La référence, du premier au second degré. De lire pour comprendre le texte à lire pour comprendre son rapport au monde

Mélanie Grenier, *Université Laval*¹

Dans le cadre de sa seconde journée d'étude, le LIREL proposait de faire l'examen critique de façons de lire plus ouvertes à la subjectivité des étudiants ce qui, me semble-t-il, suppose un questionnement sur la visée de l'enseignement de la littérature. Se donner le projet de mieux accueillir les réceptions diverses des étudiants, c'est croire qu'il y a là un gain pédagogique à faire, que l'étude de la littérature est ainsi susceptible d'apporter aux étudiants quelque chose de plus. De façon à mieux situer la réflexion que je souhaite mener, je me permets d'abord un bref détour par l'histoire, pour mieux comprendre la valeur de la littérature à titre de discipline scolaire, ce qu'elle apporte de spécifique à de jeunes adultes qui se préparent à faire leur place dans le monde qui est le nôtre.

Selon François Audigier (2001), la hiérarchie des disciplines scolaires s'établit à la lumière d'une combinaison entre valeur de vérité et utilité sociale. Depuis le milieu du 19^e siècle, l'entrée de la culture occidentale dans une période de profonde transformation a entraîné une remise en question de la hiérarchie traditionnelle, appuyée sur une vision humaniste de l'éducation, dont nous sommes encore largement les héritiers. Cette vision, dont l'origine remonte à l'Antiquité, est intimement liée au régime démocratique des sociétés occidentales et pose comme finalité de l'éducation la formation de sujets capables de jugement rationnel à propos tant d'eux-mêmes que des réalités qui leur sont extérieures, au service d'un idéal fondé tantôt sur les valeurs démocratiques tantôt sur la morale chrétienne. Les différentes disciplines enseignées, longtemps réparties entre *Trivium* et *Quadrivium*, faisaient une place importante aux arts du langage – rhétorique, dialectique, grammaire – dont la maîtrise devait, croyait-on, assurer non seulement une habileté à débattre, mais également à raisonner, la tradition humaniste tenant pour indiscutable le fait que des formules esthétiquement harmonieuses sont le gage de pensées justes. La littérature a ainsi occupé longtemps, au sein des disciplines enseignées, une place de choix, puisque, suivant ce principe, elle allie vérité et utilité par essence : la lire devait garantir un accès aux plus honnêtes et aux plus légitimes réflexions de l'humanité, et s'en inspirer devait assurer une pensée intègre et rationnelle.

Cependant, depuis un peu plus d'une centaine d'années maintenant, les certitudes qui fondaient l'idéal humaniste se sont lentement effritées, notamment les idées de libre arbitre guidé par la raison – durement ébranlée par les réflexions de Marx, Freud et Nietzsche – et

¹ Diplômée en sciences de l'éducation, Mélanie Grenier a enseigné dans des milieux très divers avant d'entreprendre une maîtrise en lettres à l'Université du Québec à Trois-Rivières, qu'elle a complétée en 2018. Appuyée par le Fonds de recherche du Québec (FRQSC), elle effectue un doctorat en études littéraires à l'Université Laval, sous la direction de René Audet (Département de littérature, théâtre et cinéma) et la codirection d'Érick Falardeau (Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage). Ses recherches portent sur les processus cognitifs et les savoirs mobilisés au cours de la lecture d'œuvres littéraires. Elle a notamment codirigé le collectif *Publics de la culture. Perspectives croisées sur la réception et la médiation* (2017) et a contribué au collectif *Regards interdisciplinaires sur les publics de la culture* (2017), dirigé par Marie-Claude Larouche, Jason Luckerhoff et Stéphane Labbé.

celle de l'existence d'un lien nécessaire entre éducation et probité – anéantie par les horreurs de deux guerres mondiales successives. On s'entend généralement pour dire qu'à cette perte de repères se substitue un idéal de libertés individuelles et de changement qui, s'il offre ses heures de gloire à la science et aux techniques, sème le doute quant à la valeur des humanités, notamment de la littérature.

