



HAL
open science

Literary reading and moral education in Cycle 3 (ages 9-12): issues, programmes and analysis of practice

Agnès Perrin-Doucey

► To cite this version:

Agnès Perrin-Doucey. Literary reading and moral education in Cycle 3 (ages 9-12): issues, programmes and analysis of practice. *Repères: Recherches en didactique du français langue maternelle*, 2018, 58, pp.81-97. 10.4000/reperes.1732 . hal-02133536

HAL Id: hal-02133536

<https://hal.umontpellier.fr/hal-02133536>

Submitted on 5 Mar 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Lecture littéraire et formation morale au cycle 3 : enjeux, programmes et analyse de pratiques

*Literary reading and moral education in Cycle 3 (ages 9-12): issues, programmes
and analysis of practice*

Agnès Perrin-Doucey



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/reperes/1732>

DOI : 10.4000/reperes.1732

ISSN : 2263-5947

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2018

Pagination : 81-97

ISBN : 979-10-362-0126-4

ISSN : 1157-1330

Ce document vous est offert par Bibliothèque Interuniversitaire de Montpellier



Référence électronique

Agnès Perrin-Doucey, « Lecture littéraire et formation morale au cycle 3 : enjeux, programmes et analyse de pratiques », *Repères* [En ligne], 58 | 2018, mis en ligne le 17 avril 2019, consulté le 18 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/1732> ; DOI : 10.4000/reperes.1732



Les contenus de *Repères* sont disponibles selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Lecture littéraire et formation morale au cycle 3 : enjeux, programmes et analyse de pratiques

Agnès Perrin-Doucey, université de Montpellier

L'article interroge l'idée de tournant éthique en didactique de la littérature au prisme de la formation morale et civique au cycle 3 du cursus français. Il étudie l'histoire de la formation morale pour mettre en évidence deux conceptions distinctes. Puis interrogeant la fonction assignée à la lecture littéraire, l'auteure analyse des données de recherche pour décrire la manière dont les enseignants pensent les questionnements éthiques du roman *Rêves amers* et engagent la réflexion des élèves. Quelles sont les formes de lecture pratiquées? En quoi engagent-elles un enseignement éthique des élèves.

Mots-clés : éducation morale, didactique, lecture

1. Introduction

Depuis la fin du XX^e siècle, on assiste à une réaffirmation du rôle des humanités dans l'éducation, notamment au service de l'éducation morale et civique. Ainsi, le premier *Socle commun de connaissances et de compétences* (MEN, 2006) fixant, en France, les attendus en fin de cursus scolaire obligatoire, réengageait l'idée de culture humaniste. Doquet-Lacoste (2008) s'étonne d'une telle annonce alors que « l'humanisme a été battu en brèche, au cours du vingtième siècle, par des courants théoriques et idéologiques variés » (p. 100). Compagnon (1998) qui assurait que « la perplexité est la seule morale littéraire. » (p. 312), évoque, dix ans après (Compagnon, 2007-2008), l'idée de *tournant éthique* à propos des relations entre formation morale et études littéraires. Michel (2016) considère qu'ainsi Compagnon renonce progressivement aux théories qui « prônai[en]t une autonomie et un autotélisme de la littérature » (p. 288). Que traduit cette nouvelle approche éthique de la littérature? Comment saisir les éventuels contours épistémologiques qu'elle dessine pour les études littéraires?

Nous constatons tout d'abord que le renouvellement de l'intérêt porté aux valeurs éthiques des textes est effectivement autant centré sur l'éthos des œuvres (Hamon, 1984; Jouve, 2001) que sur les usages ou les effets qu'elles produisent (Citton, 2007; Merlin-Kajman, 2016).

Comment alors qualifier les usages? La lecture éthique est-elle tout simplement une lecture porteuse de réactions « ordinaire[s] et inéluctable[s] » (Compagnon, 2007-2008, p. 725)? Est-elle plutôt pensée comme une lecture

naïve, définie comme « une nouvelle sérénité, bien que mythique, conférée par l’immédiateté d’une lecture » (Michel, 2016, p. 292) ? Peut-elle s’articuler à d’autres visées littéraires de la lecture ?

L’idée d’un retournement dans l’approche éthique de la littérature trouve aussi un éclairage contextuel dans le paysage sociopolitique contemporain. En effet, ce *tournant éthique* des théories et études littéraires se dessine à l’aube d’un siècle qui fleurit encore avec des formes diverses ou renouvelées d’obscurantismes, d’incivilités ou de violences. De fait, l’intérêt pour l’éducation morale et la transmission des valeurs ressurgit, tant dans les travaux des philosophes (Nussbaum, 2011), des chercheurs en philosophie de l’éducation (Fabre, Frelat-Kahn et Pachod, 2016 ; Prairat, 2016), ou en didactique (Louichon et Perrin-Doucey, 2017 ; Mas, 2017 ; Perrin-Doucey, à paraître) que dans les prescriptions institutionnelles pour l’école. En France, la dernière publication du socle commun (MENESR, 2015b) consacre le troisième des cinq piliers à la construction de la personne et du citoyen. Ce cadre de référence rénové veut faire penser l’universel en « fourni[ssant] une éducation générale ouverte et commune à tous, fondée sur des valeurs qui permettent de vivre dans une société tolérante, de liberté. » Pour ce faire, il leur est recommandé de favoriser le développement de connaissances et de compétences en s’appuyant sur la culture commune indispensable, conduisant ainsi les élèves « [à] conquérir leur autonomie et [à] exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable ». Les préconisations méthodologiques contenues dans ce troisième pilier rejoignent celles du programme d’enseignement moral et civique (MENESR, 2015a). Ce dernier texte convoque la littérature à plusieurs reprises pour construire aussi bien la sensibilité, le rapport à la règle et au droit que le jugement ou l’engagement.

S’agit-il alors de penser une forme de scolarisation éthique des œuvres littéraires ? Le ministère de l’Éducation nationale (MEN) pense-t-il plutôt une transmission de valeurs morales potentiellement universelles par la lecture d’œuvres littéraires ?

Soulever ces questions peut contribuer à évaluer la manière dont se construit ce *tournant éthique* de l’enseignement littéraire à l’école élémentaire.

