



Lire Martha Nussbaum en didacticienne

Brigitte Louichon

► **To cite this version:**

Brigitte Louichon. Lire Martha Nussbaum en didacticienne. Recherches & Travaux, Université Grenoble Alpes, 2019. hal-02357064

HAL Id: hal-02357064

<https://hal.umontpellier.fr/hal-02357064>

Submitted on 9 Nov 2019

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.



Lire Martha Nussbaum en didacticienne

Reading Martha Nussbaum As a Teacher

Brigitte Louichon



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/1592>

ISSN : 1969-6434

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

ISBN : 978-2-37747-098-3

ISSN : 0151-1874

Référence électronique

Brigitte Louichon, « Lire Martha Nussbaum en didacticienne », *Recherches & Travaux* [En ligne], 94 | 2019, mis en ligne le 20 juin 2019, consulté le 20 juin 2019. URL : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/1592>

Ce document a été généré automatiquement le 20 juin 2019.

© Recherches & Travaux

Lire Martha Nussbaum en didacticienne

Reading Martha Nussbaum As a Teacher

Brigitte Louichon

Introduction

Lire en didacticienne

- 1 « Lire en didacticienne », ce n'est pas seulement tirer d'une lecture des usages didactiques ou des leçons intéressantes pour la didactique. En effet, il n'y a pas *d'abord* une signification et *ensuite* un retour réflexif spécifiquement didactique. « Lire en didacticienne » signifie lire en tant que sujet s'inscrivant dans une sphère scientifique et professionnelle particulière et donc, dont les compétences et les incompétences participent du sens produit. Pour le dire autrement, je suis didacticienne mais ni philosophe, ni économiste, ni juriste. Et il est donc probable que ma lecture, c'est-à-dire ce que je fais du texte de Martha Nussbaum, soit impactée par ces déficiences. De même, l'auteure est américaine et toutes les références, très nombreuses dans *La Connaissance de l'amour*, renvoient à des travaux anglo-saxons que j'ignore, en tout cas dont la connaissance n'est pas directe. En revanche, — car les phénomènes d'interlecture (Bellemin-Noel, 2001) ne concernent pas seulement la lecture littéraire¹ — certains propos évoquent pour moi des auteurs comme Eco ou Ricœur, totalement absents du discours nussbaumien. De même, le corpus littéraire sollicité par Martha Nussbaum n'est pas forcément celui dont je suis la plus familière. Peut-être suis-je ainsi plus susceptible d'adhérer à sa lecture de Dickens ou de James que si l'exercice avait porté sur des œuvres à propos desquelles j'aurais beaucoup lu ou travaillé. Pour continuer, *La Connaissance de l'amour* est paru en 1990. Le lire en français et en 2017 génère des effets de compréhension liés à ce décalage temporel, ces trente ans ou plus durant lesquels il s'est passé des choses importantes relativement aux propos tenus par l'auteure. Particulièrement, ce qu'elle dit sur les études littéraires ou, plus marginalement sur la lecture, est daté. Or, cette capacité

que j'ai à inscrire le propos de Nussbaum dans une histoire des théories littéraires ou de la lecture littéraire relève de mon ancrage disciplinaire.

- 2 Mais je dois confesser que la lecture didacticienne ici proposée excède ces évidences. En effet, je vais utiliser des outils de lecture relevant du paradigme théorique du sujet-lecteur. Lire en didacticienne du sujet-lecteur, c'est à la fois assumer la singularité de sa propre lecture, mais c'est aussi traquer dans celle des autres cette singularité, souvent éclairante.

Quelques mots sur Martha Nussbaum

- 3 Née en 1947, Martha Nussbaum est titulaire de la chaire de Droit et d'Éthique à l'université de Chicago. Elle est initialement spécialiste de philosophie grecque et s'inscrit dans une perspective aristotélicienne. Cela signifie que pour elle, et c'est un élément absolument central, les formes de vie et les exemples issus de la réalité sont essentiels pour construire un discours philosophique efficace. En ceci, elle s'oppose à une philosophie édifiante, fondée sur des définitions essentialistes et des principes généraux.
- 4 Elle est particulièrement connue pour sa contribution majeure à la « théorie des capacités » élaborée avec l'économiste et prix Nobel indien Amartya Sen, qui a remis en cause l'idée que le développement est une question de revenu. Pour eux, la pauvreté est un manque de capacités. Ce terme désigne la possibilité pour les individus de faire des choix parmi les biens qu'ils jugent estimables et de les atteindre effectivement. Les « capacités » sont, pour Sen comme pour Nussbaum, les enjeux véritables de la justice sociale et du bonheur humain. Pour eux, la dignité humaine suppose la possibilité de disposer de choix les plus larges possibles et le but est de trouver les moyens de donner du pouvoir d'être et d'agir à chacun. Cela signifie que si le développement des capacités se fait toujours individuellement, il doit être placé sous la responsabilité de la société qui doit permettre à chacun de vivre une vie digne d'être vécue².
- 5 On le voit, la pensée de Nussbaum se situe à l'articulation de la philosophie morale et de la philosophie politique, du privé et du public. Pour elle, il n'y a pas d'un côté des principes politiques valant pour le citoyen et de l'autre des individus dont les convictions et les conceptions morales dépendraient du privé. Pour que les exigences politiques de justice aient du sens et une portée, il faut que s'engage une discussion ayant pour objet de déterminer ce que sont l'aliénation ou l'épanouissement humains, une vie bonne et les conditions de sa possibilité.
- 6 Si Nussbaum a commencé à publier dans les années 1980, sa réception en France est beaucoup plus récente. En 2010, Solange Chavel, traductrice de Martha Nussbaum et coordinatrice d'un numéro de *Raison publique* consacré à la philosophe, regrettait le peu de diffusion en France de sa pensée, lors même, écrivait-elle, que son travail est « abondamment discuté et commenté dans le monde³ ». De fait, il a fallu attendre 2008 pour qu'un premier ouvrage paraisse en France⁴. Mais depuis cette date, les traductions s'enchaînent et la réception de l'œuvre nourrit la pensée philosophique et critique française⁵. Pour autant, nous ne pouvons lire en français qu'une partie de l'œuvre de Nussbaum, et très souvent le décalage temporel entre l'ouvrage et sa traduction est important⁶.
- 7 Dans la perspective d'une lecture en didacticienne de la littérature, mon propos s'appuie sur trois ouvrages : *La Connaissance de l'amour*, *L'Art d'être juste* et *Les Émotions*

démocratiques. Dans un premier temps, je présenterai rapidement les ouvrages ; puis je dégagerai la position de Martha Nussbaum sur la lecture de la littérature ; enfin je réfléchirai à ces positions d'un point de vue didactique.

