



APPEL À COMMUNICATION

COLLOQUE INTERNATIONAL

« Enseigner la littérature en questionnant les valeurs »

Organisé par l'UMR 5316 LITT&ARTS – CNRS
(composante LITEXTRA)

Université Grenoble Alpes
21-23 novembre 2017

Défendre et promouvoir les valeurs de la République est à l'ordre du jour, à une époque où le déchaînement de la violence terroriste et son onde de choc sur le public scolaire ont replacé la question de l'éducation à la citoyenneté au centre des préoccupations éducatives. La réflexion collective dans un premier temps s'est centrée autour des questions de la pédagogie de la laïcité à l'école et de l'enseignement du fait religieux, comme en témoigne le colloque interdisciplinaire « Transmission des valeurs de la République », qui s'est tenu à l'ESPE de Lyon en juillet 2015. En 2016, c'est « la fraternité en éducation et l'éducation à la fraternité » qui a fait l'objet d'une réflexion interdisciplinaire lors d'un colloque organisé à Montpellier.

Or il est une question plus générale, qui dépasse de loin le cadre des croyances affichées et leur manifestation du moment : la nécessité d'une formation des élèves à une posture éthique d'interprète, quels que soient les discours auxquels ils ont affaire. Cette question ne se réduit pas à celle de l'éducation aux médias, même si cette dernière s'avère également nécessaire. Il s'agit d'une préoccupation d'ordre politique, en ce qu'elle réintroduit la question de l'effet de vérité des textes et la question des valeurs que le lecteur actualise à leur contact. Depuis une trentaine d'années, en France, ces questions restent trop souvent délaissées par l'école, qui favorise plutôt une certaine neutralité axiologique, le refuge dans une approche formaliste de la littérature, quitte à donner aux élèves le sentiment de l'absence de sens actuel face aux textes du passé. Une telle posture pourrait bien se révéler sur le long

terme plus périlleuse pour l'institution, qu'un affrontement sérieux de ces questions. Car l'on assiste à un phénomène de fond d'une toute autre ampleur : une sourde sécession à l'égard de la discipline des lettres, qui est de moins en moins perçue comme une école d'humanité.

Les théories littéraires formalistes des années 60-70 et surtout leur transposition rigide dans le cadre scolaire, à partir des années 80, en méthodes et techniques pédagogiques, ont sans doute pesé lourd dans ce désenchantement.

Du côté de la théorie, la légitime remise en cause de la *mimésis* comme théorie naïve du reflet, en insistant sur l'autonomie de la littérature par rapport au référent et au monde, s'est radicalisée jusqu'à parvenir au dogme de l'autoréférentialité du texte littéraire. Or, note Martha Nussbaum, « lorsque perdue l'idée que les textes ne se réfèrent pas du tout à la vie humaine, mais seulement à d'autres textes et à eux-mêmes, l'élément éthique disparaît plus ou moins dans sa totalité¹ ». À la suite du post-structuralisme, la philosophie déconstructionniste, en faisant peser un soupçon radical sur le langage, a pu sembler dénier à ce dernier tout pouvoir de présence ou toute valeur de vérité. Couplé aux théories postmodernes sur la fin des méta-récits englobants (Lyotard, 1979), une sorte de doxa s'est constituée autour du rejet de l'idée de vérité ou de morale en littérature, au prétexte d'évacuer une conception psychologique, idéologique, essentialiste, voire métaphysique de cette dernière. La littérature n'aurait alors d'autre fin que de révéler le non-sens sur lequel se fonde toute volonté de vérité.

Certains chercheurs comme Jean-Louis Dufays ont pu parler à ce sujet d'une nouvelle forme de « littérairement correct » et en pointer les effets dommageables pour l'enseignement, « dans la mesure où elle censure *a priori* les pratiques de lecture les plus spontanément mises en œuvre par les apprentis lecteurs² ».

Du côté des pratiques scolaires, le formalisme de l'enseignement a favorisé « une conception étriquée de la littérature, qui la coupe du monde dans lequel on vit », constate Tzvetan Todorov, alors que « le lecteur, lui, cherche dans les œuvres de quoi donner sens à son existence³ ». En France, les dérives technicistes de la lecture méthodique, dans les pratiques scolaires des années 80-90, n'ont été que très partiellement corrigées, depuis les années 2000, par la mise en œuvre de la lecture analytique dans les classes. Depuis 2008 pour le collège et 2010 pour le lycée, les programmes ont pourtant opéré un recentrage conséquent vers une dimension plus humaniste de la culture : étude des « textes fondateurs » au collège, transversalité du questionnement sur « littérature et place de l'homme » au lycée, ou encore enseignement de spécialité sur « littérature et société ». De surcroît, à partir de la rentrée 2016, le nouveau programme d'enseignement moral et civique (EMC), pour l'école et le collège, accorde une place inédite à l'éducation à la sensibilité, en tant que composante essentielle de la vie morale et civique. Aux côtés des autres composantes que sont l'éducation au droit et à la règle, l'éducation au jugement, et la formation de l'esprit d'engagement et de coopération, la reconnaissance de la dimension sensible a pour corrélat une attention renouvelée aux langages de l'art, à l'expression artistique et littéraire des émotions, ainsi qu'aux récits fictionnels pour questionner les valeurs.

