

Marion Sauvaire*

La riflessività etica in didattica della letteratura

Ethical Reflexivity in Literature Education

Citazione: Sauvaire, M. (2026), «La riflessività etica in didattica della letteratura», *diLet, Didattica della Letteratura*, I(1), 22-36.
<https://doi.org/10.7346/dL-012026-02>

Riassunto

L'articolo affronta la dimensione etica dell'insegnamento della letteratura nel quadro della cosiddetta «svolta etica» sviluppatasi negli ultimi anni nella didattica della letteratura francofona. A partire dai concetti di pluralismo morale, riflessività del lettore e saggezza pratica (*phronesis*), viene proposta una concezione dell'educazione letteraria orientata allo sviluppo della capacità di interrogare criticamente i propri valori e quelli degli altri, evitando tanto il moralismo quanto il relativismo assiologico. La riflessione teorica è affiancata dalla presentazione di una ricerca empirica condotta nelle scuole secondarie del Québec sul dibattito interpretativo. L'analisi dei dibattiti e degli scritti riflessivi degli studenti mostra come il confronto tra interpretazioni divergenti favorisca lo sviluppo di capacità riflessive ed etiche quali l'empatia finzionale, il giudizio moderato, la reciprocità e il riconoscimento della diversità assiologica. Il contributo evidenzia il ruolo del conflitto interpretativo come dispositivo privilegiato per educare al pluralismo morale e sostenere la formazione di soggetti lettori capaci di confrontarsi con la complessità delle società democratiche contemporanee.

Parole chiave: didattica della letteratura; educazione etica; pluralismo morale; riflessività; dibattito interpretativo.

Abstract

This article examines the ethical dimension of literature education within the framework of the recent “ethical turn” in French-speaking literary didactics. Drawing on the concepts of moral pluralism, reader reflexivity, and practical wisdom (*phronesis*), it proposes a model of literary education aimed at fostering critical reflection on one's own values and those of others, while avoiding both moralism and axiological relativism. The theoretical discussion is complemented by the presentation of an empirical study conducted in Québec secondary schools on interpretive discussion. The analysis of classroom debates and students' reflective writings shows that the confrontation of divergent interpretations promotes the development of reflexive and ethical capacities such as fictional empathy, practical judgment, reciprocity, and recognition of axiological diversity. The article highlights the role of interpretive conflict as a privileged educational device for fostering moral pluralism and supporting the formation of readers capable of engaging with the complexity of contemporary democratic societies.

Keywords: literature education; ethical education; moral pluralism; reflexivity; interpretive discussion.

* Traduzione di Carola Borys. Salvo diversa indicazione, è nostra anche la traduzione delle citazioni di altre opere presenti nell'articolo.

La «svolta etica»: dibattiti e controversie in Francia

In Francia, sulla scia degli studi letterari degli ultimi decenni (Korthals Altes, 1999), anche la didattica della letteratura ha intrapreso a sua volta una «svolta etica» (Michel, 2016). Ciò si spiega in parte attraverso il dialogo intenso e ormai consolidato con la teoria e la critica letteraria riguardo ai valori etici ed estetici dei testi (per esempio Merlin-Kajman, 2016; Jouve, 2014; Langevin e Baroni, 2016). L'idea secondo cui la letteratura costituisce un laboratorio immaginativo di esperienze di pensiero, già presente in Ricoeur, viene rinnovata e riformulata da filosofe come Sandra Laugier, il cui volume *Littérature, éthique et vie humaine* (Letteratura, etica e vita umana, 2006) ha contribuito a far conoscere, attraverso la loro traduzione francese, i lavori fondativi di Martha Nussbaum (1990, 2010) e di Cora Diamond (2014). Il dibattito sulla svolta etica incontra inoltre interrogativi più ampi nei campi della sociologia delle arti (Heinich, 2017) e della filosofia dell'educazione (Fabre, Frelat-Kahn e Pachod, 2016; Leroux, 2016).

Nella didattica della letteratura, la «svolta etica» può essere collocata a partire dal 2017, anno in cui si è svolto a Grenoble il convegno *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs* (Insegnare la letteratura interrogando i valori), dal quale sono scaturite due pubblicazioni coordinate da Nicolas Rouvière nel 2019: il volume *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs* e il numero di *Recherches & Travaux* intitolato *Valeur(s) del/dans l'enseignement des textes littéraires* (Valore/i dell'insegnamento e nell'insegnamento dei testi letterari). Altri due numeri monografici hanno contribuito a questa «svolta»: il fascicolo di *Le Français aujourd'hui* dedicato a *Littérature et valeurs* (Letteratura e valori, Laroque e Raulet-Marcel, 2017) e quello di *Repères* intitolato *Le tournant éthique en didactique de la littérature* (La svolta etica in didattica della letteratura, Louichon e Sauvaire, 2018). Questi lavori collettivi hanno contribuito a delineare i fondamenti epistemologici, gli orizzonti teorici e le pratiche didattiche di un insegnamento della letteratura orientato alla formazione etica degli studenti in diversi paesi francofoni.

Una delle controversie riguarda la strumentalizzazione della letteratura a vantaggio di un insegnamento morale. Alcuni studiosi di didattica si interrogano sul rischio di un ritorno a un insegnamento moralistico, se non addirittura moralizzatore (Puidoyeux, 2019). Gli universi finzionali non rischiano forse di essere strumentalizzati ai fini della trasmissione di una morale a priori, sia pure repubblicana? Altri si mostrano preoccupati per gli usi che possono essere fatti dei testi letterari nel corso di discussioni deliberative nell'ambito delle «educazioni a» o dell'insegnamento della filosofia per i bambini. La specificità della letteratura non rischia forse di essere oscurata dall'esercizio di competenze procedurali proprie della discussione? Tra gli studiosi di letteratura, le riserve riguardano il mancato riconoscimento della finzionalità intrinseca alla letteratura, che conduce a una confusione deleteria tra «fatto e finzione» (Lavocat, 2016). Inoltre, la valorizzazione eccessiva dell'orizzonte etico aperto dai mondi immaginati della letteratura potrebbe anche portare a minimizzare le dinamiche estetiche e poetiche della rappresentazione (Jouve, 2014; Korthals Altes, 1999). Tra le questioni sollevate, alcune appaiono ancora attuali: «Che cosa significa oggi insegnare la letteratura con un'intenzione etica? Come evitare un uso moralistico, o addirittura moralizzatore, della letteratura a scuola? Come articolare i valori analizzabili nelle opere, quelli portati da ciascun lettore, quelli interrogati (o meno) nelle interazioni in classe e quelli prescritti dall'istituzione scolastica?» (Louichon e Sauvaire, 2018). Come leggere le finzioni letterarie e insegnare la letteratura in un contesto segnato da una pluralità di valori, di sistemi assiologici spesso in conflitto? Il nostro contributo mira a esplicitare alcuni fondamenti epistemologici del pluralismo morale, per poi affrontare l'insegnamento delle finzioni letterarie alla luce dei conflitti assiologici che ne derivano.

Il percorso proposto in questo articolo si articola in quattro momenti. Il primo è dedicato alla lettura letteraria nella prospettiva del pluralismo morale. Vengono affrontati alcuni principi fondamentali che permettono di distinguere un insegnamento della letteratura capace di accogliere la diversità dei valori dal ritorno a una concezione didattica moralizzatrice. Il secondo momento introduce la nozione di riflessività. Come interrogare i valori finzionalizzati nei testi e, soprattutto, come prendere distanza, in quanto lettori, dai nostri stessi sistemi di valori?

