, p. 438-441). C'est dire combien il reconnaît les conséquences délétères de l'assujettissement de la littérature à un objet qui n'est pas directement le sien.

1.2. De la période moderne à la période postmoderne : une succession de requalifications de la littérature enseignée

Les tragédies successives du XX^e siècle portent une atteinte fatale à l'espérance en un monde meilleur. La société et l'école sont alors confrontées à un nouveau type de désenchantement qui suit deux étapes. Vers les années soixante-dix, la modernité portée par la croyance en des lendemains qui chantent s'achève. Lui succède alors, pour une vingtaine d'années, une période « postmoderne » (Lyotard, 1979) de dégrisement que caractérise, par compensation, un culte frénétique du présent (Lipovetsky, 1983). C'est l'avènement de la consommation de masse et de l'individualisme hédoniste qui entraîne un recul des valeurs : « les universaux (le Vrai, le Bien, le Beau) perd[ent] peu à peu toute référence transcendante pour n'être plus que des options individuelles variables et éphémères » (Charles, 2005). L'individu se libère des « instances traditionnelles de la socialisation » (Charles, 2005). Le relativisme moral se développe. Durant cette période, l'EMC disparaît des programmes de l'école. L'enseignement de la littérature, refoulant la tradition et le canon, s'appuie sur une approche structuraliste des « textes ». Les théories de la réception accordent un rôle inédit au lecteur. Barthes déclare la mort de l'auteur (1984) et Eco *L'œuvre ouverte* (1979). Par ailleurs, le concept de littérature s'élargit à celui de littératie qui étend le domaine des compétences de lecture et d'écriture : introduction de textes fonctionnels à l'école primaire (recettes, affiches, modes d'emploi...) ; résumé de texte portant sur des sujets non littéraire dans les épreuves écrites du baccalauréat.

À partir des années quatre-vingt-dix s'amorce la deuxième phase de ce désenchantement, la « période hypermoderne » (Lipovetsky, 2004), pressentie comme « l'ère du vide » (Lipovetsky,

⁶« L'esprit scientifique et la méthode littéraire », dans *Études françaises*, 1925, p. 37, récupéré sur Gallica: <<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k114231j/f46>>.

1983). Cette période, qui se poursuit encore, ne rompt pas avec les motifs du désenchantement de la postmodernité mais seulement avec l'euphorie hédoniste qui en était l'expression. Face à la dérégulation de la vie personnelle et sociale, aux désastres écologiques et aux menaces des divers extrémismes idéologiques, surgit la crainte de l'avenir et l'inquiétude du sens.

Dans l'hypermodernité, la désagrégation du monde de la tradition n'est plus vécue sous le régime de l'émancipation mais sous celui de la crispation. Bref, le credo n'est plus « Jouissez sans entraves » mais « Craignez à tout âge » (Charles, 2005).

Des philosophes, comme Arendt (1972/2015), avertissent que la vie, la planète, la cité sont périssables. Ils en appellent à la responsabilité collective à l'égard du présent mais aussi du futur (Jonas, 1979/2013) : il faut définir les conditions d'un « vivre ensemble » incluant le souci déontologique de l'avenir, tel que ce « vivre ensemble » transcende l'intérêt particulier (éthique de responsabilité) et emporte la conviction de chacun (éthique de conviction). Une telle éthique doit pouvoir s'actualiser en s'adaptant (Ricœur, 2017), à cause de l'accélération temporelle qu'engendre le développement technologique. L'enseignement de la littérature renoue avec la question des valeurs, non plus comme données à priori, mais comme postulations.

1.3. Refondation de l'éthique *par* la culture littéraire à l'« ère du vide »

En 2008, le retour de l'EMC à l'école coïncide avec cette prise de conscience de l'urgence d'une refondation éthique face aux dérégulations risquant de mettre en péril la survie même de l'humanité. Cet enseignement est appréhendé dans une perspective transversale où la littérature est pleinement engagée car il s'agit de mettre en œuvre tous les ressorts susceptibles de fédérer l'adhésion commune. De ce point de vue, l'objectif et la stratégie de l'école du XXI^e siècle semblent comparables à ceux de l'école de Jules Ferry puisqu'il s'agit de poser le cadre d'un nouveau contrat éthique adapté aux temps nouveaux, en mobilisant pour ce faire toutes les disciplines et particulièrement la littérature. Cependant, la difficulté consiste aujourd'hui à définir une éthique, dans « l'ère du vide ».

Certes, les fondements idéologiques de la République n'ont pas beaucoup changé dans les termes depuis Jules Ferry. Les mots par lesquels se définit l'éthique républicaine du « vivre ensemble » sont quasi les mêmes qu'en 1883 : « liberté, égalité, fraternité, laïcité, solidarité, esprit de justice, respect et absence de toute forme de discrimination⁷ ». Le socle commun de connaissances et de

⁷ Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). *Programmes pour les cycles 2, 3, 4*. Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015. Récupéré sur le site du ministère :

compétences lie étroitement la formation de la personne à celle du citoyen. L'élève doit développer « l'estime de soi et la confiance en soi [...] l'autonomie, l'esprit critique et de coopération » ainsi que « les dispositions à agir de façon morale et civique ». Cependant, en ces temps nouveaux, ces mots et ces formules réclament de nouvelles significations, ce qui présuppose une adhésion sans arrière-pensées au pacte civique de la part de ceux qui, à l'école, doivent, par une pratique de la délibération réflexive, leur donner sens en les actualisant (Ogien, 2013).