« La prise de conscience des dérives des approches formalistes n'est pas nouvelle », rappelle Anne Vibert⁴. Les programmes du reste mettent en garde contre l'apprentissage d'un vocabulaire technique qui ne serait pas au service de la compréhension et de la réflexion sur le

¹ Nussbaum Martha, *La connaissance de l'amour – Essais sur la philosophie et la littérature*, Paris, Les Éditions du Cerf, 2010.

² Dufays Jean-Louis, « La dialectique des valeurs : le jeu très ordinaire de l'évaluation littéraire », dans *Les valeurs dans / de la littérature*, Canvat Karl et Legros Georges (dir.), Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque », CEDOCEF, 2004, p. 109-110.

³ Todorov Tzvetan, *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, coll. « Café Voltaire », 2007.

⁴ Vibert Anne, « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? », Intervention d'Anne Vibert, Inspectrice générale de lettres, mars 2012, http://www.ac-grenoble.fr/disciplines/lettres/litterature/public/Formation_sujet_lecteur_revue.pdf

sens. Mais il s'agit là d'un sens envisagé au singulier, « sans que soit questionnés les conditions de son élaboration ou de son épiphanie, les types de connaissances ou de vérités que les lecteurs construisent » note François Quet⁵. En pratique, il arrive souvent que la portée éthique, politique ou philosophique des textes soit escamotée. Soit qu'elle ne figure pas comme objectif explicite des séquences d'enseignement des professeurs, soit qu'elle soit abordée en surface ou reléguée en fin de progression, ou bien qu'elle ne soit 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. L'effet de sens est rarement rendu actuel pour les élèves, en résonance avec le monde où ils vivent. La coupure culturelle est telle, que la rencontre avec les textes bien souvent ne se fait pas.

Simultanément, l'exigence des élèves que le lien au langage soit un rapport de vérité, et partant de justice, n'a sans doute jamais été aussi vive. Redonner un fondement théorique solide, à la présence en littérature d'une logique de vérité, s'avère donc une nécessité de premier ordre, si l'on ne veut pas que cette demande soit comblée par des discours totalitaires prospérant sur un sentiment vécu d'exclusion ou de désymbolisation.

Fort heureusement, le travail théorique pour relier poétique et éthique a été mené en profondeur, qui plus est selon des voies très différentes.

Tout d'abord, la philosophie éthique d'inspiration aristotélicienne, qui a connu un regain à partir des années 60 dans le monde anglo-saxon à travers les travaux d'Elizabeth Anscomb, Philippa Foot et Geoffrey Warnock, a contribué à modifier l'attitude des philosophes, à l'égard de la littérature et des liens qu'elle entretient avec la philosophie morale. Hilary Putnam et Iris Murdoch ont ainsi ouvert la voie au « tournant éthique » des études littéraires intervenu dans les années 90. À l'exemple des travaux de Martha Nussbaum sur les romans d'Henry James (1990, 2006), nombre de philosophes ont développé le projet d'établir la lecture philosophique de la littérature comme une voie légitime de la réflexion morale : en témoignent les travaux de Jacques Bouveresse sur l'œuvre de Robert Musil (1993, 2001), de Vincent Descombes sur Proust (1987, 2004), d'Aline Giroux sur les romans de Saul Bellow (2012), ou de Frédérique Leichter-Flack sur la littérature comme « laboratoire des cas de conscience » (2012).

Dans sa grande trilogie *Temps et Récit* (1983-1985), le philosophe Paul Ricoeur a réinterprété la *mimésis* d'Aristote comme une « imitation créative » dévoilant une structure d'intelligibilité des événements permettant une connaissance humaine sur le monde. La *mimésis* est une activité cognitive, une mise en forme de l'expérience du temps, qui produit le sens de ce qu'elle représente. Elle fonde notre propre identité comme identité narrative, en ce que l'histoire d'une vie ne cesse d'être refigurée par toutes les histoires véridiques ou fictives qu'un sujet se raconte sur lui-même. Cette idée rejoint du reste celle de Lacan pour qui le sujet est quelque chose qui émerge sous la forme d'un événement du sens, à la faveur d'effets qu'on peut dire poétiques, de telle sorte que « les créations poétiques engendrent plus qu'elles ne reflètent les créations psychologiques⁶ ».