Dans cette perspective, nous esquisserons tout d’abord une définition du concept de *tournant éthique* en le confrontant à l’idée de formation morale et civique des élèves. Ainsi nous serons en mesure de penser des formes de *scolarisation* de la *transmission éthique* avec la lecture de la littérature. Nous interrogerons ensuite des traces de pratiques effectives de la lecture littéraire recueillies en CM1/CM2 dans un corpus de données issues des projets de recherches LINUM¹ et TALC² pour décrire la place occupée par la réflexion morale et civique dans un

1 LINUM : lire, dire, écrire avec la littérature de jeunesse et le numérique. Projet Investissement d’avenir (2014-2017) réunissant éditeurs (Tralalère, Bayard-jeunesse) et chercheurs (Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation ou LIRDEF, Laboratoire informatique, image, interaction ou L3I, Les Gobelins) pour concevoir, développer et expérimenter une ressource numérique pour l’enseignement de la lecture littéraire au cycle 3.

2 TALC : Du texte à la classe (2017-2019). Ce projet de recherche, financé par l’université de Montpellier, réunissant des chercheurs du LIRDEF et dirigé par Louichon, vise à décrire pour mieux les comprendre les

échantillon de quatre classes. Quel(s) type(s) de réflexion axiologique révèlent-elles? Invitent-elles réellement à une lecture éthique permettant de développer la pensée critique?

2. Vous avez dit tournant éthique?

Pour situer le cadre théorique de notre réflexion, il est indispensable d'interroger la notion de *tournant éthique* dans une dimension diachronique et réflexive en prenant appui sur les travaux des chercheurs.

2.1 Définir l'idée de tournant éthique

Cette notion proposée par Compagnon (2007-2008) évoque le retournement dans le sens conféré aux études littéraires à la fin des années quatre-vingt-dix. Sa génération, affirme-t-il, « a [...] été élevée, dressée contre la lecture éthique ou morale de la littérature, contre une vision de la littérature occidentale comme création et transmission de valeurs » (p. 724). Refusant l'idée humaniste qu'on vit mieux avec la littérature par une remise en question d'une possible universalité de la morale, les travaux des sémioticiens développés de la fin des années cinquante au début des années quatre-vingt se sont efforcés de gommer l'approche éthique des textes, même si selon le critique, « l'éthique n'avait pas vraiment disparu » et « restait implicite » (Compagnon, 2007-2008, p. 725).

L'idée de *tournant éthique* dans la lecture des œuvres s'inscrit dans une double dynamique. Elle s'installe tout d'abord dans la critique des théories textualistes développées par les sémioticiens durant les années soixante. En ce sens, elle rejoint les travaux de nombreux critiques (Compagnon, 2007-2008 ; Todorov, 2007 ; Citton, 2007 ; Merlin-Kajman, 2016) qui, avec des approches différentes, réinterrogent l'éthos du lecteur en quête d'une lecture potentiellement apte à lui « permettre de mieux comprendre l'homme et le monde, pour y découvrir une beauté qui enrichisse son existence » et ainsi parvenir à « mieux se comprendre lui-même » (Todorov, 2014, p. 25). Cette critique rejoint aussi la position de certains didacticiens de la littérature contemporains (Langlade et Rouxel, 2004 ; Dufays, 2007 ; Louichon, 2009 ; Fourtanier, Langlade et Mazauric, 2011) interrogeant le lecteur réel, ce sujet présent au sein de la classe, pour saisir tout à la fois les dimensions sensible et intellectuelle de son appropriation littéraire et proposer des dispositifs didactiques en rupture avec les pratiques textualistes.

Par ailleurs, le *tournant éthique* paraît souligner un retour de la pensée humaniste dans la théorisation du rapport à la morale et à la littérature qui fait toujours débat au sein de la société. Alors que la deuxième moitié du vingtième siècle a marqué une forte rupture idéologique sur l'enseignement de la morale par la littérature, la notion d'humanités réapparaît. Cependant, des chercheurs font remarquer que le sens de ce terme paraît instable (Denizot, 2015) ou pluriel

pratiques effectives de lecture d'un texte littéraire choisi par les chercheurs. Les données sont recueillies dans des classes de cycle 3 (du CM1 à la 6^e).

(Fourtanier, 2015) et renvoie le plus souvent à une tradition mythifiée (Doquet-Lacoste, 2008). Michel (2016) insiste aussi sur les problèmes soulevés par ce retour d'un questionnement éthique de la littérature. Il alerte sur deux dangers potentiels : d'une part le risque d'un retour à une lecture purement participative qui effacerait la prise de distance critique et interprétative, théorisée notamment par les sémioticiens ; d'autre part la possibilité que le discours moral s'engage à nouveau dans « un psittacisme qui ressasserait et justifierait les stéréotypes moraux les plus éculés » transformant comme « l'expérience nous [l']a appris [...] les discours sur la morale [...] en propos moralisateurs » (p. 292). Ainsi, le chercheur affirme que par le passé, la dimension éthique de la littérature a surtout été prise en compte pour imposer des discours moralisateurs.

Avant d'analyser ce qu'il en est aujourd'hui, il nous paraît essentiel de comprendre sur quoi se fonde cette inquiétude.

2.2. Des corpus littéraires au service de l'éducation morale

Historiquement, effectivement, jusqu'en 1880 la « religion catholique [...] est [...] mêlée à l'enseignement des lettres ; et la distinction entre les deux domaines [littérature et morale] est difficile à déterminer » (Chervel, 2006, p. 414-418). La consultation des ouvrages de littérature et morale de la première moitié du dix-neuvième siècle à destination des élèves des collèges de l'époque atteste d'une volonté de guider leur construction éthique par la simple juxtaposition des lectures de textes choisis à cet effet. Par exemple, Noël et de La Place (1825) les réunissent dans un chapitre intitulé « Morale religieuse ou philosophie pratique ». Les thématiques s'intéressent essentiellement à des aspects métaphysiques glorifiant la transcendance (« L'existence de Dieu », « Création de l'Homme », « L'Être-Suprême », « Le Sentiment de la Divinité ») et interrogeant la vie politique autour de l'idée de monarchie (« Dieu et le Roi », « La loi des Souverains, ou le Roi, l'homme des peuples »). La section évoque même l'idée d'athéisme via un extrait de l'article éponyme du *Dictionnaire philosophique* (Voltaire, 1764). Le passage est choisi de façon à mettre en évidence le rejet de la notion par le philosophe lui-même, pourtant anticlérical forcené, oubliant le *déisme* qu'il exprime par ailleurs.

