

CENDRILLON OU REINE ?

CATHERINE ÉBERT-ZEMINOVÁ

ABSTRACT***Cinderella or Queen?***

I will challenge the methods that academic orthodoxy extols with the strong support of politicians and reformers, focusing my questioning on two points. 1) The origin in certain principles of modernity of these methods, whose harmful, if not devastating, effects are lamented by a minority, an origin from which they derive their power; 2) The reason for the enthusiastic support, if not zeal, they inspire in our ranks, which the answer to the first question should shed some light on. The denunciation of the pernicious aspects of modernity applies particularly to the faculties of education (my particular place of work), but that said, my undertaking reveals (in both senses of the word) a tacit and general logic that means that many of us (teachers as well as students) still have a worrying tendency to brandish the notion of modernity as if its positive meaning were self-evident.

Keywords: Literary Studies; FFL (French as a Foreign Language); Defence of the Humanities; Education

Mots-clés : Études littéraires ; déclin ; méthodes pernicieuses ; défense des humanités

I

On n'est pas aussi post-moderne que l'on se croit.

Par bonheur ou par malheur, je ne sais. Quoi qu'il en soit, je tenterai une réflexion sur le rapport entre la modernité et certains phénomènes récents et actuels qui touchent à la position et à la transmission de la littérature dans l'université et plus particulièrement dans l'enseignement du FLE. Je m'en prendrai aux méthodes que la doxa académique encense à grand renfort des hommes politiques et des réformateurs, pour axer mon interrogation sur deux points. 1) L'origine dans certains principes de la modernité de ces méthodes dont on est une minorité à blâmer les retombées délétères sinon dévastatrices, origine dont elles tirent leur pouvoir ; 2) Le pourquoi de l'adhésion enthousiasmée sinon du zèle qu'elles suscitent dans nos rangs, sur lequel la réponse à la première question devrait jeter quelque lumière. Comme cette dénonciation moins de l'héritage de la modernité que de son emploi se fonde dans ma longue expérience personnelle

d'enseignant-chercheur en poste à la Faculté de Pédagogie de l'Université Charles, elle vaut notamment pour les établissements qui forment les enseignants ; les réalités que je charge ici s'y manifestent comme sous une lentille grossissante. Mais cela dit, elle accuse (dans les deux sens du mot) une logique tacite et beaucoup plus générale. D'une part, bien que toutes les institutions soient affectées, certaines (la Sorbonne, les EN, les universités de prestige) résistent encore avec beaucoup de détermination, apportant ainsi une note ténue mais édifiante d'optimisme dans le désespoir et l'indignation face à l'état actuel de l'université et des filières philologiques. De l'autre, le prestige de la modernité ainsi que celui que donne à ces tendances et méthodes leur conjoncture et leur consécration politique et idéologique leur ont ouvert la voie au-delà des divisions et des clivages du monde académique, tant et si bien que nombreux sont ceux d'entre nous qui ont une facilité inquiétante à brandir la notion de MODERNE comme si son sens fondamentalement valorisant allait de soi, et à s'en servir comme d'un passe-partout de légitimation, contre une contestation minoritaire¹. Au vu de l'importance du sujet, de sa nature à la fois chronique et urgente et de sa place dans les débats qui passent largement outre les milieux de l'université², il est presque impossible d'éviter bon nombre d'évidences, sinon de clichés. Cela dit, la notoriété des vérités déconcertantes ne rend pas forcément déplacé ou superflu un discours qui les rappelle³.

II Cendrillon-Langue

Nous nous plaignons depuis vingt, trente dernières années de la dévalorisation de la littérature et de ses conséquences plus que sensibles dans sa transmission institutionnelle. La gravité du phénomène a donné lieu aux réflexions qui suivent essentiellement deux directions. Certaines proposent les découpages historiques qui diffèrent : alors que selon les uns, la crise accompagne l'enseignement de la littérature depuis le tournant du XIX^e et du XX^e siècles (Leroy 2001, p. 207–231, 234–235), les autres la datent du moment où elle s'est constituée en discipline scolaire relativement autonome (Ahr 2015, première partie). Une troisième vue lui attribue une périodicité de 25–30 ans qui correspondrait à l'alternance des générations (Viala 2005, p. 8). Simultanément à cette perspective diachronique, l'ampleur du phénomène qui paraît être sans précédent oriente la recherche vers une analyse plutôt synchronique. La récurrence des néologismes à grande instance sémantique – « déclinisme », « déclinologie » – dans les discours alarmistes⁴, semble non seulement signaler une époque trouble et charnière dans laquelle le lexique d'une langue se montre insuffisant ou inadapté face aux réalités nouvelles. Elle témoigne aussi

¹ Charle, Ch. – Soulié, Ch. (dir., 2007), *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*. Paris : Syllepse. Ch. Charle et Ch. Soulié ont dirigé un autre ouvrage collectif, *La dérégulation universitaire. La construction étatisée des « marchés » des études supérieures dans le monde* (2015). Paris ; Québec : Syllepse/M Éditeur.

² Ceci pour deux raisons – son troisième rôle et le caractère du sujet qui touche l'intérêt public.

³ En Tchéquie la même charge mais davantage ciblée sur le processus de Bologne est menée par S. Štech dans « The Bologna Process as a New Public Management Tool in Higher Education » (2011), *Journal of Pedagogy*, 2, p. 263–282.

⁴ H. Zokhtareh dresse le bilan du mouvement qu'ils désignent dans « Étude du déclinisme en littérature contemporaine française » (2021), *Revue des études de la langue française*, XIII, 1, n° de série 24, p. 15–28.

de l'émergence d'une branche dans la réflexion sur les études littéraires. Branche nouvelle, mais dont le vocabulaire fait vibrer le topos ô combien ancien de la décadence, cher à notre civilisation...