Or, le développement de l'information entretient l'ère du soupçon. Le citoyen le plus démuné que Ricœur (2017) nomme « le partenaire le plus défavorisé » (p. 28) du contrat social peut constater que ces valeurs de la République se réduisent souvent à des formules impunément bafouées, y compris au plus haut niveau, ce qui exacerbe la conscience des inégalités. Ainsi même des penseurs aussi différents que Ricœur et Ogien (2013) relèvent-ils la difficulté d'« établir une relation de justice dans une distribution inégale » (Ricœur, *ib.*). Pour Ogien, « la guerre aux pauvres commence à l'école », non seulement parce que l'école d'aujourd'hui ne joue plus vraiment le rôle d'ascenseur social mais aussi parce que la morale qu'on y enseigne tend à culpabiliser les perdants du pacte républicain. Ogien (2013) n'hésite pas à taxer de « naïveté épistémologique » l'argumentation de Jules Ferry, sous-jacente dans les *Programmes* actuels, selon laquelle le libre exercice de la pensée par les élèves « aboutira nécessairement à adopter une morale commune, parfaitement en harmonie, de surcroît, avec “les valeurs de la République” » (p. 85). Il ne s'agit pas pour Ogien de se rallier aux pourfendeurs de l'esprit critique mais de souligner les difficultés à parvenir, dans les conditions actuelles, à un consensus sur l'idée d'une « vie bonne » et « responsable ».

Néanmoins, certains philosophes contemporains comme Ricœur et Jonas se sont employés à réfléchir sur l'éthique d'une « vie bonne ». Pour Ricœur (2017), c'est la mission du philosophe, « en l'absence d'un sens donné et englobant » (p. 39) de définir non plus « une téléologie (vision du monde organisé en vue d'une fin), mais une déontologie (ensemble de règles éthiques découlant de la position du sujet) » et de chercher les voies qui permettent d'esquisser une identité éthique de ce « sujet capable » (p. 33-47). Ricœur (1996) définit ce sujet comme un être « responsable », c'est-à-dire capable de répondre « me voici » (p. 199-278) lorsqu'il est interpellé par l'Autre ou la communauté des autres, anonymes. Cette analyse rapproche Ricœur à la fois de Levinas (1972),

pour la responsabilité envers l'Autre, mais aussi des théories de Jonas (1979/2013, 1993/2014) car il s'agit d'envisager une responsabilité du sujet à la fois envers ses contemporains et envers l'avenir : « Agis de telle sorte que les effets de ton action soient compatibles avec la permanence d'une vie authentiquement humaine sur terre », écrit Jonas (1979/2013, p. 40), marquant ainsi la dimension kantienne de sa pensée. L'axiome au fondement de l'éthique de ces philosophes n'est pas celui d'un nouvel humanisme dogmatique et conquérant, mais l'intuition indémontrable philosophiquement que la valeur de l'être l'emporte sur celle du non-être et que cet être, fragile et menacé, exige la responsabilité de ceux qui prennent conscience de sa valeur et de son sens. Selon Ricoeur (2017), en l'absence de transcendance, en « l'absence de sens donné et englobant, il faut imposer un sens que nous tirons de notre fond moral » (p. 39).

Mais qu'est-ce qui fonde ce « fond moral » qui fait considérer comme une évidence, selon Jonas (1993/2014), « ce prodige qu'est la création terrestre, dont fait partie notre existence d'homme, et devant laquelle la piété humaine s'incline même sans fondement » (p. 125) ? Jonas admet que la métaphysique éprouve là quelques limites et que la foi, c'est-à-dire le cœur non au sens religieux mais au sens de la conviction intime, doit précéder la raison. N'est-ce pas, effectivement, dans cet interstice entre cœur et raison que peuvent se glisser les humanités et les arts, pour témoigner de l'être pris dans le temps ? Jonas (1979/2013) estime que, sans l'art, « le monde qu'habitent les humains est moins humain et la vie des habitants [...] plus pauvre en humanité » (p. 198). Pour de nombreux philosophes, la littérature est le lieu fondamental de la quête ontologique et éthique. Ricoeur (1984) considère la littérature comme le creuset où s'élabore la compréhension de l'existence et de la relation aux autres. Pour Arendt (1972/2015), les humanités sont les premiers biens de l'héritage culturel où chaque nouvelle génération peut puiser les ressources d'une refondation nécessaires des valeurs qui « doivent être continûment réactualisées afin de répondre aux mutations très rapides de notre histoire » (Ricoeur, 2017, p. 69). La philosophe américaine Nussbaum démontre dans *La connaissance de l'amour* puis *Les émotions démocratiques* pourquoi les humanités et les arts jouent un rôle si fondamental dans ce processus de conscientisation de ce qu'est l'humain, et conséquemment pourquoi ils sont essentiels à la formation du citoyen du XXI^e siècle et au développement de sa conscience éthique. C'est la raison pour laquelle Arendt (1972/2015) comme Nussbaum (1990/2011) s'inquiètent du recul des arts et de la littérature dans les cursus scolaires et universitaires.