Si la constitution de l'école laïque à la fin du dix-neuvième siècle a rompu avec la formation religieuse des élèves, la formation morale reste au cœur du projet des républicains d'alors avec une certaine ambiguïté quant aux attendus de départ. Tout aussi mythifiée que l'idée même d'humanités, l'instauration d'une approche laïque de la morale « se distingue de l'enseignement religieux sans le contredire » (Journal officiel de la République française, 1882, p. 4 169). Il s'agit alors de ne pas rompre avec les valeurs en cours dans la société d'alors. Effectivement, la célèbre lettre de Jules Ferry aux instituteurs (1883) affirme cette volonté consensuelle sur les valeurs en rappelant que tout précepte ou maxime enseignés ne doit jamais froisser un seul homme honnête, autrement appelé « le bon père de famille ». D'autre part, la formation morale du jeune élève passe dès le cours moyen par un apprentissage des divers « devoirs » que l'enfant doit acquérir pour construire sa conscience morale : devoirs envers soi-même, envers ses parents, les autres et Dieu. Ce renvoi à l'idée d'un *Dieu* atteste effectivement

d'un respect consensuel des valeurs reconnues aussi bien par le clergé que par les républicains laïques. Cependant, cette conception se distingue en deux points de la morale religieuse. D'une part, le texte insiste sur la nécessité de penser des valeurs universelles « qui rapprochent les hommes » plutôt que des « dogmes qui les divisent » (Journal officiel de la République française, 1882, p. 4 169). D'autre part, il s'écarte des modes d'appropriation des préceptes moraux religieux en affirmant que leur apprentissage passe nécessairement par l'exercice de la « conscience » et de la « raison » de l'élève. Certes ce premier programme d'enseignement d'une morale laïque s'inscrit dans une forme de continuité, mais, par l'importance conférée à la conscience et à la raison, il esquisse une voie vers un tournant éthique dans l'appropriation des valeurs.

3. Éducation morale, esprit critique et formation littéraire

Le changement amorcé en 1882 met en confrontation deux conceptions opposées des principes d'éducation morale à l'école. Comprendre ce qui distingue ces deux approches permet de circonscrire les différents enjeux du *tournant éthique* dans les études littéraires.

3.1. Engager des comportements vertueux

La première conception, héritière de la tradition religieuse, passe toujours par une distinction préétablie entre ce qui relève du *bien* et du *mal* pour favoriser la voie du *bien* en conduisant l'individu à agir en homme vertueux. Dans cette perspective, il s'agit de faire acquérir des préceptes moraux en les incarnant dans des discours qui peuvent effectivement se transformer aisément « en propos moralisateurs » (Michel, 2016, p.292). Comment se construit cet enseignement ?

Le programme de 1882 indique que cet enseignement est assuré, du cours élémentaire au cours moyen, par des « entretiens pratiques », des lectures avec explications (récits, exemples, préceptes, paraboles et fables) et un « enseignement par le cœur ». En ce sens, il rappelle implicitement la vocation pédagogique assignée épistémologiquement à la littérature destinée aux enfants. Elle présente en effet un vivier de situations enjoignant à la vertu individuelle, mais aussi mettant en scène « les grands enjeux collectifs » (Nières-Chevrel, 2005, p. 142-143). Cet enseignement à l'école primaire « se borne [finalement] à accumuler, dans l'esprit et dans le cœur de l'enfant [...] assez de beaux exemples, assez de bonnes impressions, assez de saines idées, d'habitudes salutaires et de nobles aspirations [...] » (Journal officiel de la République française, 1882, p. 4 169). La valeur morale est, dans cette approche, inhérente à certains textes littéraires qui ne se valent pas sur le plan éthique. L'enseignant doit savoir choisir le passage ou l'œuvre à même d'illustrer les valeurs morales enseignées.

3.2. Développer une conscience éthique par le raisonnement

La seconde conception vise plutôt la formation d'une conscience éthique réflexive permettant d'analyser sur le plan moral *l'agir* citoyen et de percevoir

les grands enjeux éthiques d'une vie en société. Pour ce faire, elle doit éviter le recours aux « sanctions et obligations » (Guyau, 1885) qu'implique la définition d'une morale appuyée sur l'énoncé strict des vices et de la vertu, et favoriser la formation de l'esprit critique en articulant l'appréciation sensible et le raisonnement. Ainsi se construit une éducation à vocation émancipatrice favorisant la mise en œuvre du libre-examen et donc de la liberté de conscience. Elle trouve son apogée et ses limites dans les projets d'éducation intégrale liés aux mouvements d'éducation nouvelle inspirés par la notion de rationalisme scientifique. Les élèves sont alors engagés dans un apprentissage visant le développement d'un « effort individuel ou collectif » pour prendre conscience de sa valeur et de ses savoirs (Wagnon, 2018, p.42).

Dans cette approche, la construction morale nécessite un apprentissage sensible de la connaissance de soi, une émancipation intellectuelle par l'accès aux savoirs et au raisonnement. Ce sont des conditions indispensables pour analyser la relation ipséité-altérité et construire une vie sociale respectueuse des autres comme de soi-même. Une telle conception de la formation morale neutralise la fonction éducative initiale de l'enseignement littéraire, en le coupant de sa vocation axiologique modélisante. Dès lors, si l'on veut réengager une relation entre enseignement littéraire et formation éthique sans revenir au moralisme religieux ou républicain, il faut reconsidérer les ancrages épistémologiques pour proposer une formation littéraire moins centrée sur le choix thématique des corpus et plus soucieuse de laisser une marge interprétative et d'appropriation personnelle au sujet.

Ces deux conceptions qui se sont affrontées au tournant du siècle dernier sont-elles encore perceptibles ? Comment engager une réflexion en didactique de la littérature sur ces questions ? Qu'en disent les programmes pour l'enseignement littéraire et la formation citoyenne ?