Si une voix éminente de la première série, William Marx, examine dans son *Adieu à la littérature* (2005) les racines historiques de la baisse voire de la perte de la reconnaissance sociale des humanités et notamment de la littérature, nous pouvons y ajouter une autre plus récente, la part dont nous sommes responsables et qui consolide, si elle ne le précipite pas, ce déclin. La littérature et la littérarité étant un fait de langue, il me semble logique de pointer d'abord, la promotion dans l'apprentissage linguistique des objectifs pédagogiques qui minimisent l'importance d'une langue cultivée au profit d'un baragouinage dans les cas extrêmes, pourvu que l'étudiant se fasse comprendre, peu importe comment. Si une caricature de langue supplante souvent une langue littéraire en tant qu'objectif de la méthode dite communicative – et pour cause ! –, cette dernière mise sans vergogne sur la fonction homonyme, c'est-à-dire instrumentale de la langue⁵. Elle se fait forte de l'argument bien connu de la primauté de cette fonction, mais en destituant la langue de son statut de réalité symbolique culturelle fondatrice de la littérature et du patrimoine qu'elle véhicule, elle ouvre l'enseignement/apprentissage de l'une et de l'autre aux dégâts de la déculturation et de son résultat, l'inculture généralisée. Cette position reste tributaire d'une lignée qui vit le jour avec la première modernité et que l'école de Francfort appelle la rationalité pragmatique⁶. Elle se contente d'une pioche et d'une fourche là où il faudrait manier, et apprendre à manier, les pincettes, voire le bistouri, en toute délicatesse et finesse nécessaires. Cette méthode paraît refléter les appels fervents au multilinguisme et ses revendications, mais peut-elle se référer en tout bien tout honneur à la devise antique de l'amour des langues et du pouvoir humanisant de leur maîtrise lorsque leurs bienfaits ne peuvent être obtenus qu'au moyen de tout autres méthodes⁷ ? À moins d'être un sadique, maltraite-t-on ce que l'on aime ? Ne faut-il pas être sujet à une aberration, à un dédoublement malsain lorsqu'on mutile ce que l'on affirme respecter ? Que la méthode communicative, bien moins philologique que misologique⁸, ne prépare le terrain ni à l'accès à la littérature ni à une véritable maîtrise de la langue d'un usager prétendument expérimenté que le cadre européen commun de référence pour les

⁵ Pour une tentative de réévaluation de la place de la littérarité dans l'enseignement du FLE, voir Šuman, Z. (2026), « Exploration d'un texte littéraire dans l'enseignement du FLE : dossier pédagogique sur 'La voix de Robert Desnos' », *AUC Philologica*, n° 2, « FLEUROPE : littérature », p. 113–149.

⁶ Et qui a mené aux maux pires encore du XX^e siècle. Adorno, T. – Horkheimer, M. (1974), *La dialectique de la Raison*. Trad. É. Kaufholz. Paris : Gallimard. Malgré sa notoriété, je la résume ici. Une part notable de la production artistique obéit aux demandes tacites du public majoritaire et des instances et institutions qui détiennent les divers types de pouvoir, dont le pouvoir de consécration. La facture des œuvres ainsi programmées les promet à l'intérêt massif alors que le tapage médiatique les promeut à la mode. Leurs chiffres de vente sont ensuite avancés comme une preuve ou au moins un signe de leur qualité. Adorno a développé cette analyse dans *Le schéma de la culture de masse* (1948).

⁷ Dans l'ambiance de cet instrumentalisme, les spécialistes en lettres classiques expliquent le rôle formateur de l'apprentissage des langues anciennes et dénoncent du même trait la réduction de la place qui leur est réservée. Cf. p. ex. Joste, A., « Pourquoi défendre les humanités ? », conférence donnée le 14 octobre 2008 au Collège de France. <https://www.canal-u.tv/intervenants/joste-agnes-069158509> [été et automne 2025].

⁸ J'entends cette notion ici dans le sens restreint de J. Paulhan, mais elle peut tout aussi bien s'étendre à la haine du savoir comme tel. C'est ainsi d'ailleurs qu'elle est employée par les critiques de l'université post processus de Bologne, p. ex. par Gelsi, G. (2015), « Crise intellectuelle de l'université », *Humanisme*, II, 307, p. 68–73.

langues (CECR) préconise pourtant explicitement est d'une telle évidence qu'on est saisi de stupeur⁹ à la seule idée qu'elle soit pratiquée, et massivement, en FLE. L'engouement effréné dont elle est l'objet fleurit d'ailleurs dans d'autres sphères encore et trahit le culte de la « communication » sous sa forme brève, instantanée et aplatie¹⁰ : « échanger » à tout prix et de manière si possible ininterrompue devient une obsession collective qui jette le discrédit, parfois même l'opprobre sur le recueillement et le travail solitaires, condition de la création intellectuelle dans les *humanités*.

Non loin de cette approche, la méthode actionnelle mérite le même verdict, à ceci près qu'il faut distinguer sa filiation avec un autre enjeu de la modernité, le double impératif de l'actif – auquel la méthode doit son nom – et du rapide. Elle l'a tiré d'un héritage que les historiens placent dans des moments différents¹¹ et qui convertit le temps en son « contenu¹² », en l'activité à laquelle il est employé. Dès lors qu'on en identifie la finalité avec un but utile et qu'on confine cette utilité à la sphère terrestre, séculière et surtout marchande, le temps passe parmi les commodités monnayables. Après que ce paradigme s'était installé et consolidé, la modernité l'a exporté en dehors de son lieu d'origine et d'accomplissement en même temps qu'elle a porté au paroxysme le principe de la rentabilité, le très néfaste « maximum de profit avec un minimum de moyens ». Si l'extension de ce principe ne va déjà pas sans danger – ni d'ailleurs sans réserve morale – elle s'aggrave lorsqu'elle converge avec l'apothéose du nouveau. En érigeant celui-ci en valeur et en revendiquant, au nom de la libération et de l'émancipation, la table rase, la modernité pédagogique eut la belle diligence à faire sien le ressort du capitalisme triomphant et se condamna non seulement au faire, mais encore au faire-vite, à la « six-quatre-deux ». Ce geste avant-gardiste devint d'emblée synonyme et garant de l'excitation, laquelle devint à son tour l'émotion constitutive de l'expérience esthétique, au même titre que la pitié et la crainte l'étaient de la catharsis dans la tragédie.

Or la survalorisation du nouveau inscrite dans le sens étymologique, donc dans l'origine de la modernité et qui est en réalité présente dans le domaine littéraire occidental depuis au moins la Renaissance (cf. Querelle des Anciens et des Modernes) la destine au drame dont nous voilà encore aujourd'hui les acteurs, soit pantins résignés, soit dons Quichottes animés par un héroïsme douteux ou pitoyable pour les uns, touchant pour les autres. La fatalité de la néophilie, voire de la néolâtrie vient de la nature même du nouveau. Ce dernier se définit comme « ce qui vient d'apparaître, de naître ; qui vient d'être inventé, produit ; qui est plus récent qu'une chose semblable ; qui diffère de ce que l'on connaissait antérieurement » (ATILF). Aussi le nouveau ne garde-t-il sa qualité

⁹ Ce « on » est, hélas, très minoritaire, aussi faut-il d'autant plus lui donner de la voix. Cf. Šuman, Z. (2026), *op. cit.*

¹⁰ N. Luhmann en pointe dès 1996 l'avatar dans l'introduction de l'échange entre les présentateurs de JT là où une seule voix énonçait auparavant les contenus, pour voir dans ce changement l'« entertainisation » des médias. Cf. Luhmann, N. (2013), *La réalité des médias de masse* (2013). Trad. F. Le Bouter. Paris : Diaphanes.

¹¹ À la pré-modernité (l'automne du Moyen Âge), à la première modernité ou à la révolution industrielle. Pour une vue globale, cf. Lalonde, M. (1991), « La valeur du temps », *Revue européenne des sciences sociales*, XXIX, 90, p. 117–133.