Pour ces philosophes, il n'est donc plus question de considérer la littérature comme un vecteur *par* lequel se transmet la morale sociale instituée mais comme un creuset réflexif où se négocie et s'élabore une conscience éthique en nécessaire développement prospectif.

2. Peut-on sensibiliser l'apprenant à cette dimension prospective de l'éthique *de* la littérature ?

L'enseignement de la littérature peut-il guider le lycéen, pour lequel s'inquiète Arendt, jusqu'au cœur du questionnement éthique qui jaillit des œuvres et susciter en lui inquiétude éthique et sentiment de la responsabilité ? La critique éthique de la littérature invite le lecteur à poser aux œuvres littéraires, et plus particulièrement à « la littérature narrative⁸ » (Nussbaum, 1990/2011, p. 20) la question qui est au cœur de l'éthique de la responsabilité, c'est-à-dire la question « qui ? » sous ses différentes déclinaisons : qui parle ? D'où émane cette voix ? Que raconte cette voix ? Comment le raconte-t-elle ? Pour qui ? Pourquoi ? Or, Ricœur (2017), commentant son propre ouvrage *Soi-même comme un autre*, affirme que ce questionnement sur le « qui », objet de l'éthique philosophique, permet précisément de « mettre en chaîne le sujet parlant, le sujet agissant, le sujet narratif, le sujet moral et le sujet politique » et il ajoute que « seul peut être sujet-citoyen celui qui peut poser la question “qui ?” dans tous les [...] domaines » (p. 37). La convergence de perspectives entre éthique philosophique et critique éthique de la littérature apparaît par ce questionnement.

On peut donc se demander à quelles conditions, dans le cadre du tournant éthique de l'enseignement de la littérature, le jeune lycéen, par exemple, peut être placé en situation de poser aux œuvres littéraires la question « qui ? » et ses déclinaisons, sans néanmoins risquer de se livrer à une lecture naïve (Jouve, 2014 ; Korthals Altes, 1999) qui survole son objet. En effet, puisque la lecture éthique repose aujourd'hui sur l'interprétation de textes littéraires complexes et dialogiques, dont la transparence éthique n'est plus celle des morceaux choisis de jadis, il semble indispensable de se questionner sur le type d'attention que requiert une lecture éthique réflexive et constructive, capable, comme le demande Arendt (1972/2015), de conduire le sujet lecteur à une appropriation critique de l'héritage. Pour cela, on peut se limiter à l'examen des compétences

⁸ Cependant, Nussbaum précise ensuite (p. 77) que « les romans ne sont pas les seuls pertinents » : conviennent aussi certaines biographies, certains récits historiques et les « pièces de théâtre sérieuses ».

de lecteur à mobiliser pour trouver des éléments de réponse à ces deux questions apparemment simples : « Qui parle dans ce texte ? » et « De quoi parle(nt) cette voix ou ces voix narratives ? ».

2.1. Qui parle dans le texte ?

Selon Descartes, « la lecture de tous les bons livres est comme une conversation⁹ ». Nussbaum affirme, quant à elle, que « les livres sont nos amis » (1986/2010, p. 46) et s'interroge : « quelle voix ou quelles voix s'adressent à nous ou s'adressent l'une à l'autre dans le texte ? » (p. 56). Si cette comparaison entre lecture et conversation possède des limites relevées par Proust¹⁰ puis théorisées par Ricoeur (1998, p. 155), elle procède néanmoins d'une illusion paradoxalement efficiente puisqu'elle semble favoriser l'immersion du lecteur dans le monde singulier de l'œuvre, de l'aveu même de Proust¹¹. En effet, selon Booth (1961), Nussbaum (1990/2011) et Korthals Altes (1999), l'appréciation de la valeur éthique ou esthétique de l'œuvre par le lecteur dépend grandement de l'idée qu'il se fait de cette voix du texte et du type de communication qu'elle instaure. Or, comment rendre cette voix du texte audible aux élèves sans les amener à en concevoir l'existence de manière impressionniste ?