Vengono qui delineati i legami fecondi tra la riflessività del lettore e la riflessività etica. In un terzo momento, i risultati di una ricerca sul dibattito interpretativo mostrano l'interesse euristico dei conflitti interpretativi nello sviluppo delle capacità riflessive degli studenti della scuola secondaria. Quali forme di conflittualità risultano più favorevoli allo sviluppo delle capacità etiche degli studenti in quanto soggetti lettori? In che modo la letteratura può contribuire al riconoscimento della diversità dell'altro? Queste sono le questioni affrontate nell'ultima parte.

1. Leggere e far leggere al di là della morale

1.1 Leggere le finzioni alla luce del pluralismo morale

Occorre prendere seriamente in considerazione il rischio di una strumentalizzazione moralizzatrice dell'insegnamento della letteratura, a causa degli usi ideologici che possono esserne fatti. Da un lato, in alcuni discorsi politici, si osserva la riemersione di concezioni obsolete della letteratura al servizio di una morale di Stato reazionaria. Dall'altro, come rispondere alle pressioni sociali sempre più insistenti che condannano determinate interpretazioni, o addirittura chiedono la censura di alcune opere, con il pretesto che esse costituirebbero una forma di violenza nei confronti di persone o comunità discriminate impegnate nella lotta per il proprio riconoscimento (Honneth, 1992)? È dunque possibile formulare alcune domande fondamentali: possiamo fondarci su una morale trascendente? Come determinare il valore dei nostri valori?

Per affrontare tali questioni privilegiamo il concetto di pluralismo morale, che riprendiamo dal volume *Différence et libertés. Enjeux actuels de l'éducation au pluralisme* (*Differenza e libertà. Le sfide attuali dell'educazione al pluralismo*) di Georges Leroux (2016). Ricordiamo che la diversità assiologica comprende la pluralità dei sistemi di valori e di credenze. Essa costituisce un fatto sociale innegabile, mentre il pluralismo designa un insieme di teorie etiche e politiche. Secondo Leroux, se il pluralismo può essere respinto in nome di un'autorità, di una credenza o di una particolare dottrina, la diversità, in quanto fatto, non può essere negata (2016, p. 132). Leroux propone una riflessione preziosa per comprendere come evitare al tempo stesso le derive dogmatiche di una morale sostanzialista e gli ostacoli di un relativismo indulgente che porta a affermare che tutto si equivale.

Il pluralismo comprende un insieme di teorie distinte: esso è dunque, a sua volta, un concetto plurale. Leroux distingue il pluralismo morale dal relativismo morale. Il *relativismo morale* afferma che «la pluralità è irriducibile e che non esiste alcuna morale trascendente, universale o naturale, esterna alla storia» (Leroux, 2016, p. 156). Questo relativismo filosofico si fonda su una concezione forte della storicità della conoscenza; esso non implica tuttavia che le diverse proposte etiche debbano essere poste sullo stesso piano o che venga loro attribuito un valore equivalente. Il relativismo filosofico non consiste nel sostenere che tutto si equivale, ma nel riconoscere che non esiste una morale trascendente o universale a partire dalla quale si possa determinare il valore dei nostri valori. Il *pluralismo morale* tiene conto della diversità delle concezioni della vita buona presenti all'interno della società e del conflitto morale che ne deriva (Leroux, 2016, p. 156). A differenza del relativismo, il pluralismo non esclude la possibilità di raggiungere il vero nella morale attraverso la razionalità. «Il pluralismo morale si distingue nettamente dal relativismo, poiché non dubita della possibilità di progredire razionalmente, mediante l'etica, verso una morale razionale, ma invita a constatare che, storicamente, essa non è mai compiuta» (Leroux, 2016, p. 156). Si tratta dunque di un *sostanzialismo definito «debole»*. Il punto comune tra i due posizionamenti epistemologici – relativismo morale e sostanzialismo debole – risiede nell'impossibilità di trovare fondamento in una morale trascendente e universale. Di conseguenza, ciò che distingue oggi le sfide di un'educazione al pluralismo dal tradizionale insegnamento morale è il fatto che disponiamo di una coscienza critica della morale, mentre l'insegnamento morale tradizionale si fondava su un sostanzialismo forte, vale a dire su una concezione essenzialista e prescrittiva della morale.

Per prendere le distanze da un utilizzo moralizzatore della letteratura, altri elementi di riflessione devono essere ricercati nella finzione letteraria stessa.

1.2 La letteratura serve a edificare moralmente i suoi lettori?

I teorici della svolta etica hanno evidenziato come nessun testo letterario sia eticamente neutro. Tuttavia, a nostro avviso, la letteratura non ha la vocazione a edificare moralmente i suoi lettori, innanzitutto perché è semmai una fonte di sovversione dei valori e di trasgressione delle norme, tanto estetiche quanto etiche; in secondo luogo, perché la finzione letteraria problematizza la pluralità dei valori, delle norme, delle forme della vita buona, dei modi di essere al mondo, di pensare, di credere e di sentire (Macé, 2016). La diversità assiologica viene riconfigurata, finzionalizzata e resa dialogica nell'opera letteraria. Questa prospettiva critica – vale a dire lo studio dei valori riconfigurati e resi dialogici dalle opere di finzione – è quella maggiormente sostenuta dalle ricerche, sia negli studi letterari (Jouve, 2001) sia in filosofia morale.

Nell'ambito della ricezione letteraria, la diversità dei valori dei lettori è stata molto meno studiata (Daunay e Dufays, 2007, Sauvaire, 2013, Miquelon, 2022). Noi proponiamo qui di considerare questa pluralità come una risorsa e, al tempo stesso, come un prodotto dell'atto di lettura. Da un lato, i lettori mobilitano delle «risorse assiologiche»: le loro credenze, i loro posizionamenti assiologici, il giudizio morale sui personaggi, la ricerca immaginaria di comportamenti esemplari (Sauvaire e Falardeau, 2015). Dall'altro, secondo Ricœur, il lettore sceglie, tra le proposte di correttezza etica offerte dalla fiction, quelle che corrispondono ai suoi «possibili più propri» (Ricœur, 1985). In questo senso, può verificarsi sia un rafforzamento dei valori che il lettore percepisce come costitutivi della propria esperienza soggettiva, sia un distanziamento rispetto a tali valori. In altri termini, le finzioni incidono sui valori di coloro che le leggono e non è possibile separare l'esperienza della lettura dall'orizzonte etico della vita dei lettori (Sauvaire, 2019). Ciò significa che l'esperienza di lettura è, al tempo stesso, rivelatrice e trasformativa per il soggetto lettore. Ciò che viene trasformato non è soltanto una visione del mondo, ma il soggetto stesso, in quanto attore di un mondo vissuto e situato. È per questo che Ricœur formula questo illuminante paradosso: «Più il lettore si irrealizza nella lettura, più profonda e più lontana sarà l'influenza dell'opera sulla realtà sociale» (1985, p. 328).