Par ailleurs, une relecture de Bakhtine permet de sortir la notion de dialogisme de la conception étroite où l'ont réduite la narratologie et la stylistique structurale, pour réintroduire

⁵ Quet François, « Entre posture et imposture, notes sur le fonctionnement symbolique », dans *Le texte du lecteur*, Mazauric Catherine, Fourtanier Marie-José et Langlade Gérard (dir.), Bruxelles, P.I.E-Peter Lang, 2011.

⁶ Cité par Camille Dumoulié à propos d'un séminaire de Lacan consacré à Hamlet, intitulé *Le désir et son interprétation*, partiellement publié dans la revue *Ornicar* (1983). Voir Camille Dumoulié, introduction à la conférence de Charles Melman « La poétique du sujet lacanien », revue *Silène*, août 2006, http://www.revue-silene.com/images/30/extrait_46.pdf

dans le texte la réalité, le monde et la société, entendus comme une structure polyphonique complexe où interagissent socialement des discours. C'est la réalité comme texte social, dans tout son poids axiologique et politique qui « entre » dans l'objet esthétique et en devient un élément constitutif. Au cœur de la sociologie du texte, la notion de sociolecte intègre ainsi les dimensions idéologiques et dialogiques (Zima, 1985).

La sémiotique de son côté a interrogé les procédés par lesquels le texte rend sensible les valeurs dont il se réclame ouvertement. À la suite du carré sémiotique de Greimas et des propositions de Philippe Hamon pour analyser la mise en place des valeurs textuelles (1984), Vincent Jouve (2001) a modélisé dans le récit la manifestation des valeurs au niveau local (l'univers axiologique des personnages) et global (le point de vue de l'autorité énonciative, la structure globale de l'histoire et les indications de lecture).

Mais c'est sans doute les derniers développements des théories dites « de la réception », qui s'avèrent les plus prometteurs pour renouveler le questionnement des valeurs en littérature, par l'articulation qu'elles permettent avec la réflexion didactique.

Suite aux travaux de Jauss (1972 ; 1982), de Wolfgang Iser sur le lecteur implicite (1976), et d'Umberto Eco sur le lecteur modèle (1979), Michel Picard (1986) puis Vincent Jouve (1992 ; 1993) ont mis en évidence l'importance du lecteur réel, du lecteur empirique, à travers différentes instances de lecture qui interfèrent dans un jeu subtil de participation et de distanciation. La didactique de la littérature a réinterprété ces modèles en termes de modes de lecture (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996), de postures de lecture (Dominique Bucheton, 1999) et d'activités fictionnalisantes (Langlade & Fourtanier, 2007), donnant toute sa place à l'investissement subjectif, intellectuel, émotif et sensoriel des élèves, afin de recréer dans les classes un rapport heureux à la lecture et à la littérature. Des dispositifs comme le carnet de lecture, ou comme l'écriture d'invention revisitée, offrent une place à l'expression subjective des élèves, à leurs émotions, à leur activité imageante, leurs possibles identifications ou projections. Le passage formatif vers un lecteur expert, capable d'une analyse distanciée, s'effectue par l'entremise de la communauté interprétative que forme la classe, où se discute le degré d'acceptabilité des lectures, lors d'allers-retours entre les compréhensions individuelles et le texte.

Cette ouverture est décisive, car elle permet de sortir l'enseignement de l'approche formaliste. Mais 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 : les enfants veulent savoir qui sont les bons et les méchants ; les lecteurs plus experts cherchent à « situer » les personnages sur une échelle ou dans un système de valeurs. À quoi s'ajoute le besoin fondamental souvent informulé de tirer du texte une « leçon », pour grandir et se construire. Dans son essai d'ontologie herméneutique en faveur des lectures actualisantes (2007), Yves Citton confère une place essentielle à l'investissement éthique dans l'activité de lecture. Toute *fabula* constitue un lieu de croisement incessant entre d'une part des événements fictifs que le lecteur juge à l'aune de son stock de préjugés tiré du monde tel qu'il se le figure, et d'autre part un état du monde actuel que le lecteur juge à l'aune des possibles, produits par la fiction. Par ce double mouvement inverse, le lecteur investit ses valeurs dans le récit pour lui donner sens, tandis que la fiction lui restitue ses valeurs dans une perspective nouvelle, qui entraîne de nouveaux jugements sur le monde actuel et ses valeurs. L'activité de lecture est ainsi conçue comme une activité de retraitement des valeurs, celles-ci pouvant aussi bien conforter le système de croyance du lecteur que l'ébranler pour les orienter vers leur reconfiguration. La fiction offre de surcroît au lecteur un laboratoire prospectif, pour mettre en scène des conflits de valeurs encore informulés et tester des hypothèses de résolution, en utilisant le détour du « comme si ». L'acte interprétatif retrouve ici toute sa portée politique et éthique. Dans une

perspective parallèle aux théoriciens de la lecture subjective, Yves Citton rappelle que la signification d'un texte n'est pas figée en amont, mais sans cesse actualisée et produite par les jeux collectifs de l'interprétation, les communautés de lecteurs qui en déterminent les normes d'acceptabilité.