Tout d'abord, cette voix émane du chœur intertextuel de la bibliothèque, où elle joue sa partie. En effet, pour clarifier ce sentiment d'intimité familière suscitée par la voix du texte, Korthals Altes (dans Baroni, 2017b) convoque Schleiermacher selon lequel il est possible qu'un lecteur ait le sentiment de mieux connaître un auteur du passé que celui-ci ne s'est connu lui-même. Il suffit pour cela d'une intimité suffisante avec le grand livre de la culture et des relations esthétiques et intertextuelles qui s'y jouent. Certes, souligne Korthals Altes, l'intention de l'auteur ne saurait pour autant être reconstituée comme le pensait Schleiermacher. En revanche il reste possible d'identifier la singularité de la voix de chaque œuvre en situant sa place et son rôle dans le vaste concert de la bibliothèque collective (Bayard, 2007), au moment où cette œuvre est lue. À ce titre, on peut concéder, par exemple, que le lecteur d'aujourd'hui, à condition de disposer d'une culture littéraire suffisante, connaît mieux Cervantès ou Voltaire, c'est-à-dire l'empreinte actuelle de leurs œuvres au sein la bibliothèque collective, qu'ils ne se sont connus eux-mêmes puisque ce lecteur possède sur eux l'avantage de connaître la fortune culturelle de leurs œuvres et

⁹ Descartes, R. (2000). *Discours de la méthode, I*. Paris : Livre de poche, p. 73.

¹⁰ *Contre Sainte-Beuve* (1954).

¹¹ Préface de sa traduction de *Sésame et les lys* de John Ruskin (1906).

d'en mesurer l'impact actuel. C'est donc, en partie, la culture littéraire du lecteur qui lui permet de distinguer la voix singulière par laquelle chaque œuvre semble se faire entendre et l'interpeller. Ainsi paraît-il décisif que les élèves, pour accéder à la dimension éthique de la littérature, soient initiés au grand livre de la culture et puissent appréhender la littérature comme une histoire collective des formes et des discours où chaque œuvre joue sa partie en tant que témoignage de la part d'humain – à élucider, discuter, négocier dans le cadre de l'héritage culturel global – que révèle l'art en diachronie comme le suggère Jonas (1979/2013). La bibliothèque semble le lieu même d'où le passé culturel, surgi en son essence résolument dialogique, permet un tel travail de négociation éthique.

Or, si toute œuvre littéraire est profondément polyphonique par ses relations intertextuelles, elle l'est aussi en son propre fonctionnement intradiscursif. Rares sont les œuvres univoques. Cette polyphonie interne constitue donc une seconde difficulté pour le tournant éthique de l'enseignement de la littérature puisque la compétence axiologique du lecteur ne saurait dépendre uniquement de ses compétences thymiques et de ses premières impressions de lecture (Jouve, 2014, Korthals Altes, 1999). La perception de l'axiologie textuelle réclame, au contraire, des compétences de lecture attentives aux différents niveaux discursifs intratextuels et aux effets majeurs de leur dialogisme. Ce dialogisme peut générer, par exemple, une instabilité des significations ou même des tensions axiologiques irrésolues d'où peut résulter de l'ambiguïté.

En effet, comme Bakhtine, Booth (1961) met l'accent sur les effets de l'éclatement de l'instance énonciative du texte narratif en raison de la présence en son sein premièrement de divers personnages qui font entendre leur voix, deuxièmement d'un ou de plusieurs narrateurs plus ou moins fiables, et troisièmement, spécialement pour Booth, de la présence de l'auteur implicite, impliqué dans le texte, dont l'*etbos* est néanmoins censé jouer un rôle axiologique régulateur. En effet, par l'auteur implicite construit dans le texte, se programme une communication placée comme au-dessus de la diégèse, avec le lecteur implicite prévu dans le texte. Or, l'un des enjeux de cette communication entre auteur implicite et lecteur implicite est justement le cadrage axiologique du texte (Maingueneau, 2004 ; Amossy, 2009). Cependant, cette kaléidoscopie énonciative du texte littéraire est compliquée par la posture éthique (Meizoz, 2007) de l'auteur réel, médiatisée, s'il est vivant, exposée dans les manuels scolaires et les histoires littéraires, s'il est mort. Par conséquent, cet ensemble polyphonique complexifie la réception de l'œuvre, qui peut d'autant moins se réduire à une interprétation univoque que l'axiologie de chacune de ses voix n'est pas toujours co-orientée avec les autres. L'intérêt de certains romans contemporains est

même fondé sur l'ambiguïté du jeu entre les différents niveaux discursifs et axiologiques du texte. Le récepteur réel est donc amené à traiter cette polyphonie discursive non seulement au moyen de la culture littéraire dont il dispose, comme on l'a vu précédemment, mais aussi avec ses compétences esthétiques, narratologiques ou linguistiques, ce qui suppose une formation conséquente à la lecture littéraire.