Dans une société qui valorise l'efficacité et la productivité, quelles sont les raisons de poursuivre l'étude de la langue au-delà de la maîtrise des règles d'orthographe d'usage et grammaticale, suffisantes pour comprendre et se faire comprendre? Quel est l'intérêt d'accorder, au détriment d'autres savoirs, du temps à l'enseignement de la littérature – à l'enseignement des œuvres, des courants et des questionnements qui l'ont marquée, des principes qui prévalent à sa création et à son évolution, des ressources langagières qu'elle mobilise? Et, comment le fait de recentrer l'apprentissage sur la réception subjective des étudiants sert-il cette visée?

C'est avec ce questionnement en tête que je souhaite aborder avec vous les réflexions menées par Martha C. Nussbaum et Paul Ricœur. Dans un premier temps, nous verrons que, si l'humanisme repensé que propose Martha C. Nussbaum dans *Cultivating Humanity* (1997) permet de concevoir l'utilité de la littérature à partir de nouvelles prémisses, ces prémisses laissent peu de place aux préoccupations proprement littéraires. Aussi, dans un second temps, nous nous tournerons vers la conception de l'appropriation textuelle que dessine Paul Ricœur dans *Du texte à l'action* (1986) pour comprendre comment il est possible de donner au projet de Nussbaum la dimension esthétique qui lui fait défaut. Enfin, à la lumière de ce dialogue entre les deux théories, je proposerai quelques pistes de réflexion afin de souligner comment, en faisant de la réception subjective de l'œuvre le point de départ de toute analyse, les outils littéraires peuvent être mis au service non seulement de la compréhension du propos et des effets de l'œuvre, mais encore de soi-même. J'espère être ainsi en mesure de souligner la valeur heuristique de la littérature, qui s'articule entre forme et contenu et lui donne, à titre de matière scolaire, sa valeur pédagogique propre.

Martha C. Nussbaum

Humanisme repensé

Dans *Cultivating Humanity*, Martha C. Nussbaum se fonde sur une conviction de l'éducation moderne qu'Alain Kerlan exprime ainsi : « l'accès pour tous aux savoirs et à la culture [...] est [...] une condition et un rouage de la démocratie » (2003 : 95). Elle rappelle qu'aux États-Unis, l'une des visées des institutions d'enseignement supérieur est de former non seulement des travailleurs et des professionnels, mais encore des citoyens soucieux de s'engager pour défendre l'idéal démocratique dans un monde où tout se trouve étroitement lié. Sa réflexion, faite dans une perspective philosophique, poursuit l'objectif suivant : « *to argue for a particular norm of citizenship and to make educational proposals in the light of that ideal* » (1997 : IX). En ce qui a trait à la vision de l'éducation, Nussbaum est de ceux qui défendent une éducation libérale, qu'elle définit ainsi : « *it liberates the mind from the bondage of habit and custom, producing people who can function with sensitivity and alertness as citizens of the whole world* » (1997 : 8).

Elle souligne ensuite que la poursuite de cet idéal nécessite qu'on « cultive l'humanité² » chez les étudiants, puis elle propose trois grandes orientations pédagogiques, trois grandes habiletés à développer pour y arriver. Elle mentionne d'abord l'importance de nourrir une habileté à poser un regard critique sur soi et sur sa propre culture, ce qui, soutient-elle, sous-entend une habileté à faire preuve de jugement critique, c'est-à-dire à juger de la cohérence, de l'exactitude et de la probité de ce qu'on entend et de ce qu'on lit. Elle considère également comme une nécessité d'amener les étudiants à se saisir eux-mêmes comme des citoyens du monde et de leur faire comprendre que les enjeux de nos sociétés, de l'agriculture aux affaires, de la famine aux droits humains, nous inscrivent dans des dynamiques qui surpassent irrémédiablement les limites des groupes auxquels nous appartenons et exigent une collaboration, une communication, une responsabilisation face à nos choix, et une curiosité pour comprendre l'altérité. Enfin, suivant l'idée qu'une réflexion éclairée, en plus de s'appuyer sur des données factuelles, doit prendre en considération un ensemble de données possibles, elle propose de développer ce qu'elle nomme « the narrative imagination », que je traduis librement par l'expression « imagination narrative », qui permet, selon elle, d'arriver à comprendre une situation en se mettant à la place d'autrui, c'est-à-dire de comprendre, à la lumière d'une lecture éclairée de l'histoire d'une autre personne – rendue possible par une distanciation par rapport à la sienne propre –, quels sont les émotions, les souhaits, les désirs qui président à sa façon de voir les choses.