Considerando che la lettura letteraria può condurre i soggetti a riconsiderare le proprie azioni dal punto di vista etico, bisogna forse scegliere il corpus da insegnare in funzione dei valori che desidereremmo trasmettere? Tali questioni sono state discusse dai precursori della svolta etica: Wayne Booth (1988), Martha Nussbaum (1990) e Paul Ricœur (1990). Le opere di finzione che rendono seducenti i valori in contraddizione con la morale dei loro lettori costituiscono casi particolarmente interessanti. Booth ha il merito di essere stato il primo a porre il problema delle opere che risultano al tempo stesso trasgressive sul piano della morale e mistificatrici nei confronti del lettore. Il suo modello di lettura si fonda sull'amicizia tra il testo e il lettore (la *philia* aristotelica), il che lo conduce a respingere le narrazioni che presentano punti di vista non chiaramente discernibili e narratori inaffidabili, quelli che Ricœur definisce con efficacia «seducenti canaglie». Secondo Booth, queste canaglie sono capaci di trascinare il lettore nella più grande confusione morale; per questo egli condanna, per esempio, *La Chute* (*La caduta*) di Albert Camus, suscettibile, a suo avviso, di trascinare il lettore nel crollo spirituale di Clamence. Secondo Ricœur, «ci si può tuttavia chiedere chi sia giudice di ciò che in ultimo è pernicioso» (1985, p. 295). In altri termini possiamo chiederci: quale morale determina il valore dei nostri valori? Ricœur ammette che la letteratura può essere pericolosa, ma secondo lui «questa letteratura velenosa richiede un nuovo tipo di lettore: un lettore che *risponde*» (1990, p. 296). Quanto più il narratore si rivela inaffidabile, quanto più l'impresa di seduzione è dissimulata, quanto più la letteratura si fa corrosiva, tanto più sono richieste la libertà e la responsabilità del lettore. L'esempio delle «canaglie seducenti» mostra la necessità di formare lettori distanziati e riflessivi. Ciò ci conduce sulla pista della distanziamento: «Anche

la più perniciosa, la più perversa impresa di seduzione (quella, per esempio, che renderà stimabile l'umiliazione della donna, la crudeltà e la tortura, la discriminazione razziale [...]) può, al limite, rivestire sul piano dell'immaginario una funzione *etica*: quella della *distanziamento*» (1985, p. 295).

Nell'insegnamento della letteratura, la finalità etica non dovrebbe essere ricercata in valori universalmente condivisibili, che verrebbero proposti (o imposti) al lettore, bensì nella complessità delle istanze narrative, nel carattere dialogizzato e finzionalizzato del pluralismo morale, che rinvia il lettore alla propria libertà, alla propria responsabilità, alla presa di distanza dal testo, ma anche dal proprio percorso di lettura. In altri termini, in quanto lettori, dobbiamo prendere distanza non soltanto dai valori rifigurati nella finzione, ma anche dai nostri stessi valori, nella misura in cui essi condizionano la nostra appropriazione delle opere. Ricoeur chiama «momento critico» o «critica delle ideologie» il momento della distanziamento in cui la lettura ci rende consapevoli dei valori condivisi, del tessuto delle evidenze che costituisce il nostro orizzonte storico e culturale in quanto lettori.

2. Riflessività del lettore e riflessività etica

2.1 La riflessività del lettore

La riflessività consiste nella presa di distanza, da parte del lettore, non dal testo letterario in sé, ma dalla propria lettura (Sauvaire, 2013, 2019b). La riflessività non deriva da una spiegazione o da un'analisi del testo che si aggiungerebbe dall'esterno a un'appropriazione primaria, intima. Essa è consustanziale all'appropriazione del testo e alla comprensione di sé. Infatti, secondo Ricoeur, questa «distanziamento di sé da sé è interna all'appropriazione stessa» (1986, p. 60), poiché appropriarsi di un testo consiste nel «rendere proprio ciò che inizialmente era estraneo» (1986, p. 171), nell'«esporsi al testo, nel ricevere da esso un sé più ampio» (1986, p. 130). Vi è dunque una tensione tra «appropriazione e disappropriazione» al cuore della comprensione riflessiva di sé come lettore e scrittore della propria vita (Ricoeur, 1986). In questo senso, ciò che caratterizza la lettura sarebbe la capacità di permettere al lettore di disappropriarsi dei propri modi di essere, di pensare e di agire, per iniziare eventualmente a comprendersi diversamente (Sauvaire e St-Onge, 2022).

Nel quadro delle nostre ricerche abbiamo elaborato e sperimentato un modello di analisi della riflessività dei lettori della scuola secondaria, che implica quattro dimensioni (Sauvaire, 2019b).

1. La presa di distanza, da parte del soggetto, dalle proprie interpretazioni, compresa la capacità di esplicitare le proprie risorse soggettive (conoscenze, emozioni, esperienze, valori, appartenenze socioculturali ecc.): perché la mia interpretazione è soggettiva? È cambiata nel tempo?
2. La presa di distanza dalle pratiche di lettura e di scrittura letteraria.
3. Il ritorno riflessivo sul ruolo dei pari e sulla dimensione intersoggettiva, vale a dire la capacità di confrontare e validare diverse interpretazioni riprese dagli altri, ed eventualmente di generalizzare o persino concettualizzare il ruolo dell'altro nel processo interpretativo: perché le interpretazioni degli altri sono differenti tra loro? E rispetto alle mie?
4. Il ritorno riflessivo a sé come lettore, vale a dire l'elaborazione retrospettiva di un percorso di lettura: in che modo la scrittura o i dibattiti hanno modificato la mia lettura? Ho imparato a conoscermi meglio come lettore o lettrice?

Quali legami teorici è possibile stabilire tra la riflessività dei lettori – propria della lettura letteraria a scuola – e la riflessività etica, richiesta nell'ambito di un'educazione al pluralismo morale? A tal fine proponiamo un avvicinamento tra l'ermeneutica del soggetto e l'educazione alla prudenza (*phronesis*), così come definita da Michel Fabre.

2.2 Dalla *phronesis* alla riflessività etica

In *Soi-même comme un autre* (*Sé come un altro*, 1990), Ricœur commenta la tragedia di Sofocle *Antigone* per mostrare che la letteratura ci sollecita a sviluppare una «saggezza pratica», una *phronesis*. La *phronesis* aristotelica consiste, secondo lui, nel formulare un giudizio moderato su una situazione eticamente complessa e contraddittoria. In un'intervista successiva (2014), egli riformula così la propria concezione della *phronesis*:

Il coro dice continuamente a Creonte: non hai saputo “*phronêin*”, cioè formulare un giudizio moderato su una situazione complessa e comprendere che tuo fratello è al tempo stesso il nemico della Città, ma anche tuo fratello. Allora, devi seppellirlo oppure no? Occorre trovare la soluzione giusta a un problema contraddittorio. Questo è *phronêin*, la *phronesis*, la prudenza (Ricœur, 2017, p. 185).

In filosofia dell'educazione, la riflessività morale è un concetto sviluppato da Michel Fabre. In *L'idée de valeur en éducation* (*L'idea di valore nell'educazione*, 2016), Fabre sottolinea l'importanza di educare alla prudenza in un mondo in cui il pluralismo morale non risparmia l'istituzione scolastica.

Sostengo dunque un'educazione morale a scuola che sia innanzitutto un'educazione alla prudenza e che prepari i giovani a muoversi in questo mondo problematico che è il nostro [...]. Credo tuttavia che il ruolo specifico della scuola, rispetto alle altre istituzioni e alla società civile, sia quello di coltivare la riflessività morale (p. 27, corsivo nostro).

