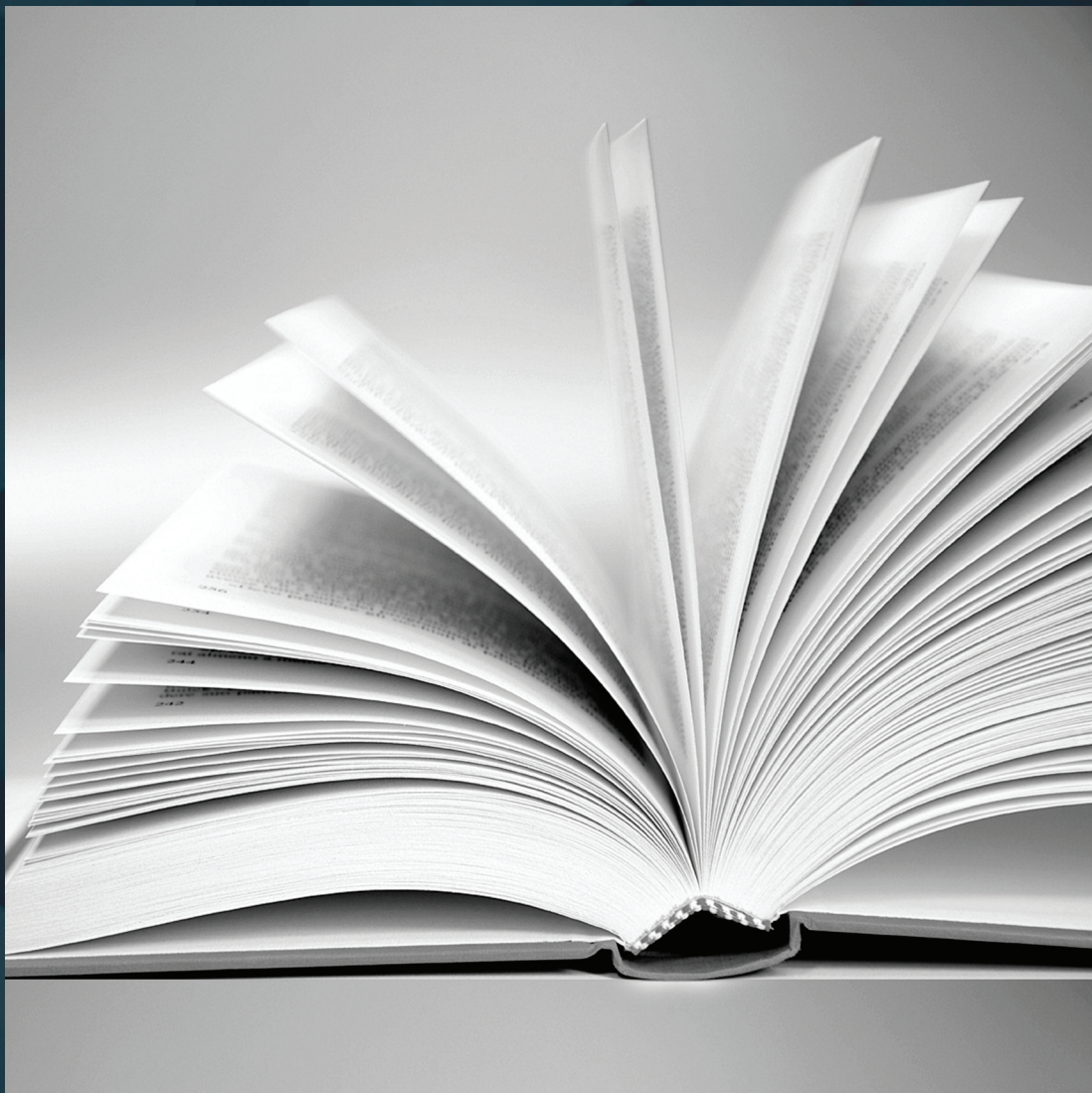


# Quand regarder fait lire

Nouveaux défis dans l'enseignement des littératures de langue française



# Quand regarder fait lire

Nouveaux défis dans l'enseignement des littératures de langue française

## Série « Pluralités européennes » (anciens « Cahiers de Varsovie ») n° 1/27

**Directeur de la série :** Nicolas Maslowski

### **Comité de rédaction de la série :**

François-Ronan Dubois (Université de Varsovie)

Nicolas Maslowski (Université de Varsovie)

Małgorzata Sokołowicz (Université de Varsovie)

### **Comité scientifique de la série :**

Daniel Beauvois (membre honoraire)

Jørn Boisen (Université de Copenhague)

Sven Externbrink (Université de Heidelberg)

Xavier Galmiche (Sorbonne Université)

Nicolas Maslowski (Université de Varsovie)

Ondřej Matějka (Université Charles de Prague)

Iwona Pugacewicz (Sorbonne Université, Université de Varsovie)

Paweł Rodak (Université de Varsovie)

Lisbeth Verstraete-Hansen (Université de Copenhague)

Eva Voldřichová Beránková (Université Charles de Prague)

Izabella Zatorska (Université de Varsovie)

# Quand regarder fait lire

Nouveaux défis dans l'enseignement des littératures de langue française

sous la direction de Małgorzata Sokółowicz et Izabella Zatorska



**Directeur de la série :** Nicolas Maslowski

**Rédacteur en chef de la série :** François-Ronan Dubois

**Rapporteurs des contributions :** Regina Bochenek-Franczakowa, Marek Mossakowski

**Rapporteur du volume :** Maja Pawłowska

**Responsable éditoriale :** Maria Szewczyk

**Projet de la couverture et des pages de titre :** Zbigniew Karaszewski

**Composition :** Piotr Molski

Publié avec le concours du Centre de civilisation française et d'études francophones  
de Université de Varsovie

© Copyright by Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2019

**Małgorzata Sokołowicz ORCID 0000-0003-0554-8852**

**Izabella Zatorska ORCID 0000-0003-2048-4033**

ISSN –

ISBN 978-83-235-4095-3 (druk)

ISBN 978-83-235-4111-0 (e-pub)

ISBN 978-83-235-4103-5 (pdf online)

ISBN 978-83-235-4119-6 (mobi)

Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego

PL 00-497 Warszawa, ul. Nowy Świat 4

e-mail: [wuw@uw.edu.pl](mailto:wuw@uw.edu.pl)

księgarnia internetowa: [www.wuw.pl](http://www.wuw.pl)

Première édition, Varsovie 2019

## Avant-propos

C'est en septembre 1972, alors que Daniel Beauvois est directeur du Centre de Civilisation, que paraissent les premiers *Cahiers de Varsovie*. L'idée d'une revue et en même temps une série, en français, dans un régime de type soviétique, est audacieuse. Comme toutes les grandes idées, elle a plusieurs paternités. Mais sans la force de volonté de l'historien français, jamais elle ne serait apparue. Le Centre de Civilisation Française fut créé en 1958 par Michel Foucault. Il était créé alors que l'Institut français, auprès de l'Ambassade, avait été fermé par décisions des autorités de la république populaire de Pologne. C'était un centre de recherche qui en quelque manière remplaçait aussi cet institut disparu. C'était un centre qui vivait en symbiose avec les Études romanes de l'Université de Varsovie. Après plus de soixante ans, il est toujours actif. Comme le contexte politique a changé, certaines activités du centre ont disparu. De par sa nature, le CCF alliait thématiques françaises et centre-européennes. Françaises, car il diffusait et diffuse la pensée française. Il attirait donc les Polonais spécialisés dans le sujet ou bien encore passionnés par la France, par les écoles historiques ou sociologiques françaises, etc. En parallèle, en tant que centre de recherche, il mettait en relations les universitaires polonais avec leurs homologues français. Et ici, il s'agissait généralement de Français passionnés de l'Europe du Centre-Est.

Aujourd'hui, notre centre est toujours dynamique dans le domaine des sciences humaines et sociales. Et beaucoup de thématiques franco-polonaises sont devenues des thématiques européennes. Nous travaillons en polonais, en anglais et toujours, bien sûr, en français. Si le centre devrait prendre bientôt le nom de Centre Michel Foucault en Pologne, centre franco-polonais de recher-

ches en sciences humaines et sociales, notre activité est toujours celle d'un centre de recherche en science sociales et humaines franco-polonais.

Le Centre s'implique dans les projets d'une université européenne pilote, 4EU+, réunissant Sorbonne Université, l'Université de Varsovie, l'Université de Heidelberg, l'Université de Copenhague, l'Université Charles de Prague et l'Université de Milan. L'un des projets qu'il soutient est la constitution d'une dimension francophone à cette université européenne.

Par cette collection de livres que nous relançons, avant d'obtenir à nouveau le statut de revue, nous voulons nous adapter à nos engagements actuels. Nous voulons transformer la revue du centre en une revue européenne. Une revue qui fasse écho au projet 4EU+, par son comité de rédaction, par ses thématiques, par son nom.

Mais relancer cette publication, c'est rendre hommage à notre passé, s'intégrer dans un héritage qui nous dépasse. Notre esprit, notre engagement, la numérotation de la série, le choix de l'inaugurer par un livre de nos amis de l'Institut d'études romanes sont autant d'éléments visant à faire de *Pluralités européennes* la continuation des *Cahiers de Varsovie* : une revue qui s'intéresse à la pluralité des cultures, des régions et des histoires de notre belle Europe commune.

*Nicolas Maslowski*

## Préface

Tout au long du XVIII<sup>e</sup> siècle, à Vienne et à Varsovie, à Copenhague, à Amsterdam et à Leipzig, fleurissent des journaux littéraires en français. Écrits parfois par des polyglottes locaux, comme c'est le cas de Friese à Varsovie, et d'autres fois par des écrivains français et suisses qui ont quitté leur pays, à l'instar de Bayle à Amsterdam ou de Mallet au Danemark, ces périodiques tantôt savants tantôt mondains sont la preuve que la langue française est de longue date un héritage commun. Loin de n'être que l'artefact d'un rayonnement parisien, c'est une langue plurielle qui se décline selon les préoccupations des milieux où elle a cours. Trois siècles plus tard, cette collection « Pluralités Européennes » espère allumer modestement son flambeau à la lumière du *Mercurio danois* et du *Journal littéraire de Pologne*, de la *Gazette de Prague* et du *Journal des sçavans d'Italie*.

Elle est bâtie sur l'héritage des *Cahiers de Varsovie* qui, des années 1970 aux années 2000, ont réuni, en français, depuis la Pologne, des études de lettres, d'histoire et de langue. À l'heure où se multiplient les diagnostics de toutes les crises, de la lecture en perdition à la culture en déshérence, il n'est pas mauvais de songer à ces travaux anciens et plus récents qui, conduits parfois dans les circonstances les plus difficiles, doivent nous inspirer sans aucun doute pour nos entreprises futures tout à la fois de l'espoir et de la détermination.

Dans la vie de la culture et des savoirs commune à la France et à la Pologne, et par conséquent aussi dans les *Cahiers de Varsovie*, la langue et la littérature occupent naturellement une place particulière. Aussi il n'était que justice que le premier volume de cette collection leur fût également consacré. Il s'inscrit à son tour dans une tradition de trois siècles : on sait en effet combien les *Aventures de Télémaque* de Fénelon se répandirent par toute l'Europe au XVIII<sup>e</sup> siècle pour servir à l'enseignement de la langue française et combien le programme péda-



gogique de la langue se repose depuis longtemps sur la littérature. Aujourd'hui, dans les instituts de langue étrangère, elles sont encore main dans la main : les lettres vont avec les mots.

Cette idée n'a rien d'une évidence. Depuis des années, les universitaires britanniques s'inquiètent de la chute libre des effectifs étudiants dans les départements de langues étrangères. Du Japon au Brésil et de l'Italie à la France, l'enseignement de la littérature est soumis à une comptabilité de l'utile qui met en péril sa subsistance. À l'heure cependant où les grands prix littéraires sont des événements politiques, où les destinées collectives se nouent entre les nations et où la vie sociale dépend de l'écrit prolifique de ses réseaux, comment douter que les langues et les littératures étrangères ne nous soient essentielles ? L'étranger, après tout, est inscrit au cœur même de l'expérience de notre propre langue maternelle : les langues et les littératures naissent les unes des autres et il n'y a pas de génie national qui ne soit polyglotte.

Les articles de cet ouvrage, comme l'ensemble de la collection, sont portés par ces mêmes convictions, mais ils n'ignorent rien des difficultés qui leur font obstacle. Sans doute, l'enseignement de la littérature se heurte aujourd'hui à des défis nouveaux. Des *progymnasmata* aux schémas actanciels, de l'histoire à la Lanson à l'écriture créative, la transmission de la littérature ne fut pas, dans les salles de classe, immuable ni tranquille. De la même manière qu'à partir de 1773, en Pologne, les réformistes de la Commission d'Éducation Nationale cherchèrent à savoir lesquelles, des langues anciennes ou modernes, satisfieraient le mieux les besoins de la Pologne et de la Lituanie, les pédagogues français d'après 1870 soumièrent la littérature nationale et les langues étrangères à un examen critique qui devait répondre au moins autant aux nécessités de l'État nouveau qu'aux attentes de ses jeunes citoyens en formation. Cette collection aura peut-être à l'avenir l'occasion d'examiner les politiques publiques des langues et des littératures, mais pour l'heure, c'est à leurs élèves qu'elle s'intéresse.