Présentation des ouvrages

La Connaissance de l'amour

- 8 Ce livre est paru en 1990, traduit en 2010 en français et publié au Cerf. C'est un ouvrage académique, de philosophie, de presque 600 pages, portant comme sous-titre : « essais sur la philosophie et la littérature ». De fait, il rassemble quatorze articles publiés dans le courant des années 1970 et 1980. Même si l'introduction problématise l'ensemble du volume, il faut avouer que cette juxtaposition de textes n'aide pas à la synthèse. Dans l'avant-propos, Nussbaum expose son objectif :

Ces articles défendent une conception précise de la connaissance morale : d'une part celle-ci dépend des émotions autant que de l'intellect ; d'autre part la perception des situations et des individus singuliers prévaut sur la reconnaissance de règles abstraites [...]. C'est à mon avis sous des formes qu'on considère souvent comme plutôt littéraires que philosophiques que cette conception morale trouve son expression et sa formulation la plus appropriée [...]. Nous devons élargir l'idée que nous nous faisons de la philosophie morale et inclure des textes littéraires⁷.

- 9 Ces lignes appellent une remarque initiale : nous avons affaire à un propos philosophique qui questionne l'usage ou la lecture philosophiques des textes. En tant que didacticienne de la littérature, je pourrais considérer que la philosophie peut bien faire ce qu'elle veut de la littérature, ce n'est pas vraiment mon problème. Et de fait, l'ouvrage met en dialogue et discute des thèses philosophiques. Il porte d'ailleurs peut-être moins sur ce que peut la littérature que sur ce que ne peut pas la philosophie. Mais, en réalité, je prête attention lorsqu'elle définit la philosophie morale à partir d'Aristote, en posant que l'éthique est une étude, une enquête, une recherche d'une définition de la vie bonne pour un être humain. Or, cette étude n'est pas simplement théorique : « nous n'étudions pas dans le simple but de nous instruire mais aussi de voir notre "but" (= *teleos*) et nous-mêmes plus clairement, afin de mieux vivre et agir⁸ ». L'enquête aristotélicienne recherche « une conception qui indique aux êtres humains comment vivre, et comment vivre ensemble⁹ ». La philosophie, écrit-elle ailleurs, est une manière « d'être humain et de parler humainement¹⁰ ». Dès lors, mon intérêt de didacticienne s'éveille. En effet, enseigner la littérature, introduire cette matière dans les classes signifie et a toujours signifié — et cela est vrai pour tout ce qui s'enseigne et s'apprend à l'école — que la littérature, pour le dire de la manière la plus simple et la plus généralisante, a une valeur éducative. Cette valeur change suivant les époques, diffère selon les systèmes et les ordres ou niveaux d'enseignement, évolue en fonction des contextes mais elle sert un projet éducatif et émancipateur¹¹. Or, « vivre », « agir », « mieux vivre et mieux agir », « vivre ensemble », « définir pour soi ce qu'est une vie bonne », « être humain et parler humainement » me semblent bien des finalités fondamentales de l'école. Si la littérature peut permettre d'aider à les atteindre, alors Nussbaum intéresse diablement la didacticienne que je suis.
- 10 À certains égards, *La Connaissance de l'amour* est intéressant en ce qu'il est précurseur de certaines conceptions qui nous semblent aujourd'hui familières et presque évidentes. Par exemple, l'idée que l'œuvre ne parle pas que d'elle-même, mais qu'elle s'adresse aussi aux

intérêts et aux besoins pratiques du lecteur et qu'une lecture de ce type n'est ni naïve, ni réactionnaire, ni moralisante.

- 11 En même temps, et pour ces raisons je crois, sa lecture en est curieusement difficile car on a parfois l'impression d'un propos banal, qui apporte peu. Cette perception est décuplée par le fait que les articles reprennent souvent les mêmes idées, mises à l'épreuve de questionnements ou d'œuvres différents. Pour comprendre, pour adhérer à la lecture, il faut toujours recontextualiser, ré-historiciser le discours, avoir à l'esprit que son propos se déploie dans un moment théorique particulier où (pour faire court) le formalisme non seulement triomphe, mais le fait de manière « suffisante et condescendante¹² ». Elle reprend ces termes à Wayne Booth qui raconte dans *The Company we keep* (1988) une anecdote : dans les années 1980, un jeune maître de conférences noir déclare devant ses collègues, tous blancs, qu'il ne ferait jamais plus cours sur *Huckleberry Finn* qui le mettait en colère. « Je me rappelle, écrit Booth, que j'ai déploré la piètre éducation qui l'avait rendu incapable de reconnaître un grand classique¹³ ». S'opposant au « formalisme joyeux et abstrait » (c'est encore une citation de Booth), l'un et l'autre développent une critique éthique, à même de « retrouver la dimension pratique de la littérature¹⁴ », critique dont relèvent les lectures proposées par Nussbaum dans l'ouvrage. Cette forme de critique, mise au service de la question du « comment vivre ? », rejoint la théorie morale, « non pas en moraliste, mais plutôt à la fois en *allié déviant et critique subversif*¹⁵ ».
- 12 L'apport spécifique de la littérature à l'enquête philosophique, ce que l'auteure appelle « l'enquête littéraro-morale¹⁶ » se situe à deux niveaux. D'abord, « un certain type de littérature narrative [...] peut exprimer avec justesse certaines vérités importantes, incarnées dans sa forme même » dont ne peut rendre compte le discours philosophique. Deuxième niveau : elle « provoque chez le lecteur le travail nécessaire pour les comprendre ». Le discours philosophique ne sollicite pas le lecteur de la même manière¹⁷.
- 13 Avant d'aller plus loin, et pour présenter autrement cet ouvrage, il me paraît intéressant de convoquer une autre lecture, extrêmement critique, celle de Vincent Jouve¹⁸. Celui-ci considère, d'une part, que le propos est simpliste, d'autre part, moralisant et donc dangereux. Ainsi, « les textes littéraires se trouvent instrumentalisés — embrigadés — au service d'une prétendue sagesse pratique dont la définition n'engage que son auteur¹⁹ ».
- 14 Il me semble que la critique adressée par Jouve est assez injustifiée, pour deux raisons. La première tient à ce qu'il fait silence sur ce qui est pourtant fondamental : l'ouvrage relève de la philosophie, ce n'est pas un ouvrage de théorie littéraire. Nussbaum précise souvent que sa lecture philosophique ou que son enquête littéraro-philosophique ne concerne pas tous les textes et que si certains sont préférés à d'autres, ce n'est pas parce qu'ils seraient édifiants — elle s'en défend souvent — mais parce qu'ils permettent de penser la question philosophique, la question morale. Comme tout chercheur, elle sélectionne les œuvres en fonction des questions qu'elle se pose. De même, elle soutient aussi que la critique ou la lecture éthique ne constitue pas la seule manière de lire les textes, que la théorie littéraire a « de nombreux autres buts » (p. 256). Dans une autre recension de l'ouvrage, Enrica Zanin précise ainsi que le propos de Nussbaum « a le mérite d'éviter deux écueils majeurs de l'analyse éthique : le moralisme et l'exemplarité. Dans *La Connaissance de l'amour*, la littérature n'est ni considérée comme la source d'une pédagogie moralisante ni comme un réservoir d'exemples philosophiques²⁰ ».
- 15 D'une certaine manière, la lecture de Vincent Jouve nous informe utilement sur les dérives relatives à ce type de questionnement et d'approches. Pourtant, la place majeure de Martha Nussbaum dans la philosophie contemporaine, l'intérêt que lui portent des