3.3. Pour une lecture éthique

Nous avons déjà questionné les rapports entre lecture de fictions littéraires et construction éthique. Nous appuyant sur les travaux de Jouve (2001) et Hamon (1984), nous avons montré comment la fiction littéraire « suscitant émotions et donc réactions chez le lecteur [...] organiserait nécessairement des réactions axiologiques utiles à la construction d'une appréciation des enjeux éthiques de la diégèse. » (Perrin-Doucey, à paraître). Notre analyse littéraire et éthique de l'ouvrage *Rêves amers* a mis en évidence des « foyers idéologiques sous-jacents du texte » pour éclairer la manière dont l'agir des personnages et la trame événementielle de la fiction favorisent l'apparition de dissonances ou de conflits axiologiques. Dès lors, nous considérons, à l'instar d'I. Nières-Chevrel (2005), que la fiction littéraire pour enfant est un support utile « pour enseigner et éduquer » (p. 143) parce qu'il dépasse en réalité les « simples injonctions à la vertu » (p. 155). Il offre, comme le texte littéraire pour les adultes, par la diégèse elle-même, une variété de situations axiologiques utiles à la construction d'une pensée éthique critique et qu'une lecture éthique doit décrypter et discuter.

La dimension participative et subjective de la lecture permet la rencontre entre l’imaginaire du texte et celui du lecteur, et installe des réseaux d’expériences symboliques de l’altérité. L’enseignement moral, pensé comme une « éthique problématologique » (Fabre, 2016, p. 17), peut être l’occasion de mettre ces expériences individuelles en débat pour structurer le rapport entre sensibilité et raison. Ainsi, la visée éthique conférée à la lecture littéraire peut prendre appui sur l’articulation dialectique entre les dimensions participative et distanciée de la lecture littéraire. Nous avons déjà proposé que cette articulation s’organise comme « un va-et-vient entre empathie et raison » (Louichon et Perrin-Doucey, 2017, p. 204). À défaut de cette problématisation, l’enseignement de la lecture littéraire à visée éthique peut s’installer soit dans une discussion axiologique appuyée sur la thématique du texte et non sur l’appropriation de l’expérience diégétique, soit dans une lecture axiologique stéréotypée des situations sans construire d’apprentissage du questionnement. Les programmes sont-ils compatibles avec ces orientations scientifiques ?

3.4. Développer la réflexion et l’aptitude au débat

En 2002, les instructions pour l’école primaire affirment la primauté de la réflexion dans l’enseignement-apprentissage. S’appuyant sur les recherches conduites par l’INRP (Institut national de recherche pédagogique, Grossmann et Tauveron, 1999), ils introduisent une forme littéraire de la lecture, comprise comme une activité interprétative engageant la sensibilité de l’élève autant que sa réflexion. La littérature de jeunesse devient un support privilégié pour apprendre à débattre et se forger une interprétation dans le respect de la lettre du texte. Le programme d’éducation civique suit le même projet puisqu’il se propose de conduire l’élève « à prendre conscience de manière plus explicite de l’articulation entre liberté personnelle, contraintes de la vie sociale et affirmation de valeurs partagées. » (MEN, 2002, p. 71)

Le programme d’enseignement moral et civique (MENESR, 2015a) s’inscrit dans la continuité. S’appuyant sur les travaux récents en didactique de la littérature (comme de la philosophie) ils préconisent la recherche d’un équilibre entre développement personnel des sujets dans une société pluraliste et engagement du citoyen au profit du commun imposé par le cadre républicain. Il éclaire le socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui définit des repères pour la formation de la personne et du citoyen (MENESR, 2015b, rubrique 3) et trouve des applications pratiques dans le projet de parcours citoyen (MEN, 2016).

Il est fondé sur « quatre dimensions, liées entre elles » (MENESR, 2015a, p. 3) impliquant la prise de conscience de l’appropriation sensible, le développement d’une aptitude à émettre un jugement critique et à s’engager dans la vie civique. L’ensemble permet de structurer les normes et limites inhérentes au respect des règles et du droit. L’enseignement favorise le questionnement individuel et collectif à partir de situations concrètes et complexes potentiellement puisées dans la littérature. Leur analyse passe par plusieurs observations simultanées : le ressenti individuel et collectif qu’elles génèrent, la confrontation aux règles et à

leurs limites pour installer un débat critique débouchant si possible sur une mise en pratique qui engage. Le programme se propose donc de développer « les aptitudes à la réflexion critique » en s'appuyant notamment sur la lecture littéraire.

Dès lors, la formation morale et civique des élèves développant leur esprit critique, implique non plus de dégager des situations axiologiquement exemplaires mais bien d'apprendre à les mettre en discussion pour en saisir les enjeux contextuels. En ce sens, ce programme engage bien un tournant éthique.

3.5. Une conception régulièrement remise en question

Cette dimension réflexive n'est pourtant pas présente dans tous les programmes. En 2006 la publication du premier *Socle commun de connaissances et de compétences*, puis en 2008 le programme pour l'école réintroduisent une perspective traditionaliste que la fin du XX^e siècle s'était efforcée de faire disparaître. En effet, même si la littérature de jeunesse est toujours évoquée, la nécessaire approche réflexive qu'implique la lecture littéraire est amoindrie au profit des automatismes cognitifs à faire acquérir. La référence à la culture humaniste reste allusive et semble plus centrée sur l'appropriation de connaissances patrimoniales ou historiques que sur l'apprentissage du questionnement.

Cette refonte des instructions trouve son apogée idéologique en 2011 avec la publication du programme d'instruction morale. Le texte et l'idée même d'*instruction* (terme qui se substitue à *éducation* ou *enseignement*) confortent le retour au moralisme héritier de la première publication républicaine, voire à la prise en compte de dogmes moraux. Il se fonde sur deux principes pédagogiques : d'une part, l'élève doit apprendre à distinguer la dualité des comportements pour se saisir du bien (le bien / le mal, le vrai / le faux, etc.) et mettre en exergue une règle comportementale; d'autre part l'enseignant doit proposer des exemples par l'usage de « maximes morales » à vocation prescriptive, donc non réflexive. Il s'agit d'apprendre les normes et les limites pour s'y conformer. Ainsi se trouve effectivement confortée une conception dogmatique d'une formation morale qui ne se départit pas du moralisme.

Cette analyse succincte des programmes les plus récents met en exergue des attermolements idéologiques importants susceptibles de perturber la prise en compte des questions éthiques dans l'enseignement moral et civique. Dans la mesure où la littérature est sollicitée pour ces apprentissages, il nous semble intéressant d'interroger les pratiques des enseignants pour décrire la place concédée à l'éthique dans la lecture littéraire.