Nouveaux modèles, nouveaux outils, nouvelles attentes : tel est le contexte de l'enseignement littéraire aujourd'hui. L'introduction de cet ouvrage explore ce paysage inédit, fait de théories cognitives de l'apprentissage et de technologies numériques. De la même manière que le *Télémaque* de Fénelon put être en son temps le vaisseau-amiral de la pédagogie du français non seulement par ses mérites propres, mais aussi par les progrès de la poste et de l'imprimerie, la langue et la littérature que nous enseignons, aussi anciennes puissent-elles être, sont le fruit de nos techniques modernes. À l'heure où les images sont reproductibles presque à l'infini, cet ouvrage invite ainsi à regarder la littérature autant qu'à la lire et, en vérité, jamais l'opportunité n'en a été si grande. Alors que les données des musées, des archives et des bibliothèques s'ouvrent désormais à l'enseignant avec une liberté sans cesse plus importante, les objets et les tableaux, mais aussi les livres et les manuscrits anciens eux-mêmes, s'offrent à l'étudiant pour transformer la lecture en panorama. Loin de nous forcer

---

à enseigner des lettres dégagées des circonstances de leur passé, ces techniques nouvelles sont une occasion inédite d'en faire l'examen précis. Sans doute ces prouesses exigent de nous des réflexions pédagogiques sobres et éclairées, nourries par des expériences concrètes et personnelles, et il faut par conséquent se réjouir que ce volume leur fasse une large place.

Il aurait été singulier que cet ouvrage ne suive pas la logique de son objet. Comme l'ensemble de notre future collection, il est donc proposé en accès ouvert, pour que chacun puisse s'approprier librement les réflexions de ses auteurs. Engagée dans un vaste projet européen dont elle est l'une des expressions, cette collection souscrit sans réserve aux ambitions d'une science européenne qui soit ouverte et facilement disponible pour tous et toutes. Nous espérons ainsi que celles et ceux qui, en Europe et ailleurs, enseignent les langues françaises et leurs littératures pourront se saisir des réflexions et des expériences qu'il contient, pour donner à ces pluralités toute leur singulière importance.

*François-Ronan Dubois*

## Quand regarder fait lire ou comment enseigner la littérature au XXI<sup>e</sup> siècle. Introduction

« Ils habitent donc le virtuel », écrivait Michel Serres, en caractérisant la génération de « petits Poucets et Poucettes », jeunes personnes qui se servent de leurs pouces pour écrire, souvent avec une vitesse d'éclair, sur leurs smartphones. « Les sciences cognitives montrent que l'usage de la toile, lecture ou écriture au pouce des messages, consultation de Wikipédia ou de Facebook, n'excitent pas les mêmes neurones ni les mêmes zones corticales que l'usage du livre, de l'ardoise ou du cahier », continuait le philosophe. Les jeunes peuvent « manipuler plusieurs informations à la fois », mais ils « ne connaissent ni n'intègrent ni ne synthétisent comme leurs ascendants »<sup>1</sup>.

Aujourd'hui, en 2019, les différences entre les jeunes et les « vieilles » générations s'accroissent encore : Facebook est remplacé par Instagram ou Snapchat. Le mot est remplacé par l'image. La communication virtuelle se fait presque sans paroles. Que se passe-t-il alors avec le livre qui ne se compose que de mots ? Dépendants souvent de leurs smartphones, tablettes ou PCs, les jeunes lisent-ils encore des livres ?

Selon une étude réalisée en juin 2018 par l'institut Ipsos, pour les 15-25 ans (désignés comme « jeunes adultes »), la lecture se hisse au neuvième rang des activités qu'ils pratiquent « tous les jours ou au moins une fois par semaine (à mettre en regard des 15 heures hebdomadaires passées en moyenne sur Internet, prioritairement sur leur smartphone) »<sup>2</sup>. Cela veut dire que même si le livre

---

<sup>1</sup> M. Serres, *Petite Poucette*, Paris, Le Pommier, 2012, p. 13.

<sup>2</sup> M. Séry, « Partir en livre. Les livres et les jeunes : la situation n'est pas désespérée », *Le Monde*, le 4 juillet 2019, disponible en ligne : [https://www.lemonde.fr/livres/article/2019/07/04/partir-en-livre-les-livres-et-les-jeunes-la-situation-n-est-pas-desesperee\\_5485202\\_3260.html](https://www.lemonde.fr/livres/article/2019/07/04/partir-en-livre-les-livres-et-les-jeunes-la-situation-n-est-pas-desesperee_5485202_3260.html), consulté le 19/09/2019.

ne peut pas entrer en compétition avec Internet, il n'a pas entièrement disparu de la vie des « petits Poucets et Poucettes ».

D'ailleurs, comme le remarque Macha Séry, la fameuse phrase « Les enfants ne lisent plus » est répétée déjà depuis bien longtemps. La journaliste rappelle un article publié le 25 février 1909 dans *L'Ouest-Eclair* dont l'éditorialiste alarmait les parents : les enfants font trop de sport au lieu de lire<sup>3</sup>.

En général, il y a deux groupes de gens qui s'inquiètent le plus du niveau de la lecture chez les jeunes : les parents et les enseignants, et plus particulièrement les enseignants de littérature. Ces derniers affrontent en effet une situation difficile. Car est-il possible de parler de la littérature sans demander aux apprenants de lire des livres ?

Voici la question que se posent aussi les enseignants de littérature bien particuliers, à savoir ceux qui travaillent dans les universités, dans les instituts d'études étrangères, et qui enseignent à leurs étudiants la littérature étrangère, le plus souvent à travers la langue étrangère. Il est généralement admis que l'effort exigé des étudiants dans ce cas-là est plus grand encore que celui que ces derniers affrontent en lisant des textes en langue maternelle. La lecture en langue étrangère est un acte bien particulier et il y a même des gens qui la comparent à l'observation de la réalité par une vitre plus ou moins épaisse. La connaissance de la langue étrangère égale rarement celle de la langue maternelle<sup>4</sup>. Celui qui lit peut-il alors apprécier pleinement la beauté de la forme, des structures, des sonorités ? Dispose-t-il des connaissances nécessaires pour situer le texte étranger dans le contexte culturel, historique et social souvent nécessaire pour le comprendre dans toute sa complexité ? La réponse à ces deux questions est rarement positive, ce qui met en question la réussite de l'acte de lecture.

Pourtant, la vitre peut devenir aussi une loupe à travers laquelle le lecteur étranger lit un texte avec plus d'attention que celui qui le découvre dans sa langue maternelle. Avec cette loupe, il s'aperçoit de sens qui sont parfois invisibles pour ceux qui y mettent moins d'effort. En outre, il gagne encore une perspective nouvelle : celle d'un comparatiste qui, lors de sa lecture, se réfère, même inconsciemment, à la littérature de son pays et plus généralement à sa culture.

Lire le texte en langue étrangère est aussi un défi, l'affirmation définitive de la connaissance de la langue, la justification du travail fait pour maîtriser le parler de l'Autre, une voie d'accès vers l'Autre – même un Autre tout proche, partageant la même civilisation. L'apprenant s'y plie avec l'idée qu'un jour, cet

---

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> Dans le cas des étudiants en première ou deuxième année de licence, la vitre semble même se changer en un mur. La lecture en langue étrangère qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment exclut la (bonne) compréhension du texte. Freinés par les mots inconnus, découragés par la longueur de la phrase ou par sa complexité, les étudiants se tournent vers les traductions (ou les résumés) pour concevoir le sens général, être capables de répondre aux questions du professeur et... valider le cours.

Autre plus ou moins lointain devrait apprécier le travail accompli pour aller droit vers lui.

Il faut rappeler aux étudiants tout cela, peut-être plus aujourd'hui que dans le passé. En leur montrant les avantages de leur position, il est obligatoire, pourtant, de ne pas oublier qu'en se servant de la loupe, on ne voit qu'un fragment de la réalité. Un défi ne sera pas relevé lorsqu'il dépasse entièrement les possibilités de celui qui veut l'accepter. En enseignant dans l'institut de langue étrangère, il vaut mieux encourager les étudiants à nager que de les jeter tout de suite dans l'eau profonde quitte à les voir se noyer. C'est pourquoi il est plus recommandé de commencer par un extrait d'un texte que par un livre tout entier. L'extrait doit être bien choisi, pas trop difficile au niveau linguistique et suffisamment intéressant. La lecture devrait aussi être accompagnée : l'étudiant lit et dirige sa lecture, en répondant aux questions posées par l'enseignant<sup>5</sup>. Ces questions attirent son attention sur les moments les plus importants du texte et facilitent la compréhension. Fier de lui, l'étudiant a envie de continuer, de connaître la suite de l'histoire. Il prend le livre tout entier et se lance à l'aventure non pour valider le cours, mais pour assouvir son besoin de savoir.

Il est bon aussi de se rappeler comment les jeunes d'aujourd'hui excitent leurs zones corticales et de le prendre en considération en organisant ses cours. C'est pourquoi là où c'est possible, il faut se référer à l'image : la couverture du livre dont on parle, le tableau qui a inspiré l'auteur, un autre qui est caractéristique de l'époque ou du courant. Contrairement au texte qu'on découvre au linéaire, le tableau est perçu dans sa totalité et, pour cela, produit un effet immédiat. L'image peut aider à focaliser l'attention et entamer la lecture attentive.

Ce sont justement ces relations entre le texte et l'image qui ont donné son titre au présent volume. « Quand regarder fait lire » est une phrase inspirée de l'essai de Michel Serres<sup>6</sup>, une phrase qui devient un point de départ pour la réflexion sur la place et la forme de l'enseignement littéraire au sein des instituts d'études romanes. Il est souvent dit que la formation dite philologique doit être redéfinie. Les universités adaptent leurs cursus aux besoins des étudiants confrontés au marché du travail et se concentrent moins sur les matières traditionnellement philologiques (l'histoire de la langue, le latin) et plus sur les sujets « utiles », tels que les éléments d'économie ou de marketing<sup>7</sup>. À présent, tous les

<sup>5</sup> Il nous semble justifié de travailler avec des fiches de lecture que l'étudiant prépare avant le cours. Il est bon de lui donner le plus de liberté possible : qu'il se serve d'Internet pour retrouver des éléments bibliographiques, qu'il regarde de petites vidéos pour se rappeler les traits caractéristiques d'un courant ou d'une époque.

<sup>6</sup> Cf. M. Serres, *op. cit.*

<sup>7</sup> Cf. T. Giermak-Zielińska, « La philologie romane en Pologne mérite-t-elle encore son nom ? », *Romanica Wratislaviensia*, n° 65 : *De la philologie romane aux études françaises – évolution ou rupture ?*, 2018, p. 65-78. Tout le numéro de la revue est d'ailleurs consacré à cette réflexion.

instituts d'études romanes en Pologne offrent aussi deux types de formation : pour les étudiants qui connaissent déjà la langue et pour les débutants, plus ou moins avérés. Ces derniers commencent donc à l'apprendre en première année. Ce sont eux qui ont le plus grand défi à relever, quand ils doivent, après deux années de formation, affronter les textes littéraires écrits en français<sup>8</sup>.

En avril 1996, à l'Institut d'études romanes de l'Université de Varsovie a eu lieu un colloque polono-franco-allemand qui visait à « redéfinir le rôle de la littérature dans l'enseignement [des langues] »<sup>9</sup>. Les actes ont été publiés deux ans plus tard dans le 25<sup>e</sup> numéro de la revue *Les Cahiers de Varsovie*, intitulé tout simplement « Enseigner la littérature ». Les quatorze articles se concentrent sur l'enseignement d'un domaine précis : comment enseigner la critique littéraire<sup>10</sup>, la littérature médiévale<sup>11</sup>, la littérature belge<sup>12</sup> ou même des auteurs particuliers (Rimbaud<sup>13</sup> ou Proust<sup>14</sup>). Quelques auteurs développent une réflexion plus générale, en essayant d'imaginer la manière d'enseigner la littérature aux étudiants « postmodernes »<sup>15</sup> ou de transmettre l'altérité<sup>16</sup>.

Beaucoup de ces textes restent toujours actuels, ce qui ne nie pas le fait qu'une vingtaine d'années se sont écoulées et que bien des choses ont changé. Les étudiants ne choisissent plus les études de langue pour lire la littérature dans l'original (ou tout du moins ce n'est plus leur priorité). Les proportions se sont aussi renversées : dans les années 1990, la majorité des étudiants optaient pour les cours littéraires. Aujourd'hui, la plupart choisissent la linguistique ou la didactique. Les enseignants de littérature doivent penser à la manière d'attirer les étudiants à leurs cours et non uniquement à celle de les y retenir. C'est pourquoi en septembre 2017 une journée d'étude a de nouveau réuni des spécialistes polonais, français et allemands pour renouveler la réflexion sur la place de l'en-

<sup>8</sup> Dans l'Institut d'études romanes de l'Université de Varsovie, les « débutants » apprennent deux ans le français (les cours autres que ceux de langue sont donnés en polonais) et puis, en troisième année, ils rejoignent les groupes dits « avancés » et suivent tous les cours, dont les cours de littérature, en français.

<sup>9</sup> C. Lesbats, « Avant-propos », *Cahiers de Varsovie*, n° 25 : *Enseigner la littérature*, Varsovie, Éditions de l'Université de Varsovie, 1998, p. 5.

<sup>10</sup> H. Chudak, « Enseigner la critique littéraire. Questions de systématisation », *Cahiers de Varsovie*, *op. cit.*, p. 19-25.

<sup>11</sup> A. Bartosz, « Altérité de la littérature médiévale et dérapage du lecteur moderne. Comment introduire au texte médiéval », *Cahiers de Varsovie*, *op. cit.*, p. 33-41.