Korthals Altes (2016) et Baroni (2017a) ont, en effet, mis en lumière combien la réception contemporaine d'œuvres à caractère autofictionnel comme celles d'Angot ou de Houellebecq peut donner lieu à des interprétations diverses et contradictoires en fonction des compétences des récepteurs, ce qui n'est pas anecdotique puisque le défaut de culture esthétique peut se muer en relativisme ou en préjugés éthiques. Ainsi, Korthals Altes (2016) montre-t-elle en analysant les différentes réceptions de *Sujet Angot* que la capacité du lecteur à distinguer l'instance narratrice de l'instance auctoriale, par exemple, influe sur la réception axiologique de l'œuvre. Les lecteurs qui assimilent narratrice et auteure impliquée et plus encore narratrice et auteure réelle ont tendance à considérer le roman comme une naïveté ou une imposture, sauf s'ils adoptent une lecture empathique de compassion. En revanche, ceux qui distinguent les deux instances perçoivent l'*ethos* ironique de l'auteure impliquée et considèrent l'œuvre comme une dénonciation du voyeurisme contemporain. De son côté, Baroni (2017a) montre que le brouillage axiologique est accentué encore par la médiatisation de l'auteur. Houellebecq, par exemple, tend à devenir insensiblement un personnage de son œuvre en tirant parti de la confusion entre auteur, narrateur et personnage, qu'encourage l'interview d'écrivain. L'autofiction continue à s'écrire par *transmedia storytelling* jusque sur les plateaux de télévision. Ainsi, à l'occasion de la publication de *Soumission*, l'auteur n'est questionné que sur son degré d'adhésion à l'éthique du narrateur homodiégétique et reste évasif. Grâce à cette mise en scène de l'interview où Houellebecq joue sa partie, la posture médiatique de l'auteur controversé intègre l'œuvre. Cette expansion transmédiate en vient à former, autour de l'œuvre écrite, l'aura de scandale qui en augmente la visibilité et constitue bien souvent l'horizon d'attente privilégié de sa réception. Il n'est pas certain néanmoins que le débat sur les questions éthiques suscitées par cette œuvre y gagne en clarté, ce qui souligne la nécessité d'une éducation à la lecture des textes qui permette de percevoir les chausse-trapes esthétiques et donc éthiques de la polyphonie textuelle.

En effet, selon Korthals Altes, la diversité interprétative ne doit pas déboucher sur un relativisme éthique. La narration ne peut être « une propédeutique à l'éthique » (Ricœur, 1996, p. 139) qu'à

la condition que le lecteur sache lire. Korthals Altes (2016) affirme qu'« une démocratie requiert de ses citoyens un degré élevé de cette compétence à gérer la complexité, à l'analyser et à formuler un jugement, au-delà de l'empathie – empathie qui attire tant l'attention actuellement » (p. 117) et qui, quelquefois, permet de manipuler les foules. Les analyses de Picard (1986) et Jouve (1992) pourraient fournir des outils complémentaires pour identifier, cette fois, les enjeux psychologiques de la lecture. On voit donc que la réponse à la question « qui parle ? » est intrinsèquement liée à la question « qui lit ? » et donc à la formation de celui qui lit. Il ne s'agit pas de considérer la lecture dite « savante », celle du lecteur de Picard (1986), comme la seule modalité de lecture à pratiquer mais comme une habileté dont doit disposer à son gré tout lecteur confronté à la complexité d'un tissu textuel dont il désire creuser la signification.

2.2. De quoi parle(nt) cette voix ou ces voix narratives ?

S'intéresser à l'Autre du texte, poser la question « qui ? » amènent la question corrélatrice : de quoi parle(nt) cette voix ou ces voix narratives ? Comment en parlent-elles ? Or ces voix sont prises dans des cadres esthétiques qui en pré-interprètent la réception éthique. Amener à l'identification de ces cadres paraît indispensable pour négocier le tournant éthique de l'enseignement de la littérature.

Selon Carbone (2016), l'archéologie des usages rattache métaphoriquement la fonction de tout cadre esthétique à celle du *templum* sacré antique, cette ouverture ménagée dans le mur du lieu sacré d'où les augures observaient le passage des oiseaux afin d'y lire des signes cachés au profane. Prédire l'avenir consistait pour l'augure à amener le signe invisible à la visibilité communicable. Interpréter, c'est donc, selon Carbone, capter ces signes invisibles qui traversent le cadre esthétique de l'œuvre. Comme le cadre délimite le champ de l'interprétable, son identification revêt un enjeu tout à la fois esthétique et éthique. On se limitera à l'exploration des effets du cadre générique (Maingueneau, 2004) et du cadre constitué par la configuration du récit en intrigue (Ricoeur, 1984) sur la perception des enjeux éthiques de l'œuvre.

En quoi l'identification du cadre générique engage-t-elle la perception des enjeux éthiques ? Lorsqu'il s'agit de décider si Angot ou Houellebecq produisent des autofictions complaisantes ou des « métafictions qui thématisent » au lieu de « performer le rapport entre le vécu et sa mise en forme littéraire » (Korthals Altes, dans Baroni, 2017b), ce qui est corrélatif à la perception de cette voix ou de ces voix et de l'enjeu éthique de leurs propos, c'est l'identification par le lecteur des différents cadres esthétiques à l'intérieur desquels ces voix sont prises, cadres au premier rang desquels se trouve le genre. Selon Korthals Altes (dans Baroni, 2017b) – ou Dufays (1994) et

Canvat (1999) –, la perception du cadre générique est une compétence littéraire indispensable à la construction d'un horizon d'attente mais aussi à l'évaluation des enjeux esthétiques et éthiques de l'œuvre. Cependant, en raison de possibles superpositions de ces cadres par effets d'intergénéricité, il arrive que l'identification générique puisse s'avérer incertaine, ce qui complexifie alors la perception des enjeux axiologiques du texte.