auteurs comme Sandra Laugier ou Jacques Bouveresse, rendent incompréhensibles à certains égards le discours de Jouve et surtout sa violence²¹.

- 16 Car la lecture de la recension de Vincent Jouve m'a amenée à une autre interrogation, qui est d'une certaine manière au cœur du propos de Martha Nussbaum dont voici les premières lignes : « Comment écrire, quels mots choisir, quelles formes, quelles structures, quelle disposition, pour qui cherche la connaissance ? [...] Le style formule ses exigences et exprime ce qui compte²² ».
- 17 À cet égard, la comparaison entre l'article de Jouve daté de 2012²³ et celui de Nussbaum est frappante. La philosophe s'exprime d'une manière aussi simple que possible, elle considère (au double sens du terme) les propos avec lesquels elle entre en dialogue de manière attentive et bienveillante, amicale dirait-elle : elle prend au sérieux (c'est une expression qu'elle emploie souvent) leurs arguments, elle cherche à les comprendre, à évaluer leur justesse avant de les discuter. Le texte de Jouve fait exactement l'inverse. Il est polémique, brillant, ironique, arrogant et même sexiste²⁴. Il est irritant et, en cela, éclairant. Malgré tout ce que l'on peut discuter dans l'ouvrage et que je discuterai, il me semble que ce que j'entends dans l'ouvrage de Nussbaum, l'*ethos* auctorial qui s'en dégage, mis encore plus en lumière par le discours de Jouve, c'est d'abord que le respect, l'attention, l'égalité, la sympathie qu'elle prône en permanence d'une manière théorique sont actualisés dans l'écriture de ses ouvrages, dans la manière dont elle traite ses lecteurs, ses adversaires et les œuvres. Mais il y a plus, la lecture de Nussbaum permet de suivre quelqu'un qui met ses travaux au service d'un engagement dans la cité.

L'art d'être juste

- 18 *L'Art d'être juste* n'a été traduit en France qu'en 2015 mais il date de 1995. Il s'inscrit dans une forme évidente de continuité avec le précédent, articulée au fait, d'une part, que Nussbaum est devenue professeure dans un département de droit ; d'autre part, qu'elle a travaillé avec l'économiste Amartya Sen et milite pour un paradigme du développement humain qui ne se réduise pas au PIB mais intègre la dimension qualitative au quantitatif. Elle étudie et promeut dans l'ouvrage la contribution de la littérature à la modélisation économique et à la décision judiciaire.
- 19 Elle affirme que la science économique doit se construire sur des données humaines, que les romans peuvent en proposer, de manière spécifique, que ce que la littérature offre « permet une forme de modélisation et de mesure qui est plus féconde du point de vue prédictif, et plus à même d'orienter les mesures politiques, que les autres méthodes proposées par la science économique²⁵ ». D'autre part, concernant le droit, elle affirme que les juges doivent maîtriser les dimensions techniques de leur métier, mais que pour être « pleinement rationnels », ils doivent également être capables d'imagination et de sympathie. « Sans cela, écrit-elle, leur impartialité sera bornée et leur justice aveugle²⁶ ».
- 20 Le but de l'ouvrage est donc de « présenter une conception vivante du raisonnement public qui est d'ordre humaniste, et non pseudo-scientifique, de montrer comment un certain type de littérature narrative exprime et développe une telle conception, et d'établir certains bénéfices pour la sphère publique²⁷ ». Elle parle ailleurs du « rôle public de la littérature²⁸ ».

Les Émotions démocratiques

- 21 Le livre paraît en 2010 aux États-Unis et en 2011 en France chez Flammarion. Là encore, l'expérience de l'auteure contribue au propos puisqu'au fur à mesure des années, elle développe ses travaux philosophiques sur les émotions (elle a particulièrement travaillé sur le dégoût et la haine), la vulnérabilité, les capacités et qu'elle intervient de plus en plus dans la sphère publique.
- 22 *Les Émotions démocratiques* relève en fait d'un autre genre que les deux précédents. Il est, comme elle l'écrit « un manifeste²⁹ », même si tout l'arrière-plan philosophique est bien présent. Mais elle écrit dans une forme d'urgence. « L'avenir des démocraties mondiales est en jeu » affirme-t-elle³⁰. Il faut donc « former le citoyen », former à la démocratie. L'éducation ne peut pas être uniquement tournée vers le profit, elle doit être tournée vers une citoyenneté plus complète. Les humanités, précieuses et menacées (le titre original de l'ouvrage est *Not for Profit: Why Democracy Needs The Humanities*), doivent participer de cette éducation parce qu'elles développent la pensée critique, la capacité à dépasser les intérêts locaux pour affronter les problèmes mondiaux en citoyens du monde, et la capacité à imaginer avec empathie les difficultés d'autrui³¹.
- 23 À lire ces trois ouvrages, on observe à la fois une forme de continuité, du côté d'une méthode dans laquelle la littérature est mise au service de questionnements ou d'usages qui l'excèdent, en même temps qu'une ouverture vers un lectorat de plus en plus large et une dimension praxéologique de plus en plus évidente.