<sup>12</sup> J. Zbierska-Mościcka, « Enseigner la littérature belge : exemple de Maurice Maeterlinck », *Cahiers de Varsovie*, *op. cit.*, p. 83-92.

<sup>13</sup> Z. Naliwajek, « Rimbaud à l'Université », *Cahiers de Varsovie*, *op. cit.*, p. 53-58.

<sup>14</sup> J. Żurowska, « Entrer dans *À la recherche du temps perdu* », *Cahiers de Varsovie*, *op. cit.*, p. 93-103.

<sup>15</sup> M. Loba, « Enseigner la littérature aux étudiants 'postmodernes' », *Cahiers de Varsovie*, *op. cit.*, p. 123-128.

<sup>16</sup> M. Schmeling, « Enseigner l'altérité. Une perspective comparatiste », *Cahiers de Varsovie*, *op. cit.*, p. 9-18.

seignement littéraire au sein d'instituts d'études de langue étrangère : *Quand regarder fait lire. Nouveaux défis dans l'enseignement des littératures (française et francophones)*.

Ce volume présente les actes de cette journée et constitue une tentative de répondre à la question de l'intérêt et de l'efficacité de l'enseignement de la littérature et de l'invitation à la lecture dans le contexte contemporain. La première partie, « Nouveaux défis », se compose de deux contributions. Le texte « Comment parler de la littérature du passé » de Michel Delon ouvre le volume et pose une question essentielle : comment intéresser le public à la littérature et à l'art du passé et comment faire pour que les gens les comprennent, sans « enfermer les œuvres anciennes dans une vérité unique, prétendument dictée par l'auteur, et inversement les dissoudre dans l'indécidable, dans une post-vérité délétère ». Le deuxième texte, de nature tout à fait différente, présente des variables qui influencent la lecture en langue étrangère. Son auteur, Maciej Smuk, didacticien de formation, montre l'évolution de la conception de la lecture en langue étrangère et aide ainsi à comprendre comment l'étudiant approche le texte littéraire. À la fin de sa contribution, il présente aussi plusieurs activités que l'enseignant peut proposer aux étudiants qui viennent de lire un texte littéraire : « choisir le meilleur passage et justifier ce choix ; proposer une suite à l'histoire lue ; concevoir une carte mentale représentant le texte ou la trame ; penser les questions d'une interview avec un/une protagoniste ; réaliser un reportage sur un sujet soulevé dans le texte [...] ». Bref, il donne des recettes pratiques qui aident à rendre la formation littéraire attractive.

Cette attractivité se reflète aussi dans la deuxième partie du volume, « Parler de la littérature, parler de la culture » qui rassemble trois textes. C'est ainsi que Dariusz Krawczyk présente dans sa contribution deux cours qu'il a donnés entièrement en ligne, l'un sur la vie artistique et littéraire à Paris aux XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles, l'autre sur les Beatles et leur culture. L'auteur décrit en détail les deux dispositifs qui semblent, en effet, répondre parfaitement aux compétences réceptives des étudiants. « Les potentialités technologiques sont là depuis longtemps déjà, il est désormais question de les activer et diffuser », constate le chercheur. En effet, les étudiants sont très intéressés par les cours dits numériques et ce n'est qu'aux enseignants de relever le défi et de s'adapter à ce nouveau mode d'enseignement et aux possibilités qu'il offre. Ce n'est pas uniquement l'étudiant, mais (avant tout) l'enseignant qui doit faire des efforts, ce qui est aussi souligné dans l'article de Tomasz Wysłobocki. Le chercheur, qui depuis plus d'une décennie enseigne l'histoire de la littérature du XVIII<sup>e</sup> siècle, montre comment joindre habilement les cours d'histoire et ceux de littérature et « marier les nouvelles technologies avec un contenu académique de qualité ». En effet, les nouveaux outils technologiques risquent parfois de détourner l'attention de l'apprenant au lieu de la concentrer. Il ne suffit pas de s'en servir lors des cours, il faut s'en servir intelligemment. C'est pourquoi le texte de Małgorzata Kamecka, « Les

moments de lecture en cours d'histoire et de culture de France », se concentre sur l'application de « vieilles » techniques qui, paradoxalement, ne vieillissent pas tant. En donnant aux étudiants en cours d'histoire différents documents d'époque, en leur faisant lire des textes de chansons, on peut leur « re-donner [...] le goût de la lecture et du partage ». C'est juste le choix de textes et d'activités associées qui compte.

Le (bon) choix est en effet un autre mot-clé qui définit l'enseignement de la littérature à succès. C'est sans doute la raison pour laquelle quatre auteurs dans ce volume ont choisi de parler de la littérature d'expression française dont les auteurs ont des origines africaines. La partie « Vers d'autres horizons et d'autres cultures » s'ouvre avec le texte de Magdalena Zdrada-Cok qui se concentre sur la présence des textes maghrébins dans l'enseignement universitaire de la littérature et de la langue française. C'est la particularité des auteurs maghrébins, issus de plusieurs cultures ; ils valorisent l'aspect interculturel dans l'enseignement littéraire. « L'interculturel repose [...] sur le respect de l'Autre, condition *sine qua non* de tout dialogue, de tout échange. Il apprend à celui qui y adhère à s'ouvrir à la différence pour la comprendre. Il est donc une source d'enrichissement personnel », déclare l'auteur. C'est en analysant des textes maghrébins, différents d'autres textes de langue française, que l'étudiant peut retrouver un plaisir de lire et s'ouvrir aux nouveaux horizons. C'est exactement la même idée qui émerge de la contribution d'Ewa Kalinowska, « Poésie en classe du français langue étrangère – contribution au développement des compétences linguistiques et culturelles ». En montrant dans son article plusieurs activités liées à la lecture de textes poétiques en classe, l'auteur souligne que la poésie choisie ne doit pas venir uniquement de France, mais aussi de l'Afrique du Nord, de l'Afrique Centrale ou Occidentale. Ces œuvres sont moins connues alors qu'elles méritent une plus grande reconnaissance car elles aident les apprenants à « prendre conscience de l'omniprésence et de l'universalité de la langue française ». La réflexion sur l'interculturalité soulignée par ces deux textes se poursuit dans les deux contributions suivantes. Hans-Jürgen Lüsebrink se concentre dans son article sur l'œuvre littéraire et cinématographique de l'écrivain-cinéaste franco-algérien Mehdi Charef. En analysant les motifs principaux qui apparaissent dans ses romans et ses films, l'auteur montre comment les concepts d'intermédialité et de transmédialité peuvent enrichir le contenu des cours littéraires. Il faut continuer à « s'interroger sur les liens personnels, mais aussi stylistiques et thématiques, entre [l]a double activité littéraire et cinématographique, qui singularise [Charef] car il existe très peu d'écrivains français et francophones qui sont en même temps des metteurs en scène et des écrivains », explique l'auteur. En effet, le film peut constituer un point de départ très intéressant pour les analyses des livres et la coexistence de deux médias répond parfaitement aux capacités réceptives de la génération des « petits Poucets et Poucettes ». Le même concept apparaît dans le texte de Christophe Vatter qui analyse dans sa



contribution *Sarcelles-Dakar*, roman d'Insa Sané, auteur franco-sénégalais. Sané n'est pas uniquement écrivain mais aussi rappeur, slameur et comédien. « [S]es romans se distinguent par un croisement entre une écriture profondément intermédiatique et des questionnements interculturels, notamment par rapport aux relations entre l'Europe et l'Afrique, dans le contexte des sociétés marquées par de multiples processus culturels et identitaires », explique Christophe Vatter. En plus, Sané joint à chacun de ses romans une bande sonore « qui donne le ton de l'écriture et de la lecture ». Approcher un texte littéraire par la musique est aussi une démarche originale qui peut plaire aux étudiants.

La dernière partie du volume, « Enseigner autrement », se compose de trois témoignages très personnels. Les deux premiers ont été rédigés par les doctorants de l'Institut d'études romanes de l'Université de Varsovie qui, lors de leur cursus, sont invités à assurer quelques heures d'enseignement. Afrodyta Weselak est actrice de formation et lors de ses cours de littérature, elle essaie de se servir des méthodes qu'elle a apprises à l'école de théâtre. Ainsi stimulé, l'étudiant peut « voir sa créativité et confirmer ses capacités », il croit en lui-même et approche un texte littéraire avec une nouvelle énergie. Le deuxième doctorant, Stanisław Świtlik, montre dans sa contribution comment sa perspective a changé depuis qu'il a commencé à donner des cours de littérature. Il partage les étudiants en « passionnés », « pragmatiques » et « indifférents » et explique quelles peuvent être les stratégies efficaces pour rendre le groupe de « passionnés » le plus nombreux possible. Il propose aussi de lancer « une mode pour la littérature », mode qui garantira que les jeunes liront. La partie, et le volume tout entier, finit par un autre témoignage, celui d'un professeur très expérimenté, Bernard Ribémont. Médiéviste, il explique comment enseigner la littérature médiévale en France au XXI<sup>e</sup> siècle, mais ces remarques paraissent beaucoup plus universelles. Selon le chercheur, l'enseignant incarne un Sherlock Holmes et un acteur savant à la fois. Il doit savoir intéresser et séduire les étudiants. « Toujours se poser des questions », c'est la méthode la plus efficace d'approcher un texte littéraire qu'il faut transmettre aux étudiants, conclut Ribémont.

Très différents, les textes rassemblés ici aident à définir les défis principaux qui se présentent aujourd'hui à ceux qui enseignent la littérature française et francophone (ou plus largement la littérature étrangère). Ils suggèrent aussi quelques solutions qui aident à affronter ces défis avec succès, c'est-à-dire à encourager les étudiants à lire et à leur faire partager le grand plaisir qui se dégage de la lecture, ce trésor qui existe indépendamment des changements du monde, mais qu'il faut vouloir découvrir.

Première partie

Nouveaux défis

Michel Delon  
*Sorbonne Université*

## Comment parler de la littérature du passé ?

### How Can We Talk about Literature of the Past?

**Abstract:** Literature professors, theatre directors and museum curators are faced with two problems: how to arouse the public's interest in the arts and literature of the past centuries and how to make them intelligible for the present-day audience. For a long time, it was enough to present an interpretation fixed by the academic tradition. Today, the speed at which institutional circumstances evolve allows some to justify resorting to anachronism: starting from the present in order to understand the past. There are not much place left to escape obsolete readings, on the one hand, and to respect historical differences, on the other. That being said, a keen sensitivity to historical and cultural points of contact does not necessarily lead to a purely subjective relativism that runs the risk of sapping any dialogue and destroying the continuity between cultures and ages.

**Keywords:** literature, history, relativism, updating, anachronism

**Mots clés :** littérature, histoire, relativisme, actualisation, anachronisme

La question que se posent les professeurs de littérature agite aussi les conservateurs des musées qui se demandent comment attirer les visiteurs et rendre compréhensibles les œuvres anciennes, les gens de théâtre qui mettent en scène le théâtre antique ou classique, et l'on pourrait allonger la liste. Longtemps, les conservateurs ont donné sens aux œuvres d'art en les situant par rapport à des traditions nationales et dans une histoire de l'art linéaire. Les parcours des musées étaient chronologiques, ils montraient des influences et marquaient

des modèles. L'accélération de l'histoire et la mondialisation des échanges ont bousculé cette logique des écoles nationales et des siècles. Le passé semble de plus en plus lointain, le présent envahit l'espace des représentations, il sature notre attention. La culture ancienne n'existe plus que sur le mode de la commémoration, en redevenant une actualité éphémère. C'est ce que François Hartog nomme le présentisme<sup>1</sup>. Aussi les conservateurs sont-ils tentés d'appâter le public en confrontant le passé au présent, en installant des créations récentes parmi les œuvres du passé. Un exemple frappant est fourni par Versailles, domaine royal changé en musée national et soumis désormais à un devoir de rentabilité. Depuis 2008, il ouvre chaque année ses galeries et ses pelouses à des artistes contemporains, visibles, frappants, voire scandaleux, venant des quatre coins du monde. Cette juxtaposition d'hier et d'aujourd'hui a commencé avec l'installation de Jeff Koons qui a suspendu un homard géant en aluminium rouge dans le salon de Mars et éparpillé dans les autres espaces de Versailles un lapin gonflable en inox violet ou bien un Michael Jackson doré enlaçant un singe. Les années suivantes, le Japonais Murakami a présenté ses héros de manga bariolés, l'Espagnole Joana Vascoelos, une gigantesque paire d'escarpins faits de casseroles et un hélicoptère de plumes et le Britannique Anish Kapoor, une immense corne d'abondance en acier oxydé, aussitôt baptisée par ses détracteurs le vagin de la reine et vandalisé comme tel de quelques graffitis. Quelle est la signification de ces installations étonnantes, détonnantes ? L'œuvre actuelle, souvent bariolée et tonitruante dans les cas évoqués, n'occulte-t-elle pas le cadre ancien, réduit à n'être qu'un décor et un faire-valoir ? Fort de son précédent versaillais, Jeff Koons ne prétend-il pas imposer à demeure, sous prétexte d'un hommage aux victimes des attentats de 2015, un bouquet de tulipes de douze mètres de haut entre le Palais de Tokyo et le Musée d'Art moderne de la ville de Paris ? La polémique bat son plein. Des sculptures abstraites, discrètes, d'autres artistes qui ont été exposés à Versailles ont nettement moins fait parler d'elles. L'exhibition de l'œuvre moderne, visuellement et polémiquement bruyante, n'empêche-t-elle pas de regarder les peintures de Charles Le Brun ou les sculptures dispersées dans le parc dessiné par André Le Nôtre ? ou bien force-t-elle à constater le décalage et aide-t-elle à regarder d'un œil neuf l'art du XVII<sup>e</sup> siècle ? Versailles est une appropriation de l'Antiquité par la monarchie française, puis une transformation de l'écrin de la personne royale en une leçon de civisme républicain, avant de devenir un parc de loisir chargé de renflouer son budget par le plus grand nombre de visiteurs. Le château juxtapose les époques, le parc associe le plan de Le Nôtre, un bosquet dessiné par Hubert Robert et un jardin anglo-chinois de Marie-Antoinette, des restaurations et des replantations récentes. L'histoire n'est plus seulement une chronologie qui irait du passé vers le

---

<sup>1</sup> Cf. F. Hartog, *Régimes d'historicité. Présentisme et expérience du temps*, Paris, Le Seuil, 2003.

présent, ni une archéologie qui s'enfoncerait du présent vers le passé. Elle invite à des allers et retours entre hier et aujourd'hui. Elle approfondit notre relation au temps, à la mémoire, au changement.