4. Lecture et prisme : des traces à l'interprétation

Pour apporter quelques éléments de réponse à cette question, nous nous proposons de décrire les traces d'une prise en compte des problèmes éthiques que soulève la lecture littéraire de *Rêves amers* (Condé, 2017) dans quatre classes de CM1/CM2. Les données sont issues des recherches TALC et LINUM que nous

allons présenter brièvement ci-dessous. Le roman est choisi par les chercheurs parce qu'il engage un questionnement éthique³.

4.1. Les données recueillies : contexte et méthodologie d'analyse

Les deux projets interrogent les pratiques effectives de lecture littéraire d'une œuvre imposée aux enseignants volontaires. Si les deux enseignants du panel TALC créent leur propre dispositif, ceux du panel LINUM disposent d'une séquence initiale qu'ils peuvent modifier. Les recueils étant différents, ils favorisent une description multiréférencée, mais non généralisable.

4.1.1. TALC

Dans le cas de la recherche TALC, seul un extrait du roman (chap. 3, p.39-45) est imposé. Notre corpus comprend deux classes de CM1/CM2 (E1 et E2⁴) situées dans une même école d'un quartier populaire d'une petite commune d'un secteur rural héraultais. Chaque enseignant réalise une séance de lecture avec sa classe, filmée par le chercheur. Puis, chacun procède à un entretien d'auto-confrontation pour commenter librement son activité. Ces entretiens (filmés par le chercheur) cherchent à renseigner les logiques profondes qui président à la conception et conduite de la classe : savoirs, représentations, hésitations, certitudes, etc. (Leblanc, 2017). Ces vidéos retranscrites constituent les données de recherche.

4.1.2. LINUM

Comme nous l'avons déjà exposé (Perrin-Doucey et Acerra, 2017), la recherche LINUM a développé une ressource en ligne pour enseigner la lecture littéraire de romans pour la jeunesse. Un prototype expérimental autour du roman *Rêves amers* propose un dispositif complet d'enseignement : une séquence et des activités entièrement modifiables par les enseignants. La partie pour l'élève comporte un espace de travail comprenant le texte et des activités, des espaces périphériques avec notamment des fiches (personnages, lieux, événements) favorisant des synthèses en cours de lecture, un carnet de lecteur permettant à chaque élève d'exprimer son appropriation subjective du texte. La séquence initiale prévoit des activités qui renvoient l'élève à ces espaces et notamment au carnet de lecteur. La ressource comporte une fonctionnalité pour répertorier, sur des fichiers Excel (à l'insu des enseignants mais avec leur accord⁵), les activités conduites en ligne. Elles renseignent le dispositif réalisé dans chaque classe (horodatage des connexions compris) indépendamment du dispositif initial et l'ensemble des activités de chaque élève. Pour cet article, nous étudierons les données de deux classes de l'académie de Créteil (E3 CM2 et E4 CM1/CM2) que nous avons choisies parce que les enseignants ont opéré des modifications à la séquence initiale. À partir de ce relevé, nous sommes en mesure d'interroger la

3 Voir Perrin-Doucey (à paraître) et le paragraphe 4.2. de cet article.

4 Nous utiliserons ces abréviations pour désigner les enseignants de chaque classe.

5 Le choix des classes s'est constitué sur la base du volontariat, dans des classes qui utilisaient déjà des ressources numériques dans leur classe.

pratique effective de préparation de classe⁶, que nous pouvons relier aux activités réalisées par les élèves. Il ne s'agit pas cette fois de comprendre la logique mobilisée par l'enseignant mais d'interpréter la manière dont chacun modifie la séquence initiale : que conserve-t-il ? que supprime-t-il ? Propose-t-il la même activité à tous ses élèves ?

La recherche n'a pas été conçue pour interroger la conduite de classe elle-même, mais des enquêtes sous forme de questionnaires conduites auprès des enseignants et un journal de bord rédigé par l'enseignante de la classe de E3, permettent d'explicitier partiellement les choix didactiques.

L'étude qui suit s'appuie sur une analyse des verbatims des enseignants de TALC (E1 et E2,) et des modifications opérées dans les séquences par les deux enseignants de LINUM (E3 et E4)⁷. Dans ce second cas, nous avons analysé prioritairement le travail conduit autour de l'extrait choisi pour TALC. Pour structurer l'étude restituée ici, nous avons relevé et comparé les tâches proposées ou mises en œuvre dans chaque classe et les avons confrontées aux éléments développés dans notre cadrage théorique.

4.2. Une œuvre qui provoque une réflexion axiologique

Comme le suggère le titre, *Rêves amers*⁸ provoque des réactions axiologiques dans la mesure où il évoque le contexte sociopolitique d'Haïti au moment de la dictature de Duvalier et les conséquences terribles qu'elle engendre : misère, corruption, violence, touchant les enfants. Le récit échoue avec la tentative tragique d'émigration et la mort des jeunes protagonistes : Rose-Aimée, le personnage principal, fidèle à l'éducation morale reçue, et Lisa, dont l'agir provoque des dissonances axiologiques. L'extrait met en scène des questions éthiques fondatrices : l'égalité, la misère et la corruption, l'absence de protection des enfants et surtout le vol commis par Lisa. Consciente des injustices, de l'inégalité, de la maltraitance, elle légitime cet acte que la morale réprouve. Rose-Aimée, plus légaliste, traverse un profond dilemme moral que l'instinct de survie l'oblige à dépasser : elle accepte l'illégalité au nom de la liberté et de la recherche d'une vie meilleure.

4.3. Des hésitations à évoquer des sujets qui mêlent le bien et le mal

L'ensemble des verbatims recueillis dit l'intérêt pour un roman qui « captive » les élèves même si certains le jugent « triste ». E1, E2, E3 évoquent la relation que les jeunes lecteurs entretiennent avec l'héroïne (Rose-Aimée) « qu'ils ont adoptée » (E3). E1 affirme avoir « totalement adhéré » au livre et avoir « vu les enfants aussi vraiment être empathiques ». E1, E2, et E3 expriment une difficulté ou une réticence face au tragique de la situation.

6 Activités proposées, organisation de la chronologie, adressage des tâches à chaque élève ou à l'ensemble de la classe, durée de la préparation.