En somme, l'humanisme revisité tel qu'il s'exprime chez Nussbaum demeure étroitement lié à une conception démocratique de la vie sociale et repose sur des valeurs de justice et d'égalité. À l'impossibilité de se connaître soi-même déclarée par Marx, Freud et Nietzsche, elle répond qu'il est possible de prétendre à une certaine connaissance de soi pour autant qu'on arrive à se voir avec les yeux des autres. Face à la crise des valeurs, elle réaffirme l'importance de l'humanisme, mais d'un humanisme partiellement relativiste, qui invite à la cohabitation de valeurs et de coutumes différentes dans la mesure où elles ne nuisent pas à l'intérêt du genre humain dans son ensemble, notamment en ne compromettant la vie humaine d'aucune façon et en se considérant unis par des aptitudes et des problèmes communs à ceux qui vivent même à de très grandes distances de soi.

Par conséquent, si les deux premières habiletés identifiées par Nussbaum visent à répondre aux deux crises qui caractérisent notre époque, la troisième, l'imagination narrative, occupe une place singulière puisqu'elle apparaît comme la condition d'une certaine efficacité des deux autres. Se voir avec les yeux de l'autre est la condition d'une véritable introspection critique, et ce n'est qu'en voyant l'autre à travers les catégories qui lui sont propres qu'il est possible de juger de l'intérêt humain de ses habitudes, de ses coutumes, de ses décisions. Ainsi, dans le projet que dessine Nussbaum, l'imagination narrative tire sa pertinence de ce qu'elle favorise une meilleure compréhension des autres, par opposition à une simple connaissance, et qu'elle se développe de façon privilégiée au contact de la littérature.

² Nussbaum emprunte à Sénèque l'expression « cultivation of humanity », que je traduis librement par « cultiver l'humanité » (1997 : 8).

Développement de l'empathie

Pour Nussbaum, le travail de la littérature, sa capacité à développer l'imagination narrative, se fait dans une dialectique entre le même que soi qu'on y retrouve et l'altérité. Quand nous lisons, nous faisons plus que comprendre le personnage, nous nous mettons à sa place, nous envisageons ses actions, prévoyons ses décisions, nous lui prêtons des intentions à partir de ce que nous sommes, de nos valeurs, des émotions que le récit suscite en nous. En un mot, pour paraphraser Gilles Thérien, lorsque nous lisons, nous prêtons notre conscience au personnage³. Parce qu'elle permet d'avoir accès à une intériorité qui nous est étrangère, la littérature, soutient Nussbaum, nous permet de comprendre ce que nous partageons avec les autres et, ce faisant, elle développe notre sensibilité envers eux. En contrepartie, le fait qu'elle mette en scène les problèmes et les circonstances spécifiques qui marquent la vie de personnes d'horizons divers nous amène à comprendre comment un contexte peut façonner une vie et éveille notre conscience aux inégalités. En d'autres termes, certains récits nous permettent non seulement de comprendre comment quelqu'un peut être amené à prendre une décision qui *a priori* nous semble défier le bon sens, mais encore à voir l'influence du contexte dans ce processus. Finalement, en soulignant, par la représentation qu'elle en fait, l'existence de groupes et de phénomènes que l'ordre social tend à occulter, la littérature nous permet de voir ce que notre culture oblitère et, donc, suscite un désir de justice. En somme, Nussbaum est d'avis que l'enseignement de la littérature doit viser le développement de l'empathie et de la compassion.