Les metteurs en scène s'emparent pareillement des pièces du répertoire et certains imposent aux textes classiques une mise en scène décalée. Quelques exemples fameux suffiront, d'artistes appartenant à des générations différentes. En 1969, au Théâtre national de Strasbourg, Hubert Gignoux (1915-2008) habille Horace, le personnage de Corneille, en parachutiste. En 1988, à Bobigny, Gérard Desarthes (né en 1945) fait enfiler aux personnages du *Cid* des uniformes de régimes fascistes. Plus récemment, au festival d'Avignon, Lambert Wilson (né en 1958) installe *Bérénice* dans la Rome de Mussolini. La mise en scène joue d'un double écart entre l'Antiquité rêvée par Corneille et Racine (Antiquité ou Moyen Âge dans le cas du *Cid*) et l'absolutisme monarchique du XVII<sup>e</sup> siècle, entre ce XVII<sup>e</sup> siècle de la création des pièces et le XX<sup>e</sup> ou XXI<sup>e</sup> siècle de leur recréation. Sur les scènes du XVII<sup>e</sup> siècle, les personnages du passé étaient habillés dans des costumes de cour contemporains, jusqu'à ce que la couleur historique à la fin du XVIII<sup>e</sup> et au XIX<sup>e</sup> siècle impose des tenues plus ou moins archéologiques, conformes à l'idée qu'on se faisait du passé. Les metteurs en scène aujourd'hui libèrent le théâtre classique de cette archéologie pour jouer du feuilleté historique entre l'époque rêvée où la pièce est censée se passer, l'époque vécue où elle a été écrite et créée, l'époque non moins vécue où elle est jouée à nouveau et ce passé récent de l'Occupation qui hante notre actualité comme l'Antiquité grecque, latine ou biblique hantait le XVII<sup>e</sup> siècle monarchique.

L'enseignant chargé de faire lire des textes anciens se trouve au cœur d'un mélange similaire d'époques, parmi des couches géologiques et des nappes de charriage hétérogènes – pour utiliser de ces métaphores mises à la mode par Michel Foucault dans *L'Archéologie du savoir* dans sa lutte contre une vision linéaire et téléologique de l'histoire. La création contemporaine s'est emparée de ce vertige pédagogique, de cette tension entre l'ordonnance canonique des œuvres et leur dispersion, leur lacération par la réalité commerciale et numérique. Un récit, un film et une bande dessinée racontent le grand écart entre le théâtre de Marivaux et la vie d'adolescents d'aujourd'hui. Catherine Henri rapporte sa vie de professeur de français dans un lycée, s'efforçant de transmettre un héritage classique à des adolescents formés, formatés par les émissions de télévision et les jeux vidéo, marqués par l'actualité, sous le coup des récents attentats de septembre 2001. Elle choisit une forme éclatée aux antipodes du récit continu de l'histoire littéraire et intitule son récit *De Marivaux et du Loft. Petites leçons de littérature au lycée* (Paris, POL, 2003). Abdellatif Kechiche tourne en 2003 *L'Esquive* qui raconte la mise en scène du *Jeu de l'amour et du hasard* par des adolescents de banlieue. Le cinéaste né à Tunis est sensible au brassage des origines et au mélange des cultures. Il fait entendre la différence de langage entre maîtres et valets. Le film tire son titre d'une réplique d'Arlequin

qui se plaint dans une langue fort peu classique: «J'ai trop pitié d'avoir manqué votre présence, et j'ai cru que vous esquiviez la mienne» (acte III, scène 6). D'anciens conflits de niveaux de langue finissent par toucher des adolescents actuels, eux-mêmes confrontés à la concurrence des mots et des registres. Le film rafle quatre Césars à la cérémonie de 2004 : prix du meilleur espoir féminin, du meilleur film, du meilleur réalisateur et du meilleur scénario. Le cinéaste a continué sa carrière depuis 2004 et s'est imposé, non sans scandale si l'on songe à *La Vie d'Adèle*, comme un des grands créateurs actuels. Cette même année 2004, un dessinateur Yvan Pommaux fait paraître à L'École des loisirs une bande dessinée pour jeunes, *Rue Marivaux*, où des amateurs en herbe s'essaient à jouer *La Double Inconstance*. Ils confrontent la confusion de leurs sentiments aux subtilités du marivaudage. Or un demi-siècle plus tôt, Jean Anouilh imaginait *La Répétition ou l'Amour puni* (1950) où des aristocrates répètent Marivaux au double sens de mettre en scène et de recommencer. La répétition se fait dans une continuité du décor, dans une permanence de la culture aristocratique. Pourtant le dénouement heureux de Marivaux n'est désormais plus possible, pas plus que dans *La Règle du jeu* (1939) de Jean Renoir, et suggère que la continuité aurait quelque chose d'illusoire. Les œuvres du XXI<sup>e</sup> siècle commençant insistent sur l'impossible continuité, sur l'incompatibilité entre le raffinement de Marivaux, son goût des nuances, ses inventions verbales, d'un côté, et, de l'autre, la hâte, la réduction du vocabulaire et du formulaire, la lettre devenue texto, la séduction remplacée par le *speed dating* ou rencontre-éclair, le *hashtag*, mot-dièse ou mot-clic et l'icône simplificatrice préférés à l'analyse qui s'attache à la complexité des situations. De même que les corps et les consciences se cherchent et se rapprochent, les époques se chevauchent, les langages s'interpénètrent. Le miracle pédagogique ressemble à l'alchimie amoureuse. Peut-on théoriser ces transpositions et traductions d'une époque, d'une société, d'une langue dans une autre?

La lecture des textes littéraires se déploie entre l'idée d'invariants humains qui permettraient toujours une traduction et l'idée de résistances à l'équivalence générale, de même que l'objectivité historique se cherche entre la volonté de neutralité du regard de l'historien et l'impossibilité pour lui de s'abstraire des catégories mêmes par lesquelles il définit son objet et isole ses documents. Des chercheurs ont récemment tenté une réhabilitation de l'anachronisme. L'historien d'art Georges Didi-Huberman s'appuie sur Marc Bloch, entre autres références, pour définir toute démarche historique comme la recherche et le montage de symptômes ou éléments de sens entre la permanence et la multiplicité des ruptures<sup>2</sup>. Le littéraire Yves Citton défend l'actualisation comme l'art de mettre en relation un texte ancien et une situation présente, le moment de l'écriture et celui de la lecture. Il rappelle que la théologie chrétienne distin-

<sup>2</sup> G. Didi-Huberman, *Devant le temps*, Paris, Les Éditions de Minuit, 2000, p. 33 sv.

guait quatre façons de lire les textes sacrés (littérale, allégorique, morale et anagogique) et que toute l'institution judiciaire repose sur l'interprétation du texte juridique, c'est-à-dire son adaptation à des circonstances nouvelles et parfois non prévues par le législateur. Il se réclame de l'herméneutique de Hans Georg Gadamer pour estimer indispensable une dimension d'anachronisme dans toute démarche de lecture<sup>3</sup>. L'anachronisme n'est alors que la conscience d'une étrangeté du texte ancien et d'une distance qui doit être comblée ou diminuée par un travail d'information.

Mais peut-elle vraiment l'être ? – demanderont les plus sceptiques, tentés par une réponse négative et par la déconstruction des catégories d'œuvre, d'auteur, c'est-à-dire de sens et d'origine. Il ne s'agit plus alors de l'anachronisme provoqué par une croyance naïve à la transparence des textes, mais d'un anachronisme conscient et revendiqué. Un recueil collectif a été consacré au *malentendu* comme indissociable de tout effort de compréhension et d'interprétation, de toute organisation du passé en un discours historique<sup>4</sup>. Les responsables du volume résumant ainsi leur démarche :

Voltaire, entend-on dire, n'a rien compris à Pascal, Sartre s'est mépris sur Baudelaire, Lénine a mal lu Marx, et Poussin a méconnu Caravage. Dénonçant un malentendu, chacun a pu prétendre redresser la méprise, s'exposant par là même à être corrigé. Pas de lecture sans malentendu, ni d'interprétation sans dissipation de malentendu. Si, selon une opinion courante, la réception d'une œuvre singulière se confond bien souvent avec la suite des malentendus auxquels elle a donné lieu, c'est peut-être que toute entreprise herméneutique suppose ce « geste » original qui autorise l'interprète à se camper, à son tour, en exégète recommandable<sup>5</sup>.

On serait alors tenté d'ironiser avec Gérard Genette : « Lira bien qui lira le dernier »<sup>6</sup>. Le danger est de laisser s'effacer toute vérité historique du texte, livré au relativisme et transformé en un palimpseste perpétuellement nettoyé et réutilisé. On risque de passer du malentendu aux malentendants, de l'écart au refus d'accepter l'altérité du texte ancien. On connaît ces études qui se définissent par la projection de problématiques actuelles sur les œuvres du passé : études féministes, études de genre, *queer studies* (dont je ne connais pas l'équivalent fran-

<sup>3</sup> Y. Citton, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, Paris, Éditions Amsterdam, 2007, p. 265 sv.

<sup>4</sup> *Le Malentendu. Généalogie du geste herméneutique*, sous la dir. de B. Clément et de M. Escola, Saint-Denis, Presses de l'université de Vincennes, 2003. Ce recueil est prolongé par *Missverständnis. Malentendu. Kultur zwischen Kommunikation und Störung*, sous la dir. de Sidonie Kellerer et autres, Würzburg, Königshausen & Neumann, 2008.

<sup>5</sup> *Le Malentendu. Généalogie du geste herméneutique*, op. cit., p. 6-7.

<sup>6</sup> G. Genette, *Palimpsestes. La Littérature au second degré*, Paris, Seuil, 1982, cité par B. Clément. Et M. Escola, *Le Malentendu. Généalogie du geste herméneutique*, op. cit., p. 11.

çais), études post-coloniales, écocritique ou écopoétique ou encore humanités environnementales, la liste n'est pas close. De telles perspectives enrichissent les œuvres anciennes quand elles s'interrogent sur les raisons pour lesquelles des problématiques nouvelles ne pouvaient pas s'exprimer dans un contexte antérieur, pour lesquelles les catégories et parfois même les mots manquaient à leur formulation. On sait l'importance qu'a eue l'essai d'Edward Said sur l'orientalisme comme construction d'un imaginaire oriental par un Occident colonisateur<sup>7</sup>. Une attention particulière est suscitée, un soupçon éveillé qui aident à lire les textes différemment. Mais l'enrichissement des œuvres s'inverse en réduction et en appauvrissement si le travail de lecture cède la place à un prêche moralisant qui fait le procès du passé, met en accusation les écrivains au nom de valeurs qui n'étaient pas les leurs. Certains voudraient supprimer ce qui leur déplait dans les textes anciens et de là il n'y a qu'un pas jusqu'à la réécriture des textes. On a justement dénoncé les photos des publications officielles du parti communiste d'Union soviétique : d'année en année, en étaient progressivement effacés les personnages qui n'étaient plus dans la ligne, qui avaient été écartés, emprisonnés ou éliminés. La même attitude consiste à vouloir gommer des œuvres du passé les personnages marqués par des préjugés sexistes ou racistes. On censure ce qui ne se dirait plus aujourd'hui.

Je me souviens d'une émission sur France-Culture autour du journal tenu, avant la Révolution, par le garde-suisse chargé de surveiller les Champs-Élysées, alors jardin royal. Le lundi 10 novembre 1788, le garde note : « Arrêté un abbé avec une négresse, qui disait être son confesseur, qui l'instruisait, relaxés avec injonction à l'abbé de ne pas récidiver à confesser les pénitents sous les arbres nuitamment »<sup>8</sup>. La scène est savoureuse et la chute d'une parfaite ironie. La question est posée avant l'enregistrement par le responsable de l'émission : peut-on lire ce texte à l'antenne ? faut-il remplacer *négresse* par *noire*, ou bien accompagner le terme aujourd'hui malséant, d'un commentaire historique ? Cette dernière solution a été adoptée. Il paraît en effet essentiel d'avoir le respect de la lettre, par souci philologique et, plus largement, scientifique. Notre sensibilité actuelle, les avancées du respect des individus, les convictions militantes constituent une forme d'attention qui révèle ce qu'on ne voyait pas autrefois dans les textes, elles les approfondissent d'une distance historique entre hier et aujourd'hui. Qu'elles se changent en surplomb d'où la vérité jugerait l'erreur et où le présent se ferait le procureur de toutes les erreurs du passé, de tous ses crimes, le gain herméneutique se change en perte, l'approfondissement en équar-

---

<sup>7</sup> E. Said, *Orientalism*, New York, Pantheon Books, 1978, trad. fr. *L'Orientalisme, l'Orient créé par l'Occident*, Paris, Seuil, 2005.