Par exemple, la superposition de trois cadres génériques appelant trois niveaux de lecture, est un cas d'école dans le roman de Littell, *Les Bienveillantes* (2006), qui suscite encore une réception controversée. L'*ethos* du narrateur homodiégétique est celui d'Aue, un SS cynique rédigeant avec une jouissance morbide des mémoires de guerre où il professe son mépris pour lui-même et l'humanité. L'axiologie de ce roman trouble Amossy (2009) même si elle concède que les attendus génériques des mémoires appellent l'abstention de l'auteur impliqué et la sincérité du narrateur, fût-elle insoutenable. En fait, la linguiste regrette la difficulté à identifier *ethos* de l'auteur impliqué du roman et note que son silence crée un malaise, voire des effets de porosité axiologique gênants : l'auteur lui-même paraît complaisant à la description des scènes d'horreur. Pourtant, elle constate que le cadre générique des mémoires est bien enchâssé dans le cadre romanesque de l'œuvre : l'écrivain Littell n'est pas Aue. De plus, la superposition des cadres génériques mise en place par Littell se complexifie encore par l'allusion intergénérique avec l'*Orestie* d'Eschyle, fil rouge de l'intrigue romanesque qui fait du SS Aue, matricide et incestueux, le double du héros tragique, poursuivi par les Erynies, terribles déesses de la vengeance : les lecteurs pour Aue. Ce troisième cadre générique, que signalent avec insistance le paratexte et des allusions intertextuelles, est censé englober les deux premiers pour inviter à un dépassement esthétique et à la perception de l'exemplarité tragique d'un destin de criminel qui interroge la nature profonde de l'humanité en la montrant sous son jour le plus noir. En effet, la voix de ce criminel, revenu du fond des temps, pose aux lecteurs implicites d'aujourd'hui, qu'il apostrophe du terrible nom de « Frères humains », la question de leur responsabilité face au destin de l'humanité : « Êtes-vous certains que ça n'arrivera plus ? Êtes-vous même certains que la guerre soit finie ?¹² » Cette question rhétorique fait surgir une vérité terrible, un *tremendum horrendum* aussi puissant révélateur que la terreur sacrée, comme le soutient Ricoeur (1991, p. 340) à propos des témoignages sur les horreurs de la guerre.

¹² Littell, J. (2006). *Les Bienveillantes*. Paris : Gallimard, p. 23.

Ainsi, l'habileté à percevoir le cadre intergénérique que convoque la référence à la tragédie antique est-elle fondamentale car elle transforme le roman qu'il enserme en un *exemplum*, en une « image pensive », pour reprendre une formule de Rancière (2008), c'est-à-dire en une image qui frappe au-delà de ce qu'elle semble représenter. Tout en révélant l'opacité ordinaire de la conscience à elle-même, cet *exemplum* l'éveille à l'impensé.

S'interroger sur la conscience éthique amène donc bien au-delà des frontières de la morale consensuelle à l'exploration de l'impensé. Les mythes, comme symbolique du mal, ont d'abord nourri une première étape de la réflexion de Ricoeur (2017), débouchant sur deux questions :

1. Qu'en est-il du sujet qui ne se connaît que par le détour des grands mythes ? Quelle est cette opacité à soi-même qui fait qu'il faut passer, pour se comprendre, par l'interprétation de grands récits culturels ?
2. Inversement, quel est le statut de l'opération interprétante qui sert de médiation entre soi et soi-même dans cet acte réflexif ? (p. 18)

Ricoeur affirme qu'il n'est pas de compréhension de soi-même et à fortiori des autres qui ne soit « médiatisée par des signes, des symboles, des textes » en raison de « la condition originellement langagière de toute expérience humaine » : « se comprendre, c'est se comprendre *devant le texte* et recevoir les conditions d'un autre soi que le moi qui vient à la lecture » (1998, p. 32-35). Il s'est intéressé notamment à deux figures, qui, dans ce cadre symbolique de la littérature, configurent l'expérience humaine, sans cela illisible, et la rendent intelligible en livrant une « vision du monde » : la métaphore vive (1975), qui permet de redécrire le réel sous la forme révélatrice du « être comme », et la mise en intrigue qu'il présente comme l'interface d'une triple *mimèsis* (1984) : la *mimèsis I*, précompréhension du monde par le sujet dans le cadre socioculturel de son expérience de vie ; la *mimèsis II*, configuration des actions et du temps humains par la mise en intrigue. La littérature, selon Ricoeur (1998), « contribue à dissiper l'illusion de la connaissance intuitive de soi, en imposant à la compréhension de soi le grand détour par le trésor des symboles transmis par les cultures » (p. 35) ; lors de la *mimèsis III*, le lecteur reconfigure ses préconceptions à partir de sa réception créatrice de la (ou des) vision(s) du monde configurée(s) par la littérature. Macé (2011) montre comment certaines métaphores littéraires informent, par appropriation créatrice, des styles de vie et des manières d'être. En suscitant une refiguration de l'expérience, la littérature déborde dans la vie. Mais la mise en intrigue n'est pas en soi et à la lettre un modèle de vie : Emma Bovary ou Don Quichotte qui se livrent à une lecture naïve, l'une des romans d'amour, l'autre des romans de chevalerie, se perdent et meurent d'avoir confondu réalité et fiction. Le récit

littéraire est une sorte de métaphore vive (Ricœur, 2017, p. 37) qui demande à être constamment réinterprétée et réévaluée, sans jamais se figer en doxa.