Questo termine, «prudenza», va compreso nel senso della *phronesis* aristotelica. Fabre rimane fedele alla traduzione latina (*prudentialia*) scegliendo il termine «prudenza», ma è proprio nel senso di «saggezza pratica», riattualizzato da Ricœur e da Dewey (*Wisdom*), che egli intende porre la *phronesis* al centro dell'educazione al pluralismo morale. Per Fabre, un'educazione alla prudenza consiste nell'esercizio di capacità di problematizzazione e di riflessività etica. La sua concezione risulta dunque più ampia di quella di Ricœur. Sviluppare questa «postura di riflessività etica» costituisce uno dei compiti specifici della scuola finalizzati a educare al pluralismo morale. Le proposte di Michel Fabre sulla riflessività etica¹ mettono in prospettiva quelle relative allo sviluppo della riflessività del lettore nella didattica della letteratura. Resta tuttavia da precisare in che modo l'insegnamento della letteratura contribuisca specificamente a questa educazione al pluralismo morale. A tal fine, proponiamo di considerare il conflitto delle interpretazioni letterarie come una mediazione dei conflitti assiologici inerenti alle società pluraliste.

2.3 Dibattiti interpretativi e capacità riflessive

2.3.1 L'interesse euristico dei conflitti

Secondo Fabre, «la specificità della scuola potrebbe essere quella di formare alla prudenza in un mondo in cui i valori non sono soltanto plurali, ma spesso anche in conflitto» (2016, p. 29). Anche per Ricœur il conflitto costituisce una struttura dell'azione umana, nel senso che non esistono né una vita né una società naturalmente pacificate (2004). Infatti, la pluralità delle forme di vita e la diversità dei sistemi assiologici che circolano e talvolta si scontrano all'interno delle società democratiche generano inevitabilmente conflitti di valori. La presenza di conflitti assiologici rappresenta dunque, in generale, un segno di vitalità nelle società pluraliste, purché essi non degenerino in violenza e barbarie. Ora, la barbarie si manifesta ormai

1 Termine che privilegiamo rispetto a quello di riflessività morale.

all'interno della scuola stessa. A causa del carattere estremo e arbitrario degli atti di violenza terroristica, sembra oggi più che mai rischioso fare dei conflitti di valori il motore della riflessività etica nelle lezioni di letteratura. Tuttavia, bisogna forse cedere a discorsi rassicuranti che, sotto il velo della benevolenza, veicolano spesso soltanto un'altra forma di dogmatismo morale, politicamente corretto e conformista? Eliminare i conflitti significa privarsi di quella dinamica senza la quale non è possibile imparare a formulare giudizi più sfumati, a risolvere contraddizioni, a riconoscere nell'altro la diversità umana. Eppure, il compito degli insegnanti assomiglia sempre più a un incubo da funamboli: come aiutare gli studenti ad appropriarsi del pluralismo morale, a esprimere e confrontare le proprie concezioni della vita buona, senza esporli a conflitti assiologici e ideologici deleteri? Di fronte alla complessità di questo compito, come non comprendere che gli insegnanti di lettere siano tentati di allontanare la problematizzazione etica a vantaggio di approcci formalisti alla letteratura, ritenuti più neutri? Al contrario, come evitare che la discussione in classe si impantani in un consenso «morbido», in cui l'ascolto passivo delle opinioni degli uni e degli altri finisca per rendere invisibili conflitti già in parte trasformati in tabù?

2.3.2 Mettere in discussione le interpretazioni

Dal 2018 al 2022 abbiamo diretto una ricerca sul dibattito interpretativo nell'insegnamento secondario in Québec². Il dibattito interpretativo (d'ora in poi DI) è un'attività orale collaborativa condotta dall'insegnante con l'intera classe a partire da un'opera letteraria letta previamente, con l'obiettivo di confrontare, affinare o accrescere la complessità delle interpretazioni degli studenti riguardo a tale opera (Dias, 2015, Louichon e Perrin-Doucey, 2008, Quet, 2001, Soulé, Tozzi e Bucheton, 2008). A differenza del dibattito argomentativo, che si fonda sulla dimostrazione della veridicità di una tesi e riguarda una questione sociale controversa, il DI si basa sulla giustificazione delle diverse interpretazioni letterarie. Gli studenti che partecipano al DI devono rendere accettabili le proprie interpretazioni soggettive agli occhi degli altri lettori. Si passa così da un criterio di verità (fondato sull'oggettività del senso testuale) a un criterio di accettabilità. L'accettabilità delle interpretazioni richiede una validazione intersoggettiva fondata sul confronto delle giustificazioni che le sostengono. Per questo motivo, all'interno di un DI, interpretazioni contraddittorie ma ritenute ugualmente accettabili possono coesistere.

Abbiamo selezionato tre opere letterarie di generi differenti, scelte, tra l'altro, per la ricchezza delle questioni etiche ed estetiche che sollevano e per le molteplici interpretazioni che suscitano. Si tratta di *Inconnu à cette adresse* di Kressmann Taylor (2012 [1938]), *Incendies* di Wajdi Mouawad (2015) e *Bleuets et Abricots* di Natacha Kanapé Fontaine (2016). Otto insegnanti hanno condotto dei DI su queste tre opere con studenti del terzo, quarto e quinto anno della scuola secondaria³. Abbiamo filmato e trascritto 23 dibattiti, 48 interviste con le insegnanti e raccolto 1013 testi di studenti (scritti precedentemente e successivamente ai dibattiti). Si tratta di uno studio multisito, multicaso e multifocale. La metodologia adottata è comparativa e interpretativa. Abbiamo analizzato l'effetto delle pratiche di DI messe in atto dalle insegnanti sugli scambi tra gli studenti e sulle loro abilità di interpretare e comprendere i testi letterari. Abbiamo così potuto mettere in evidenza l'«effetto insegnante», l'«effetto opera» così come essa viene didattizzata, nonché l'importanza del ruolo dei pari nello sviluppo delle abilità di lettura e delle capacità riflessive degli studenti.

2 Ricerca sovvenzionata dal *Fonds de recherche du Québec – Société et culture* (FRQSC), nell'ambito del programma «Actions concertées».

3 In Québec, questo corrisponde normalmente alla fascia d'età 14-17 anni (n.d.t.).

2.3.3 Le capacità riflessive degli studenti negli scritti redatti dopo i dibattiti interpretativi

Presentiamo qui i principali risultati relativi alle correlazioni tra intersoggettività e riflessività in un sotto-campione di 432 testi. Gli scritti selezionati sono quelli di quattro classi, ciascuna delle quali ha realizzato tre DI: sono stati analizzati 216 testi «pre» e 216 testi «post»⁴. Le capacità riflessive degli studenti in quanto soggetti lettori emergono soprattutto negli scritti individuali redatti dopo i dibattiti, e molto meno durante gli scambi in classe, che sono invece dedicati al confronto delle interpretazioni. Questo confronto tra pari favorisce lo sviluppo di capacità riflessive approfondite negli scritti «post». L'analisi dettagliata delle differenti dimensioni della riflessività mostra che esse risultano spesso strettamente intrecciate, come nel seguente passaggio, rappresentativo del contributo dei pari (dimensione 3) nella presa di distanza dalle proprie interpretazioni da parte del soggetto (dimensione 1):

Quando uno parlava del silenzio di Nawal mi ha fatto cambiare idea e mi ha convinto che, se rimaneva in silenzio, era per poter amare suo figlio e non il suo carnefice. Pensavo che non parlasse più perché voleva dimenticare il suo passato, ma ho cambiato idea⁵ (Insegnante Béatrice, *Incendies*, Studente 3)⁶.