<sup>8</sup> F. de Federici, *Flagrants délits sur les Champs-Élysées, les dossiers de police du gardien Federici, 1777-1791*, Paris, Mercure de France, 2008, p. 300.



rissage. Le scrupule philologique peut aller de pair avec la liberté de jugement. Il établit les limites de l'interprétation et fournit l'information qui fonde la lecture. La liberté interprétative est d'autant plus ample que les archives en disent peu sur les conditions de sa création. Ce n'est pas un hasard si Yves Citton privilégie comme exemple dans *Lire, interpréter, actualiser* le roman de Jean Potocki. Le *Manuscrit trouvé à Saragosse* reste un texte énigmatique, entre les deux versions rédigées par l'auteur et dans le désordre des éditions.

J'illustrerai de même mon propos du *Neveu de Rameau*, dialogue dont on connaît mal sinon pas du tout la genèse, dont la première version imprimée est la traduction par Goethe et la première édition française la rétrotraduction du texte de Goethe en 1821 : il faut attendre 1891 pour bénéficier d'une première édition fondée sur un manuscrit autographe. Le texte a ainsi été livré dans l'espace culturel germanique aux interprétations de Hegel et d'autres philosophes. Il a été l'objet au XX<sup>e</sup> siècle de manipulations qui en ont fait un fascinant spectacle et le faire-valoir de numéros d'acteur<sup>9</sup>. On se laisse prendre par l'agilité conceptuelle des penseurs ou par le jeu des comédiens. Goethe et ses lecteurs considèrent le personnage du Neveu comme une invention de Diderot, on a maintenant réuni un dossier fourni sur la vie de Jean-François Rameau, on a esquissé sa biographie, il devient un cas exemplaire d'un prolétariat littéraire et artistique qui agite la société parisienne d'Ancien Régime<sup>10</sup>. La marge d'interprétation est réduite par l'information historique. Le titre même du dialogue demeure problématique. Le manuscrit autographe n'en comporte pas d'autre, de la main de Diderot, que *Satire 2nde*. Goethe fixe le titre *Rameau's Neffe, Le Neveu de Rameau*, qui concentre l'attention du lecteur sur ce diable de personnage gesticulant et tonitruant. Les besoins de la scène braquent pareillement la lumière sur ce personnage qui joue et surjoue son propre rôle. Moi est le premier à reconnaître les qualités d'acteur du Neveu. Le rôle des professeurs de littérature est de rappeler la dynamique d'un dialogue qui équilibre différemment les interventions de deux personnages. L'étude du manuscrit et de ses variantes, le rappel d'un premier dialogue *Moi et Lui*, l'information sur le contexte culturel et idéologique, la comparaison avec les autres textes dialogués de Diderot suggèrent une lecture qui transforme la fonction de Lui et rend à Moi une place déterminante. L'interprétation du *Neveu* a été focalisée par le duel idéologique entre le Philosophe et l'Antiphilosophe, sur le modèle de la Querelle des Bouffons entre partisans de la nouvelle musique italienne et de la tradition française. On gagne à se libérer d'un duel, connu d'avance, en observant la circulation des arguments entre Moi et Lui et la confrontation de la pensée matérialiste avec

<sup>9</sup> Voir Diderot, *Le Neveu de Rameau*, Gallimard, « Folio », 2006 et Diderot, Goethe, De Saur et Saint-Geniès, *Le Neveu de Rameau/Rameaus Neffe/Satire seconde*, éd. J. Berchtold et M. Delon, Fayard, 2017.

<sup>10</sup> Voir A. Magnan, *Rameau le neveu. Textes et documents*, Paris, CNRS Éditions, 1993.

sa caricature. Le Neveu incarne un matérialisme cynique, révélateur des difficultés si ce n'est des apories du matérialisme que Diderot cherche à énoncer de manière non dogmatique, non systématique.

Nous faisons lire le plus souvent la littérature ancienne dans des éditions qui en modernisent l'orthographe originale, mais qui désormais s'efforcent d'en respecter la ponctuation. Dans la note technique d'édition du texte, le responsable du travail rend compte de sa modernisation. Il fournit les règles de la transformation du texte, permet de revenir à la version originale et souligne des effets sémantiques liés à la graphie ancienne, la confusion par exemple entre *dessin* et *dessein*. Une actualisation est pareillement acceptable pour établir des équivalences entre le contexte ancien et la réalité actuelle des élèves et des étudiants. De même qu'une note sur la modernisation rappelle les modifications apportées à la lettre du texte, une précision doit être donnée sur les glissements qui aident à passer d'un monde révolu à notre présent. Actualisons les œuvres anciennes mais rappelons que le présent n'est pas ce pur écran, si brillant et si fascinant soit-il, qui captive notre attention. Le présent est riche du passé et peut être prometteur d'un avenir qui ne soit pas simple répétition et prolongation de ce qui existe, s'il est compris comme transformation d'une réalité antérieure. Actualisons pour relativiser le présent. Une certaine histoire littéraire et une certaine philologie, disciplines contemporaines des espoirs et des illusions du scientisme, ont sacralisé l'œuvre qui exprimerait la volonté de l'auteur. On doit relativiser ces catégories d'*auteur* et d'*œuvre* qui sont historiquement datées, mais en se souvenant que le relativisme ne doit pas enfermer chacun dans sa myopie, rompre le dialogue entre les époques et entre les cultures. Un texte est plus riche sans doute que la volonté consciente de son auteur, ce qui ne signifie pas qu'il faille faire fi des conditions dans lesquelles il a été composé. Il est utile d'actualiser la littérature ancienne comme il l'est de traduire les littératures étrangères. La traduction ne remplace pas l'original, de même que la lecture actualisante ne doit pas faire oublier le texte premier. Notre métier doit se garder d'un double danger intellectuel et moral : enfermer les œuvres anciennes dans une vérité unique, prétendument dictée par l'auteur, et inversement les dissoudre dans l'indécidable, dans une post-vérité délétère. Le sens de la relativité historique et culturelle n'est pas un relativisme qui saperait toute objectivité et tout dialogue, qui romprait la continuité entre les siècles et les cultures. Exorciser ce double danger conserve à la littérature, fût-elle ancienne, et même peut-être surtout ancienne, son plaisir et sa rigueur : plaisir immédiat et inépuisable et rigueur du travail intellectuel.

Maciej Smuk  
ORCID : 0000-0002-0911-9046  
*Université de Varsovie*

## **De variables influençant la lecture en langue étrangère**

### **On Variables Influencing Reading in a Foreign Language**

**Abstract:** The article discusses different variables influencing reading competence in a foreign language, especially in the case of literary texts. The following categories of variables are the subject of discussion and criticism: ideological, procedural, textual, contextual, strategic and personal (features of personality, intellectual abilities, attitudes). The main aim of this analysis is to show the evolution of the concept of reading in a foreign language. The article also presents recommendations and some activities improving reading capacities during literature classes.

**Keywords:** reading, foreign language, competence, variables, impact

**Mots clés :** lecture, langue étrangère, compétence, variables, influence

Abordant la question des variables influençant la lecture en langue étrangère, il conviendrait peut-être de commencer par avouer que ces variables sont trop nombreuses pour qu'il soit possible d'en tenir compte. Mais même si les considérer toutes dans la planification des activités réalisées pendant les cours de lecture/littérature n'est pas toujours possible, en être conscient renforce, paraît-il, la vigilance des enseignants par rapport à différentes approches du texte et à différents moyens de le lire.

Dans cet article, nous nous fixons un double objectif : d'un côté, nous ferons une synthèse de divers tournants et conceptions de la compétence de lecture en langue étrangère ; de l'autre, nous proposerons d'ouvrir quelques pistes de réflexion sur le sujet, en particulier pour ce qui est de la lecture du texte littéraire.

La structure de l'article est dictée par le désir de retracer l'évolution qui permettra non seulement de dévoiler la continuité et les changements de traditions, mais aussi d'appréhender les hypothèses et les directions actuelles de certaines recherches dans le domaine. Afin de saisir les différents paradigmes, l'article est organisé autour de six catégories de variables d'ordre supérieur – issues de notre classification et étiquetées par nous – qui ont marqué les conceptions successives.

## 1. De variables idéologiques

Du point de vue de la diachronie et de la place accordée à divers genres textuels dans l'enseignement des langues étrangères, c'est bel et bien le texte littéraire qui occupe une place prééminente et, durant quelques siècles, il détrône tout autre type de texte. Cette tradition est fortement enracinée dans l'enseignement des langues anciennes, le latin et le grec, et dans une idéologie conservatrice triomphant jusqu'aux années 1950 : le texte littéraire classique est perçu comme la base de la norme langagière, reflétant les règles du « bon usage » ; parallèlement, la lecture de morceaux littéraires choisis en classe de langue semble constituer la condition première, probablement la seule, de l'épanouissement de la culture dite générale des apprenants-lecteurs et du développement de leurs attitudes, leur sensibilité ou leur esprit d'esthétique. Ce genre de texte doit également garantir le meilleur accès aux contenus socioculturels se rapportant à un pays donné. Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca en parlent de la façon suivante :

La littérature est appréhendée comme un corpus unique qui alimente tout l'enseignement de la langue et il est difficile d'établir une distinction entre un apprentissage de la langue par la littérature ou un apprentissage de la littérature par la langue tant ces deux domaines sont intimement liés dans le courant traditionnel<sup>1</sup>.

Les propos de l'introduction du *Cours de langue et de civilisation françaises*, publié en 1953, expliquent les prémises de cette ambition :

Nous croyons, à l'Alliance Française, savoir pourquoi les citoyens des Nations d'Outre-mer et les élites étrangères étudient le français. Ce n'est pas pour nouer, entre eux, des échanges rudimentaires. Ce n'est pas pour rendre plus commodes leurs voyages ou leurs plaisirs de touristes. C'est d'abord pour entrer en contact avec une des civilisations les plus riches du monde moderne, cultiver et orner leur

---

<sup>1</sup> J.-P. Cuq et I. Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, 2005, p. 255.

esprit par l'étude d'une littérature splendide, et devenir, véritablement, des personnes distinguées [c'est nous qui soulignons]<sup>2</sup>.

Les extraits de textes littéraires sont triés en fonction des aspects grammaticaux qu'ils peuvent illustrer. La compréhension s'effectue par le biais de la traduction mot à mot.

En dépit des intentions à la fois ambitieuses et généreuses, cet enseignement manque de la volonté de pénétrer les mécanismes sous-tendant la lecture en langue étrangère, aucune démarche que l'on pourrait qualifier actuellement de stratégique n'est envisagée. Dans les années 1960, la méthodologie structurale globale audiovisuelle condamnera le texte littéraire au bannissement. Il ne sera réhabilité que deux ou trois décennies plus tard ; quelques titres rappellent cette renaissance : *Entrées en littérature* de Jean-Pierre Goldenstein<sup>3</sup>, *Pour la littérature : de l'extrait à l'œuvre* de Mireille Naturel<sup>4</sup>, *Pour une didactique de la littérature* d'Amor Séoud<sup>5</sup>.

## 2. De variables procédurales

Dans les années 1970-1980, soit déjà durant les deux premières décennies de l'approche communicative, les méthodologues s'attardent sur les procédures, à cette époque appelées « stratégies », qui gèrent la lecture en langue étrangère. On peut supposer que la compréhension de celles-ci débouchera sur une meilleure organisation des activités de lecture. C'est à cette période-là que l'on voit une prolifération de termes définissant divers types de lecture : lecture globale (étant en fait une phase d'observation permettant d'apprivoiser le texte), lecture sélective (visant le repérage de renseignements choisis), lecture studieuse (dont le but est de relever le maximum d'informations), lecture écrémage (technique qui vise à survoler le texte pour « l'évaluer » intégralement, par exemple du point de vue de l'intérêt porté à sa lecture), lecture balayage (consistant à tirer l'essentiel du texte ou une information concrète), lecture-action (dont l'objectif est d'entreprendre une action après la lecture et à la base du texte), lecture oralisée (visant une lecture à haute voix), etc. Mais leur faiblesse est vite dénoncée. Il s'avère que ces procédures de lecture « [...] ne sont pas issues de l'observation de sujets en train de lire [...] »<sup>6</sup> et qu'elles se réfèrent avant tout aux

<sup>2</sup> G. Mauger, *Cours de langue et de civilisation françaises I*, Paris, Librairie Hachette, 1953, p. VI.

<sup>3</sup> J.-P. Goldenstein, *Entrées en littérature*, Paris, Hachette, 1990.

<sup>4</sup> M. Naturel, *Pour la littérature : de l'extrait à l'œuvre*, Paris, Clé International, 1995.

<sup>5</sup> A. Séoud, *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Hatier/Didier, 1997.

<sup>6</sup> B. Rui, « Exploration de la notion de 'stratégie de lecture' en français langue étrangère et maternelle », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 13, 2000 : <http://aile.revues.org/387>, consulté le 29/12/2017.

techniques appliquées par les enseignants de langue/littérature. L'accent est mis sur les objectifs de lecture, toujours moins sur les attributs des textes lus, et pas du tout sur les apprenants – les explications et les recommandations quant à l'efficacité de la lecture en langue étrangère et aux mécanismes qui y prennent part sont presque absentes. Nous pourrions conclure en disant qu'il n'est pas question de stratégies de lecture, mais de procédures d'enseignement de la lecture, ce sont donc les enseignants qui doivent se montrer « stratégiques ».