La lecture

La lecture selon Nussbaum

- 24 Dans *La Connaissance de l'amour*, la question de la lecture est à la fois très présente et très disséminée dans le propos. Il est particulièrement remarquable que, ni dans ce livre ni *a fortiori* dans les deux suivants, la lecture ne soit pas définie ou outillée théoriquement alors qu'en bonne philosophe, lorsqu'elle interroge une notion, elle expose et clarifie sa position. On trouve juste dans son introduction une note de bas de page précisant que « la littérature sur l'activité du lecteur est désormais abondante » et elle cite Wayne Booth, Wolfgang Iser et Peter Brooks. De fait, le seul concept qu'elle utilise, sans d'ailleurs le définir, ni le référencer est celui de « lecteur implicite » et elle parle d'identification ou de participation, sans que jamais les termes ne soient définis. Pour autant, Nussbaum attribue des vertus à la lecture.
- 25 Premièrement, celles-ci sont du côté de la représentation à laquelle la lecture permet d'accéder. De fait l'œuvre littéraire narrative fictionnelle donne à voir le particulier, l'individuel, le singulier. Or celui-ci est « premier par rapport aux règles et principes généraux³² » même si « une défense aristotélicienne de la priorité du particulier n'a pas pour but de négliger l'assistance des principes généraux³³ ». Les œuvres « racontent des expériences d'êtres engagés envers la valeur³⁴ ». L'analyse de *La Coupe d'or* de James éclaire cette perspective. Pour dire très grossièrement les choses — car la lecture de Nussbaum est une lecture fine et très attentive à la forme, aux mots, aux silences — le roman de James met en scène des personnages engagés dans une aventure morale, une

très longue délibération entre idéal, normes, règles et « les complexités et les contingences d'une vie humaine embrouillée³⁵ ».

- 26 Pour Nussbaum, la littérature « parle de nous, de nos vies de nos choix, de nos émotions, de notre existence sociale et de la totalité de nos attachements³⁶ », mais elle en parle de manière différente. Elle nous rend ainsi accessible ce que ni le discours généralisant, ni notre vie elle-même, trop bornée, ne donne à voir. Mais c'est aussi parce que le roman « n'est pas notre vie », qu'il permet une expérience morale différente. « Nous sommes assurément plus capables, moralement, de lire James que de nous lire nous-mêmes », affirme-t-elle³⁷.
- 27 Deuxièmement, « l'expérience de la lecture est une activité morale en soi » parce qu'elle implique « une participation amicale aux aventures des personnages concrets, mais également une tentative pour voir le roman comme un paradigme de ce qui pourrait arriver dans sa vie³⁸ ». De cette manière, selon l'auteure :

Elle offre un test de rectitude des jugements et des réactions réelles. Ainsi la tendance universalisante de *l'imagination morale est encouragée par l'activité même de lecture de romans*, avec ses oscillations entre identification et sympathie³⁹.

Et elle ajoute :

C'est seulement en *succombant*, et en se demandant pourquoi nous avons succombé et quelle relation notre expérience a avec celle des autres, que nous réagissons à la littérature de la manière la plus profondément humaine et sociale⁴⁰.

- 28 Pour Nussbaum, c'est le texte dans sa forme spécifique qui suscite l'activité émotionnelle et imaginative du lecteur, ce qui est au cœur de son intérêt.
- 29 Troisièmement, la lecture rassemble les lecteurs en une communauté particulière. Nous avons besoin de textes, explique-t-elle, dont nous pouvons parler ensemble, de textes qui sont disponibles pour chacun d'entre nous, pour mener cette « conversation partagée ».
- 30 Je voudrais montrer qu'il y a, de manière assez paradoxale, chez Nussbaum une sorte de point aveugle relativement à la lecture. C'est une dimension centrale de son travail, que l'on peut, à sa suite, qualifier d'« effort d'écriture et de lecture⁴¹ ». La lecture des œuvres littéraires donne corps à la recherche et au propos philosophique. En même temps, c'est aussi quelque chose qui échappe ou qui se refuse à la rigueur discursive et conceptuelle. Cependant, la lecture est un point d'appui fondamental à son engagement, tel qu'il s'exprime dans *L'Art d'être juste* et dans *Les Émotions démocratiques*. Pour exemplifier cette relation paradoxale à la lecture, je proposerai deux micro-lectures d'extraits de *La Connaissance de l'amour*.

La relecture de *David Copperfield*

- 31 La lecture de *David Copperfield* me semble mettre en lumière, de manière singulière, l'impensé de la réflexion sur la lecture. Lors même que Vincent Jouve lui reproche son implication subjective, les lectures ne sont jamais présentées comme telles. Nussbaum est le Lecteur Modèle, cela ne fait aucun doute⁴². Ce qu'elle comprend du texte est ce qui est dans le texte. Mais au rebours de la manière dont les lectures nussbaumiennes se présentent en général, le chapitre sur David Copperfield commence par un récit biographique. Elle rapporte que c'est parce que sa fille tombe amoureuse de James Steerforth, un personnage amoral, qu'elle reprend sa lecture. Autrement dit, parce qu'une autre interprétation, produite par quelqu'un dont elle est proche, l'amène à s'interroger. Ajoutons que la scène se passe à Yarmouth, lieu central dans le roman, que sa fille voulait absolument visiter. C'est là qu'elle reprend sa lecture pour, écrit-elle,

« fonder son opinion ». Elle raconte qu'au début, sa lecture la conforte dans son interprétation, c'est-à-dire que Steerforth est bien un égoïste et que le discours du roman le disqualifie moralement.

Et puis, un après-midi, assise sur la plage de Yarmouth sous le soleil de juin, le dos tourné aux affreux casinos, aux hôtels bon marché, aux villas bleues et roses, mes yeux passant des pages du roman à la généreuse étendue bleu profond de la mer devant moi, le vent soufflant sur mon visage, je ressentis une excitation dans mon cœur, un plaisir sensuel devant la fraîche réalité de chaque chose, qui semblaient surgir de la vivacité des chapitres et de la puissante présence de Steerforth. Je sentis mon cœur s'emballer soudainement, échapper joyeusement à mon jugement solide pour rejoindre la volatilité impatiente du désir. En continuant la lecture, les mots même « firent battre mon cœur » et « me firent même monter le sang au visage » jusqu'à ce que, avec larmes et amour, toute autorité maternelle disparue, je le voie devant moi, « la tête appuyée sur son bras, comme si souvent je l'avais vu dormir à l'école⁴³ ».