¹² Expression impropre car empreinte voire tributaire de la logique dont nous désirons démontrer les avaries ; mais bel exemple de la présence souterraine et diffuse dans les mots d'inflexions qui en détournent le sens, et de la difficulté à se situer au-delà d'elles et à les déjouer : à éviter que la langue nous trahisse en les lui faisant trahir...

que peu de temps, sans qu'il puisse en être autrement : à peine eût-il apparu qu'il a déjà fait son temps et demande à être remplacé... La modernité nous a ainsi appris à vouloir toujours devancer l'instant présent, à courir après ce qui suivra seulement, qui n'est pas encore mais dont nous voulons accélérer la venue. Autrement dit, elle nous a désappris la capacité à demeurer auprès du même dans la durée, nous a inculqué une compulsion de l'agir et du mouvoir, une curiosité de mauvais aloi¹³ qui n'est pas loin du divertissement pascalien. Et si l'on peut définir l'action comme un changement d'état qui structure l'expérience de la durée en la découpant en instants isolés, les stimuli activant l'attention à chaque nouvelle fois, l'enseignant entiché de méthode actionnelle, au lieu d'aller à contre-courant des habitudes néfastes et de renforcer la maîtrise du principe du plaisir, satisfait le besoin malsain de l'excitation, de la perception toujours tenue en suspens, avec pour principe la diminution de l'effet recherché engendrant comme la drogue une dépendance déplorable. Les antidotes à ce mal du siècle sont pourtant à portée de main, dont l'éducation de l'attention qu'Yves Citton entend libérer, dans une espèce de cure de détoxification, du régime ahurissant propre au flux vertigineux de contenus numériques (cf. Citton 2017).

Mais le qualificatif d'actionnel, tant qu'il sous-entend une action extérieure et non pas intérieure, est lourd d'une autre implication. Favoriser le régime de l'agir s'oppose directement à l'ancienne fonction de l'école, de la *scholé*, invention géniale des Grecs, qui dispensait des préoccupations de la vie de tous les jours et de sa gestion pour offrir les loisirs qu'exigent les activités intellectuelles¹⁴. Cette orientation de l'enseignement n'est pas toute récente, aussi ses récriminations ne datent-elles pas d'hier, mais malgré l'insistance et l'autorité de ses détracteurs, la priorité du faire sur l'apprendre, que Hannah Arendt compte parmi trois principes perniciose de la pédagogie américaine déjà dans les années 1950¹⁵, ne semble pas battre en retraite. Voulant rapprocher l'éducation sur tous ses degrés de la soi-disant « vie pratique » ou la concevoir uniquement comme une préparation à la « carrière professionnelle », nous commettons un vol : nous prélevons sur la *vita meditativa* une part qui lui est due. Tandis qu'il s'agirait au contraire de la préserver, nous l'offrons avec l'air de triomphe à la vie active. La part de l'*otium* de plus en plus rognée, jusqu'où pousserons-nous le règne du négoce ? À professer la foi qui asservit la quête universitaire du savoir et l'épanouissement de l'humanité de l'homme à une quelconque utilité en dehors de cette fin ou allant même droit contre elle¹⁶, nous

¹³ Heidegger, M. (1927), *Être et temps*. Éd. numérique, trad. E. Martineau. « Curiosité », § 36, p. 170–171 ; parmi les références nombreuses à ce point, cf. p. ex. Liessmann (2008), p. 17. Pour l'éloge des continuités aux dépens des ruptures, consulter Marx, W. (2008), *Les arrières-gardes du XX^e siècle*. Paris : Quadrige. Sur les principaux apports des ouvrages de William Marx, largement consacrés à l'analyse des motifs de la « haine » de la littérature, voir l'article récent de Šuman, Z. (2025), « Svět Williama Marxe. Žit v knihovně o pěti dimenzích », *Svět literatury*, année XXXV, n° 71, p. 95–106, qui en propose une synthèse.

¹⁴ Cf. Fumaroli, M., *Les humanités aujourd'hui*, conférence donnée le 16 octobre 2008 à l'Université de tous les savoirs. Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=YYtIzI-TaIU>. [Consulté le 3 août 2026.]

¹⁵ Arendt, H. (1972), *La crise de la culture*, chap. « La crise de l'éducation ». Trad. P. Lévy. Paris : Gallimard. La même inversion est résolument refusée aussi par K. P. Liessmann qui lui consacre un chapitre à part entière, « La mauvaise conscience. Otium et culture », dans *La haine de la culture. Pourquoi les démocraties ont besoin de citoyens cultivés* (2025). Trad. par S. Kruse – H. Soulaire. Paris : Armand Colin, p. 24–31.

¹⁶ Derrida, J. (2001), *Université sans condition*. Paris : Galilée.

trahissons d'abord l'institution à travers le pervertissement de sa mission. Mais nous trahissons aussi notre profession de professeurs à l'instar des clercs de Julien Benda, de ceux qui entrent en complicité avec le *Zeitgeist* et abdiquent. Quand serons-nous plus nombreux à monter la garde, à saboter le capitalisme académique et à nous exposer à la huée ou aux ricanements de la majorité ?

III Cendrillon-Littérature

La littérature non plus n'a pas échappé aux exactions. Leur paradoxe est similaire : les méthodes et attitudes qui se targuent d'adapter sa transmission aux « défis des réalités contemporaines et de la mondialisation », pour singer le jargon des politiciens et des poids lourds de l'administration universitaire et ministérielle, sapent ses fondements.

Mon propos ici est d'associer cette sape à la déhiérarchisation de la culture. Ses tenants et aboutissants étant en gros notoires, je vais partir de ce que j'appelle faute de mieux, dans le cadre de cette contribution, l'inclusivisme, fière bannière des démocraties contemporaines¹⁷ et dont je distinguerai trois types. Le premier est à lister uniquement pour les raisons de l'exhaustivité car il recouvre le sens usuel du mot à cette différence près que je subsume sous ce sésame des établissements d'éducation et de formation actuels, la massification de l'enseignement supérieur. Si je m'écarte de son appellation technique et consacrée, c'est que, en ramenant à la même notion les phénomènes incriminés, j'en ferai ressortir avec plus de relief le principe commun et je généraliserai plus aisément leurs conséquences désastreuses. Pour rappel, ce que d'autres ont déjà dénoncé (*cf.* Liessmann 2008, 2018) : ce premier cas conduit à l'admission aux universités d'un public auquel ses qualités intellectuelles et/ou morales ne permettraient pas de réussir les études de ce degré si le niveau de celles-ci n'était pas continuellement abaissé.