### 3. De variables textuelles

Dans les années 1980-1990, une variété croissante des types de textes exploités en classe de langue attire une plus grande attention sur les spécificités de divers genres et sur les problèmes intrinsèques aux textes lus. Les obstacles de départ semblent si évidents que l'on risque, paradoxalement, de les perdre de vue. Il faut donc rappeler que toute lecture en langue étrangère, et ceci souvent indépendamment du niveau de connaissance de la langue, est plus lente. Quelques facteurs sont à l'origine de ce ralentissement – les écueils incontournables résident dans l'ignorance de mots et de tournures, dans la maîtrise de moins de structures grammaticales, dans l'incompréhension des jeux de mots, des métaphores, voire des expressions propres à tels ou tels auteurs. Les difficultés se rapportent aussi aux contenus ; maintes fois, elles sont provoquées par des lacunes de compétence socioculturelle, ce qui bloque l'accès à la compréhension de certains passages, surtout implicites, ou de références intertextuelles. Osons le dire, le problème peut s'amplifier à cause de l'attitude des enseignants si ceux-ci partent du principe – erroné *a priori* – que les apprenants disposent de préacquis (littéraires, culturels, sociaux, etc.) conditionnant la compréhension. Mise à part leur sensibilité à ce type de déficiences, une solution originale a déjà été proposée dans certains manuels de français langue étrangère des années 1970 : ceux-ci contenaient des textes filtres (qualifiés aussi de textes d'approche, pré-textes ou sous-textes) visant à préparer les apprenants à la lecture du point de vue des structures langagières et des contenus socioculturels<sup>7</sup>.

### 4. De variables contextuelles

Ici, par variables contextuelles, nous comprenons les représentations mentales de la littérature et des modèles de traitement des textes littéraires qui appartiennent

---

<sup>7</sup> Il faudrait citer ici quatre parties du manuel *Interlignes* de M.-T. Moget, H. Besse, F. Lapeyre et E. Papo, publiées entre 1975 et 1979 (*Ressources et développement* – 1975 ; *Modes et niveaux de vie* – 1976 ; *Santé et société* – 1977 ; *Culture et société* – 1979).

ment à des milieux culturels et sociaux donnés. Elles peuvent concerner tantôt le contexte global (par exemple l'enseignement de la littérature dans les écoles polonaises), tantôt le milieu local (par exemple l'enseignement de littératures francophones en philologie romane à Varsovie). Beaucoup de questions s'inscrivent dans cet ensemble. Par exemple, comment définir le canon littéraire, sur la transmission de quelles valeurs se focaliser, quelles approches du texte littéraire promouvoir, quelles activités mettre en avant, quelle doit être la proportion entre l'analyse et l'interprétation ? Se poser de telles questions est pleinement justifié puisque le statut de la littérature dans un lieu donné et ses représentations socialement partagées<sup>8</sup> – soulignons-le, quelquefois, inconsciemment – influent sur la motivation pour l'aborder ainsi que sur les moyens de l'aborder.

Si l'on traite cette question à travers le prisme de la littérature en langue étrangère, il est nécessaire, dès le départ, de se rendre compte que « [...] des représentations généralisées sur la littérature peuvent provoquer des blocages car l'accès à celle-ci peut être perçu comme le couronnement d'un long et pénible apprentissage langagier [...] »<sup>9</sup>. Le prestige de la littérature est aussi valorisé dans des documents européens du domaine de la didactique des langues – les auteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues* l'appellent explicitement :

Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer. Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques<sup>10</sup>.

L'aura d'autorité de la littérature, évoquée par Béguelin-Argimón, et le fait qu'elle soit porteuse d'un héritage notable (avec lequel, souvent, on ne discute pas) peuvent également constituer un écueil pour les apprenants-lecteurs, les priver du plaisir de lire et causer leur recul. Dans ce contexte, le problème de l'attitude des enseignants est soulevé par Rosanna Margonis-Pasinetti<sup>11</sup> : d'une part, elle rappelle que les modèles d'approche de la lecture littéraire sont dictés par les modèles de formation littéraire reçue dans différents milieux ; d'autre part, elle avertit de deux pôles dangereux : « modernisme excessif », permettant toute

<sup>8</sup> Cf. théorie des représentations sociales de Serge Moscovici.

<sup>9</sup> V. Béguelin-Argimón, « Des lectures et des écritures du texte littéraire en langue étrangère », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 13 (3), 2016 : <http://rdlc.revues.org/1290>, consulté le 29/12/2017.

<sup>10</sup> *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Paris, Les Éditions Didier, 2001, p. 47.

<sup>11</sup> R. Margonis-Pasinetti, « La lecture du texte littéraire en classe de langue étrangère au niveau avancé », *Babylonia*, n° 2, 2012, p. 39.

manipulation et toute interprétation, et « tradition immuable », trop conservatrice quant aux moyens d'analyse<sup>12</sup>. Selon nous, si la première posture peut conduire à des aberrations intellectuelles et pédagogiques que l'on résumerait en disant « tout ce qui est dit est bon », la seconde peut déboucher sur l'inertie des apprenants. Leur passivité peut être aussi due à la nécessité d'interpréter les textes collectivement : l'espace intime est ainsi réduit au minimum et la possibilité d'entamer un dialogue avec le texte est donc peu mise à profit des apprenants-lecteurs. De plus, d'après nos expériences, il arrive que les enseignants laissent peu de temps pour répondre aux questions posées, ce qui privilégie, selon toute probabilité, les apprenants dotés d'un bon réflexe, mais exclut ceux dont la réflexion émerge suite à un processus cognitif plus complexe et long<sup>13</sup>.

## 5. De variables stratégiques

Depuis les années 1990, l'intention des méthodologues est de percer les processus cognitifs activés par les apprenants-lecteurs lors de la lecture en langue étrangère, soit leurs « modalités de lecture »<sup>14</sup>, afin de mieux les comprendre et, par conséquent, de rapprocher la lecture en langue étrangère de la lecture ordinaire réalisée en langue maternelle. C'est aussi dans ce contexte que l'on recourt aux vocables tels que « authentification » (de la part des apprenants-lecteurs), « authentifier » (la lecture), « lecture authentique »<sup>15</sup>. Tous les débats aboutissent à une redéfinition de la notion de stratégie : ce ne sont plus les attributs du texte et le but de la lecture qui déterminent les modalités de lecture, mais principalement les attributs du lecteur. Le déplacement de l'accent de l'enseignement vers l'apprentissage est opéré. En général, deux grands groupes de processus sont en jeu : de bas et de haut niveau. Les processus de bas niveau (*lower-level processes*) sont engagés dans la reconnaissance des mots et l'analyse syntaxique des phrases. Les processus de haut niveau (*higher-level processes*) permettent de saisir les idées générales et secondaires, d'identifier l'implicite, d'anticiper la suite : du paragraphe, du chapitre, du livre. L'efficacité des premiers processus dépend

---

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 40.

<sup>13</sup> Nous recommandons l'article de Jérôme David, paru dans *Études de lettres*, qui diagnostique trois raisons de « l'effet soporifique » de la littérature à l'école : J. David, « Chloroforme et signification : pourquoi la littérature est-elle si soporifique à l'école ? », *Études de lettres*, n° 1, 2014, p. 19-32. L'article est aussi accessible en ligne : <https://journals.openedition.org/edl/604>, consulté le 23/06/2019.

<sup>14</sup> C. Dévelotte, « Lire : un contrat de confiance », *Le français dans le monde*, n° 235, 1990, p. 50-54.

<sup>15</sup> A.-B. Fenner et D. Newby, *Réflexion sur la conception de supports dans les manuels en Europe : la mise en œuvre des principes d'authenticité, d'autonomie de l'apprenant et de sensibilisation à la culture*, Strasbourg, Les Éditions du Conseil de l'Europe, 2002, p. 22-25.



surtout des acquis langagiers et de la mémoire de travail, les seconds sont tributaires des facteurs tels que l'intérêt porté au texte lu, l'expérience de lecture, les connaissances possédées, le caractère du texte, etc. Si les processus de bas niveau sont inefficaces (p. ex. ils occupent trop de temps et consomment une grande part d'attention), les processus de haut niveau sont également ralentis<sup>16</sup>.

Deux spécialistes polonaises, Katarzyna Karpińska-Szaj et Jolanta Sujecka-Zajac, explicitent l'idée stratégique en question : d'après la première, « [...] l'apprenant a intérêt à connaître son mode personnel de construction du sens et ceci dans le but de pouvoir recourir aux différentes stratégies conformément à la tâche mais en accord avec sa propre façon de lire le texte »<sup>17</sup> tandis que la seconde parle du « [...] projet personnel qu'ils [les apprenants] peuvent aborder de la manière la plus appropriée de leur point de vue »<sup>18</sup>. Cette réorientation contraint à voir de près les variables personnelles qui agissent sur les stratégies pouvant s'avérer des portes d'accès à la lecture.

## 6. De variables personnelles

Les variables personnelles (individuelles) de diverses étiologies commandent tous les processus cognitifs, quoique leur impact ne soit pas toujours consciencisé ou aisément décelable. Nous essayerons ci-après d'ébaucher quelques-unes des relations de dépendance possibles, en nous concentrant sur les variables dont l'apport peut se révéler le plus significatif.

### 6.1. Facteurs et traits de la personnalité

D'après la définition courante de la psychologie différentielle, la personnalité recouvre les traits relativement stables et cohérents, permettant d'anticiper les comportements, la plupart d'entre eux se développant sur la base de facteurs biologiques. Néanmoins, les liens entre l'inné et l'acquis éveillent toujours des controverses, et ceci depuis Francis Galton<sup>19</sup>, mais la formule  $VP = VG + VE$  concilie les côtés opposés – la variance phénotypique (VP), c'est-à-dire tous les comportements visibles, résulte de l'interaction entre les facteurs génétiques (VG) et les facteurs environnementaux (VE). Le modèle en cinq facteurs est le plus connu pour décrire la personnalité et il englobe : ouverture, conscienciosité,

<sup>16</sup> D. Gaonac'h, « La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 13, 2000 : <http://aile.revues.org/970>, consulté le 29/12/2017.

<sup>17</sup> K. Karpińska-Szaj, « Apprendre à surveiller sa lecture », *Synergies Pologne*, n° 3, 2006, p. 40.

<sup>18</sup> J. Zajac, « Varier les pratiques de lecture en langue étrangère », *Synergies Pologne*, n° 3, 2006, p. 25.

<sup>19</sup> Cf. F. Galton, *Inquires into Human Faculty and its Development*, London, Dent, 1883.

extraversion/introversion, agréabilité, neuroticisme. Chaque « grand » facteur recouvre les traits particuliers dont certains semblent corrélés positivement avec la compétence de lecture.

Prenons l'exemple de l'extraversion et de l'introversion. Traitées comme des caractéristiques psychologiques, en réalité, elles sont conditionnées par un niveau d'éveil du cortex cérébral – il est moins élevé chez les extravertis, c'est la raison pour laquelle ils seraient enclins à rechercher des stimulations sensorielles par des stimuli externes et une agitation psychomotrice, et il est plus élevé chez les introvertis, ce qui peut expliquer leur recul face à un excès de stimulation. Il est possible d'admettre que la lecture est une des activités favorites des introvertis qui, en règle générale, s'investissent plus dans des activités requérant une concentration accrue, choisissent les méthodes de travail favorisant la réflexion et l'isolement, sont plus dirigés vers leur univers interne. Pour les extravertis, par contre, la lecture peut constituer un plus grand défi : la direction vers le monde externe, le besoin de collaborer avec les autres, la prédilection pour les méthodes actives de travail, une certaine superficialité ou la concentration sur le résultat (non pas sur le processus) peuvent provoquer des difficultés. Selon les résultats de la recherche réalisée auprès de 82 étudiants en philologie romane de l'Institut d'études romanes de l'Université de Varsovie par Justyna Pawlicka<sup>20</sup>, de toutes les compétences langagières, la lecture est celle que préfèrent les répondants-introvertis. D'après les résultats de la recherche effectuée par Jean-Pierre Masson<sup>21</sup> auprès de 85 étudiants-lecteurs d'un journal électronique, face à la possibilité de décider des activités, les introvertis choisissent la lecture, la rédaction, le travail individuel et la recherche documentaire, ils s'autocorrigent aussi plus aisément.

## 6.2. Aptitudes intellectuelles

C'est un truisme de dire que les aptitudes intellectuelles influencent toute activité cognitive, mais si l'on se penche sur les détails, ces relations se révèlent plus sophistiquées. Ceci est lié à la nature des composantes de ces aptitudes qui recouvrent divers types d'intelligence, divers styles cognitifs, diverses stratégies d'apprentissage. Ci-dessous, quelques exemples de ces rapports complexes :

- L'intelligence verbale/linguistique dans l'optique de Gardner favorise l'accès lexical au texte (mots polysémiques, figures rhétoriques, jeux de mots, etc.).
- L'intelligence intrapersonnelle peut faciliter d'entamer un dialogue interne avec le texte et de réfléchir profondément sur son contenu.

<sup>20</sup> J. Pawlicka, *Introversion dans l'apprentissage des langues – mythes et réalités*, Varsovie, Université de Varsovie, Institut d'études romanes, 2014. Mémoire de maîtrise non publié, écrit sous la direction de Maciej Smuk.