À partir de cette perspective, elle se propose de préciser ce qu'il est pertinent de faire lire, ainsi que les méthodes de lecture à privilégier. À propos des œuvres, elle montre une nette préférence pour le genre narratif, dont elle souligne le caractère de représentativité, et soutient que l'objectif de formation à l'empathie et à la compassion sera mieux servi si on propose, à côté des canons littéraires, des œuvres récentes ou non consacrées. Le recours à des registres de langue non soutenus et la représentation d'enjeux contemporains, lesquels peuvent en effet constituer un obstacle à la reconnaissance de la valeur littéraire d'une œuvre, lui paraissent plus susceptibles d'ébranler les étudiants dans leurs perceptions et leurs certitudes. À propos de la façon de faire, elle se fonde sur les travaux de Wayne C. Booth et invite à une approche critique et délibérative. Elle explique qu'il importe de permettre aux étudiants d'objectiver les effets qu'a l'œuvre sur eux – les désirs, les préoccupations, les intérêts qu'elle fait naître – afin de les amener à comprendre quelle attitude générale vis-à-vis des groupes représentés (dédain, respect, cynisme) est exprimée dans l'œuvre. Elle ajoute que cette lecture critique sera encore plus riche si on réfléchit également à la façon dont l'œuvre nous amène à distribuer notre sympathie afin de comprendre l'influence que peut avoir l'ordre social sur la création littéraire. En ce qui a trait à la délibération, à travers laquelle les étudiants sont invités à confronter et à défendre leurs perceptions, elle soutient qu'elle permet de compléter et de nuancer les expériences respectives et, ce faisant, de mettre au jour la façon dont l'œuvre nous transforme, modifie nos façons de voir.

³ À ce propos, voir Gilles Thérien, 2007.

Synthèse critique

Pour Nussbaum, donc, la littérature se caractérise par sa capacité à représenter et à faire ressentir. Sa réflexion s'inscrit ainsi dans une vision marxiste très près de celle formulée par Lukács qui, dès 1923, attribuait à l'œuvre littéraire le pouvoir « d'extraire d'une situation de vie déterminée les pensées et sentiments humains les plus profonds de façon à la faire ressentir comme plaisir et souffrance, comme désespoir et extase même à des gens à qui toute compréhension de cette situation fait défaut » (1978 : 105-106). On pourrait reprocher à Nussbaum, comme c'est souvent le cas en littérature pour les approches marxistes, d'aborder l'œuvre littéraire avec un biais politique. À cette critique, Nussbaum réplique néanmoins ceci : « *If the literary imagination develops compassion, and if compassion is essential for civic responsibility, then we have good reason to teach works that promote the types of compassionate understanding we want and need* » (1997 : 99). Par ailleurs, enseigner, c'est nécessairement donner un sens (Dumont, 1971), et donner un sens, c'est prendre position. Par conséquent, en contexte d'enseignement, il est difficile d'évacuer entièrement la dimension politique de l'interprétation. De plus, les notions de lecture critique et délibérative qu'elle propose visent à éviter les dérives possibles.

D'un point de vue littéraire, c'est plutôt à propos de la forme que la théorie de Nussbaum doit être mise en cause. Sa réflexion s'attarde largement aux actions et aux personnages représentés, mais oblitère les questions de style qui sont au fondement de la distinction entre œuvres narratives littéraires et non littéraires, ce qui risque de justifier le recours à des œuvres qui peuvent difficilement prétendre à la littérarité. En outre, Nussbaum critique vertement les approches formalistes, auxquelles elle reproche d'occulter la dimension politique de la littérature en réduisant l'expérience littéraire à ses effets esthétiques. À ce propos, il m'apparaît cependant important de rappeler qu'après avoir décrit le paradigme éducatif comme une intrication des dimensions morales et intellectuelles de la vie sociale et comme universaliste mais centrée sur l'individu, Alain Kerlan, dans « L'éducation et la culture », pose la question suivante : « Si la notion d'œuvre a une telle importance pédagogique, n'est-ce pas parce qu'elle concentre en elle les caractères majeurs du paradigme éducatif ? » (2003 : 92). Or, en littérature, c'est le propre du style que d'opérer cette concentration. Bourdieu écrivait notamment que « [l]a traduction sensible [opérée par l'œuvre littéraire] dissimule la structure [sociale], dans la forme même dans laquelle elle la présente et grâce à laquelle elle réussit à produire un *effet de croyance* (plutôt que de réel). Et c'est sans doute ce qui fait que l'œuvre littéraire peut parfois dire plus, même sur le monde social, que nombre d'écrits à prétention scientifique » (1998 : 68. Bourdieu souligne). Par conséquent, en reléguant l'étude de la forme au second plan, Nussbaum souscrit à une conception de l'appropriation textuelle qui relève d'un processus d'identification psychologisant – lire, c'est comprendre, se mettre dans la peau, s'identifier aux personnages – et occulte une part importante de l'expérience littéraire et du sens dont elle est porteuse. Si on souhaite véritablement montrer la pertinence de l'enseignement de la littérature, il convient de se demander ce que la littérarité même, et non seulement les univers fictifs qu'elle permet de mettre au monde, apporte à une éducation libérale et humaniste de façon spécifique. C'est par un recours à Ricœur, plus précisément à la conception de l'appropriation textuelle qu'il met de l'avant dans *Du texte à l'action*, qu'il est possible de trouver