Le type suivant consiste à fondre la littérature dans la culture. Le champ une fois étendu sur un vaste ensemble de manifestations et de pratiques culturelles, cette approche conjugue la littérature surtout avec l'image sous ses formes multiples. On n'entend pas défendre l'étanchéité des frontières entre les modes d'expression ni, d'autre part, vilipender par principe l'intermédialité¹⁸, loin de là, mais le propos suscite tout de même la désapprobation¹⁹ pour au moins deux raisons. Il comporte le risque de délayer le littéraire dans le non-littéraire et de laisser en friche la littérarité de la littérature, donc la capacité de l'étudiant à la percevoir, la penser et la savourer, tandis qu'il entérine la tyrannie du spectacle.

Le troisième type, à savoir ce que j'appelle l'inclusivisme esthétique, réfère à l'entrée victorieuse dans les programmes d'enseignement de la littérature, au son glorieux et ahurissant de l'introït, des auteurs et textes que définissent la facilité sur plusieurs plans, une qualité esthétique contestable et le fait que leur statut précaire dû à ces défauts ou à l'un

¹⁷ Bien que l'expression consacrée d'intégrationnisme puisse sembler lui convenir mieux, je souhaite éviter les connotations trop politiques en dépit du fait que je passe plus loin à la politisation du littéraire.

¹⁸ Encore qu'il faille distinguer, pour accuser le contraste, entre l'image-BD-performance quelconque et l'image-œuvre exposée au Louvre.

¹⁹ D'autant plus s'il est prêché avec radicalisme.

d'entre eux est passé sous silence. Que mon parti soit clair d'entrée de jeu : je ne soutiens pas que la présence de ces textes et de ces méthodes dans les cursus soit rédhibitoire en soi et *a priori*, mais qu'elle le soit pour les raisons que, justement, j'entends examiner.

Mon point de départ est le discours qui les légitime. Les apologistes de l'extension des corpus affirment que le caractère facile de ces œuvres en assure l'accès et, par cela même dans bien des cas, l'intérêt pour une partie non négligeable des effectifs étudiants que l'inclusivisme du premier type a gonflés. Il faut cependant distinguer soigneusement, dans ce propos, trois points. Si chacun des paramètres favorisés à titre de conditions profitables, sinon d'astuces aggrave l'état déjà assez critique de l'enseignement supérieur du FLE et mérite d'être abordé isolément, c'est bel et bien leur concours qui empire la déchéance de la discipline.

La facilité en soi et *a fortiori* en tant que critère du choix (abstraction faite pour l'instant de la valeur esthétique) découle directement de l'inclusivisme institutionnel, car c'est seulement à condition d'adapter des curricula à cette partie des étudiants qui n'ont pas d'aptitudes à ce type d'études et que la réglementation enjoint de recevoir et de former que les universités peuvent recracher sur le marché du travail le nombre des diplômés requis (Liessmann 2008). Les collègues qui s'en accommodent nous persuadent que les textes faciles rendent aux « apprenants » le service inestimable de les amener, de fil en aiguille, à une littérature exigeante sous la houlette habile des enseignants bien-pensants, c'est-à-dire soucieux avant tout du bien-être psychique de leurs ouailles et veillant à les mater en protégeant coûte que coûte leur esprit douillet du surmenage. Cet argument appelle un refus d'autant plus inconditionnel que cette politique de la facilité engendre plusieurs dégâts²⁰.

Elle témoigne d'abord en défaveur de l'effort en général, inscrit dans l'étymologie de *studium*, mais banni aujourd'hui tel un épouvantail ou un spectre. La facilité en tant que condition et conséquence de la massification de l'enseignement supérieur recouvre deux abdications. Dans le domaine moral, les légiférants de la conception actuelle l'élèvent au rang de principe non seulement recevable, mais, ce qui est plus révoltant encore, souhaitable et l'entérinent comme valeur éthique. Or la facilité implique aussi le renoncement à l'exigence intellectuelle. La convergence des deux abdications fait dans la praxis courte échelle à la médiocrité que le principe du facile flatte et que les facultés et filières spécialisées dans la formation des maîtres reproduisent. Elles-mêmes sont par conséquent responsables de perpétuer le niveau en prépondérance décevant des enseignants du primaire et du secondaire ; elles-mêmes entretiennent le discrédit qui entache leur réputation et dont elles se défendent à tort, peu disposées à reconnaître qu'elles le méritent. La dépréciation et le déclin généralisés des humanités prennent somme toute à l'intérieur des programmes du FLE une forme plus substantielle ou un relief plus saillant étant donné que la valeur symbolique des études, universitaires ou non, dépend de leur caractère sélectif²¹ et que ce programme d'études l'est beaucoup moins que d'autres. Si l'on a raison de pousser aussi loin que possible la démocratisation de l'enseignement dans le sens au moins de réduction ou, mieux, d'élimination des inégalités sociales, pourquoi ne

²⁰ En passant d'un maillon à l'autre, on remarquera combien l'enchaînement est inexorable.

²¹ Vatin, F. (2016), « Université : les raisons de crise multiples », entretien avec François Bonnet et Faïza Zerouala, *Mediapart*. Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=m1AUxfm4Nnw>. [Consulté le 3 août 2026.]

se rend-on pas compte de la naïveté ou de l'orgueil qu'il y a à vouloir effacer ou mettre entre parenthèses les inégalités intellectuelles ? Pourquoi est-ce qu'on vise à ce prix-là ce surcroît de la population d'élèves qui ne possèdent pas assez de facultés aux études supérieures et que l'exigence des humanités traditionnelles dans une université traditionnelle tenue aujourd'hui pour obsolète et élitiste aurait rebutés ? Si elle ne les avait d'abord pas empêchés d'intégrer une institution censée quand même former – oui, une élite²² ; ou, dans un langage plus neutre, ceux qui aspirent sérieusement à ce parcours mais *en même temps*²³ sont prêts à s'investir à fond et surtout capables de satisfaire aux conditions qu'une histoire séculaire a éprouvées ?

Passons au deuxième point de l'argument incriminé, à l'intérêt supposé de ces textes faciles d'accès que les spécialistes en didactique voient d'un si bon œil. Comme leur argument l'insère dans un nœud serré avec la facilité et l'en fait dépendre, il n'est guère possible de l'analyser à part. D'un côté, la supposition de cette dépendance représente son conditionnement intrinsèque, de l'autre il est tributaire d'une circonstance extrinsèque.

Le facteur intrinsèque est peut-être plus alarmant puisque les thuriféraires ne s'embarassent pas d'approuver le plaisir immédiat, obtenu à peu de frais au lieu d'une satisfaction reportée, plus précieuse et plus savourée au terme de l'effort, en vertu de la discipline de soi qu'elle a nécessité. À consacrer le simple mécanisme pulsionnel que, normalement, on habitue déjà les petits enfants à contenir, l'éducation ne se trompe-t-elle pas d'objectif et de stratégie comme dans le cas de la méthode actionnelle ?