Ces questions revêtent une importance cruciale dans la période actuelle. Elles permettent de faire un lien avec l'éducation civique et morale et rejoignent le développement des discussions à visées philosophiques (DVP) dans les classes. Théorisées par Lipman aux États-Unis dans les années 80 et développées par Michel Tozzi en France depuis les années 2000, ces dernières prennent volontiers appui sur les créations imaginaires que sont les mythes (Tozzi, 2006), les contes (Claudine Leleux et Jan Lantier, 2010), ou les albums de jeunesse (Chirouter, 2011, 2015). Si l'acculturation théorique et pratique à cet enseignement est dorénavant en marche en France à l'école primaire, il en va différemment au collège et au lycée. Pourtant, à partir de la rentrée 2016, l'Éducation morale et civique ne sera plus l'apanage exclusif du professeur d'histoire ou de philosophie, mais concernera aussi les professeurs de français. Dominique Bucheton, Michel Reddé et Michel Tozzi (2007) ont défini, décrit et comparé les discussions à visées littéraires et les discussions à visées philosophiques dans les classes, mais l'articulation entre ces pratiques, ainsi que l'articulation avec les théories du sujet lecteur et des lectures actualisantes restent des chantiers ouverts.

Bien entendu, les considérations que nous développons ici n'ont pas pour objectif de revenir à la fonction moralisatrice qui fut celle de l'enseignement de la littérature, avant les années 60, ni de développer une morale prescriptive. Du point de vue de la situation scolaire où nous nous plaçons, la question de savoir si la logique de vérité relève de l'auteur, du sens propre du texte, ou de l'histoire littéraire, est du reste secondaire. Ce qui importe avant tout, c'est que les élèves puissent postuler le texte comme un événement, comme une effraction qui ouvre un pan de réalité, comme quelque chose susceptible de leur faire voir différemment le présent. La vérité de cette croyance première résidera seulement dans les effets qu'elle suscite : le recueil de traces textuelles, la discussion et les échanges en classe, le retour au texte, dans un cercle vertueux que les discours de savoir peuvent nourrir après coup.

Dans le sillage de ces contributions, tout semble en place aujourd'hui sur le plan théorique et institutionnel pour répondre à une demande sociale présentée comme particulièrement urgente : l'enseignement de la littérature doit être capable de redonner toute sa dimension d'engagement éthique à l'acte interprétatif des élèves, en maintenant ouverts l'intervalle culturel qui nous sépare du texte lu, autant que les écarts d'acceptabilité entre les lectures, au sein de la communauté interprétative que forme la classe. Il s'agit que la littérature offre en classe le meilleur des détours, pour faire vivre en acte l'exercice civique et critique de la pensée.

Dans le prolongement de la journée d'étude organisée par la composante Litextra de l'UMR 5316 LITT&ARTS – CNRS, « Enseigner la littérature en questionnant les valeurs », qui s'est tenue le 16 novembre 2016 à l'Université Grenoble Alpes, le présent colloque international vise à penser les modalités d'un enseignement de la littérature recentré sur la question des valeurs, au travail dans les textes et leur lecture. Les cycles scolaires visés sont ceux de l'enseignement secondaire, mais intègrent la liaison avec la fin de l'école primaire.

Trois axes principaux seront envisagés :

1) Un axe épistémologique et historique :

Quels sont les conditions de possibilité, les intérêts et les difficultés d'un enseignement de la littérature par l'éthique et de l'éthique par la littérature ?

Il s'agira ici de croiser les points de vue issus de différents champs : la philosophie de l'éducation et la philosophie morale, la théorie et l'herméneutique littéraire, l'histoire de l'éducation (en particulier l'histoire scolaire de la discipline des lettres et celle de l'enseignement civique et moral à l'école), la sociologie de la lecture, ou encore la théorie psychanalytique.