32 Ce récit est un magnifique exemple de souvenir de lecture⁴⁴. La scène décrit le cadre spatio-temporel (la plage, la mer, le soleil, le vent) ; la lecture — ici la relecture — est offerte par l'autre, sa fille ; le corps est affecté ; enfin elle bouleverse profondément la lectrice qui, semble-t-il, réalise ce jour-là une expérience à la fois affective, émotionnelle et intellectuelle majeure. Car ce qu'elle découvre, c'est la possibilité d'une autre lecture, celle qu'elle a qualifiée d'immature, et qui en creux, par le bais des stéréotypes repris à son compte peut aussi être qualifiée d'ordinaire. La dernière phrase avec la citation de Dickens est un excellent exemple de ce que l'on appelle un *insight* en psychologie et que j'ai repris à mon compte en ces termes : « L'*insight* est une forme de saisie brusque du sens, de compréhension soudaine. Il ressemble à un éclair qui illumine et configure un pan plus large du paysage mental ou psychique. Le mot, la phrase, la page lus sont ressentis intérieurement comme une secousse et se signalent ainsi différemment dans le déroulé de la lecture⁴⁵ ». Le titre de ce chapitre « Le bras de Steerforth. L'amour et le point de vue moral » montre comment cette image a fait sens.

33 L'auteure continue : « Que s'est-il passé ce jour-là ? » Pour y répondre, elle commence par un recadrage philosophique sur la question de l'amour, puis conclut cette première partie en ces termes :

C'est donc l'équilibre (entre moralité et amour) qui me conduit à m'intéresser à David Copperfield, et à revenir à la question de départ : comment est-il possible que le lecteur du roman, aussi attentif moralement qu'il puisse être, tombe néanmoins amoureux comme David de James Steerforth⁴⁶ ?

34 On voit donc que la question change : on passe de « que m'est-il arrivé ? » à « qu'arrive-t-il au lecteur du roman ». De fait la suite met en forme des commentaires systématiquement énoncés à la première personne du pluriel : « nous sentons qu'il est entré dans un autre monde...⁴⁷ », « Si le geste d'Agnès nous émeut...⁴⁸ ». Et, nécessairement, le « nous » laisse la place à un discours généralisant sur la lecture :

L'amour d'un (pour un) personnage de fiction peut être de l'amour parce qu'il s'agit d'une relation active et interactive qui se prolonge par l'imagination et la fiction, au-delà du temps passé sur la page elle-même ; et parce que dans cette relation, le charme mystérieux et ineffable de l'interaction avec une présence puissante peut être expérimenté d'une manière tout à fait comparable à son expérience réelle dans la vie ; parce que, également, le lecteur est à la fois un lecteur de sa propre vie, qui porte à l'imagination les espoirs et les amours de la vraie vie⁴⁹.

35 On le voit, ces propos sont importants par rapport à un discours sur les vertus de la lecture. Cette approche de la lecture va devenir déterminante dans les travaux de

Nussbaum. Pour autant, son énonciation au sein de ce chapitre initié par le récit de la relecture du roman pose question. D'une part, parce que le glissement du « je » au « nous » puis au « lecteur » pose évidemment problème. Il semble bien que celui-ci relève plus du lecteur implicite que du lecteur réel. Dans ce cas, le nous, le lecteur, sont des artifices rhétoriques, très traditionnels au demeurant, pour mettre en forme une critique classique. D'autre part, et surtout à mon avis, car le récit initial rapporte *justement* que cette lecture n'est pas celle qu'a d'abord effectuée la philosophe, lectrice avertie, et que cette lecture dépend de circonstances qui l'ont permise : sa fille, la plage, le vent... Cela signifie que « le lecteur » dont parle Nussbaum est peut-être le lecteur modèle tel qu'il est institué par le texte, mais qu'il n'est pas, ou en tout cas pour ce qui la concerne, n'a pas été le lecteur réel, avant que sa fille réelle, la plage réelle, le vent réel ne l'instituent aussi. Cela signifie que tant d'un point de vue théorique que d'un point de vue expérientiel, ce « nous » est problématique. En même temps, cette relecture savante, informée, attentive, sensible, valide en quelque sorte la lecture « immature » ou « ordinaire » de sa fille de 14 ans. Mais curieusement, cela n'est nullement évoqué. Il n'y a pas de retour sur l'événement de relecture, sur ce que cette expérience pourrait lui apprendre sur la lecture. Pourtant, ce que l'expérience montre c'est que lire en suivant les instructions du texte, telles qu'elles sont reconstruites, cela ne va pas de soi. Autrement dit, qu'il y a sans doute quelques difficultés à convoquer le Lecteur Modèle quand on cherche à agir sur le réel.

- 36 Or cette question de l'écart entre prescriptions du texte et lecteur réel se trouve posée, discrètement et de manière assez troublante, dans un autre article consacré au roman de James, *La Princesse Casamassima*.

La Princesse Casamassima

- 37 L'article débute par une citation du roman de James, lequel raconte la désillusion progressive du personnage principal, Hyacinthe, à l'égard des motivations et des buts de la révolution. À la fin du roman, avant de se tirer une balle dans le cœur, il discute avec le prince, lequel affirme qu'il a changé d'opinion. « Vous pensez qu'il faut avoir de la patience ? » demande le prince à Hyacinthe, espérant que ce dernier partagerait son analyse. « Oh ! oui, il faut avoir de la patience, dit son compagnon en souriant dans le noir. » Dans l'article, la philosophe propose une analyse politique du roman dans laquelle l'art, la compassion et l'imagination entrent en conflit tragique avec les aspirations révolutionnaires. À la fin, elle revient sur la déclaration de Hyacinthe « il faut avoir de la patience » :

Tragique et perplexe, souriant dans l'obscurité, il tâtonne vers la pensée qu'une solution politique authentique et durable doit être atteinte par un effort patient et non violent pour changer les cœurs et les esprits : un effort d'imagination, de persuasion, un effort, peut-on dire, d'écriture et de lecture [...]. Et peut-être ce sourire dans l'obscurité est-il aussi le sourire du romancier devant le fait que les lecteurs intelligents prendront sans doute son propre plaidoyer pour la patience pour une attitude de réaction, sa défense de la perception pour une aversion des idées politiques⁵⁰.

- 38 À la toute fin de l'article, l'enquête littéraro-morale est terminée. Une ligne blanche et, entre guillemets, ceci : « Et supposez que les lecteurs ne ressentent rien de tout cela. Que rien ne se passe et que tout continue comme avant ? — Que voulez-vous ? Il faut être patient ». Puis, entre parenthèse : « (Souriant, peut-être, dans notre obscurité)⁵¹ ».