une réponse à cette question et de donner une profondeur véritablement littéraire à l'approche que propose Nussbaum.

Paul Ricœur

Référence de premier et de second degré

Il importe d'abord de préciser que la démarche de Ricœur procède d'une réflexion philosophique herméneutique où le texte se substitue au symbole comme mode d'accès à la structure profonde de l'activité humaine. Dans un premier temps, il fait la distinction entre discours oral et écrit afin de montrer comment, à travers l'écriture, le discours s'affranchit de l'intention de l'auteur et, ce faisant, permet une référence de second degré, où le monde « est manifesté non plus comme ensemble d'objets manipulables, mais comme horizon de notre vie et de notre projet [...], comme être au monde » (1986 : 58).

Au premier degré, donc, le récit réfère à un monde : des actions des personnages, des lieux, une temporalité. Au second degré, le récit réfère à notre façon d'organiser entre eux ces éléments dans un tout cohérent. C'est ce que Ricœur nomme, à la suite d'Aristote, la mise en intrigue. Pour lui, c'est dans cette référence au second degré, qui s'appuie sur des savoirs, des valeurs, des principes logiques qui nous sont transmis par notre culture, qu'il faut chercher l'essence de l'expérience humaine. Dans un second temps, il réfléchit à une méthode d'interprétation qui permettrait de révéler cette référence au second degré. Il prend pour point de départ le concept d'interprétation tel que le définit Dilthey, en le fondant « sur celui de "compréhension", c'est-à-dire sur la saisie d'une vie étrangère s'exprimant à travers les objectivations de l'écriture » (1986 : 126). Pour Ricœur, cette conception, tout à fait semblable à ce sur quoi se fonde la proposition de Nussbaum, apparaît insuffisante dès le moment où on admet la possibilité d'une référence au second degré, qui présuppose une distanciation de la référence au premier degré et une objectivation par la structure de l'œuvre⁴.

Cependant, le philosophe français ne récuse pas la valeur ni l'importance de la compréhension. Posant au fondement du récit, comme une condition minimale, la notion d'intrigue, qu'il définit comme « l'assemblage des actions accomplies » (1986 : 15), il en souligne plutôt la dimension dynamique et subjective, exprimée par le terme « assemblage ». Pour Ricœur, comprendre un récit, c'est suivre l'intrigue, effectuer cet assemblage, donc, qui pourra être sensiblement différent, voire parfois même contradictoire, d'un lecteur à l'autre. En outre, cette opération constitue pour lui une restructuration de l'expérience humaine. Lorsqu'il comprend une intrigue singulière, le lecteur éveille sa conscience à de nouvelles configurations possibles du réel, à des logiques d'organisation des actions auxquelles il n'avait pas accès avant et, ce faisant, enrichit son répertoire de configurations et de logiques possibles neuves. En d'autres termes, les savoirs, les valeurs, les principes logiques qui ont été transmis au lecteur par sa culture se trouvent mis à distance et réinterprétés. Cette conception de la compréhension, bien qu'exprimée beaucoup plus abstraitement, est, dans les faits, tout à fait