Prendere parte al conflitto delle interpretazioni attraverso l'attività del DI favorisce lo sviluppo delle capacità riflessive degli studenti in quanto lettori e lettrici. Questo risultato appare particolarmente evidente per due dimensioni della riflessività: il ritorno a sé come lettore e la presa di distanza dalle interpretazioni altrui. Negli scritti «post» che testimoniano un *ritorno a sé in quanto lettore* (184 su 216), il 77,4% degli enunciati raggiunge il livello più alto di riflessività, vale a dire il livello 4; ciò significa che gli studenti esplicitano il proprio percorso interpretativo rispetto all'opera studiata. In questi enunciati di livello 4 essi fanno spesso riferimento al ruolo dei pari nella comprensione di sé stessi, come nel prossimo passaggio: «Mi è piaciuto conoscere l'opinione degli altri e condividere la mia con i miei compagni, ed è questo che, credo, mi ha permesso di conoscermi meglio come lettrice. Conosco anche meglio il tipo di lettori che sono i miei compagni» (Insegnante Colette, *Incendies*, Studente 2). Gli scambi intersoggettivi favoriscono il ritorno a se stessi, ma anche, in alcuni casi, l'emergere della *reciprocità* tra soggetti lettori. Dopo i DI, anche *la presa di distanza dalle interpretazioni dei pari* mostra una progressione significativa, poiché si passa da 0 occorrenze negli scritti «pre» a 191 testi sui 216 scritti «post». In alcune classi, gli studenti si limitano a riformulare l'interpretazione di un compagno, mentre in altre confrontano più interpretazioni per valutarne la pertinenza; alcuni arrivano persino a concettualizzare le ragioni della diversità interpretativa. Ritroviamo qui l'analogia proposta da Ricoeur tra appropriazione del mondo del testo e disappropriazione di sé, con la differenza che, in questo caso, si tratta di appropriarsi delle interpretazioni degli altri, di accettare che esistano interpretazioni contraddittorie; in altri termini, si tratta di riconoscere il conflitto delle interpretazioni. Ecco un esempio particolarmente evocativo della capacità dello studente di prendere distanza dalla diversità delle interpretazioni in rapporto alla pluralità dei valori dei lettori:

Durante questi dibattiti emergevano molto i valori dell'amicizia, dell'onore personale, della famiglia e della vendetta. Credo che queste diverse opinioni derivino dall'esperienza vissuta, cioè dai valori che i nostri genitori ci hanno trasmesso e dalle nostre esperienze personali. Credo dunque che le nostre differenti interpretazioni derivino dal fatto che

4 Ai fini della comparazione, sono stati considerati soltanto gli studenti che hanno prodotto sia il testo «pre» che il testo «post».

5 Gli errori linguistici negli scritti degli studenti sono stati corretti per facilitarne la traduzione.

6 Gli interventi sono riportati facendo riferimento al gruppo di appartenenza, che prende il nome dell'insegnante, al testo oggetto del DI e al numero dello studente (n.d.t.).

non abbiamo ricevuto la stessa educazione né vissuto le stesse esperienze» (Insegnante Colette, *Inconnu à cette adresse*, Studente 11).

La riflessività del lettore, quando si concentra sulle contraddizioni tra interpretazioni soggettive, conduce gli studenti a prendere coscienza del ruolo dei valori, delle credenze e delle esperienze vissute nella propria lettura. In altri termini, la diversità delle interpretazioni permette loro di prendere coscienza della propria diversità assiologica. Ritroviamo così la prospettiva della riflessività etica come problematizzazione del pluralismo morale. Se la diversità delle interpretazioni può rivelare la diversità assiologica dei lettori, può anche avere un effetto trasformativo su di essa? Il DI potrebbe costituire un mezzo per sviluppare la riflessività etica degli studenti? Alcune pratiche del DI risultano maggiormente favorevoli all'apprendimento del conflitto delle interpretazioni?

3. Forme di conflittualità interpretative e capacità etiche degli studenti lettori

Da *Parcours de la reconnaissance* (*Percorsi del riconoscimento*, 2004), l'ultima opera di Ricœur, riprendiamo soprattutto l'idea di un «mutuo riconoscimento», che emerge in alcune situazioni intersoggettive caratterizzate da particolari «forme di conflittualità».

3.1 La finalità etica

La riflessività non esaurisce evidentemente la questione dei rapporti tra fiction e finalità etica, definita da Ricœur come un «tendere alla vita buona con e per gli altri all'interno di istituzioni giuste» (Ricœur, 1990, p. 202). Come vengono articolate la costituzione di sé e la finalità etica «con e per gli altri»? Questo è l'oggetto del settimo studio di *Soi-même comme un autre* (*Sé come un altro*, 1990), intitolato «Il sé e la prospettiva etica». Ricœur sviluppa tre movimenti, che corrispondono a tre dimensioni (individuale, interpersonale e sociale) della finalità etica: la stima di sé, la reciprocità con l'altro (nel dialogo interpersonale tra un «io» e un «tu») e il riconoscimento della pluralità dei terzi all'interno di istituzioni giuste. Abbiamo cercato di prolungare ciascuno di questi tre movimenti in una teoria della lettura letteraria (Sauvaire, 2019a).

Il primo movimento della finalità etica è quello della stima di sé. Ricœur stabilisce un parallelo esplicito tra una categoria della teoria della lettura – l'interpretazione di sé – e la categoria corrispondente della sua teoria etica, cioè la *stima di sé*. Per Ricœur, infatti, *la vita buona è un lavoro di natura interpretativa*. Si tratta, in un certo senso, di leggere il testo della propria vita. Interpretare il testo delle nostre azioni significa interpretare noi stessi. Così, «sul piano etico, l'interpretazione di sé diventa stima di sé» (1990, p. 211).

Segue poi la reciprocità, che consiste nel considerare l'altro come un altro sé stesso. La riflessione si situa qui al livello del dialogo interpersonale, dello scambio improntato alla sollecitudine di un «io» nei confronti di un «tu». Il prolungamento in una teoria didattica della lettura letteraria è più problematico. In che modo si realizza la sollecitudine verso l'altro nella lettura e di quale «altro» si tratta? Si tratta forse di interpretare le azioni e i discorsi di un personaggio all'interno di un'opera? Oppure di riconoscere l'altro come un altro soggetto lettore, come un interprete amichevole? Ricœur non lo esplicita. I due versanti sono certamente complementari; occorrerà tuttavia distinguere il rapporto con il personaggio dalle relazioni tra le persone. Nulla garantisce infatti che l'empatia finzionale nei confronti di un personaggio si trasformi in sollecitudine verso l'altro, fosse anche un amico.

Il vivere insieme, il vivere bene, non si limita evidentemente alle relazioni interpersonali, ma si estende alla vita comune garantita da istituzioni giuste (1990, p. 227). Il terzo movimento è quello della giustizia, che segna il passaggio dalla sollecitudine verso un «tu» (il soggetto che ha un volto) al riconoscimento della pluralità dei «terzi» (il soggetto costruito dalla

legge). La sfida consiste nel riconoscere «la pluralità dei terzi che non saranno mai dei volti» (1990, p. 228). Si tratta di un principio etico astratto fondato sulla giustizia. Questo terzo momento, il più complesso e rischioso, è anche quello maggiormente in grado di fondare la pertinenza sociale dell'insegnamento della lettura letteraria. La lettura di fiction permette forse di riconoscere la pluralità dei terzi? Nulla sembra garantire il passaggio sistematico dalla reciprocità tra lettori in una classe al riconoscimento dell'altro come principio dello Stato di diritto. Costatare il limite di ogni tentativo di ricostruire il legame sociale sulla base di una relazione strettamente dialogica, anche quando improntata alla sollecitudine o all'empatia, è essenziale per superare le semplificazioni di un discorso convenzionale sul vivere insieme incapace di farsi carico dei conflitti inerenti alla pluralità assiologica.