Si le premier facteur est tributaire d'un principe plus général qui commande dans une société hédoniste, le second ne l'est pas moins. L'intérêt *facile* en raison de la source qu'on vient de définir est puissamment corroboré par une force omniprésente, l'industrie culturelle. Les auteurs de la *Dialectique de la raison*²⁴ ont mis à nu ses ressorts²⁵ à peine a-t-elle appris, il y a des décennies, à jouer du mimétisme social et à en tirer profit. Les médias embrigadés rivalisent d'enflure en sorte que par ricochets sur les réseaux sociaux, elle fait et défait les gloires d'un jour pour la majorité consommatrice et nimbe de prestige postiche les œuvres qu'elle enterre le jour suivant. Au lieu d'y résister et de préserver sa dissidence, l'université se plie au fonctionnement de cette grande machine bien réglée et huilée par la confiance aveugle du capitalisme au marché. Le mécanisme serait risible s'il ne faisait pas passer le succès économique et les applaudissements de la majorité pour les preuves de la valeur non-économique de l'entité jugée et ne ravageait pas par cette

²² Que le mot ait pris une nuance péjorative dans certaines occurrences n'est qu'un symptôme de plus de l'égalitarisme qui repose sur une appréhension outrée de « égalité », symptôme de la névrose des élites. Elles se sentent coupables d'être les élites et ce sentiment de faute les retransmet dans le besoin de se racheter, dans la conviction d'avoir à le faire auprès des autres, comme jouissant de privilèges dont ces autres contestent la légitimité, par jalousie, ressentiment historique, etc.

²³ J'insiste sur l'adverbe face à la tendance que je déplore *supra* et propre notamment aux didacticiens, à exagérer le rôle de la motivation : non, la seule passion, même accompagnée d'efforts, d'endurance, de persévérance, ne suffit pas, de même que l'on ne peut pas mettre entre parenthèses la dyslexie et les autres troubles neurologiques de la même nature chez l'adepte d'une formation philologique – le légitime peut se heurter sur l'impossible.

²⁴ Cf. la note 6.

²⁵ Malgré sa notoriété, je la résume ici. Une part prépondérante de la production artistique obéit aux demandes tacites du public majoritaire et des instances et institutions qui détiennent les types divers de pouvoir, dont le pouvoir de consécration. La facture des œuvres ainsi programmées les promet à l'intérêt massif alors que le tapage médiatique les promeut à la mode. Leurs chiffres de vente sont ensuite avancés comme une preuve ou au moins un signe de leur qualité.

confusion la culture, l'art et jusqu'à l'école où l'intrus une fois admis s'est incrusté. Cet attachement à l'intérêt, à l'amusement des étudiants est la clé magique des zélateurs qui voient le salut dans la « motivation ». Or ne font-ils pas fausse route en la prenant pour une panacée ?

Voyons enfin les cas où la facilité d'accès du texte et son attirance s'entrecroisent à la fois avec le peu de sa qualité esthétique et l'absence du jugement de valeur auquel l'enseignant renonce dans la bonne (ou mauvaise) foi que le but consacre les moyens. Cette situation produit une confusion pernicieuse. La neutralité ou, pire, l'adhésion de l'enseignant au texte, peut conduire l'étudiant à mettre sur pied d'égalité les textes qui sont dotés de valeur artistique et ceux dont l'instrumentalisation et le potentiel de motivation sont censés contrebalancer le manque de cette même valeur. Craignant d'« endoctriner » et d'hérisser par une posture d'autorité que l'égalitarisme ambiant réprouve s'il ne l'interdit pas carrément, les professeurs réticents à l'égard d'une attitude critique abdiquent d'agir en professeurs – en formateurs du goût. Ils préfèrent visiblement risquer que l'illusion de l'équivalence axiologique agisse notamment sur un lecteur jeune et peu avisé, d'autant que son peu d'expérience et de capacité de discernement se double d'effets déjà fort regrettables de l'industrie culturelle dont il a été question.

Le pouvoir de séduction de cette catégorie d'œuvres d'art vient encore d'une autre source – de la conformité de leur « contenu », de leur signification à la doxa. Aussi une démarche analogue malmène-t-elle l'esthétique dès qu'elle le sacrifie au doxique, en engendrant une confusion en plus. La substitution de la valeur morale à la valeur esthétique, comme si celle-là avait le même pouvoir de légitimation que celle-ci dans l'art, relève de la très fâcheuse politisation de la littérature que confortent les ébats truculents des méthodes en vogue, la gyno- et géocritique, études coloniales, postcoloniales, animales et autres²⁶. Le politique s'insinue dans l'enseignement de la littérature et l'infléchit vers deux voies. La mode et le succès médiatique des textes qui véhiculent un contenu en accord avec la *Weltanschauung* des divers mouvements de libération ou d'émancipation conduisent les professeurs à introduire ces textes dans les programmes, dans l'espoir d'affriander les étudiants par un message d'actualité et d'un progressivisme auquel ils sont supposés adhérer. Comme ce message vient de l'« engagement », de la vision ou de la visée de l'auteur, la grille de lecture idéologique ne contrarie heureusement pas le dessein auctorial. Le texte fonctionne de manière programmée encore qu'on laisse pour compte la question qui n'a pas été peu rebattue de savoir si c'est pour le bien ou pour le mal (de l'auteur, du texte, du lecteur, bref pour toutes les instances de la littérature, sa réception, son histoire, sa théorie, son enseignement...). Sans dire combien cette lecture risque d'être naïve, simple, dénuée de tout intérêt, sinon de dégrader en propagande.

Le deuxième cas est bien plus grave. Le texte est mis en dehors des contextes qui lui sont propres pour cadrer avec tel discours à la mode, pour servir d'outil d'endoctrinement ou d'autopromotion conjoncturelle. Contraint à véhiculer un message intrus, le texte est viol(ent)é tandis qu'on applaudit le lecteur pour le service qu'il lui a rendu. La « mise à jour » oh combien astucieuse de son sens *déringardise* l'œuvre et la sort ingénieusement d'un nouvel enfer de la bibliothèque des bien-pensants, de cette étagère

²⁶ Parmi les vitupérations sulfureuses de K. P. Liessmann contre toute la pathologie qui affecte l'enseignement, cf. le plaidoyer pour « le retour de la politique dans la politique » dans le chapitre éponyme du pamphlet *Vzdělání jako provokace* (2018). Trad. M. Váňa. Praha : Academia, p. 100–110.

mentale où la poussière du discrédit ou simplement de l'indifférence menaçait de l'ensevelir. On doit imputer ainsi à ces approches qu'elles délogent la philologie de son empire et lui dénie droit de cité là même où elle dut se retrancher par instinct d'autoconservation, conséquence de ce discours de légitimation dangereuse au carré.