⁴ En outre, dans « Entre temps et récit : concorde/discorde », Ricœur écrit : « c'est la tâche d'une herméneutique de désimpliquer des prétentions référentielles de toute œuvre littéraire la sorte de *monde* que cette œuvre déploie » (1985 : 253. Ricœur souligne.)

semblable à celle défendue par Nussbaum. De part et d'autre, il s'agit pour le lecteur de s'ouvrir à des motifs, des mobiles et des intentions qui sont susceptibles d'organiser entre elles des actions et qui lui sont, *a priori*, étrangers. Cependant, là où sa consœur propose de réfléchir au regard que l'œuvre littéraire nous invite à poser sur nos semblables et à la façon dont elle oriente notre sympathie et, ce faisant, confine l'analyse à la référence de premier degré, Ricœur invite plutôt à se pencher sur les structures narratives qui, selon lui, exposent la structure de cette référence au second degré, référence non pas au monde de l'action, mais au monde du texte, qui « porte au langage des aspects, des qualités, des valeurs de la réalité, qui n'ont pas d'accès au langage directement descriptif » (1986 : 27). Cette référence donne à voir une dimension de l'expérience humaine qui ne pourrait pas apparaître autrement, mais qui est tout aussi réelle que le monde de l'action. Par sa forme et sa structure, le récit constitue ainsi un mode de connaissance spécifique.

Dialectique compréhension-explication

Pour avoir accès à ces connaissances, il faut s'appropriier les textes, ou les interpréter, les deux expressions sont équivalentes chez Ricœur, c'est-à-dire développer l'explication rationalisée de sa compréhension subjective, chercher à comprendre pourquoi on a reconstitué l'intrigue de telle ou telle façon. L'interprétation se fait donc dans un va-et-vient entre compréhension et explication, où expliquer revient à identifier les codes, les symboles, les structures du texte pour comprendre ce qu'ils mobilisent, mais également ce qu'ils subvertissent de notre savoir et cerner ce qu'ils apportent à notre connaissance de l'expérience humaine. Or, ces codes, ces structures, ces symboles sont également les éléments sur lesquels s'appuie le style d'une œuvre. Par conséquent, ce qu'il faut expliquer pour objectiver sa compréhension, c'est le style, mais dans un souci constant de rendre compte d'une compréhension singulière, d'un certain assemblage de l'intrigue.

Ricœur reprend ainsi les mêmes axes que Nussbaum : identification subjective et distanciation critique. Il souligne néanmoins que le travail d'identification est en fait d'abord un travail de connaissance de soi, auquel l'étude du style permet de donner une dimension objective en faisant passer la référence du premier degré, descriptif et empirique – le monde de l'action – au second – le degré qu'on pourrait appeler « essentiel » – qui révèle les principes au fondement de l'expérience empirique, son essence. « Se comprendre, écrit Ricœur, c'est se comprendre *devant le texte* et recevoir de lui les conditions d'un soi autre que le moi qui vient à la lecture » (1986 : 36. Ricœur souligne).

Pour résumer, ce que montre ce modèle d'interprétation textuelle, explique Ricœur, c'est que « la compréhension ne consiste pas dans la saisie *immédiate* d'une vie psychique étrangère ou dans l'identification *émotionnelle* avec une intention mentale. [Elle est plutôt] entièrement *médiatisée* par l'ensemble des procédures explicatives qu'elle précède et qu'elle accompagne » (1986 : 236. Ricœur souligne). Le style se révèle ainsi comme une médiation qui permet au lecteur d'éprouver cette empathie dont parle Nussbaum, et c'est par son étude qu'il est possible d'objectiver ce que notre culture nous pousse à introduire de sens dans une œuvre, par la positive, en mesurant ce qu'elle y met, ou par la négative, en évaluant ce qu'elle occulte, puisque style et culture sont en interaction constante dans le processus de compréhension. Par

conséquent, Ricœur ne disqualifie pas la proposition de Nussbaum, mais lui donne une profondeur qui, pour s'actualiser, doit puiser dans les ressources propres à la littérature. En contrepartie, si cette conception que nous offre Ricœur de l'appropriation textuelle a le mérite de redonner ses lettres de noblesse à l'étude de la forme, c'est sous l'éclairage des propositions de Nussbaum que sa pertinence pédagogique apparaît le mieux. L'approche de Ricœur relève, je le rappelle, de la philosophie herméneutique : elle vise à montrer comment l'interprétation de textes peut servir à la connaissance des fondements de l'existence humaine. À la question de savoir ce qu'une meilleure connaissance des fondements de cette expérience est susceptible d'apporter à un être en formation, qui se prépare à devenir un adulte, un citoyen, un parent, un collègue, la réponse ne se trouve pas chez Ricœur, dont le questionnement est ailleurs, mais chez Nussbaum, avec la visée de développement de l'empathie.