Secondo noi, il passaggio dalla reciprocità al riconoscimento costituisce la questione centrale di un'educazione al pluralismo. Nel suo *Parcours de la reconnaissance* (*Percorsi del riconoscimento*, 2004), Ricœur indica una via stretta, che chiama «mutuo riconoscimento». Esso emerge in situazioni intersoggettive più o meno istituzionalizzate, che non si possono ridurre allo scambio amicale e che oltrepassano il semplice riconoscimento dell'uguaglianza dei diritti tra soggetti liberi. Tutte queste situazioni implicano necessariamente conflitti assiologici, a causa del «carattere insuperabile della pluralità umana nelle transazioni intersoggettive» (2004, p. 315). Ricœur, tuttavia, si spinge oltre, sostenendo due tesi importanti per il nostro discorso. In primo luogo, non può esservi riconoscimento reciproco senza forme di conflittualità. In secondo luogo, «queste forme di conflittualità sono correlate a nuove capacità personali» (2004, p. 326). *Egli stabilisce dunque una triplice relazione tra mutuo riconoscimento, conflittualità e capacità*. Si chiede infatti: quali forme di conflittualità sono legate al mutuo riconoscimento? Quali capacità personali emergono nelle situazioni di mutuo riconoscimento?

In sintesi, il mutuo riconoscimento corrisponderebbe a situazioni parzialmente istituzionalizzate nelle quali i soggetti prendono parte a forme di conflittualità che consentono loro di sviluppare nuove capacità etiche. Questo potrebbe rappresentare il passaggio mancante tra il dialogo tra pari in classe e una forma più astratta di riconoscimento del pluralismo morale. Per quanto riguarda le forme di conflittualità, Ricœur ne individua due: il consenso e la ricerca del compromesso. Per quanto concerne invece le capacità relative alla stima di sé, alla reciprocità o al riconoscimento, egli rimane molto vago. Abbiamo quindi cercato di identificare più precisamente forme di conflittualità e capacità «etiche» a partire dalle trascrizioni dei dibattiti interpretativi in classe e dagli scritti riflessivi degli studenti.

3.2 Le forme di conflittualità

L'analisi riguarda le relazioni tra, da un lato, la descrizione di *forme di conflittualità* (*il consenso e il compromesso*), quali emergono principalmente nel corso dei dibattiti e, dall'altro, lo sviluppo di *capacità etiche*, quali vengono riconfigurate a posteriori negli scritti riflessivi individuali. Tra queste due forme di conflittualità emerge una differenza fondamentale: il consenso tende a rendere invisibile il conflitto delle interpretazioni, mentre la ricerca del compromesso rende manifeste le contraddizioni tra le interpretazioni e richiede pertanto di fare riferimento a diversi criteri di giustificazione.

3.2.1 Le forme del consenso

L'effetto principale del consenso consiste nel rendere invisibile il conflitto delle interpretazioni, sia perché i lettori si astengono dal valutarne la pertinenza, sia perché viene preso in considerazione un solo ordine di giustificazione. Sono state individuate tre forme di consenso: relativistico, normativo e dossico [*doxique*].

Il consenso relativistico consiste nel livellare tutte le interpretazioni e nell'eliminare la controversia. La discussione si riduce all'ascolto cortese delle opinioni individuali, senza che la classe si costituisca come comunità di lettori che ha come obiettivo comune il confronto dei

significati. Il consenso relativistico consiste nel lasciare che gli studenti pensino che tutte le interpretazioni siano accettabili, o addirittura che si equivalgano. Si manifesta, per esempio, nella classe di un'insegnante che valida implicitamente le interpretazioni chiedendo sistematicamente di ritornare sul testo, ma senza favorire l'espressione di divergenze tra i lettori. Questo tipo di consenso può generare confusione negli studenti.

Il consenso normativo consiste nel fare riferimento a un solo criterio di giustificazione o a una norma unica. Tale criterio può essere veicolato da una comunità interpretativa, come nel caso della citazione testuale considerata prova, oppure provenire da altre norme scolastiche, come quella della «risposta corretta», o ancora da norme socialmente costruite, come il voto per alzata di mano. Se gli insegnanti non esplicitano i criteri di accettabilità delle interpretazioni, gli studenti possono ricorrere a ordini di giustificazione validi in altri contesti, ma inappropriati nel dibattito interpretativo.

Il consenso «dossico» si verifica quando i lettori si allineano a un'interpretazione percepita come maggioritaria, sia perché si fonda su un'opinione comune (*doxa*), sia perché sembra raccogliere l'unanimità del gruppo. Anche questa forma di consenso rende invisibile il conflitto delle interpretazioni, come mostra la seguente citazione tratta dallo scritto di uno studente: «Per questo dibattito ho avuto l'impressione che tutti avessero opinioni simili. Penso che molti non abbiano compreso pienamente la raccolta e abbiano adottato l'opinione degli altri dopo averne compreso il punto di vista» (Insegnante Gabrielle, *Bleuets et Abricots*, Studente 21).

3.2.2 La ricerca del compromesso rende manifesto il conflitto delle interpretazioni

Il compromesso rappresenta un'altra forma di conflittualità, più complessa da definire. Ricœur si richiama all'opera di Boltanski e Thévenot, *De la justification (Sulla giustificazione)*, (1991), secondo cui il compromesso tra attori sociali emerge proprio quando diversi sistemi di giustificazione entrano in conflitto; la giustificazione è infatti la strategia attraverso cui gli interlocutori cercano di far riconoscere la legittimità delle proprie posizioni. Nella ricerca del compromesso ciascuno mantiene la propria posizione e nessuno viene privato del proprio ordine di giustificazione. Per questo motivo, secondo Ricœur, il compromesso è sempre difficile, fragile e revocabile. Esso si distingue sia dalla compromissione – che consiste nel sottomettersi a un ordine di giustificazione al quale non si aderisce – sia dal consenso, che corrisponde al livellamento di tutte le interpretazioni in un amalgame indistinto (Ricœur, 2017, p. 119).

Le nostre analisi dei dibattiti interpretativi mostrano che la ricerca del compromesso emerge a due condizioni: che la reciprocità tra gli *interpreti non implichi un accordo finale e che vengano mobilitati diversi ordini di giustificazione*, come nell'esempio seguente:

Quando cercavamo di stabilire chi fosse buono e chi cattivo, anche se due studenti esprimevano giudizi completamente opposti, mi ritrovavo a credere a entrambe le facce della medaglia. Questo mi ha mostrato come ogni persona possa interpretare la stessa storia ma giungere a una comprensione completamente diversa. Inoltre, questi due punti di vista sono ugualmente validi, perché gli studenti li sostenevano con prove, valori, e rendono così credibili le loro opinioni (Insegnante Colette, *Inconnu à cette adresse*, Studente 8).