Force nous est alors de constater que les « inclusivismes » du premier et du second type coopèrent dans une parfaite mais funeste complicité. Ils ne manquent pas de partisans car beaucoup d'entre nous y voient un remède à la situation actuelle, non pas l'une de ses causes : à les en croire, elle tiendrait à une conception trop restreinte, donc justement élitiste de la littérature.

Les actualisations parfois outrecuidantes ressortissent aussi bien à la tyrannie du politique que de notre chronocentrisme, symptôme du narcissisme collectif. Elles rejettent toute approche du texte tant soit peu laborieuse comme chronophage. Certes les œuvres canoniques le sont en raison de ce qu'elles véhiculent d'universel et par quoi elles dépassent le temps et le lieu de leur apparition. Mais une lecture actualisante se fait souvent au détriment d'une lecture restitutive et fait passer pour une vertu ce qui n'est qu'une facilité car elle se dispense tout en dispensant le lecteur de connaître le fonds, les contextes endogènes qu'elle peut en outre éclipser pour un lecteur moins avisé. Elles contribuent donc puissamment au recul voire au déclin de la philologie, ce dont elles n'ont pas cure, soit qu'il s'agit là de leur tache aveugle, soit que leur prestige – ne sont-elles pas la coqueluche des didacticiens ? – suffit à justifier leur myopie historique, ce mépris de l'endogénéité qu'elles pratiquent et qu'elles professent, et non pas dans un milieu restreint, mais auprès des publics que leur métier futur de professeur destine à diffuser ce qu'ils ont appris. La croissance exponentielle est assurée. Étant de nature à maintenir l'élève dans son espace-temps habituel, dans son *hic et nunc* commode, elles y transplantent le texte sous prétexte de le rapprocher du lecteur et de son expérience, tandis qu'il faut procéder en sens inverse : rapprocher le lecteur du texte. Car seul vaut un savoir qu'on acquiert par détour, *via* un arrachement à soi, lorsqu'on consent, mieux qu'on s'engage à faire l'expérience de l'autre. Cette loi est particulièrement visible dans le cas de la connaissance de soi honorée par toutes les techniques de l'auto-gnosis que notre civilisation avait élaborées²⁷, mais elle vaut tout autant dans toutes les humanités et en premier lieu dans la philologie. Elle seule a la vertu d'opérer le décentrement de l'étudiant car elle exige de lui – et lui apprend – la disponibilité intérieure à l'égard de l'autre, la mise en jeu de soi, une disposition d'ouverture, de détermination et de courage face au risque que comporte le contact avec l'inconnu et le non-moi, avec l'altérité. Et c'est seulement ainsi, dans la liberté conquise vis-à-vis de l'immédiat, que, d'abord, on évite anachronismes, projections spontanées et méconnues et bourdes ou courts-circuits analogues ; qu'on acquiert un savoir fondé ; qu'on rend justice au texte et qu'on le respecte. Et de même ce n'est qu'ainsi que les acquis moraux rejoignent les acquis cognitifs. Pourquoi alors les stratégies opposées ne viendraient-elles pas se placer en complément de l'approche traditionnelle au lieu de l'éconduire ?

Certes, on ne se lasse pas de répéter que les difficultés y compris les « guerres du canon » accompagnent la littérature et sa transmission depuis belle lurette, si ce n'est depuis ses débuts. Il n'en est pas toutefois moins vrai ce qu'on ajoute du même trait,

²⁷ Et que Foucault inventorie magistralement dans son *Herméneutique du sujet* (2001).

à savoir que le marasme actuel se démarque sensiblement de ceux qui l'ont précédé par l'affaiblissement de la légitimité de la haute culture²⁸, ou même qu'il se dessine en prééminence sur fond de crise laquelle serait l'état permanent des sociétés modernes selon Raymond Aron²⁹. Milan Kundera, Konrad Paul Liessmann, Michel Deguy, Martha Nussbaum³⁰ entre autres sont sévères à sonner l'alarme (face aux crises dont on pourrait dresser une typologie : crise de l'enseignement, de l'université, des humanités, de l'autorité...). Leurs diagnostics convergent vers une étiologie qui n'est pas manifeste dans leurs thèses, mais qu'il est loisible de placer dans le sillage d'Hannah Arendt et de repérer dans *Les cinq paradoxes de la modernité* (1990) d'Antoine Compagnon. L'un d'entre eux réside selon Compagnon dans la valorisation à la fois de la forme et de la culture de masse. L'esthétisme outré et la manie théorique auxquels la première attitude a conduit furent contrebalancés par la promotion du goût antiacadémique et des productions de la culture « basse », parti pris tout aussi subversif à l'époque et tout aussi enclin aux excès. Très saillants en FLE, la place trop étendue qu'occupe la paralittérature dans les cursus universitaires des lettres avec sa meute du polar, de la science-fiction, du roman populaire et jusqu'à la bande dessinée grignote le champ disciplinaire et inspire un intérêt qui paraît lui aussi disproportionné. Qu'y dirait l'admirateur des « peintures idiotes, [...] des enluminures populaires, [...] des livres érotiques sans orthographe » ? Ces modes thématiques et méthodologiques témoignent somme toute d'une autre méprise, à moins qu'il ne s'agisse – ce qui est à craindre – d'une attitude assumée avec fierté et affichée avec orgueil. Leurs hérauts identifient à tort le moderne et l'ultra-contemporain, mais réussissent à peu de frais non seulement à se prémunir du soupçon du passéisme mais encore à attiser l'enthousiasme des étudiants, quitte à se flatter de leur affluence.

Il suffirait pourtant de changer de cap – de perspective et d'objectif. De se situer par-delà le cadre dans lequel l'idéologie a carte blanche, de démontrer comment elle détourne (dans les deux sens du mot) l'esthétique au profit du politique, de l'amusant, de l'actuel, du facile, de l'efficace... et de tourner les moyens qu'elle emploie pour justifier et préserver sa domination contre elle. La différence quant à la confiance dans ces stratégies, à leur promotion et leur pratique est de degré (sensible quand même !) entre les institutions formant les enseignants et les autres. La « pédadémagogie³¹ » s'est installée plus aisément à l'intérieur des premières pour y faire ra(va)ge car c'est là qu'elle peut miser sur deux arguments et se griser de son nervèze. Elle prétend d'abord que l'enseignant en tant que médiateur, plus que tout autre détenteur des savoirs, doit être passé maître ès facilitation de toute chose, communication et communicabilité, résilience, assistance

²⁸ Ou de la culture savante dans le langage de P. Bourdieu. Les bilans sociologiques munis de données « dures » rejoignent et confirment les hypothèses de William Marx (2005).

²⁹ R. Aron consacre à cette question plusieurs chapitres de ses œuvres, articles et conférences.