De fait, les objections ne manquent pas. Certaines émanent de la philosophie morale : l'enseignement de la morale à l'école serait une idée socialement conservatrice, philosophiquement confuse et politiquement dangereuse (Ruwen Ogien, 2013). Certaines objections émanent quant à elles de certaines conceptions même du littéraire. « On ne fait pas de la bonne littérature avec de bons sentiments », disait Gide. Pour défendre et promouvoir les valeurs républicaines, quelle place l'école peut-elle accorder aux valeurs de transgression, de provocation, souvent présentes en littérature ? Par ailleurs, les contenus de la littérature n'ont pas valeur de référence pour l'action ; l'écrivain n'étant pas un juge qui propose des normes, il ne serait donc ni possible ni souhaitable d'aller au-delà d'une simple éthique de l'interprétation. D'autres objections encore relèvent de la sociologie de la lecture : ne risquent-elles pas de cantonner les lecteurs issus de milieu défavorisé dans une posture de participation psychoaffective aux référents du texte ? Enfin, la critique socio-politique n'est jamais loin : la conception humaniste de la connaissance littéraire ne relèverait-elle pas de la vision idéaliste d'une classe sociale particulière ?

2) Un axe sociologique et « po-éthique » de littérature générale et comparée

a) Sur les genres littéraires et les mouvements culturels

Comment articuler la lecture éthique avec une poétique des genres : si tous les genres littéraires méritent d'apparaître comme autant de laboratoires où se formulent les possibles, comment configurent-ils *a priori* le « partage du sensible » (Rancière, 2000) ? Y aurait-il de ce point de vue un « savoir des genres » ? Quel rôle en particulier attribuer à la poésie, du point de vue éthique, lorsqu'elle ne s'affiche pas comme didactique ou engagée ?

La réflexion sur le « savoir des genres » est inséparable d'une contextualisation au sein de mouvements culturels, qu'il faut interroger comme cadre *a priori* de configuration de valeurs historiques et sociales.

b) Sur le canon scolaire, son origine et ses effets

Comment les valeurs sociales pèsent-elles sur la littérature légitime à l'école ? Comment les circuits sociaux produisent-ils pour les classes la valeur littéraire ou excluent-ils certains domaines de la littérature ?

Dans ce processus, comment distinguer les influences liées aux valeurs de l'institution littéraire, les influences liées aux valeurs de classe (les habitus sociaux) et les influences liées aux valeurs contextuelles de la lecture en situation scolaire ?

Par ailleurs, si la littérature est une expérience de l'inter-langue, qui cherche à donner voix à quelque chose qui souffre de ne pouvoir être mis en phrase ou qui n'existe pas dans l'idiome et la culture de tous, est-ce le rôle de l'école que d'en donner témoignage ?

Quelle place alors pour les littératures jugées « populaires » ou « subalternes » (féministes, postcoloniales, etc.) ?

Quelle est la responsabilité de l'enseignant dans le choix des textes et des problématiques ?

En retour, comment le canon scolaire pèse-il sur les mentalités, agit-il sur le monde et les valeurs sociales ?

3) Un axe de réflexion pédagogique et didactique

a) Sur les corpus

Quel corpus étudier en classe pour favoriser l'investissement éthique des élèves ? Comment le choix des œuvres articule-t-il le questionnement sur les valeurs en jeu et l'illustration de problématiques littéraires ? Comment décider du degré d'acceptabilité pour la classe de textes pouvant heurter certaines valeurs ? Sur quels critères proscrire les textes éthiquement controversés ?

b) Sur les contenus d'enseignement

Si la question des valeurs devient une entrée pour renouveler/remotiver l'enseignement de la littérature, quelle place lui donner à l'intérieur de l'enseignement de la littérature ? Va-t-elle occuper toute la place ?

Par ailleurs, si l'on fait un sort nouveau aux valeurs éthiques, qu'en est-il des valeurs esthétiques ? Comment les deux ordres de valeur peuvent-ils être articulés, au cas par cas, ou dans le projet annuel des enseignants ? La distinction entre jugement de valeur et jugement de goût doit-elle être remise au centre de l'apprentissage ?

La dimension rhétorique de l'enseignement de la littérature doit-il opérer un rééquilibrage en direction de la *dispositio* et de l'*inventio*, pour sortir d'une « rhétorique restreinte » (Genette, 1972) anciennement et souvent encore cantonnée à l'*elocutio* ?

La poétique des valeurs modélisée pour le récit doit-elle être transposée pour devenir objet d'enseignement ?

Les apports socio-historiques sur les valeurs qui entourent la production des textes doivent-ils trouver un pendant systématique dans une démarche d'actualisation des textes pour questionner le monde d'aujourd'hui ?

Faut-il intégrer dans l'enseignement du français un pôle de formation à la pensée, où l'analyse notionnelle trouverait sa place aux côtés de l'apprentissage lexical ?

La réflexion sur un dilemme moral, mis en fiction dans les textes, doit-elle devenir objet d'enseignement ?

Du côté de la littérature, la prise en compte des valeurs renouvelle l'enseignement, mais cette question est abordée avec d'autres objectifs en Histoire-géographie-instruction civique, en philosophie... Quel rapport / quelle articulation entre la question des valeurs en littérature et dans les autres disciplines ?

c) Sur les démarches d'enseignement

Comment reconnaître d'emblée le sujet moral qu'est l'élève, comme une condition de sa motivation ? Comment solliciter davantage la posture axiologique, non plus seulement au terme, mais tout au long de l'étude ?