Ai criteri di validazione qui menzionati (le citazioni dal testo e i valori dei lettori), gli studenti aggiungono le proprie conoscenze, emozioni, esperienze personali e letture precedenti.

Il compromesso rende manifesto il conflitto tra interpretazioni alternative, se non contraddittorie. Abbiamo visto come il compromesso costituisca, secondo Ricœur, la forma di conflittualità propria dell'esercizio del mutuo riconoscimento (2004, p. 337). I nostri risultati mostrano che, nelle classi in cui le diverse forme di consenso rendono invisibile il conflitto delle interpretazioni, gli scritti riflessivi risultano meno approfonditi e gli studenti percepiscono in misura minore la diversità interpretativa. Al contrario, nelle classi in cui gli insegnanti favoriscono maggiormente la ricerca di un compromesso tra pari, gli studenti verbalizzano in modo più riflessivo il ruolo degli altri lettori: confrontano in modo valutativo le interpretazioni

dei compagni (livello 3) e arrivano a concettualizzare la diversità delle interpretazioni soggettive (livello 4). Vediamo ora in che modo queste forme di conflittualità sono collegate alla presenza di capacità di natura etica negli scritti riflessivi degli studenti.

3.3 Quali capacità etiche emergono grazie al conflitto delle interpretazioni?

Le capacità etiche manifestate dagli studenti si collocano su due piani dell'esperienza del conflitto delle interpretazioni: l'appropriazione degli universi finzionali letterari e la relazione con gli altri soggetti lettori in classe. Da un punto di vista didattico, è essenziale distinguere questi due piani, innanzitutto perché gli studenti, in particolare nella scuola primaria, tendono a confondere personaggio e persona (Gennai e Richard-Principalli, 2025). Inoltre, nulla garantisce che l'empatia nei confronti di un personaggio finzionale si trasformi in empatia verso un compagno, fosse anche un amico.

3.3.1 Le capacità etiche legate all'appropriazione finzionale

Due capacità etiche sono riconducibili all'appropriazione degli universi finzionali: l'empatia finzionale e il giudizio moderato. L'empatia finzionale si esercita nei confronti del personaggio e del mondo del testo; essa appartiene all'immersione del soggetto lettore nella finzione (Larivée, 2017). Il giudizio moderato rinvia invece alla *phronesis* nel senso attribuitole da Ricoeur. Consiste nel trarre dalla lettura un sapere applicabile a sé stessi. Questo sapere per il sé si esprime sotto forma di un giudizio moderato e sfumato su una situazione eticamente complessa (Ricoeur, 2017, p. 185). Queste due capacità etiche finzionalizzate sono attestate in numerosi scritti riflessivi degli studenti, ma pochi le articolano in modo tanto esplicito quanto questa studentessa che risponde alla domanda: «Hai imparato a conoscerti come lettrice?».

Sì, ho imparato a conoscermi meglio. Per esempio, ho notato che, soprattutto con questa storia, durante il dibattito, cercavo molto di mettermi nei panni di ciascun personaggio; provavo empatia tanto per l'uno quanto per l'altro. Durante il dibattito, mentre alcuni avevano posizioni molto nette su chi, tra Max e Martin, fosse il più cattivo, io non riuscivo a prendere posizione, perché consideravo la storia, gli eventi e le motivazioni di ciascuno di loro. Credo quindi di essermi resa conto di essere una lettrice empatica, capace di considerare le loro sfortune e di provare una certa compassione per entrambi, nonostante le loro azioni (Insegnante Colette, *Inconnu à cette adresse*, Studente 8).

L'appropriazione finzionale costituisce il terreno sul quale possono svilupparsi queste capacità empatiche dei soggetti lettori. Tuttavia, il passaggio dall'empatia finzionale nei confronti dei personaggi alla reciprocità tra soggetti lettori, immersi in una conflittualità ben reale, non è affatto automatico.

3.3.2 Le capacità etiche legate al mutuo riconoscimento

Se il conflitto delle interpretazioni consente di entrare in una forma di reciprocità, ciò può avvenire soltanto grazie a un compromesso tra lettori uguali e differenti, nel quale ciascuno conserva il proprio posto. Non può esservi reciprocità senza conflitto delle interpretazioni. Il seguente passaggio mostra come la ricerca del compromesso favorisca la reciprocità tra gli interpreti senza necessariamente sfociare in un'interpretazione condivisa:

Lo Studente 9, in risposta alla domanda se Max fosse o meno un carnefice, ha sostenuto che Martin era soltanto una vittima, poiché non avrebbe potuto fare nulla per aiutare Griselle. In quel momento ho riconsiderato la mia interpretazione e questo mi ha portato a verificare di nuovo nel libro. Mi sono poi accorto di un dettaglio che sembrava essere sfuggito a tutti; così, nonostante le sue argomentazioni eccellenti, lo Studente 9 non è

riuscito a farmi cambiare idea (Insegnante Béatrice, *Inconnu à cette adresse*, Studente 5).

Questo lettore riconosce che il compagno può avanzare un'interpretazione accettabile, giustificata dalle motivazioni e dai vincoli che caratterizzano il personaggio (la coerenza mimetica), ma non vi aderisce e propone un diverso criterio di giustificazione (la citazione testuale). La ricerca del compromesso emerge quando coesistono più criteri di giustificazione; è una delle ragioni per cui essa non conduce necessariamente a un accordo, ma presuppone il riconoscimento dell'altro come soggetto capace di interpretare.

Il mutuo riconoscimento implica il passaggio dalla reciprocità tra un «io» e un «tu» – ossia dal riconoscimento dei pari come soggetti lettori o lettrici – al riconoscimento della diversità assiologica inerente al conflitto delle interpretazioni. Esso richiede un'attività riflessiva più esigente: prendere distanza dal pluralismo morale. Il passaggio seguente testimonia di tale capacità:

Sono convinta che non abbiamo tutti le stesse interpretazioni di un testo e sta qui il bello dei dibattiti. Ci permettono di scoprire altri modi di vedere le cose. Inoltre, secondo me l'essere umano fonda le proprie interpretazioni su ciò che ha vissuto, sull'educazione ricevuta e sui valori che possiede. In un dibattito, nessuno può avere esattamente la stessa interpretazione di un altro, perché siamo tutti unici (Insegnante Colette, *Incendies*, Studente 24).

Nell'ambito del DI, il mutuo riconoscimento è mediato dal riconoscimento della diversità interpretativa dei lettori. Esso non nasce da un dibattito che verte direttamente sui valori, ma dalla comprensione riflessiva del ruolo che questi svolgono nella diversità delle interpretazioni. Implica il riconoscimento simultaneo della diversità assiologica degli altri lettori e del loro essere soggetti capaci di interpretare. Sulla scia di Ricœur, possiamo definire questa capacità etica *stima sociale*. La reciprocità tra soggetti lettori può condurre alla stima sociale, che emerge nelle situazioni di riconoscimento reciproco a condizione che il conflitto delle interpretazioni venga accettato e che la diversità assiologica sia presa in considerazione in modo riflessivo dai lettori.