³⁰ Kundera, M. (1983), *Un Occident kidnappé ou la tragédie de l'Europe centrale*. Paris : Gallimard ; Liessmann, K. P. (2008), *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Trad. J. Zoubková. Praha : Academia ; Liessmann, K. P. (2018), *Vzdělání jako provokace*. Trad. M. Váňa. Praha : Academia ; Deguy, M. (2018), « Jednojazyčnost a mnohójazyčnost v průhledech ». Dans Flemrová, A. – Grauová, Š. (dir.), *Zrcadla a masky*. Trad. Z. Šuman – C. Ébert. Praha : Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, p. 145–157 ; Nussbaum, M. (2013 ; 2017), *Ne pro zisk: proč demokracie potřebuje humanitní vědy*. Trad. O. Vochoč. Praha : Filosofia.

³¹ Brighelli, J.-P. (28/12 2020), « Lectures pour une fin de civilisation : la Haine de la culture », *Causeur*. <https://www.causeur.fr/lectures-pour-une-fin-de-civilisation-la-haine-de-la-culture-189261>. [Consulté le 3 août 2026.]

affective, écoute perpétuelle, indulgence sans bornes, etc. Le temps pointe déjà peut-être à l'horizon où les universités deviendront les crèches et nous les autres spécialistes en champs de savoir divers exilés de leurs disciplines, les nourrices à la fois permissives et protectrices qui élèvent les coqs en pâte.

Si, d'autre part, comme le note avec justesse Didier Masseau³², les institutions à vocation de former maîtres et professeurs obéissent au besoin de cautionner leur statut, le parallélisme malencontreux entre elles et les facultés non-pédagogiques les contraint à un repli identitaire. Il semble agir avec autant de force que l'instinct d'auto-conservation les fait s'attacher avec un zèle dogmatique, presque fétichiste à ce qui les distingue de leurs homologues non-pédagogiques, à savoir le tronc de pédagogie-psychologie-didactique. Elles font de nécessité vertu et disposent le bouclier de cette triade pour se défendre des reproches de leur infériorité quant à la qualité des contenus disciplinaires, mais restent ainsi piégées dans leur médiocrité. Alors que seul un renoncement à cette posture « corporatiste » et une reconsidération du niveau d'exigence des disciplines non-pédagogiques pourraient remédier à l'état piètre du primaire et du secondaire. Pour rompre le cercle vicieux que maintiennent en place une partie considérable de diplômés des facultés incriminées, il ne leur faut rien moins qu'élever le niveau disciplinaire au détriment de la triade sacro-sainte, leur chasse gardée – et gardée avec une ferveur jalouse depuis qu'elles se sont vu accorder la compétence de former les professeurs du secondaire. Et puisqu'on y est et tant qu'on y est : cette transformation rejoint les autres causes de la déchéance dans le cas des facultés de pédagogie et c'est pourquoi une solution partielle pourrait être ici de revenir à leur périmètre légal d'avant l'extension de celui-ci, c'est-à-dire de réserver la formation des professeurs du secondaire aux facultés non-pédagogiques. On ferait en plus deux coups d'une pierre : on mettrait fin aux doublages absurdes particulièrement dans un petit pays, et à la rivalité qui couve sous la crispation institutionnelle. La réforme assurerait une adéquation correcte entre l'expertise disciplinaire de l'enseignant et le degré du système où il est habilité à exercer.

D'une manière générale l'université contemporaine se porte mal parce qu'elle n'a pas su, ou voulu, prendre ses distances vis-à-vis des orientations que lui impriment la forme actuelle du capitalisme et une part d'héritage de la modernité. Dans une vue plus pointue, au moment où les pays post-totalitaires entreprennent la refonte de leur système d'études universitaires, ils avaient gâché l'occasion précieuse de tirer la leçon des erreurs faites par d'autres pays³³.

Pour nous défatiguer, une histoire. Voici plusieurs semaines que deux étudiantes, plus avancées en langue et en littérature que leurs collègues m'ont sollicitée pour se faire expliquer les modalités de validation. Après les constats des inégalités de niveau en matière de langue et de culture générale, l'entretien s'engagea aussitôt vers un autre point. Les deux

³² Masseau, D. (2011), « L'enseignement de la littérature à l'Université : un champ d'étude incertain et menacé ». Dans Kremer, N. (éd.), « Le Partage des disciplines », *Fabula-LhT*, 8. Disponible sur <http://www.fabula.org/lht/8/masseau.html>. [Consulté le 3 août 2026.]

³³ Halík, T. (2008), « Postavení a úkoly humanitních věd – neopakujme cizí chyby ». Dans Randák, J. – Novák, A. (dir.), *K čemu dnes humanitní vědy*, p. 9–16. Voir aussi Petříček, M. (2008), « Ostrovy neboli pevnina », *ibid.*, p. 17–28. Pour un panorama comparatif, cf. Štech, S. (2011), « The Bologna Process as a New Public Management Tool in Higher Education », *Journal of Pedagogy*, II, 2, p. 263–282.

filles en sont venues à se plaindre du degré trop rudimentaire de la plupart des cours et du trop peu d'exigence des conditions de validation qu'elles rencontrent. Elles exprimèrent ces opinions d'abord de manière discrète, mais je n'ai pas eu à les encourager longtemps pour que leur déception accompagnée d'amertume tournât en une accusation ouverte de la médiocrité intellectuelle presque humiliante à laquelle le système universitaire actuel les soumet. Et qui conduit à l'écartement des meilleurs. Durant mon trajet d'enseignant-chercheur, combien de fois est-ce que j'ai eu affaire à deux, trois jeunes personnes habitées encore, malgré tout et à la différence de leurs camarades et de certains de leurs professeurs (ne cachons pas cette triste vérité), par les aspirations spirituelles et par une représentation traditionnelle, exigeante, donc prestigieuse des études supérieures ? Cinq fois ? Tous les six ans alors. Symptomatique des temps qui courent ; déconcertant, certes, et pour les deux visions possibles : une coupe presque vide, quelques gouttes quand même. À chacun de suivre sa pente. Si, d'une part, la quantité infime du breuvage porte l'espoir, l'épisode ne nous invite pas moins à retenir une autre leçon : le gaspillage impardonnable des talents.

Quels autres dégâts attendons-nous pour que notre culpabilité nous pèse assez et nous contraigne au repentir ?

Et le bilan final ?

Le panorama, incomplet bien sûr, confirme d'une part que la littérature est fragile. En tant qu'œuvre d'homme, elle ne saurait ne pas l'être ; et elle l'est aussi parce qu'elle a besoin de notre concours – aujourd'hui de notre audace – pour que, Cendrillon, elle échappe aux iniquités que la conception actuelle de l'enseignement, marâtre à son égard, lui inflige.

Mais elle est puissante en même temps par ce qu'elle avait été et ce qui, dans son immanence et son éminence, lui permet de l'être encore de manière latente. Elle nous attend pour redevenir reine en toute sa splendeur... et pour retrouver son pouvoir perdu.