<sup>21</sup> J.-P. Masson, « Introversion et extraversion chez des étudiantes et étudiants à distance utilisant les nouvelles technologies (Internet) », *DistanceS*, n° 1 (5), 2001, p. 85-97.

- L'intelligence émotionnelle aide à interpréter et à évaluer de manière empathique les comportements des protagonistes. Attention : l'intelligence émotionnelle n'est pas égale à l'émotionnalité. Même si la lecture de la littérature et la sphère affective semblent rimer, l'émotionnalité peut bloquer l'accès « rationnel » au texte et donc entraver son analyse et son interprétation.
- La pensée dite divergente permet de quitter les sentiers battus dans le traitement du texte (adopter divers points de vue dans l'analyse, donner des interprétations non conventionnelles, rompre des schémas, etc.) et d'arriver à des conclusions novatrices.
- Le style cognitif qualifié de métaphorique rend plus facile le traitement des données symboliques.
- Le style abstrait-aléatoire/intuitif (opposé au style concret-séquentiel) peut servir à traiter les données non structurées.
- Les stratégies mnémoniques aident à mémoriser un grand nombre de données factuelles, par exemple les noms et les dates.
- La mémoire de travail, dont le rôle est immense dans l'apprentissage de chaque domaine, permet de stocker et de manipuler des informations (les classer, les comparer, les ordonner ou les hiérarchiser) pendant de courtes périodes et lors de la réalisation d'une activité. L'efficacité de la mémoire de travail se reflète dans la rapidité de la réaction, mais elle est sujette à l'erreur face à la surabondance des stimuli, par exemple durant la lecture d'un texte difficile à plusieurs niveaux (lexique, sémantique, grammaire, intertexte, intrigue, contexte culturel, etc.).
- Les stratégies métacognitives se réfèrent principalement à la planification de l'acte de lire : division de la lecture en étapes, conscientisation de stratégies individuelles de lecture, identification des sources de problèmes survenus durant la lecture, fixation d'objectifs individuels, etc.
- Le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants – moins global que l'estime de soi, car désignant leur auto-évaluation dans une compétence particulière – détermine le degré d'engagement personnel dans la lecture.

### 6.3. Attitudes

Pour clore cette revue, nous ne pouvons pas ignorer la question des attitudes manifestées envers la lecture en général et le texte littéraire en particulier. Beaucoup d'entre elles sont profondément ancrées dans les pratiques scolaires préalables, surtout celles des cours de langue maternelle à l'école secondaire. Pour ce qui est de la lecture littéraire, divers paramètres entrent en jeu : la perception générale du rôle de la littérature, la valeur accordée aux diverses époques littéraires, les techniques de travail privilégiées, les modèles d'interaction entre les enseignants et les apprenants, les devoirs les plus fréquents, etc. Les expériences du passé influent également, sans doute, sur les centres d'intérêt, voire sur

le type de « fragilité littéraire » (par exemple quant aux textes lus de préférence). La tâche qu'a à affronter l'enseignant de littérature n'est pas facile – il devrait : premièrement, diagnostiquer ces attitudes ; deuxièmement, en comprendre les sources ; troisièmement, marier divers objectifs, prendre en considération les intérêts des apprenants et les curricula universitaires, encourager à la lecture de nouveaux textes sans décourager. Pour ce faire, des redéfinitions au sein du canon littéraire susmentionné dans la section 4 peuvent s'imposer.

### À la place d'un bilan... implications pratiques

Bien évidemment, les enseignants doivent se poser déjà un certain nombre de questions au moment de la sélection du texte : est-il adapté au public par rapport à son niveau de langue ? s'harmonise-t-il aux objectifs du cursus ? comment est-il exploitable pédagogiquement ? est-il un bon déclencheur du développement ? Victoria Béguelin-Argimón<sup>22</sup> recommande une autre démarche. Elle propose de demander aux apprenants de choisir un texte littéraire parmi cinq, entre autres selon les catégories suivantes : analyse comparée des couvertures (ou de leurs quatrièmes), lecture de critiques des textes, lecture de passages choisis des textes, visionnage de leurs adaptations cinématographiques, lecture des pages Internet des auteurs.

La première étape, nommée « pré-lecture », a pour objectif de se lancer plus aisément dans la lecture : activer des connaissances préalables correspondant à la thématique du texte, donner des renseignements contextuels nécessaires à la compréhension, faciliter l'accès à la structure du texte et activer des réserves lexicales, le cas échéant. À cette étape, il est recommandé d'examiner la présentation générale du texte, y compris d'observer attentivement sa structure – sous-titres, découpage en paragraphes, marques spécifiques (mots en caractère gras, emprunts spécifiques, représentations iconographiques, éléments paratextuels) et de trouver le maximum de ses références (origine, genre, caractéristiques de l'auteur, lieu et date de publication, etc.). La tâche des enseignants est de stimuler le désir de lire. Susciter l'appétit de lecture, et donc une attitude affective positive, est probablement décisif pour la motivation.

Un certain nombre de procédures techniques sont à respecter lors de la lecture. Durant la première lecture, il est important de ne pas arrêter le regard aux mots et aux structures langagières inconnus, surtout de ne pas les souligner – l'attention est ainsi portée sur l'inconnu. De plus, il faut dire – même si ceci peut paraître surprenant – que le déchiffrement lexical au départ peut affaiblir (tuer ?) la volonté d'analyser le contenu du texte ; c'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles il est plus pertinent, à notre goût, de lire parfois des textes dans leurs ver-

<sup>22</sup> V. Béguelin-Argimón, *op. cit.*

sions traduites, voire de fournir parallèlement deux versions. La lecture visant la compréhension doit s'effectuer en silence – si les apprenants-lecteurs lisent à haute voix, leur attention est inconsciemment fixée sur la prononciation des mots et la prosodie, non sur le contenu. Mais pendant cette phase, les apprenants peuvent être invités à encadrer les mots et les passages qui leur paraissent les plus importants pour telle ou telle raison. C'est seulement après la lecture globale que l'on peut procéder à la lecture sélective, consistant à repérer des informations particulières ou secondaires. D'autres activités stimulant le raisonnement peuvent y succéder, telles que distinguer le fait de l'opinion, discerner l'argument de l'exemple qui l'illustre, tirer des conclusions à partir de la ponctuation. Il ne reste qu'à souligner qu'il revient aux enseignants de concrétiser à chaque fois la tâche, ce qui est plus difficile qu'il n'y paraît : lire pour lire peut s'avérer un but peu clair ; dans la majorité des cas, les apprenants ressentent le besoin d'avoir plus de précisions, ce qui guide leur motivation et leur attention.

Après l'analyse du texte, un grand nombre d'activités plus et moins conventionnelles sont à la portée des enseignants : choisir le meilleur passage et justifier ce choix ; proposer une suite à l'histoire lue ; concevoir une carte mentale représentant le texte ou la trame ; penser les questions d'une interview avec un/une protagoniste ; réaliser un reportage sur un sujet soulevé dans le texte ; chercher 10 mots clés pour le texte, puis réduire leur nombre jusqu'à 8, 5, 3 et, à chaque fois, justifier ce choix ; chercher d'autres textes (en langue étrangère ou maternelle, venant de diverses sources), y compris ceux qui sont apparemment éloignés, en rapport avec le texte de départ ; – et des tâches invitant à des conceptualisations plus avancées : préparer un scénario de cours portant sur le texte en question ou élaborer un guide d'accès au texte littéraire en général ou au texte choisi (« Comment le lire ? »).

De même qu'il est indispensable d'intégrer les buts et les circonstances de la lecture, les caractéristiques du texte et les traits des apprenants-lecteurs, il est essentiel de ne pas perdre de vue ou de marginaliser la coexistence de toutes les variables discutées, puisque leur rôle – par rapport à la lecture du texte littéraire aussi – est toujours majeur. À l'heure actuelle, les variables idéologiques auraient trait aux fonctions sociales et formatives de la littérature. Les variables textuelles doivent être prises en considération à l'étape de la sélection des textes et de la planification des démarches. Les variables procédurales et stratégiques devraient aller de pair pour aider les apprenants-lecteurs à accéder au texte, valoriser leur découverte individuelle et soutenir leur dialogue avec et sur le texte. Pour pouvoir avoir recours aux procédures et aux stratégies adéquates, il est de première importance d'avoir égard aux variables personnelles, car celles-ci permettent de mieux comprendre ces manières individuelles de lire. Les recherches successives autoriseront peut-être à définir les profils de lecteurs de textes littéraires. Serait-ce alors aux littéraires de prendre l'initiative ?

Deuxième partie

Parler de la littérature, parler de la culture

Dariusz Krawczyk  
ORCID : 0000-0002-3407-9592  
*Université de Varsovie*

## Enseignement de la culture à l'université à l'heure du numérique – deux cas pratiques

### Culture Teaching at the University at the Time of Digital Technology – Two Case Studies

**Abstract:** The aim of this paper is to present the ideas that lay behind the conception of two online courses *Artistic and literary life of Paris (19<sup>th</sup>-20<sup>th</sup> centuries)* and *The Sixties: The Beatles and Their Time* designed for all the interested students of the University of Warsaw. The paper explains the organization of the course, presents its layout and the teaching methods used.

**Keywords:** online learning, humanities, history of culture, higher education, Sixties, French culture

**Mots clés :** enseignement numérique, sciences humaines, histoire de la culture, éducation supérieures, Sixties, culture française

La mutation culturelle opérée par le numérique depuis une trentaine d'années n'a toujours pas révolutionné les méthodes d'enseignement supérieur<sup>1</sup>. Trop nombreux sont les cours qui fonctionnent plutôt comme espaces de dépôt de ressources sous forme de fichiers Word ou PDF avec des forums qui fonctionnent comme des tableaux d'affichage à sens unique. De plus, la fièvre des

---

<sup>1</sup> Voir à ce sujet les résultats d'une vaste enquête menée dans le cadre du projet SumTec *Savoirs universitaires, médiatisation technologique et pratiques des enseignants-chercheurs* auprès des universitaires qui intègrent le numérique dans leur pratique didactique : L. Massou et N. Lavielle-Gutnik, *Enseigner à l'université avec le numérique. Savoirs, ressources, médiations*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2017.

MOOCs (*Massive Open Online Course*) relayée par les médias promettait une profonde modification des contenus et des manières d'enseigner surtout dans le supérieur, mais elle a eu somme toute un impact très limité<sup>2</sup> et rien ne permet d'envisager un meilleur résultat dans un avenir proche. Toutefois ce constat ne remet nullement en cause l'enseignement numérique, étant donné qu'il était incapable de réaliser les espoirs de ceux qui y voyaient le remède miracle aux problèmes éducatifs au niveau mondial. Toujours est-il que dans l'enseignement supérieur le numérique reste un terrain d'essai pour tester différentes approches et techniques parce qu'à la fois la demande pour le numérique y est particulièrement forte et le cadre d'enseignement bien moins contraignant que dans le secteur privé. Il peut donc devenir un espace d'innovation.

C'est dans ces conditions propices aux expériences didactiques que sont nés les deux dispositifs d'enseignements qui seront l'objet de cet article et qui partagent tous les deux les mêmes conceptions, objectifs et méthodes. Tous les deux ont aussi fonctionné dans le cadre d'un projet didactique innovant, se donnant pour but de devancer activement les évolutions à venir dans l'enseignement universitaire. Il s'agit du cours *Artystyczno-literackie życie Paryża (XIX–XX wiek)* [*Vie artistique et littéraire à Paris – XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*] dont la première mouture a vu le jour en 2010 et *Lata sześćdziesiąte : The Beatles i ich czasy* [*Années soixante : The Beatles et leurs temps*] de 2012. Après avoir été lancés, les deux ont connu des remaniements au fur et à mesure des mises à jour de la plateforme numérique, des conclusions tirées par leur auteur et des suggestions des usagers après chaque édition. Ces deux cours avaient vu le jour dans le cadre d'un projet *Interdyscyplinarna Baza Internetowych Zajęć Akademickich IBIZA* [*Base interdisciplinaire de cours numériques universitaires*], mis en place et financé dans les années 2005-2017 par l'Université de Varsovie pour encadrer et promouvoir l'enseignement numérique de qualité destiné aux étudiants de l'université. Les projets de cours, choisis par voie de concours, prenaient leur forme en collaboration entre l'enseignant-concepteur, les informaticiens, les graphistes et les spécialistes de la didactique numérique et de l'enseignement à distance du Centrum Otwartej i Multimedialnej Edukacji COME UW [Centre d'éducation ouverte multimédia de l'Université de Varsovie]. Ils étaient ensuite testés et évalués sur un groupe restreint avant d'intégrer la base d'une cinquantaine de cours en ligne proposés à tous les étudiants de l'Université de Varsovie (licence, master, doctorat)<sup>3</sup>. Comme les étudiants de toutes les filières doivent obtenir

<sup>2</sup> Antoine Compagnon a dressé le bilan partiel dans son article « MOOCs et vaches à lait », *Le Débat*, n° 3, 2014, p. 170-178.

<sup>3</sup> Voir <https://portal.uw.edu.pl/web/come-community/ibiza>, consulté le 23/04/2018. Le projet ainsi que les premiers résultats après quatre années de son fonctionnement ont fait l'objet de l'article de Leszek Rudak et Dorota Sidor : « IBIZA- E-zajęcia ogólnouniwersyteckie w Uniwersytecie Warszawskim », *Zeszyty Naukowe Wydziału Politechniki Śląskiej*, n° 7, 2009, p. 181-188, <https://come.uw.edu.pl/sites/default/files/mainfiles/tresc/metodologia/ibiza.pdf>, consulté



une partie de leurs crédits ECTS en suivant des cours dans une autre filière que celle à laquelle ils sont rattachés, l'idée était de leur permettre de choisir aussi un cours en ligne non seulement pour élargir l'offre, mais aussi pour leur donner des compétences supplémentaires en numérique. Les cours du projet IBIZA s'inscrivaient donc dans le parcours universitaire de tous les étudiants, ce qui élargissait considérablement leur portée et assurait leur pérennité. C'était d'autant plus important que les investissements pour la mise en place d'un cours étaient élevés et que les enseignants étaient rémunérés après chaque édition du cours en fonction du nombre d'inscrits.