Seront accueillies ici toutes les démarches visant à mettre en mouvement le sujet lecteur vers l'axiologie, ainsi que l'analyse de leurs résultats dans les classes : interroger les élèves sur les personnages qui les touchent, qu'ils aiment, qu'ils détestent, faire formuler le jugement moral qu'ils portent sur leurs actions ; leur demander quelle attitude ils auraient adoptée s'ils avaient été à leur place, s'ils sont d'accord avec eux, etc. Les questionner sur leur ressenti, leur vision du monde, leurs valeurs. Leur permettre de faire le lien avec le monde actuel, leur demander si les faits évoqués dans la fiction pourraient encore se produire, les inviter à prendre parti, à formuler et justifier une opinion.

Au final comment sortir d'une pratique étapiste de la lecture analytique, postulant que l'interprétation vient à la fin, au terme d'un relevé de procédés ?

d) Sur les dispositifs

Comment valoriser davantage le questionnement éthique sur les textes ?

- dans la pratique des carnets et journaux de lecture
- dans la mise en œuvre des cercles de lecture et des discussions à visée littéraire et philosophique
- dans le cadre des productions d'écrits : écrits provisoires, écriture d'invention et écrits argumentatifs
- dans les pratiques de la lecture à haute voix et de la mise en scène des textes
- dans la transmédiabilité (étude de l'image, étude filmique, chanson, opéra, etc.)

e) Sur les postures de lectures

Comment l'activité fictionnalisante du lecteur conduit-elle à construire et éprouver une réflexion axiologique ?

Si la dimension axiologique est transversale aux postures de lecture que sont le « texte-action », le « texte-signé », le « texte-tremplin » et le « texte-objet » (Bucheton, 1999), comment penser une classification qui replace l'investissement éthique au centre ?

f) Sur les postures et les gestes professionnels

Quelles postures du professeur, pour susciter et conduire un questionnement sur les valeurs ?

- en termes d'écoute de la parole des élèves
- dans la mise en scène de son propre rapport à la lecture
- dans la mise en scène de son propre rapport au savoir
- pour faire réfléchir sur les fonctions de la lecture

Quelle déontologie et quels garde-fous pour éviter que la conduite des discussions soit prétexte pour le professeur à développer un discours idéologique ?

S'intéresser à la question des valeurs dans la lecture de la littérature, c'est se risquer à ouvrir des débats, dont on sait qu'ils peuvent être très vifs dans la société (voire déboucher sur la violence). Quelles postures les professeurs de Lettres doivent-ils prendre ? Quelles limites ont-ils à poser ?

g) Sur les programmations et les programmes

Les nouveaux programmes de littérature en collège, fondés sur de grandes entrées thématiques universalistes, ne risquent-ils pas de déstructurer la connaissance des genres et des mouvements culturels ?

Comment croiser de façon équilibrée les entrées générique, historique et éthique, pour repenser les programmations annuelles et les programmes ?

**DATE LIMITE DE REMISE DES PROPOSITIONS DE COMMUNICATION :
15 février 2017**

Maximum 500 mots

Bibliographie indicative de 10 références maximum

Intituler le fichier « NOM_prénom » suivi du n° de l'axe

Contact :

litteval2017@gmail.com

nicolas.rouviere@univ-grenoble-alpes.fr

jean-francois.massol@univ-grenoble-alpes.fr

Comité scientifique :

CHIROUTER Edwige (Maître de conférences en philosophie, Université de Nantes)

DAVID Jérôme (Professeur associé de littérature française et de didactique littéraire, Université de Genève)

DUFAYS Jean-Louis (Professeur de Littérature française et de didactique littéraire, Université catholique de Louvain).

FOURTANIER Marie-José (Professeur de littérature française, Université Jean Jaurès Toulouse II)

LOUICHON Brigitte (Professeur de littérature française, Université Montpellier 2)

MASSOL Jean-François (Professeur de littérature française, Université Grenoble Alpes)

PLISSONNEAU Gersende (Maître de conférences en littérature, Université Bordeaux III)

PRAIRAT Eirick (Professeur de sciences de l'éducation, Université de Lorraine)

SNAUWAERT Maïté (Professeure adjointe de littérature française, Université de l'Alberta, Canada)

Comité d'organisation :

BRUNEL Magali (Litextra, UMR LITT&ARTS)

MASSOL Jean-François (Litextra, UMR LITT&ARTS)
ROUVIÈRE Nicolas (Litextra, UMR LITT&ARTS)

Bibliographie indicative :