- 39 Ces derniers mots sont assez troublants. On peut supposer que Nussbaum veut dire que la lecture d'un roman comme celui de James peut ne pas avoir les effets moraux, philosophiques et politiques escomptés. La parenthèse renvoie alors à l'auteure elle-même, à « son effort d'écriture et de lecture » et au fait que « les lecteurs intelligents prendront sans doute son propre plaidoyer pour la patience pour une attitude de réaction, sa défense de la perception pour une aversion des idées politiques⁵². » Ce qu'elle met en évidence, si peu dans sa manière de faire habituelle, c'est d'une part que le Lecteur réel de James peut ne pas coïncider avec le Lecteur Modèle et d'autre part que le lecteur de son propre texte peut ne pas l'interpréter comme elle le souhaiterait.
- 40 Ces deux moments, je dois le dire, ne sont pas du tout représentatifs du propos de Nussbaum. Mais ils mettent en lumière la manière dont la lecture n'est finalement pas interrogée.
- 41 Et pourtant, quoique peu outillée théoriquement à ce sujet, quoique la question de l'interprétation semble ne pas effleurer la philosophe, quoique la dimension subjective de la lecture soit gommée, quoiqu'on n'ait pas de certitude sur ses effets réels, à la patience et au « sourire dans notre obscurité », au doute, elle va préférer l'engagement public et continuer à demander toujours plus à la littérature.
- 42 J'en viens donc à la question spécifiquement didactique.

Réflexion didactique

- 43 C'est dans *Les Émotions démocratiques* que l'auteure pose la question éducative. La démocratie, pour fonctionner, doit former un citoyen « actif, critique, réflexif et empathique d'une communauté d'égaux, capables d'échanger des idées sur un fond de respect et de compréhension pour des personnes issues de différents milieux⁵³ ». Dans le programme éducatif de Nussbaum, la place de la lecture est essentiellement du côté de l'empathie, et de ce qu'elle appelle « la composante imaginative de l'éducation⁵⁴ ». Lire nous apprend à nous mettre à la place de l'autre, à voir le monde de son point de vue, et à éprouver, dans un deuxième temps, plus réflexif, de la sympathie pour lui. Cette sympathie est une des clés de voûte du système éducatif, moral, philosophique, politique de l'auteure.
- 44 Dans ce système et dans ce projet éducatif démocratique, il existe une sorte de ligne de partage entre l'empathie et la réflexivité. Dans *Les Émotions démocratiques* un chapitre s'intitule « La pédagogie socratique : l'importance du débat » et un autre « Cultiver l'imagination : la littérature et les arts ». À la littérature, et plus largement aux arts, la dimension empathique ; à la pédagogie d'inspiration socratique, la dimension critique et réflexive.
- 45 À l'évidence, d'un point de vue didactique, les réflexions de Nussbaum posent question. Elle écrit par exemple :
- Il existe bien des lecteurs, avec des histoires personnelles différentes, et les lecteurs *judicieux* peuvent utiliser les informations personnelles dont ils disposent (c'est pourquoi *idéalement*, le processus de la lecture doit être complété par une conversation entre lecteurs)⁵⁵.
- 46 On peut lire cette phrase, comme tant d'autres, comme révélatrice des impensés théoriques et didactiques. On peut aussi y lire, en creux, en écho à ce lecteur « judicieux »

ou à cette proposition « idéale », un appel à une mise en forme théorisée de propositions qui chez elle, ne sont qu'incidentes.

- 47 Du côté des impensés didactiques, se pose d'abord la question des compétences. À la fin de l'analyse des *Temps difficiles*, Nussbaum affirme qu'après avoir lu le roman, « lorsque nous sommes invités à réfléchir sur ce que nous devons faire, notre réponse *naturelle*, sera, si nous avons lu *avec attention et intérêt...* »⁵⁶. Il me semble qu'on a là la quintessence d'un impensé didactique : que signifie lire avec attention et intérêt ? Quelles compétences sont requises ? Qu'est-ce qu'un lecteur judicieux ? Comment construire cette « réponse naturelle » ? Pour la philosophe, la littérature enseigne. Point. Ce qui s'enseigne c'est l'imagination, l'empathie, la sympathie et dans cette logique, la littérature est un outil qui, en lui-même, ne pose aucun problème. La question de la lecture, y compris dans l'acception qu'elle lui donne et au regard des objectifs qu'elle poursuit, n'est jamais posée comme une compétence à construire. Concernant la dimension sociale de la littérature, dans *L'Art d'être juste*, elle rapporte qu'avec ses étudiants, elle a « discuté » de tel ou tel aspect du roman. De même que la lecture du roman semble ne poser aucun problème particulier, la discussion semble aller de soi, elle est tout aussi « naturelle » que la première.
- 48 Pour ce qui concerne le premier point, je crois d'abord que la conception de la lecture que propose Nussbaum est très proche de la notion de lecture littéraire conçue comme « un va-et-vient entre participation et distanciation⁵⁷ ». De même, les travaux de Véronique Larrivé sur l'empathie fictionnelle comme composante essentielle non seulement de l'acte de lire mais comme compétence à construire, trouvent un écho dans les propos de Nussbaum⁵⁸. Pour ce qui concerne la question de la dimension sociale de la lecture et ce qu'elle appelle la « conversation », Nussbaum n'avance aucune modalité de sa mise en œuvre ni de son nécessaire apprentissage.
- 49 Mais, en réalité, il suffit de conjoindre ce qu'elle sépare, à savoir d'un côté la pédagogie socratique et de l'autre le développement de l'imagination, le débat et la lecture. En effet, ce que nous appelons « débat interprétatif⁵⁹ » permet d'articuler les deux dimensions. L'espace de la classe, en ce qu'il est celui d'une communauté discursive, est propice à l'exercice socialisé et langagier de la raison *appliquée* à la compréhension des représentations et des relations empathiques. En tant qu'outil didactique, il permet d'aider à la construction des compétences requises. Il semble correspondre exactement à l'idéal éducatif auquel aspire Nussbaum. Il fait de l'élève « un membre actif, critique réflexif et empathique d'une communauté d'égaux⁶⁰ ». Les derniers mots de son livre, appellent à la nécessité de promouvoir « le débat empathique et raisonnable ». Il me semble que le débat interprétatif pourrait sans difficulté se définir ainsi, peut-être même gagnerait-il à l'être en termes de clarté et donc d'efficacité⁶¹.
- 50 Reste un dernier point, celui du choix des œuvres. Fréquemment, dans chacun des trois ouvrages, Nussbaum précise qu'il faut choisir, que toutes les œuvres ne se valent pas et qu'il y en a de bonnes et de mauvaises. Ainsi dans *Les Émotions démocratiques*, après avoir expliqué que psychologiquement, socialement, politiquement peut se développer « une pathologie du dégoût » qu'il faut contrecarrer, elle ajoute :
- Il faut à présent ajouter que cette tendance humaine profondément ancrée [la tendance aux stéréotypes] est nourrie par des manières ancestrales de raconter des histoires aux enfants, qui suggèrent que le monde sera en ordre lorsque quelque monstre affreux sera tué, ou quelque sorcière brûlée dans un four⁶².