Pour une lecture subjective

En ce qui a trait à la première question qui oriente cette réflexion, soit celle qui vise à comprendre la valeur spécifique de la littérature comme discipline scolaire, il faut retenir de Ricœur que l'étude des œuvres, des courants et des questionnements qui ont marqué la littérature, des principes qui prévalent à sa création et à son évolution, des ressources langagières qu'elle mobilise constitue un mode d'accès privilégié à ce qui fonde notre expérience quotidienne du monde. Éveiller les étudiants à la compréhension des structures narratives, des métaphores, des choix énonciatifs d'un texte, c'est leur donner l'occasion non seulement de comprendre d'autres façons de voir le monde, mais encore d'élargir l'éventail des possibilités à considérer lorsque vient le moment, dans leur propre vie, de faire des choix ou de poser des gestes. Pour que ce savoir soit significatif, il importe néanmoins d'aborder ces questions à partir de la compréhension subjective qu'ont les étudiants du texte littéraire. Avant d'en arriver à l'explication, ceux-ci doivent en effet réfléchir au sens qu'ils arrivent à donner à l'œuvre, et l'explication doit servir à rendre compte de ce sens. Ce n'est que dans ces conditions qu'il leur sera possible, pour reprendre en l'adaptant la formule de Kerlan, de ne pas « [éprouver] comme une aliénation l'objectivité dans laquelle se présente à [eux] l'œuvre [littéraire] » (2003 : 102).

De Nussbaum, je retiens ce dont le processus de compréhension devrait tenir compte, soit les extraordinaires ressources de la littérature pour amener les étudiants à comprendre la façon dont un être qui a, par ailleurs, beaucoup en partage avec eux, peut être amené à prendre des décisions et à faire des choix qu'ils ne feraient jamais. Il faut néanmoins reconnaître que cet enseignement d'une compréhension empathique ne prend sa dimension véritablement critique que lorsqu'il est mis en relation dialectique avec un processus explicatif, comme le propose Ricœur, qui permettra à l'étudiant d'objectiver ce que l'œuvre mobilise et subvertit de sa culture, et gagnera autant en profondeur qu'en amplitude s'il est partagé. En effet, comme ils s'entendent pour souligner l'importance de la compréhension subjective dans l'interprétation de l'œuvre littéraire, les deux philosophes insistent également sur la pertinence de confronter les interprétations différentes pour en débattre. Ricœur explique que l'interprétation d'un texte fonctionne selon une « logique de l'incertitude et de la probabilité qualitative » (1986 : 225) : il s'agit de montrer qu'une interprétation est plus probable qu'une autre, par convergence

d'indices, plutôt que de montrer qu'une conclusion est vraie. Aussi, amener les étudiants à défendre leurs interprétations respectives leur permet, d'une part, de prendre connaissance de celles des autres et d'apprendre à la respecter et, ce faisant, les conduit à éprouver de l'empathie non seulement pour les personnages, mais pour leurs confrères également. D'autre part, cette confrontation est pour eux l'occasion d'affiner leurs explications afin de faire la démonstration que leur propre interprétation est valable.