- AHR Sylviane, *L'Enseignement de la littérature au collège*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- ARISTOTE, *Éthique à Nicomaque*, trad. du grec par J. Barthélémy saint Hilaire, revu par A. Gomez-Muller, Paris, Le livre de Poche, 1997.
- AURIAC-SLUSARCZYK Emmanuèle et COLLETTA Jean-Marc (dir.), *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal, 2015.
- BEHOTEGUY Gilles, CONNAN-PINTADO Christiane et PLISSONNEAU Gersende, *Idéologies(s) et roman pour la jeunesse au XXI^e siècle*, *Modernités* n° 38, Presses universitaires de Bordeaux, 2015.
- BENERT Britta et CLERMONT Philippe (dir.), *Contre l'innocence – Esthétique de l'engagement en littérature de jeunesse*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2009.
- BLANQUER Jean-Michel (dir.), *L'Instruction morale à l'école*, Sceren / CNDP, 2012.
- BOUJU Emmanuel, *L'engagement littéraire*, Presses universitaires de Rennes, 2005.
- BOUVERESSE Jacques, *La connaissance de l'écrivain – sur la littérature, la vérité et la vie*, Marseille, Agone, coll. « Banc d'essais », 2008.
- BUCHETON Dominique, « Les postures du lecteur », in DEMOUGIN Patrick et MASSOL Jean-François (coord.), *Lecture privée et lecture scolaire*, CRDP de Grenoble, 1999.
- CANTO-SPERBER Monique, *L'Inquiétude morale et la vie humaine*, Paris, PUF, 2002.
- CANVAT Karl et LEGROS Georges (dir.), *Les valeurs dans / de la littérature*, Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque », 2004.
- CARDON-QUINT Clémence, *Des Lettres au français : une discipline à l'heure de la démocratie (1945-1981)*, Presses universitaires de Rennes, 2015.
- CAUDRON Hervé, *Oser à nouveau enseigner la morale à l'école*, Paris, Hachette Éducation, 2007.
- CHIROUTER Edwige, *Lire, réfléchir et débattre à l'école élémentaire. La littérature de jeunesse pour aborder des questions philosophiques*, Paris, Hachette Éducation, coll. « Pédagogie Pratique », 2007.
- CHIROUTER Edwige, *L'enfant, la littérature et la philosophie*, Paris, L'Harmattan, 2015.
- CHIROUTER Edwige, *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*, Paris, Hachette Éducation, 2016.
- CITTON Yves, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, Paris, Éditions Amsterdam, 2007.
- CITTON Yves et DUMASY Lise (dir.), *Le Moment idéologique. Entre émergence de la littérature et constitution des sciences de l'homme*, Lyon, ENS Éditions, 2013.
- CREPON Marc, *La Vocation de l'écriture – La littérature et la philosophie à l'épreuve de la violence*, Paris, Odile Jacob, 2014.
- DANIEL Marie-France, *La Philosophie et les enfants. Les modèles de Lipman et de Dewey*, Bruxelles, De Boeck & Belin, 1997.
- DENIS Benoît, *Littérature et engagement*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Points », 2000.
- DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis et LEDUR Dominique, *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, coll. « Pratiques pédagogiques », 2015 [3^e édition revue et actualisée ; 1^{re} édition : 1996].
- DUMOULIE Camille, *Littérature et philosophie. Le gai savoir de la littérature*, Paris, Armand Colin, coll. « U », 2002.

DUMOULIE Camille (dir.), *La Fabrique du sujet. Histoire et poétique d'un concept*, Paris, Desjonquères, 2011.

HABERMAS Jürgen, *Logique des sciences sociales et autres essais* [1972], Paris, PUF, 1987.

HABERMAS Jürgen, *Théorie de l'agir communicationnel*, t. 1, *Rationalité de l'agir et rationalisation de la société* [1981], trad. de l'allemand par J.-M. Ferry, Paris, Fayard, 1987.

HABERMAS Jürgen, *De l'éthique de la discussion* [1981], trad. de l'allemand par M. Hunyadi, Paris, Les Éditions du Cerf, 1982.

HAMON Philippe, *Texte et idéologie*, Paris, PUF, coll. « Quadrige », 1984.

HOUDART-MEROT Violaine, *La Culture littéraire au lycée depuis 1880*, Presses universitaires de Rennes, 1998.

ISER Wolfgang, *L'Acte de lecture, théorie de l'effet esthétique* [1976], Bruxelles, Mardaga, 1985.

JAUSS Hans Robert, *Pour une herméneutique littéraire* [1982], Paris Gallimard, coll. « Bibliothèque des idées », 1988.

JEY Martine, *La Littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*, Metz, Centre d'études linguistiques des textes et des discours, 1998.

JOUVE Vincent, *Poétique des valeurs*, Paris, PUF, coll. « Écritures », 2001.