- 51 Examinons amicalement et « avec sérieux » le propos. Pour elle, la littérature n'est pas une fin mais un moyen. Donc, quand elle affirme qu'il y a des œuvres meilleures que d'autres, cela signifie « meilleures au regard du projet moral, philosophique ou éducatif ». Pour l'école aussi, la littérature est un outil au service du projet éducatif, comme je l'ai rappelé en introduction. Les enseignants choisissent toujours les œuvres avec lesquelles ils vont travailler, et comme Nussbaum, ils considèrent que certaines sont meilleures que d'autres, au regard des objectifs poursuivis. Si vous voulez développer l'empathie avec des élèves jeunes, mieux vaut, d'après elle, peut-être autre chose que les contes traditionnels. Évidemment cette proposition est discutable et je ne peux là encore que renvoyer au travail de Véronique Larrivé sur les textes patrimoniaux et l'empathie fictionnelle. Nussbaum n'est pas une didacticienne. Ce qui compte c'est le principe du choix comme geste professionnel central.
- 52 Il faut aussi éviter de faire dire à l'auteure ce qu'elle ne dit pas. Jamais elle n'affirme que la littérature, et donc l'enseignement de la littérature, n'a pour seule finalité le développement des capacités morales, telles qu'elle les entend. Elle concède par exemple que l'on peut lire pour se détendre. Elle affirme que l'étude de la littérature poursuit des finalités diverses. On ajoutera que l'on doit lire des contes aux enfants pour beaucoup d'autres raisons, que l'empathie n'est pas l'alpha et l'oméga des objectifs de l'enseignement de la littérature. On conviendra cependant que la manière dont elle insiste sur la nécessité de donner à lire les œuvres représentant le monde ordinaire des minorités évoque certaines dérives des *Cultural studies* à l'américaine. Mais on sera attentif au fait que ce qui importe fondamentalement dans la logique de Nussbaum, c'est la forme littéraire elle-même. Ses analyses de *Maurice* de Forster ou d'*Un enfant du pays* de Richard Wright, choisis pour ce que Jouve appelle à juste titre leur thématique (l'homosexualité, la question raciale), montrent de manière très fine que c'est la forme des romans, les points de vue construits qui amènent le lecteur non seulement à une connaissance thématique de la question sociale, mais aussi à une expérience fictionnelle, imaginée, morale, de la condition des personnages.

ANNEXES

Liste des ouvrages publiés par Martha Nussbaum (entre parenthèses la date de la traduction française)

Aristotle's De Motu Animalium, Princeton University Press, 1978.

The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy [1986], Cambridge University Press, 2016.

Love's Knowledge - Essays on Philosophy and Literature [1990], Oxford University Press, 2010.

The Therapy of Desire - Theory and Practice in Hellenistic Ethics, Princeton University Press, 1994.

Poetic Justice - The Literary Imagination and Public Life [1995], Beacon Press, 2015.

- Love of Country – Debating the Limits of Patriotism*, Beacon Press, 1996.
- Cultivating Humanity – A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Harvard University Press, 1997.
- Sex and Social Justice*, Oxford University Press, 1998.
- Women and Human Development – The Capabilities Approach* [2000], Cambridge University Press, 2008.
- Upheavals of Thought – The Intelligence of Emotions*, Cambridge University Press, 2001.
- “*The Incomplete Feminism of Musonius Rufus, Platonist, Stoic, and Roman.*” In *The Sleep of Reason: Erotic Experience and Sexual Ethics in Ancient Greece and Rome*, University of Chicago Press, 2002.
- Hiding From Humanity – Disgust and Shame in the Law*, Princeton University Press, 2004.
- Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*, Cambridge, Harvard University Press, 2006.
- Liberty of conscience: In Defense of America’s Tradition of Religious Equality*, New York, Basic books, 2008.
- From Disgust to Humanity: Sexual Orientation & Constitutional Law*, Inalienable Rights Series, Oxford University Press, 2009.
- Not for Profit: Why Democracy Needs The Humanities* [2010], The Public Square Book Series, Princeton University Press, 2011.
- Creating Capabilities: The Human Development Approach* [2011], Harvard University Press, 2012.
- Philosophical Interventions: Book Reviews 1986-2011*, Oxford University Press, 2012.
- The New Religious Intolerance: Overcoming the Politics of Fear in an Anxious Age* [2012], Harvard University Press, 2013.
- Political Emotions: Why Love Matters for Justice*, Harvard University Press, 2013.
- Anger and Forgiveness. Resentment-Generosity-Justice*, Oxford University Press, 2016.
- Aging thoughtfully. Conversations about Retirement, Romance, Wrinkles & Regret*, Oxford University Press, 2017.

NOTES

1. Voir J. Bellemin-Noël, *Plaisirs du vampire*, Paris, PUF, coll. « Écriture » 2001.
2. Voir F. Brugère, « Martha Nussbaum ou la démocratie des capacités », 2013. [En ligne], site La Vie des Idées, <<http://www.laviedesidees.fr/Martha-Nussbaum-ou-la-democratie.html>>, consulté le 29/01/2017.
3. S. Chavel, Introduction, *Raisons publiques*, n° 13, Martha Nussbaum. *Émotions privées, espace public*, 2010, p. 7.
4. M. Nussbaum, *Femmes et développement humain : L’approche des capacités*, trad. C. Chaplain, Paris, éd. des femmes, 2008.