7 L'ensemble des classes comporte une section mixte CM1/CM2.

8 Sur l'étude précise du roman, voir notre article déjà cité (Perrin-Doucey, à paraître).

E2 évoque son expérience de « photographe dans un camp de réfugiés au Honduras » et se déclare prudent parce qu'il connaît « exactement ces situations ». Il se demande s'il peut exposer ses élèves à ce type de réalité. Pour les protéger, il organise ses séances de façon à pousser les élèves « à suivre l'héroïne ».

Pour E3, la difficulté est en premier lieu focalisée sur la longueur du récit ou des séances et l'usage du média numérique qui modifie le rapport à l'activité. Il n'évoque pas d'inquiétude sur le contenu du roman, sauf au moment de découvrir la fin de l'histoire. « Vu la violence de la fin du livre, nous avons débriefé [...] j'ai l'impression d'avoir été plus choqué qu'eux. Je les y avais préparés pour qu'ils ne soient pas surpris » dit-il. Il focalise l'ensemble des activités sur le personnage le plus exemplaire sur le plan moral : Rose-Aimée.

Chez E4, les travaux s'interrompent tous avant la lecture du passage étudié. Nous pouvons donc faire l'hypothèse qu'il n'a pas souhaité aborder ce passage.

C'est certainement l'entretien d'autoconfrontation conduit avec E1 qui renseigne le mieux les hésitations entre les deux conceptions de la formation éthique décrites précédemment. Il dit avoir eu du mal à faire des choix didactiques tant le roman est dense. Il évoque « une peur » et expose avec l'hésitation de sa réflexion les motifs de cette appréhension en interrogeant successivement les thématiques difficiles : grande pauvreté, maltraitance. Il a peur de ne pas savoir rebondir et de heurter la sensibilité de ses élèves car il y a « un cas un peu compliqué dans la classe ». Finalement, E1 constate : « les sujets difficiles sont vraiment très intéressants et je me suis régalé » et tranche en se lançant dans l'étude de l'œuvre intégrale associée à un projet « Haïti » pour construire l'engagement citoyen.

4.4. Des formes d'évitement dans la mise en œuvre d'une lecture littéraire

L'ensemble du corpus étudié témoigne de formes d'évitement assez significatives des difficultés à engager les élèves dans une réflexion morale non manichéenne qui interroge émotion et réflexion.

4.4.1. L'expérience émotionnelle des élèves

Tout d'abord, interrogeons le rapport aux émotions des élèves. Les enseignants du corpus étudié ne les sollicitent que rarement. E3 élimine assez systématiquement toutes les situations prévues par les chercheurs qui renvoient au carnet de lecteur pour faire émerger l'expression subjective des ressentis ou jugements individuels des élèves. Il justifie ce choix soit parce qu'il manque de temps soit parce qu'il juge l'activité trop difficile. À l'issue du travail, néanmoins il engage les élèves à noter leurs impressions sur le récit. E2 dit vouloir éviter de trop « dériver » pour ne pas s'écarter de son objectif de séance : identifier la focalisation omnisciente. E4 reste sur des relevés factuels visant à faire émerger les actions de Rose-Aimée; une seule fois, il fait appel à l'avis des élèves en leur demandant « comment agir? ».

E1 ne sollicite pas les émotions de ses élèves, mais parle de celles du personnage. Il pense que cet aspect est essentiel pour lire la fin tragique du récit. Il

évoque la nécessité de penser en « parallèle les émotions du personnage et leurs propres émotions » conformément aux préconisations des programmes (MENESR, 2015a) mais exprime clairement une difficulté.

4.4.2. Le relevé d'indices : une activité très développée

Notons ensuite que, dans chaque classe, l'essentiel des activités visant l'exploration du texte est centré prioritairement sur des relevés d'indices textuels par un travail individuel (E1 et E2) ou en binômes (E3). Les séances TALC renseignent sur les mises en commun imposant aux élèves d'exposer et de commenter ces indices. Pour E1, il s'agit d'interroger la manière dont le personnage de Rose-Aimée évolue dans le passage lu. Il insiste volontairement sur l'importance de cette recherche d'indices marquant explicitement ou implicitement l'évolution du protagoniste, de ses sentiments et attitudes. En focalisant le travail sur le personnage de Rose-Aimée, il veut faire repérer qu'il acquiert son autonomie. Mais il n'évoque pas la manière dont Lisa déclenche la transformation éthique de Rose-Aimée. Pourtant la rencontre est évoquée par un élève. À ce sujet, E1 affirme : « Je pense que globalement ils ont compris qu'elle se retrouve sans abri et que Lisa a volé l'argent et que rapidement ou pas rapidement elle était tentée de prendre l'argent ». Il ajoute ne pas savoir si cette compréhension de l'évènement (essentiel au basculement éthique de l'héroïne) « est vraiment très important[e] ». Ce travail de décryptage minutieux des sept pages de l'extrait est très long et complexe pour les élèves. E1 en prend conscience mais ne semble pas avoir d'autre proposition didactique précise pour aborder la lecture longue autrement.

Pour E2, le projet de lecture se construit aussi sur des relevés dans un cadre plus précis. L'enseignant qui a pour objectif de faire saisir « la focalisation omnisciente » du passage, notion qu'il juge « essentielle » à l'apprentissage de la compréhension, demande aux élèves de rechercher et classer les indices autour de ces catégories : « les sans-abris », « les personnages », « les évènements », « les émotions des personnages », « les relations entre les personnages », « l'éducation de Rose-Aimée ». Il découpe l'extrait en trois parties et répartit le travail entre les élèves. La mise en commun est elle aussi très longue. Elle se structure sur un relevé factuel qui ne débouche pas sur le sens du texte. Ainsi, le vol de Lisa est évoqué mais non commenté. Dans l'entretien, il commente surtout la difficulté à organiser la mise en commun, constate que les élèves ont saisi beaucoup de choses, notamment la prise en compte de la misère et des inégalités sociales. Il n'évoque ni le vol ni la réflexion morale engendrée par cet évènement majeur. Dès lors, comment s'élabore la dimension éthique de la lecture ?