JOUVE Vincent, *Pourquoi étudier la littérature ?*, Paris, Armand Colin, 2010.

LEICHTER-FLACK Frédérique, *Le Laboratoire des cas de conscience*, Paris, Alma éditeur, coll. « Essai philosophie », 2012.

LELEUX Claudine, *La Philosophie pour enfant : le modèle de Matthew Lipman en discussion*, Bruxelles, De Boeck, 2004.

LELEUX Claudine, *Pour une didactique de la morale et de la citoyenneté : développer le sens moral et l'esprit critique des adolescents*, Bruxelles, De Boeck, 2010.

LELEUX Claudine, *Hiérarchiser des valeurs et des normes de 5 à 14 ans*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Apprentis lecteurs », 2005.

LIPMAN Matthew, *À l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck Université, 1995 (trad. de N. Decostre).

LOUICHON Brigitte et ROUXEL Annie (dir.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia », 2010.

LYOTARD Jean-François, *La Condition postmoderne. Rapport sur le savoir*, Paris, Éditions de Minuit, 1979.

MACE Marielle, *Façons de lire, manières d'être*, Paris, Gallimard, 2011.

MACHEREY Pierre, *Philosopher avec la littérature. Exercices de philosophie littéraire*, Paris, Hermann, coll. « Fictions pensantes », 2013.

MARQUET Jean-François, *Miroirs de l'identité. La littérature hantée par la philosophie*, Paris, Hermann, 1996.

MAZAURIC Catherine, FOURTANIER Marie-José et LANGLADE Gérard, *Textes de lecteurs en formation*, Bruxelles, P.I.E.-Peter Lang, 2011.

MERLIN-KAJMAN Hélène, *Lire dans la gueule du loup : essai sur une zone à défendre*, Paris, Gallimard, coll. « NRF », 2016.

NUSSBAUM Martha, *La connaissance de l'amour – Essais sur la philosophie et la littérature*, Paris, Les Éditions du Cerf, 2010.

OGIEN Ruwen, *La guerre aux pauvres commence à l'école. Sur la morale laïque*, Paris, Grasset, 2013.

PICARD Michel, *La lecture comme jeu*, Paris, Éditions de Minuit, 1986.

POULIN Isabelle et ROGER Jérôme, *Le Lecteur engagé. Critique, Enseignement, Littérature, Modernités* n° 26, Presses universitaires de Bordeaux, 2007.

PRAIRAT Eirick, *Les Mots pour penser l'éthique*, Nancy, Éditions universitaires de Lorraine, coll. « Questions d'éducation et de formation », 2014.

PRAIRAT Eirick, *La Morale du professeur*, Paris, PUF, coll. « Hors-collection », 2013.

PROST Antoine, *Du changement dans l'école : les réformes dans l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Seuil, 2013.

RICOEUR Paul, *Temps et récit, t. 1 à 3*, Paris, Seuil, coll. « L'ordre philosophique », 1983-1985.

RICOEUR Paul, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.

ROUXEL Annie et LANGLADE Gérard (dir.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Presses universitaires de Rennes, 2004.

SARTRE Jean-Paul, *Qu'est-ce que la littérature ?* [1948], Paris, Gallimard, coll. « Folio essais », 1985.

SCHAEFFER Jean-Marie, *Pourquoi la fiction ?*, Paris, Seuil, 1999.

SOULE Yves, TOZZI Michel et BUCHETON Dominique, *La littérature en débats, discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*, Argos références, Sceren CRDP Montpellier, 2008.

SULEIMAN Susan Rubin, *Le roman à thèse ou l'autorité fictive*, Paris, PUF, coll. « Écritures », 1985.

TODOROV Tzvetan, *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, coll. « Café Voltaire », 2007.

TOZZI Michel (dir.), *La discussion à visée philosophique à l'école primaire – Pratiques, formations, recherches*, CRDP Montpellier, 2002.

TOZZI Michel, *Débattre à partir des mythes à l'école et ailleurs*, Lyon, Chronique sociale, 2006.

TOZZI Michel, *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 2007.

TOZZI Michel, *La morale ça se discute*, Paris, Albin Michel, 2014.

VIBERT Anne, « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? », Intervention d'Anne Vibert, Inspectrice générale de lettres, mars 2012, http://www.ac-grenoble.fr/disciplines/lettres/litterature/public/Formation_sujet_lecteur_revue.pdf

Revue :

Contextes n° 2, *L'idéologie en sociologie de la littérature*, 2007.

Pratiques n° 163-164, *Questions de morale : éducation, discours textes*, 2014.

L'École des philosophes n° 10, *Philosophie et littérature*, déc. 2008.

Modernités n° 23, *Les enseignements de la fiction*, Presses universitaires de Bordeaux, 2006.