5. Voir par exemple le colloque « De la fragilité du bien à la justice poétique. Poétique, éthique et politique de Martha Nussbaum » organisé à la Sorbonne en juin 2017 à la suite des traductions de *The Fragility of Goodness* (paru en France en 2016) et de *Poetic Justice* (2016).
6. On trouvera en annexe la liste des ouvrages de Nussbaum et les indications concernant les dates de traductions en français.
7. M. Nussbaum, *La Connaissance de l'amour – Essais sur la philosophie et la littérature*, trad. S. Chavel, Paris, Les Éditions du Cerf, 2010, p.11.
8. *Ibid.* p. 210-211.
9. *Ibid.* p. 48.
10. *Ibid.* p. 88.
11. B. Louichon, M.-F. Bishop, C. Ronveaux, *Les Fables à l'école : un genre patrimonial européen ?*, Genève, Peter Lang, coll. « Exploration », 2017.
12. *La Connaissance de l'amour*, ouvr. cité, p. 346.
13. W. Booth, *The Company we keep. An Ethics of Fiction*, Oakland, University of California Press, 1988. Cité par M. Nussbaum dans *La Connaissance de l'amour*, ouvr. cité, p. 346.
14. *La Connaissance de l'amour*, ouvr. cité, p. 260.
15. *Ibid.* p. 256.
16. *Ibid.* p. 261.
17. *Ibid.* p. 20.
18. Voir V. Jouve, « De la littérature comme remède à la prostitution : *La Connaissance de l'amour* de M. Nussbaum », *Acta fabula*, vol. 13, n° 3, « Après le bovarysme », Mars 2012. [En ligne] : <<http://www.fabula.org/acta/document6897.php>>, consultée le 22 février 2017.
19. V. Jouve, « Valeurs littéraires et valeurs morales, la critique éthique en question », Journée d'étude « la valeur de l'œuvre littéraire », 14 février 2014. [En ligne] : site Les Carnets du Crimel, <<http://crimel.hypotheses.org/730>>
20. E. Zanin, « Lire pour apprendre à aimer : la littérature comme philosophie morale », *Acta fabula*, vol. 13, n° 3, « Après le bovarysme », § 25, Mars 2012. [En ligne] : <<http://www.fabula.org/acta/document6875.php>>, consultée le 22 août 2018.
21. Voir S. Laugier, (dir.), *Éthique, littérature, vie humaine*, Paris, PUF, coll. « Éthique et philosophie morale », 2006, et J. Bouveresse, *La Connaissance de l'écrivain. Sur la littérature, la vérité & la vie*, Marseille, Agone, coll. « Banc d'essais », 2008.
22. Citation toujours extraite de *La Connaissance de l'amour*, ouvr. cité, p. 15.
23. Art. cité.
24. « Alors qu'il s'attendait à un ouvrage de théorie littéraire, il a la curieuse impression de lire un journal intime où l'auteur se confie sur sa façon d'occuper ses soirées, brode librement sur telle idée qui lui vient à l'esprit et profite de l'occasion pour achever son courrier » (article cité, 2012).
25. M. Nussbaum, *L'Art d'être juste. L'imagination littéraire et la vie publique* [1995], trad. S. Chavel, Paris, Flammarion, coll. « Climats », 2015, p. 46.
26. *Ibid.* p. 240.
27. *Ibid.* p. 23.
28. *Ibid.* p. 127.
29. M. Nussbaum, *Les Émotions démocratiques : Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?* [2010], Paris, Flammarion, coll. « Climats », 2011, p. 153.
30. *Ibid.* p. 10.
31. *Ibid.* p. 16.
32. *La Connaissance de l'amour*, ouvr. cité, p. 250.
33. *Ibid.* p. 251.
34. *Ibid.* p. 226.
35. *Ibid.* p. 212.

36. *Ibid.* p. 259.
37. *Ibid.* p. 246.
38. *Ibid.* p. 501.
39. *Ibid.*, p. 251.
40. *Ibid.* p. 357.
41. *Ibid.* p. 321.
42. Voir U. Eco, *Lector in fabula*, trad. M. Bouzaher, Paris, Grasset & Fasquelle, 1985.
43. *La Connaissance de l'amour*, ouvr. cité, p. 495. Les guillemets sont de Nussbaum et la dernière phrase est une citation de Dickens.
44. Voir B. Louichon, *La Littérature après coup*, Rennes, PUR, 2009.
45. *Ibid.* p. 118.
46. *La Connaissance de l'amour*, ouvr. cité, p. 512.
47. *Ibid.* p. 513.
48. *Ibid.* p. 516.
49. *Ibid.* p. 522.
50. *Ibid.*, p. 321.
51. *Ibid.*, p. 324
52. Anticipant ainsi par exemple sur la lecture de V. Jouve (2012).
53. Ouvr. cité, p. 177.
54. *Ibid.* p. 138.
55. *L'Art d'être juste*, ouvr. cité, p. 161.
56. *Ibid.* p. 89. C'est moi qui souligne.
57. J.-L. Dufays, L. Gemenne, D. Ledur, *Pour une lecture littéraire*, Bruxelles, De Boeck, 2015 (3^e éd. actualisée).
58. V. Larrivé, « Empathie fictionnelle et écriture en "je" fictif », *Repères*, n° 51, 2015. [En ligne] : < <http://reperes.revues.org/913>>, page consultée le 20 février 2016.
59. Voir C. Tauveron, *Lire la littérature à l'école*, Paris, Hatier, 2002 ; A. Dias-Chiaruttini, *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*, Berne, Peter Lang, 2015.
60. *Les Émotions démocratiques*, ouvr. cité, p. 177.
61. B. Louichon, A. Perrin-Doucey, « La littérature et le débat empathique et raisonnable », dans Marlène Lebrun (dir.), *Et si l'école apprenait à penser...*, Bejune, éditions HEP Bejune, coll. « Débats », 2017, p. 191-205.
62. Ouvr. cité, p. 49.

RÉSUMÉS

Cet article s'intéresse aux trois ouvrages (*La Connaissance de l'amour*, *L'Art d'être juste*, *Les Émotions démocratiques*) dans lesquels Martha Nussbaum développe ses conceptions des rapports entre philosophie morale et littérature. Il met en évidence le fait que l'activité de lecture littéraire relève chez la philosophe d'une forme d'évidence ou d'impensé, qu'éclairent deux scènes de lecture proposées ici à l'analyse. La lecture didacticienne essaie de mettre en lien les propos de la philosophe avec les apports des travaux en didactique de la littérature.

This article focuses on three Martha Nussbaum's books (*The Knowledge of Love*, *Poetic Justice* and *Not for Profit*) in which the author develops her concept of relationships between moral

philosophy and literature. Paradoxically, activity of literary reading seems to be an obviousness or a thought unthought. We analyse two scenes of reading to highlight it. The “didactic reading” try to connect the author’s statements with the works of research in the field of didactics of literature.

AUTEUR

BRIGITTE LOUICHON

Brigitte Louichon est professeure en langue et littérature françaises à l’université de Montpellier et rattachée au LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation). Elle est spécialiste de didactique de la littérature. Elle a publié *La Littérature après coup* (Presses universitaires de Rennes, 2009), ouvrage consacré à la notion de culture et de mémoire littéraires et plus particulièrement aux souvenirs de lecture. Plus récemment, elle a codirigé *Les Fables à l’école : un genre patrimonial européen ?* (Peter Lang, 2017) et *Fictions historiques pour la jeunesse en France et au Québec*, (Presses universitaires de Bordeaux, 2016).