4.4.3. La morale en question

Chaque enseignant interroge des dimensions axiologiques du récit. Tous les quatre sollicitent les valeurs d'égalité et de respect de la personne humaine, l'injustice de la situation par le repérage du champ lexical de la misère. E1 fixe un lexique « axiologique » : *dictature, respect, fidélité, égalité*, etc. Observons aussi que E1 et E2 poussent les élèves à développer une empathie pour Rose-Aimée, le personnage fidèle et respectueux des valeurs familiales, qui expose son conflit

de valeurs. Ni l'un ni l'autre ne met en évidence les choix axiologiques de Lisa et leur justification. Penser le *vol* comme un dissensus axiologique est vraiment problématique : ils souhaitent ici dire la règle sans interroger ses limites, pour E1 précisément parce qu'un élève a enfreint cette règle.

Les élèves dirigés par E3 s'accordent pour affirmer que la misère est intolérable, qu'elle ne doit pas exister, qu'elle les attriste. Ils sollicitent souvent le droit à une vie meilleure, certains suggérant de résoudre la difficulté par des dons d'argent. Ont-ils été invités à analyser les conséquences morales engendrées par la misère ? Cela nous paraît peu probable compte tenu de la date tardive de ce dernier écrit.

Avec E2, les relations entre les personnages et les événements sont décrits comme porteurs d'inégalité. Les élèves approchent aussi l'idée de liberté à travers la manière dont Rose-Aimée est soumise à l'autoritarisme de ses patrons successifs, uniquement dans un relevé factuel qui n'engage pas de réflexion axiologique.

E1 et E4 font des choix didactiques qui nous semblent opposés. E4 propose une activité de classement binaire d'expressions données en deux rubriques : bonnes et mauvaises actions. Seul un élève (à besoin particulier) est conduit à s'exprimer sur ce sujet.

E1 saisit parfaitement l'enjeu moral du passage et le nœud qui se construit autour du vol légitimé par la misère et l'injustice. Il dit avoir eu l'intention de le travailler, mais avoir renoncé puisqu'un élève a été convaincu de vol quelques jours auparavant. Il ne s'accorde alors pas le droit d'aborder cette question présentant un vol légitimé. Il évite le sujet et guide les élèves dans une perception de l'éthique d'une Rose-Aimée exemplaire « respectueuse de son éducation », « fidèle à son éducation ».

5. Conclusion

Notre cadre théorique a permis de mettre en évidence une tension entre deux approches de la morale : l'une, qualifiée par ses détracteurs de moraliste, qui énonce les devoirs, les règles pour distinguer le bien du mal, l'autre à vocation émancipatrice, qui cherche à développer la réflexion pour favoriser un commun partageable respectueux de l'altérité et de la pluralité. Cette seconde approche implique d'apprendre aux élèves à s'engager dans un questionnement complexe prenant appui sur les émotions individuelles, la multiplicité des expériences axiologiques et les conflits de valeurs qu'elles génèrent. Il s'agit d'apprendre à penser, à discuter les principes axiologiques en tenant compte des limites et des normes dans leur dimension contextuelle. La lecture littéraire, si elle pense la somme d'expériences et de dissonances axiologiques développées par la diégèse, si elle provoque, recueille et discute les émotions et réactions du lecteur aux situations mises en scène, est à même de contribuer à cette formation éthique de l'individu.

L'étude des données recueillies tend à montrer que les quatre enseignants sont conscients que l'œuvre lue porte des enjeux éthiques majeurs. Cependant, le contexte politique et socioéconomique du récit organise des dissonances axiologiques fortes en interrogeant les tensions entre les limites du légal et du légitime. Dès lors, ils semblent déstabilisés du fait même de l'éthique inhérente à leur mission d'enseignant : protéger les élèves de la violence sociétale, les conduire à penser une société qui n'est pas idéale, construire avec eux un rapport au légal par le respect de la règle et du droit. Finalement, ils évitent d'aborder la difficulté en limitant la dimension participative de la lecture au seul processus identificatoire empathique vis-à-vis de l'héroïne, personnage dont l'agir axiologique révèle une forme d'exemplarité morale. E1 semble plus prêt à penser une lecture confrontant sensibilité et raison mais considère le contexte de la classe comme un frein. E2, E3, E4 oblitèrent, semble-t-il, le travail de raisonnement indispensable à l'apprentissage du jugement et de l'engagement comme suggéré par les programmes en vigueur depuis 2015. Cette pratique révèle donc bien des difficultés à rompre avec une approche normative de la morale (MEN, 2011) visant à dire le *bien* et le *mal* pour engager un va-et-vient entre émotion et jugement critique (MENESR, 2015a) permettant finalement d'interroger le concept philosophique de *vie bonne* incluant la relativité contextuelle associée à la survenance du *bien* et du *mal*.

L'analyse des pratiques de lecture, à partir du corpus recueilli, témoigne du souhait de développer une lecture distanciée telle que la préconise le MEN dès 2002, tout en montrant une difficulté des enseignants à l'installer. Elle se dilue, cependant, dans la prédominance accordée au prélèvement d'indices textuels. L'activité pourrait laisser penser que l'on apprend à comprendre, en réalité elle ne débouche ni sur la compréhension globale du récit et de ses enjeux narratologiques ou éthiques ni sur l'apprentissage de processus interprétatifs. On relève, ici, les traces des débats sur la lecture, pris en étau entre une vision étapiste de la compréhension, une prise en compte de la nécessité de son enseignement, et la volonté de construire les mécanismes de l'interprétation à partir des théories textualistes. On observe donc bien une corrélation entre les hésitations des enseignants et les attermoissements idéologiques dans la formulation des attentes institutionnelles.

Si l'on veut que les études littéraires engagent le *tournant éthique* nécessaire à l'apprentissage de la liberté de conscience, comme condition de la citoyenneté, il semble indispensable de penser des dispositifs permettant de dissocier les habiletés : apprendre à comprendre les textes pour permettre une appropriation de la diégèse, apprendre à questionner l'appropriation sensible et subjective personnelle de la diégèse pour en comprendre les mécanismes, et enfin apprendre à mettre en discussion les dissonances axiologiques pour dégager l'éthique des textes.