BIBLIOGRAPHIE

- Adorno, Theodor – Horkheimer, Max (1983). *Dialectique de la Raison*. Trad. par Éliane Kaufholz. Paris : Gallimard.
- Ahr, Sylviane (2015). *Enseigner la littérature aujourd'hui : disputes françaises*. Paris : Honoré Champion.
- Arendt, Hannah (1954 ; 1972). *La crise de la culture : huit exercices de pensée politique*. Trad. par Patrick Lévy. Paris : Gallimard.
- Boutonnet, Rachel (2003). *Le journal d'une institutrice clandestine*. Paris : Ramsay.
- Brighelli, Jean-Paul (2020). « Lectures pour une fin de civilisation : la Haine de la culture ». *Causeur*, 28 décembre 2020. <https://www.causeur.fr/lectures-pour-une-fin-de-civilisation-la-haine-de-la-culture-189261>. [Consulté le 3 août 2026.]
- Chomsky, Noam (2010). *Réflexions sur l'université*. Textes réunis et présentés par Normand Baillargeon, suivis d'un entretien inédit. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Citton, Yves (2007). *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Préface de François Cusset. Paris : Éditions Amsterdam.
- Citton, Yves (2010). *L'avenir des humanités*. Paris : La Découverte.

- Citton, Yves (2017). « Enseigner la littérature dans l'univers des techno-images », *Transpositio*. <https://www.transpositio.org/articles/view/enseigner-la-litterature-dans-l-univers-des-techno-images>. [Consulté le 3 août 2026.]
- Compagnon, Antoine (1990). *Les cinq paradoxes de la modernité*. Paris : Seuil.
- Deguy, Michel (2018). « Jednoязыčnost a mnohojazyčnost v průhledech ». Dans Flemrová, Alice – Grauová, Šárka (dir.). *Zrcadla a masky*. Trad. par Závíř Šuman – Catherine Ébert. Praha : Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, p. 145–157.
- Derrida, Jacques (2001). *Université sans condition*. Paris : Galilée.
- Foucault, Michel (2001). *Herméneutique du sujet*. Paris : Gallimard, Seuil.
- Fraisse, Emmanuel (2012). « L'enseignement de la littérature : un monde à explorer », *Revue internationale d'éducation*, 61, 2012, p. 35–45.
- Fumaroli, Marc. *Les humanités aujourd'hui*, conférence donnée le 16 octobre 2008 à l'Université de tous les savoirs. <https://www.youtube.com/watch?v=YYtIzI-TaIU>. [Consulté le 3 août 2026.]
- Gelsi, Georgio (2015). « Crise intellectuelle de l'université », *Humanisme*, II, 307, p. 68–73.
- Halík, Tomáš (2008). « Postavení a úkoly humanitních věd – neopakujme cizí chyby ». Dans Randák, Jan – Novák, Aleš (dir.). *K čemu dnes humanitní vědy*. Praha : Togga, p. 9–16.
- Heidegger, Martin (1927 ; 1986). *Être et temps*. Trad. par François Vezin. Paris : Gallimard, NRF.
- Joste, Agnès. *Pourquoi défendre les humanités ?*, conférence donnée le 14 octobre 2008 à l'Université de tous les savoirs, cycle *Quels humanismes pour quelle humanité aujourd'hui ?* <https://www.canal-u.tv/intervenants/joste-agnes-069158509>. [Consulté le 3 août 2026.]
- Kundera, Milan (1983). *Un Occident kidnappé ou la tragédie de l'Europe centrale*. Paris : Gallimard.
- Leroy, Michel (2001). *Peut-on enseigner la littérature française ?* Paris : PUF, « Perspectives littéraires ».
- Liessmann, Konrad Paul (2008). *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Trad. par Jana Zoubková. Praha : Academia.
- Liessmann, Konrad Paul (2018). *Vzdělání jako provokace*. Trad. par Milan Váňa. Praha : Academia.
- Liessmann, Konrad Paul (2025). *La haine de la culture. Pourquoi les démocraties ont besoin de citoyens cultivés*. Trad. par Susanne Kruse – Hervé Soulaire. Paris : Armand Colin.
- Marx, William (2005). *Adieu à la littérature. Histoire d'une dévalorisation, XVIII^e–XX^e siècles*. Paris : Minuit.
- Masseau, Didier (2011). « L'enseignement de la littérature à l'Université : un champ d'étude incertain et menacé ». Dans Kremer, Nathalie (éd.). « Le Partage des disciplines », *Fabula-LhT*, 8. <http://www.fabula.org/lht/8/masseau.html>. [Consulté le 3 août 2026.]
- Nussbaum, Martha (2013 ; 2017). *Ne pro zisk: proč demokracie potřebuje humanitní vědy*. Trad. par Otakar Vochoč. Praha : Filosofia.
- Petříček, Miroslav (2008). « Ostrovy neboli pevnina ». Dans Randák, Jan – Novák, Aleš (dir.). *K čemu dnes humanitní vědy*. Praha : Togga, p. 17–28.
- Štech, Stanislav (2011). « The Bologna Process as a New Public Management Tool in Higher Education », *Journal of Pedagogy*, II, 2, p. 263–282.
- Šuman, Závíř (2025). « Svět Williama Marxe. Žít v knihovně o pěti dimenzích », *Svět literatury*, année XXXV, n° 71, p. 95–106. Également disponible en ligne : https://svetliteratury.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/14/2025/06/Zavis_Suman_95-106.pdf.
- Šuman, Závíř (2026). « Exploration d'un texte littéraire dans l'enseignement du FLE : dossier pédagogique sur 'La voix de Robert Desnos' », *AUC Philologica*, n° 2, *FLEUROPE : littérature*, p. 113–149. DOI : <https://doi.org/10.14712/24646830.2026.16>.
- Vatin, François (2016). « Université : les raisons de crise multiples ». Entretien avec François Bonnet – Faïza Zerouala, *Mediapart*. <https://www.youtube.com/watch?v=m1AUxmf4Nnw>. [Consulté le 3 août 2026.]
- Viala, Alain (2005). « Former la personne et le citoyen ». Entretien avec Alain Viala, *Le Débat*, 135, p. 7–28.
- Zakaria, Fareed (2017). *Obrana liberálního vzdělání*. Trad. par Jaroslav Veis. Praha : Academia.
- Zokhtareh, Hassan (2021). « Étude du déclinisme en littérature contemporaine française », *Revue des études de la langue française*, XIII, 1, p. 15–28. <http://relf.ui.ac.ir>. [Consulté le 3 août 2026.]

Catherine Ébert-Zeminová

Katedra germanistiky, romanistiky, slavistiky a lingvodidaktiky (KGRSL)

Faculté de pédagogie, Université Charles

M. D. Rettigové 4

116 39 Praha 1, République tchèque

catherine.ebert@pedf.cuni.cz

ORCID : <https://orcid.org/0000-0003-4513-6748>