Enfin, s'il faut concéder à Nussbaum que les lectures qui dérangent les habitudes et les conceptions des étudiants sont les plus susceptibles d'atteindre les visées d'empathie et de distanciation critique dont il a été question, le caractère littéraire apparaît tout aussi essentiel pour nous guider dans le choix des œuvres. La réflexion de Ricœur montre en effet que le style d'une œuvre est porteur de sens et ce sens sera, on peut le présumer, d'autant plus riche que le style sera complexe. Par conséquent, les œuvres littéraires sont celles qui sont les plus propices aux interprétations divergentes et aux débats enrichissants. Par ailleurs, dans la perspective où l'empathie peut être développée non seulement au contact des œuvres, par une identification aux personnages, mais également dans les échanges entre les étudiants, à travers une meilleure compréhension de leurs interprétations respectives, la préférence que montre Nussbaum pour le genre narratif devient difficile à justifier. Il est tout à fait possible d'imaginer qu'une œuvre poétique puisse susciter des lectures différentes, appuyées sur des valeurs, des idéologies et des symboliques que l'explication permettra de mettre au jour, et qu'il pourra ainsi permettre des échanges et des apprentissages qui, tout aussi pertinents, auront en plus l'avantage de s'appuyer sur des ressources langagières différentes.

En conclusion, la valeur pédagogique de la littérature réside pour une large part dans la méthode que présuppose son interprétation, soit dans ce processus dialectique entre compréhension subjective et explication objective qu'identifie Ricœur, dont la portée dépasse largement les limites du champ littéraire. Lire une œuvre littéraire, c'est d'abord en avoir une expérience subjective où sont mobilisées des ressources affectives, axiologiques et cognitives. Se l'approprier, c'est objectiver cette expérience pour comprendre comment et avec quoi elle se construit et, au besoin, ajuster son jugement. Par conséquent, en plus de favoriser le développement de l'empathie, en éveillant les étudiants à la façon dont un contexte est susceptible de forger une vision du monde, l'étude de la littérature permet une réinterprétation des acquis culturels, que Ricœur appelait déjà de ses vœux en 1965 : « nous n'avons vraiment de personnalité, individuelle et culturelle, que dans la mesure où nous assumons entièrement notre passé, ses valeurs et ses symboles, et que nous sommes capables de le réinterpréter en totalité » (1999 : 256). À l'ère de l'information, où les algorithmes du GAFA (Google, Apple, Facebook, Amazon) nous maintiennent dans une bulle qui conforte notre vision du monde, cette habileté à réinterpréter un message, à prendre une distance critique quant à la façon dont ses codes, ses symboles, ses structures sollicitent mais, également, manipulent notre savoir subjectif pour susciter certains effets, apparaît on ne peut plus pertinente.

BIBLIOGRAPHIE

AUDIGIER, François (2001). « Les contenus d'enseignement plus que jamais en question », dans Christiane Gohier et Laurin Suzanne (dir.), *La formation fondamentale, un espace à redéfinir*, Montréal, Éditions Logiques, p. 141-192.

BOURDIEU, Pierre (1998). « Flaubert analyste de Flaubert. Une lecture de *L'éducation sentimentale* », dans *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil, p. 17-81.

DUMONT, Fernand (1971). « Le rôle du maître : aujourd'hui et demain », *Action pédagogique*, vol. 17, p. 49-61.

KERLAN, Alain (2003). « L'éducation et la culture », dans *Philosophie pour l'éducation. Le compagnonnage philosophique en éducation et en formation*, Paris, ESF, p. 87-104.

LUKÁCS, György (1978). « Genèse et valeur des créations littéraires », dans *Littérature, philosophie, marxisme, 1922-1923*, Paris, Presses universitaires de France, p. 102-106.

NUSSBAUM, Martha C. (1997). *Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, Harvard University Press.

RICŒUR, Paul (1986). *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique II*. Paris, Seuil.

RICŒUR, Paul (1985). « Entre temps et récit : concorde/discorde », dans Cazanave Annie et Lyotard Jean-François (dir.), *L'art des confins. Mélanges offerts à Maurice de Gandillac*, Paris, Presses universitaires de France, p. 253-263.

RICŒUR, Paul (1999). « Tâches de l'éducateur politique [1965] », dans *Lectures 1. Autour du politique*, Paris, Seuil, « Points », p. 241-257.

THÉRIEN, Gilles (2007). « L'exercice de la lecture littéraire », dans Bouvet Rachel et Gervais Bertrand (dir.), *Théories et pratiques de la lecture littéraire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 11-42.