Conclusioni

Se nessun testo è eticamente neutro, spetta al lettore scegliere, tra le proposte etiche offerte dalla finzione, quelle che corrispondono ai suoi «possibili più propri». Di conseguenza, la scelta delle opere letterarie da insegnare non dovrebbe essere guidata dalla loro congruenza con valori da trasmettere (in funzione di una morale *a priori*), bensì dal loro potenziale in termini di problematizzazione etica e di sviluppo della riflessività dei lettori. La riflessività è stata definita come la presa di distanza da parte del lettore non rispetto al testo letterario in sé, ma rispetto alla propria lettura. In questo articolo abbiamo analizzato in particolare la presa di distanza degli studenti dalle proprie interpretazioni in rapporto ai propri valori e a quelli dei compagni, nell'ambito di dibattiti interpretativi. Durante tali dibattiti, alcune forme di conflittualità rientrano nella logica del consenso e possono rendere invisibile la diversità delle interpretazioni, mentre altre si configurano come una ricerca di compromesso. Queste ultime favoriscono l'approfondimento delle capacità riflessive dei soggetti lettori, in particolare la verbalizzazione, negli scritti individuali, del contributo dei pari al proprio percorso interpretativo. In tali scritti emergono anche capacità di natura etica. Alcune riguardano l'appropriazione finzionale (empatia e giudizio moderato), altre il riconoscimento reciproco tra soggetti lettori (reciprocità e stima sociale).

Oltre alle questioni morali veicolate dalle opere, sembra che siano proprio queste esperienze del conflitto interpretativo vissute durante i dibattiti a stimolare nuove capacità etiche negli studenti. La nostra ricerca contribuisce a documentare, attraverso l'analisi qualitativa di dati

empirici, il modo in cui capacità etiche quali la reciprocità e la stima sociale possano svilupparsi grazie al dibattito interpretativo intorno alle finzioni letterarie.

Bibliografia

- Booth, W. C. (1988), *The Company We Keep. An Ethics of Fiction*, Berkeley, University of California Press.
- Diamond, C. (2014), *L'importance d'être humain. Et autres essais de philosophie morale*, Paris, PUF.
- Dias-Chiaruttini, A. (2015), *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*, Berne, Peter Lang.
- Fabre, M., Frelat-Kahn, B., Pachod, A. (dir.) (2016), *L'idée de valeur en éducation*, Paris, Hermann.
- Gennaï, A., Richard-Principalli, P. (2025), «Enseignement de la fiction au cycle 3 et malentendus», in *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 205-206.
- Heinich, N. (2017), *Des valeurs*, Paris, Gallimard.
- Honneth, A. (1992), *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Jouve, V. (2001), *Poétique des valeurs*, Paris, PUF.
- Jouve, V. (2014), «Valeurs littéraires et valeurs morales : la critique éthique en question», comunicazione presentata alla journée d'études *Littérature et valeurs*, Reims, CRIMEL.
- Korthals Altes, L. (1999), «Le tournant éthique dans la théorie littéraire : impasse ou ouverture ?», in *Études littéraires*, 31, 3, pp. 39-56. <https://doi.org/10.7202/501244ar>
- Langevin, F., Baroni, R. (dir.) (2016), «Polyphonies : voix et valeurs du discours littéraire», numero monografico di *Arborescences : revue d'études françaises*, 6. <https://doi.org/10.7202/1037501ar>
- Laroque, L., Raullet-Marcel, C. (dir.) (2017), «Littératures et valeurs», numero monografico di *Le français aujourd'hui*, 197. <https://doi.org/10.3917/lfa.197.0005>
- Larrivé, V. (2017), «Empathie fictionnelle et théories de la fiction, quelles implications en didactique de la littérature», in Le Goff, F., Fourtanier, M.-J. (dir.), *Les formes plurielles des écritures de la réception. Volume I: Genres, espaces et formes*, Namur, Presses universitaires de Namur, pp. 55-72.
- Laugier, S. (dir.) (2006), *Éthique, littérature, vie humaine*, Paris, PUF.
- Lavocat, F. (2016), *Fait et fiction. Pour une frontière*, Paris, Seuil.
- Leroux, G. (2016), *Différence et liberté. Enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*, Montréal, Éditions du Boréal.
- Louichon, B. (2025), *Comparaisons et connexions en didactique de la littérature*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux.
- Louichon, B., Perrin-Doucey, A. (2017), «La littérature et le débat empathique et raisonnable», in Lebrun, M. (dir.), *Et si l'école apprenait à penser*, Berne, HEP-BEJUNE, pp. 191-205.
- Louichon, B., Sauvaire, M. (2018), «Le tournant éthique en didactique de la littérature», in *Repères*, 58. <https://doi.org/10.4000/reperes.1652>
- Macé, M. (2016), *Styles. Critique de nos formes de vie*, Paris, Gallimard.
- 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», in Petitjean, A. (dir.), *Didactiques du français et de la littérature*, Metz, CREM, pp. 287-306.
- Miquelon, A. (2022), «Le bagage culturel des élèves au service de l'interprétation d'une œuvre résistante au secondaire», in *Revue hybride de l'éducation*, 6, 1, pp. 219-236. <https://doi.org/10.1522/rhe.v6i1.1096>
- Nussbaum, M. (1990), *Love's Knowledge. Essays on Philosophy and Literature*, New York, Oxford University Press.
- Nussbaum, M. C. (2010), *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton, Princeton University Press.
- Puidoyeux, C. (2018), «Le "tournant éthique" de l'enseignement de la littérature : nouvel horizon ou demi-tour ?», in *Repères*, 58, pp. 15-30.
- Quet, F. (2001), «Débat interprétatif et didactique de la lecture», in *Réflexions et Analyses pédagogiques*, 4, pp. 29-42.
- Ricœur, P. (1985), *Temps et récit III. Le temps raconté*, Paris, Seuil.
- Ricœur, P. (1986), *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris, Seuil.

- Ricœur, P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- Ricœur, P. (2004), *Parcours de la reconnaissance*, Paris, Gallimard.
- Ricœur, P. (2017), *Philosophie, éthique et politique. Entretiens et dialogues*, Paris, Seuil.
- Rouvière, N. (dir.) (2019), *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*, Berlin, Peter Lang.
- Rouvière, N. (2019), «Introduction», in *Recherches & Travaux*, 94. <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.1542>
- Rouvière, N. (2019), «Valeur(s) de/dans l'enseignement des textes littéraires», in *Recherches & Travaux*, 94.
- Rouxel, A., Langlade, G. (dir.) (2004), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Sauvaire, M. (2019a), «Lecture littéraire et imagination éthique», in *Recherches & Travaux*, 94. <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.1598>
- Sauvaire, M. (2019b), «La réflexivité en didactique de la littérature», in *Approches didactiques de la littérature*, 11, pp. 107-122.
- Sauvaire, M., Falardeau, É. (2015), «Les valeurs au fondement de la lecture littéraire : diversité, conflits et négociations», in *Le français aujourd'hui*, 191, 4, pp. 71-82. <https://doi.org/10.3917/lfa.191.0071>
- Sauvaire, M., Gagné, A. (2025), «Des œuvres qui font de l'effet : étude comparative de pratiques d'enseignement du débat interprétatif au secondaire québécois», in Louichon, B. (dir.), *Comparaisons et connexions en didactique de la littérature*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, pp. 83-96.
- Sauvaire, M., St-Onge, D. (2022), «Le texte du lecteur comme espace de réflexivité», in *Le français aujourd'hui*, 216, 1, pp. 19-30. <https://doi.org/10.3917/lfa.216.0019>
- Soulé, Y., Tozzi, M., Bucheton, D. (2008), *La littérature en débats. Discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*, Montpellier, SCÉRÉN-CRDP Académie de Montpellier.
- Thévenot, L., Boltanski, L. (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.