À cette condition, la littérature devient un « laboratoire du jugement moral » (Ricœur, 1996, p. 167) où l'évaluation sans cesse sollicitée reste constamment à élaborer : « l'esthétique n'est pas de l'ordre de la prédication » (Ricœur, 2017, p. 203). Même si le récit autorise « des explorations dans le royaume du bien et du mal », comme en proposent les grands mythes et les contes, il permet également au lecteur « d'explorer de nouvelles manières d'évaluer actions et personnages » (Ricœur, 1996, p. 194). La littérature, comme articulation entre le monde de la vie et celui de la fiction, relève d'une éthique prospective :

Le moment où la littérature atteint son efficience la plus haute est peut-être celui où elle met le lecteur dans la situation de recevoir une solution pour laquelle il doit lui-même trouver les questions appropriées, celles qui constituent le problème esthétique et moral posé par l'œuvre (Ricœur, 1991, p. 317)

Ainsi, l'exploration du moi dans la projection de possibles esthétiques ou éthiques que lui offre le cadre spéculaire de l'imagination narrative permet-elle au sujet lecteur de se poser à l'égard de l'Autre, la question « qui suis-je, moi, si versatile pour que, *néanmoins*, tu comptes sur moi ? » (Ricœur, 1996, p. 198). L'imagination narrative possède une fonction éthique, elle est consciente de se comprendre par les scénarios de l'Autre et au moyen du langage de l'Autre, ce que Korthals Altes (1999) commente ainsi : « En interdisant au Moi de se figer dans une “raide constance à soi”, elle introduit au cœur du Moi la conscience de sa fragilité, de sa “dépossession” et la disponibilité à l'autre » (p. 52). La littérature possède donc un enjeu existentiel et par conséquent éthique mais elle se tient éloignée de « conceptions étroites et naïves du sens et de la morale » (p. 53).

Ainsi, percevoir le cadre énonciatif et la mise en intrigue comme un laboratoire de la pensée éthique nécessite d'y avoir été initié. Cette habileté de lecture requiert un lecteur formé (Korthals Altes, 1999) qui dispose à la fois d'une culture axiologique « des valeurs et des normes reprises comme matériau et “remodelées” par le texte » (p. 53), de compétences esthétiques pour identifier les cadres rhétoriques comme autant de stratégies participant à l'élaboration de la vision du monde fournie par le texte, de compétences interprétatives pour problématiser cette vision en significations possibles débouchant sur une interrogation éthique de nature à éclairer l'expérience personnelle du monde tout en révélant sa complexité.

Conclusion

Le tournant éthique de l'enseignement de la littérature appelle une réflexion épistémologique sur l'objet à enseigner, la littérature. Certes, il ne semble plus envisageable d'enseigner la morale *par* la littérature en traitant les textes comme une réserve de situations illustratives destinées à convertir les élèves à un code moral consensuel, prédéfini en amont de toute lecture. L'objectif actuel vise plutôt à sensibiliser les élèves au questionnement éthique émanant *de* la littérature considérée comme « un laboratoire du jugement moral », indépendamment de toute doxa préétablie, afin de favoriser le développement d'une conscience de la responsabilité envers soi, les autres et l'avenir. Une question, au moins, subsiste : face aux exigences et aux difficultés d'un tel projet, ne court-on pas le risque de voir réapparaître des pratiques obsolètes de sélection de corpus d'œuvres enseignables, à l'axiologie explicite et consensuelle, quitte à renouer ainsi, quelquefois, avec un enseignement de l'éthique *par* la littérature ?

Bibliographie

- Amossy, R. (2009). La double nature de l'image d'auteur. *Argumentation et analyse du discours*, 3. Récupéré du site de la revue : <<http://aad.revues.org/662>>.
- Arendt, H. (2015). *La crise de la culture* (ouvrage original publié en 1972, collectif, trad.). Paris : Gallimard.
- Barthes, R. (1984). *Le bruissement de la langue*. Paris : Seuil.
- Barthes, R. (1982). *Le plaisir du texte*. Paris : Seuil.
- Baroni, R. (2017a). Houellebecq, de l'œuvre à la créature transmédiatique. Dans *Cahier Houellebecq* (p. 364-368). Paris : Éditions de l'Herne. Récupéré d'Academia : <http://www.academia.edu/31630399/Baroni_R._2017_Houellebecq_de_l_oeuvre_a_la_creature_transmediatique_in_Cahier_Houellebecq_Paris_Editions_de_l_Herne_coll_Les_Cahiers_de_l_Herne_p_364-368>.
- Baroni, R. (2017b). Pour un recadrage (méta-)herméneutique de la narratologie contemporaine. Entretien avec Liesbeth Korthals Altes. *Cahiers de narratologie*, 32. Récupéré sur le site de la revue : <<https://journals.openedition.org/narratologie/7884>>.