Bibliographie

- CHERVEL, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- CITTON, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires?* Paris : Éditions Amsterdam.
- COMPAGNON, A. (1998). *Le démon de la théorie*. Paris : Seuil.
- COMPAGNON, A. (2007-2008). *Littérature française moderne et contemporaine : histoire, critique, théorie. Cours : « Morales de Proust »*. Résumé du cours donné au Collège de France. Récupéré du site du Collège de France : <https://www.college-de-france.fr/media/antoine-compagnon/UPL49209_Antoine_Compagnon_cours_0708.pdf>.
- CONDÉ, M. (2017). *Rêves amers*. Montrouge : Bayard.
- DENIZOT, N. (2015). Les humanités, la culture humaniste et la culture scolaire. *Tréma*, 43, 42-51.
- DOQUET-LACOSTE, C. (2008). La culture humaniste, 5^e pilier du socle commun des apprentissages : quels objets pour quelles pratiques? Dans D. Dubois-Marcoïn et C. Tauveron (dir.), *Français, langue et littérature, socle commun* (p. 97-10). Lyon : INRP.
- DUFAYS, J.-L. (2007). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation*. Louvain, Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- FABRE, M. (2016). Pour une éthique problématologique. Dans M. Fabre, B. Frelat-Kahn et A. Pachod (dir.), *L'idée de valeur en éducation* (p. 17-29). Paris : Hermann.
- FABRE, M., FRELAT-KAHN, B. et PACHOD, A. (2016). *L'idée de valeur en éducation*. Paris : Hermann.
- FOURTANIER, M.-J. (2015). Humanités, quelles humanités? Le rôle de la lecture littéraire dans la construction d'une culture humaniste chez les enseignants de lettres. *Tréma*, 43, 32-41.
- FOURTANIER, M.-J., LANGLADE, G. et MAZAURIC, C. (2011). *Le texte du lecteur en formation*. Bruxelles, Belgique : Peter Lang.
- GROSSMANN, F. et TAUVERON, C. (1999). Comprendre et interpréter les textes à l'école [numéro thématique]. *Repères*, 19.
- GUYAU, J.-M. (1885). *Esquisse d'une morale sans obligation, ni sanction* [version Kindle]. Éditions Vassade.
- HAMON, P. (1984). *Texte et idéologie*. Paris : PUF.
- JOURNAL OFFICIEL DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. (1882). *Éducation morale*. Journal officiel n° 209 du 2 août 1882 . Récupéré de Gallica : <<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6223476p/f17.image.r=morale dieu>>.
- JOUVE, V. (2001) *Poétique des valeurs*. Paris : PUF.

- LANGLADE, G. et ROUXEL, A. (2004). *Le sujet-lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : PUR.
- LEBLANC, S. (2017). Coopération chercheurs-praticiens pour analyser l'activité et concevoir des ressources de formation. *Éducation et socialisation. Les cahiers du Cerfee*, 45. Récupéré du site de la revue : <<http://edso.revues.org/2484>>.
- LOUICHON, B. (2009). *La littérature après coup*. Rennes : PUR.
- LOUICHON, B. et PERRIN-DOUCEY, A. (2017). La littérature et le débat empathique et raisonnable. Dans M. Lebrun (dir.), *Et si l'école apprenait à penser...* (p. 191-205). Bienne, Suisse : HEP Bejune.
- MAS, M. (2017). Le lecteur et le citoyen. Analyse des relations entre littérature et valeurs dans les programmes du cycle 3 de l'école primaire. *Le français aujourd'hui*, 197(2), 27-36.
- MERLIN-KAJMAN, H. (2016). *Lire dans la gueule du loup. Essai sur une zone à défendre, la littérature*. Paris : Gallimard.
- MICHEL, R. (2016). Le souci de l'éthique en littérature. Dans A. Petitjean (dir.), *Didactiques du français et de la littérature* (p. 287-306). Metz : Le Cremlin ; Université de Lorraine.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN). (2002). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin officiel hors-série n° 1 du 14 février 2002. Récupéré sur le site du ministère : <<http://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2002/hs1/hs1.pdf>>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN). (2006). *Socle commun de connaissances et de compétences*. Bulletin officiel n° 29 du 20 juillet 2006. Récupéré du site du ministère : <<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN). (2011). *Instruction morale à l'école primaire*. Circulaire officielle n° 2011-131 du 25 août 2011. Récupéré du site du ministère : <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57284>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEURE ET DE LA RECHERCHE (MENESR). (2015a). *L'enseignement moral et civique (EMC)*. Bulletin officiel spécial du 25 juin 2015. Récupéré du site du ministère <<http://www.education.gouv.fr/cid90776/l-enseignement-moral-et-civique-au-bo-special-du-25-juin-2015.html>>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEURE ET DE LA RECHERCHE (MENESR). (2015b). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015. Récupéré du site du ministère : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances,_de_competences_et_de_culture_415456.pdf>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN). (2016). *Action éducative. Le parcours citoyen*. Bulletin officiel, circulaire n° 2016-092 du 20 juin 2016.

- Récupéré sur le site du ministère : <http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=103533>.
- NIÈRES-CHEVREL, I. (2005). La transmission des valeurs et les ruses de la fiction : petite mise en perspective historique. Dans Nières-Chevrel (dir.). *Littérature de jeunesse et incertaines frontières*. Paris : Gallimard jeunesse.
- NOËL, F. et DE LA PLACE, M. (1825). *Leçons françaises de littérature et de morale, ou recueil, en prose et en vers, des plus beaux morceaux de notre langue dans la littérature des deux derniers siècles. Tome premier* (quatorzième édition). Paris : Chez Le Normant Père.
- NUSSBAUM, M. (2011). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle*. Paris : Climats.
- PERRIN-DOUCEY, A. (à paraître). Littérature et lecture, valeurs et citoyenneté : quels apports pour l'enseignement moral et civique? *Recherches et travaux*, 94.
- PERRIN-DOUCEY, A. et ACERRA, E. (2017). Penser la lecture littéraire par et pour le numérique : conception, activités et usages en question. *Repères*, 56, 197-213.
- PRAIRAT, E. (2016). La valeur en débats. Dans M. Fabre, B. Frelat-Kahn et A. Pachod (dir.), *L'idée de valeur en éducation* (p. 61-77). Paris : Hermann.
- TODOROV, T. (2014). *La littérature en péril*. Paris : Flammarion.
- WAGNON, S. (2018). *Francisco Ferrer pour une morale rationaliste fraternelle et laïque*. Lyon : Atelier de création libertaire.