- Bayard, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus*. Paris : Minuit.
- Booth, W. (1961). *The rhetoric of fiction*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Booth, W. (1988). *The company we keep: An ethics of fiction*. Berkeley, CA : University of California Press.
- Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles, Belgique : De Boeck ; Duculot.
- Carbone, M. (2016). Délimiter pour excéder : le thème de l'« archi-écran » qui se fonde avec ses variations. Dans M. Carbone et J. Bodini (dir.), *Voir selon les écrans, penser selon les écrans* (p. 12-29). Milan, Italie : Éditions Mimésis.
- Charles, S. (2005). De la postmodernité à l'hypermodernité. *Argument*, 8(1). Récupéré sur le site de la revue : <<http://www.revueargument.ca/article/2005-10-01/332-de-la-postmodernite-a-lhypermodernite.html>>.
- Chervel, A. (2008). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture*. Bruxelles, Belgique : Mardaga.
- Eco, U. (1979). *L'œuvre ouverte*. Paris : Seuil.
- Ferry, J. (1995). La lettre de Jules Ferry aux instituteurs (27 novembre 1883). *Pouvoirs*, 75, 109-116.
- Jey, M. (1998). *La littérature au lycée, l'invention d'une discipline, 1880-1925*. Metz : Université de Metz.
- Jonas, H. (2013). *Le principe de responsabilité : une éthique pour la civilisation technologique* (ouvrage original publié en 1979, J. Greisch, trad.). Paris : Flammarion.
- Jonas, H. (2014). *Pour une éthique du futur* (ouvrage original publié en 1993, S. Cornille et P. Ivernel, trad.). Paris : Payot-Rivages.
- Jouve, V. (1992). *L'effet personnage dans le roman*. Paris : PUF.

- Jouve, V. (2014, février). *Valeurs littéraires et valeurs morales : la critique éthique en question*. Communication présentée lors de la journée d'étude « Littérature et valeurs ». Récupéré sur les carnets du Crimel : <https://f-origin.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/1449/files/2014/03/LitVal_Jouve.pdf>.
- Korthals Altes, L. (1999). Le tournant éthique dans la théorie littéraire : impasse ou ouverture ? *Études littéraires*, 31(3), 39-56.
- Korthals Altes, L. (2016). Actes de cadrage, narratologie et herméneutique. À propos de l'indétermination énonciative dans *Sujet Angot* de Christine Angot. *Arborescences*, 6, 94-120.
- Lanson, G. (1895). *Histoire de la littérature française, t. I*. Paris : Hachette.
- Lanson, G. (1923). *Histoire de la littérature française, t. II*. Paris : Hachette.
- Levinas, E. (1972). *L'humanisme de l'autre homme*. Montpellier : Fata Morgana.
- Lipovetsky, G. (1983). *L'ère du vide*. Paris : Gallimard.
- Lipovetsky, G. (2004). *Les temps hypermodernes*. Paris : Grasset.
- Littell, J. (2006). *Les Bienveillantes*. Paris : Gallimard.
- Liotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris : Éditions de Minuit.
- Macé, M. (2011). *Façons de lire, manières d'être*. Paris : Gallimard.
- Maingueneau, D. (2004). *Le discours littéraire, paratopie et scène d'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- Meizoz, J. (2007). *Postures littéraires : mises en scène modernes de l'auteur*. Genève, Suisse : Slatkine Érudition.
- Nussbaum, M. (2010). *La connaissance de l'amour* (ouvrage original publié en 1986, S. Chavel, trad.). Paris : Les éditions du Cerf.
- Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques, comment former le citoyen du XXI^e siècle ?* (ouvrage original publié en 1990, S. Chavel, trad.). Paris : Flammarion.

- Ogien, R. (2013). *La guerre aux pauvres commence à l'école. Sur la morale laïque*. Paris : Grasset.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu, essai sur la littérature*. Paris : Éditions de Minuit.
- Rancière, J. (2008). *L'image pensive*. Paris : La Fabrique.
- Ricœur, P. (1975). *La métaphore vive*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1984). *Temps et récit, t. II*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1991). *Temps et récit, t. III*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1996). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1998). *Du texte à l'action*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (2017). *Philosophie, éthique et politique, entretiens et dialogues*. Paris : Seuil.
- Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (2007). Approches de l'objet enseigné. Quelques prolégomènes à une recherche didactique et illustration par de premiers résultats. *Éducation et didactique*, 1(1), 55-72.
- Weber, M. (2002). *Le savant et le politique* (conférences prononcées en 1917 et 1919, J. Freund, E. Fleischmann et É. de Dampierre, trad.). Paris : 10/18.
- Zékian, S. (2012). *L'invention des classiques. Le siècle de Louis XIV existe-t-il ?* Paris : CNRS Éditions.