L'inscription du projet IBIZA dans le cursus des étudiants, le financement et les équipes mises en place ont donc créé un cadre durable, permettant aux enseignants enthousiastes de proposer des dispositifs d'enseignement innovants qui n'avaient rien d'une expérimentation ponctuelle et isolée dans laquelle naît même aujourd'hui un grand nombre d'enseignements numériques<sup>4</sup>. L'offre des cours étant très large, une certaine compétition est apparue, rendant nécessaire de bien formuler le sujet, la problématique et les objectifs pour à la fois tenir la qualité de l'enseignement délivré et attirer les étudiants qui choisissaient eux-mêmes les cours en fonction de leurs intérêts.

L'hétérogénéité des groupes ainsi constitués était un grand défi, car le projet devait prendre en compte les savoirs et les compétences très diverses des étudiants (les étudiants en mathématiques ou en histoire de l'art peuvent suivre des cours en sociologie ou en biologie), ce qui, de fait, écartait la possibilité d'une adaptation facile d'un cours magistral en présentiel sur la plate-forme numérique. Le modèle asynchrone choisi, ainsi que la méthode tout à distance empêchait de connaître les étudiants ni même de les profiler selon leur parcours, leurs attentes, leurs connaissances et compétences. C'était d'autant plus difficile qu'à chaque édition le groupe était composé d'étudiants différents, de différentes facultés, même les proportions entre les différents domaines d'études changeaient chaque année<sup>5</sup>. La réponse à ces défis était le choix du sujet, ne demandant pas de compétences ni de connaissances trop pointues, et des appro-

---

le 23.04.2018. Voir aussi M. Wilkin, « Dziesięć lat e-nauczania na Uniwersytecie Warszawskim », [dans:] *E-learning w szkolnictwie wyższym – potencjał i wykorzystanie*, sous la dir. de M. Dąbrowski, M. Zając, Warszawa, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, 2010, p. 221-230.

<sup>4</sup> Voir Ch. Puren, « Culture numérique et culture universitaire en filière langues, littératures et cultures étrangères (LLCE) : quelle stratégie durable ? », [dans :] *Dispositifs numériques pour l'enseignement à l'université. Le recours au numérique pour enseigner les langues, littératures et civilisation étrangères*, sous la dir. de S. Rouissi, L. Portes et A. Stulic, Paris, L'Harmattan, 2017, p. 21-49.

<sup>5</sup> Au début de chaque cours les étudiants étaient invités à dire quelques mots sur eux-mêmes, leur parcours, la filière et, enfin, la motivation qui les a conduits à choisir ce cours. Cette enquête donnait une certaine idée de la composition du groupe, mais après son début, quand les possibilités d'adaptation des matériaux et des activités étaient fortement réduites.

ches visant l'interdisciplinarité et l'ouverture. C'est donc dans ce contexte que sont nés les deux cours : le premier consacré à la culture française du XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles, le second à l'histoire socioculturelle des années soixante du XX<sup>e</sup> siècle. Ils devaient porter sur des sujets pouvant intéresser le public visé et les résultats ont largement prouvé que cet objectif a été atteint. Les deux dispositifs d'enseignement obéissaient à un cahier de charges similaire : il était en effet question de proposer un enseignement innovant portant sur l'histoire culturelle. Les deux sujets devaient être structurés chronologiquement, pour faciliter l'acquisition des repères, et être basés dans une large mesure sur des matériaux authentiques, comme des extraits de textes littéraires, des reproductions d'œuvres d'art, des photos, des enregistrements vidéo et audio, des reportages. Le tout pour donner un aperçu de la richesse de l'époque étudiée et développer ainsi les connaissances et les compétences voulues, dans un cadre clair et structuré, en évitant la surcharge et l'égarément des apprenants.

Les cours devaient s'appuyer sur l'infrastructure existante, à savoir la plateforme numérique Moodle, ainsi que sur les outils libres ou disponibles sous licence éducative, comme la suite Microsoft Office, le logiciel d'enregistrement et d'édition audio Audacity, le logiciel eXeLearning pour éditer des contenus LMS/Scorm, Adobe Photoshop pour les éléments graphiques et Camtasia Studio pour l'enregistrement et l'édition des séquences vidéo. En revanche, la mise en place des deux dispositifs n'a généré aucun coût supplémentaire. Il fallait donc se plier aux contraintes de la plateforme et du modèle d'enseignement qu'elle favorise (socioconstructivisme), ainsi qu'aux outils offerts pour en tirer le meilleur résultat. Heureusement, les outils choisis offraient la possibilité de créer un dispositif clair, varié et efficace, privilégiant l'oral (cours vidéo) et l'image au texte, et permettant de réaliser tous les objectifs. Il était en effet question de tirer le maximum des possibilités offertes par l'énorme bibliothèque qu'est devenu Internet afin de proposer un enseignement enrichi, offrant une immersion plus profonde dans l'époque étudiée pour mieux exploiter l'approche multisensorielle et interdisciplinaire. C'est un énorme avantage de l'enseignement numérique, parce qu'il intègre ces matériaux d'une manière qui lui est propre. Il serait difficilement envisageable, voire impossible, d'appliquer les mêmes techniques et les mêmes matériaux en présentiel.

Contrairement à la pratique assez répandue parmi les enseignants de recycler en version numérique un cours bien rodé donné en présentiel, les deux cours ont justement nécessité une refonte et un réaménagement quasi complets des matériaux et techniques utilisés dans leurs précédents non-numériques. Ceux-ci ne pouvaient pas tirer profit des matériaux authentiques accumulés sur Internet et comme tout cours magistral, ils étaient orientés plutôt vers la transmission des connaissances que vers la construction des connaissances par les étudiants eux-mêmes. Mais ces expériences ont montré le potentiel du sujet à éveiller l'intérêt des étudiants et ont permis de définir les grands axes des cours numériques. La

mise en place a donc nécessité en fait une réinvention de tout le dispositif d'enseignement pour l'adapter aux techniques d'enseignement à distance<sup>6</sup>.

D'emblée s'est ainsi posé le problème de la remédiation aux difficultés liées à l'enseignement à distance qui sera traité plus loin et la question de la structuration de la démarche didactique. Les thèmes des cours étant très vastes, avec les possibilités d'exploitation inépuisables, il fallait inventer et imposer un cadre efficace. Finalement, la division tripartite a été choisie comme à la fois suffisamment compacte pour rester lisible et suffisamment large pour pouvoir s'adapter aux contenus différents et permettre une certaine variation d'un module à l'autre. Les deux cours devaient ainsi s'étendre sur un semestre et se composer de 13 modules : 11 modules d'enseignement hebdomadaires, accompagnés d'un module d'introduction (contenant un descriptif du cours, explication de la structure et des modalités d'évaluation) et d'un module de clôture (avec une conclusion et une évaluation anonyme).

Comme le principe de construction des deux cours est similaire, ce seront *Les années soixante : Les Beatles et leurs temps* qui nous serviront d'exemple pour montrer l'agencement interne des éléments et de la structure des modules. Il faut d'abord préciser que ce cours se voulait être une introduction à ce que Arthur Marwick a appelé les *long sixties*, à savoir les changements sociaux et culturels perceptibles aux États-Unis et en Europe de l'Ouest à partir de la seconde moitié des années cinquante jusqu'aux bouleversements et crises du début des années soixante-dix<sup>7</sup>. Ce sujet très large obligeait à faire des choix et la perspective retenue voulait combiner à la fois vision d'ensemble de quelques problèmes relevant de l'histoire sociale et culturelle et ceux de l'histoire de la culture jeune de la période. La biographie des Beatles devait servir de fil conducteur et permettre de concrétiser les idées générales. Chaque module respectait donc la bipolarité complémentaire : le premier thème était plus général, le deuxième cherchait à l'appuyer et à l'incarner en quelque sorte dans l'histoire du groupe traité ensemble comme témoin et agent des évolutions de cette période. Outre l'avantage didactique d'une cohésion plus marquée, il était possible de s'appuyer dans la démarche d'enseignement sur les éléments de la culture jeune présents dans les médias aujourd'hui et ainsi fonder les connaissances nouvelles, structurées et élargies sur des éléments de savoir éparpillés, mais déjà existant dans

---

<sup>6</sup> La conception des cours et leur mise en place s'inspiraient des conseils puisés dans des manuels et des guides sur l'enseignement numérique. Parmi les plus importants, on peut citer Ch. Ernst, *E-learning. Conception et mise en œuvre d'un enseignement en ligne. Guide pratique pour une e-pédagogie*, Toulouse, Cépaduès-Éditions, 2008 ; M. Plebańska, *E-learning, tajniki edukacji na odległość*, Warszawa, C.H. Beck, 2011 ; J. J. Czarkowski, *E-learning dla dorosłych*, Warszawa, Difin, 2012 et S. Carliner, P. Shank, *The E-Learning Handbook : Past Promises, Present Challenges*, San Francisco, Pfeiffer, 2008.

<sup>7</sup> Voir l'introduction à A. Marwick, *The Sixties : Cultural Revolution in Britain, France, Italy, and the United States, c. 1958-c.1974*, London, Bloomsbury Academic, 2012, p. 16-18.

l'esprit des étudiants. Le mode de narration dominant sur les *sixties* (conséquences économiques, sociales et culturelles des Trente Glorieuses comme le *baby-boom*, l'enrichissement des ménages, l'arrivée de la consommation de masse, évolution et libéralisation des mœurs et à la fin de la période la radicalisation, les combats idéologiques et les crises) se trouve concrétisé et mieux perceptible, surtout grâce aux recours aux documents authentiques qui servent d'appui et de points de repère. Le désavantage de cette perspective était de réduire le champ d'investigation aux généralités et à la transmission des savoirs, aux dépens d'une réflexion approfondie qui n'apparaissait qu'à certaines occasions.

La focalisation du sujet sur la culture jeune et plus généralement sur la culture populaire de la période se traduisait par le choix de la biographie des Beatles dès la formation du groupe jusqu'à la séparation en 1970. L'histoire des Fab Four ajoute une dimension humaine en rendant possible une immersion dans la période à travers les hauts et les bas des membres des Beatles et de leurs fans. L'immense popularité du groupe et son rôle de porte-parole de la jeunesse de l'époque faisaient de lui l'incarnation des idéaux, comme la jeunesse, la joie, la liberté, la révolte ou l'engagement. D'ailleurs, les différents aspects de l'histoire des Beatles exemplifient de manière excellente les évolutions sociales, économiques et culturelles des années soixante, comme la période du *baby-boom* et ses conséquences (représentées par les millions de fans du groupe), la consommation des adolescents et jeunes adultes (les *Fab Four* en tant que marque et objet de marketing), l'émergence du rôle central de la musique dans la culture jeune, l'évolution de la mode, la culture psychédélique et la culture hippie, l'engagement politique et la révolte (à travers l'action politique et médiatique de John Lennon et de Yoko Ono) et finalement la désillusion et la perte des idéaux (séparation du groupe). Cette biographie permet de boucler la boucle et d'ajouter aux fonctions didactiques un aspect émotionnel à travers, entre autres, les connotations fortement positives éveillées par le groupe et ses membres.

La jonction entre les deux aspects du sujet s'effectuait sur le modèle de la pyramide inversée : chaque module commençait par un sujet général qui constituait l'introduction à un-deux sujets plus particuliers qui à leur tour l'exemplifiaient. Ce premier sujet se composait d'un dossier contenant un cours vidéo de 30 minutes environ, accompagné au besoin d'un dossier contenant des matériaux textuels, graphiques, audio et vidéo, avec une majorité constituée de matériaux authentiques puisés dans les livres, magazines, reportages, fragments de films et d'émissions télévisées. Certains aspects particuliers du sujet étaient développés dans de courts sous-dossiers qui suivaient le dossier principal. C'est ainsi que les éléments de savoir du sujet principal se retrouvaient répétés et exemplifiés à différents niveaux du module pour permettre une meilleure assimilation et un meilleur ancrage par l'apparition des lieux, des événements et des personnages concrets. C'est à ce niveau secondaire qu'on retrouve par exemple les Beatles et l'histoire de Paris dans l'autre cours.

Le troisième module du cours *Les années soixante : les Beatles et leurs temps* peut constituer un bon exemple de cette démarche : il est consacré à la montée en puissance des jeunes du *baby-boom* et la naissance de la première culture jeune avec la musique comme signe de ralliement. Il est développé surtout à travers un cours vidéo de 35 minutes qui explique les différents aspects du sujet (augmentation du pouvoir d'achat des jeunes, scolarité plus longue, plus de temps libre, évolution des rapports familiaux). Le deuxième module, qui accompagne et illustre le premier, est donc forcément concentré sur les jeunes et, dans ce cas précis, sur la première forme de leur comportement culturel indépendant, à savoir la *beatlemania*. C'est d'ailleurs le premier phénomène de la culture de masse spécifique aux jeunes et c'est justement à travers la fascination pour le groupe et les comportements d'hystérie collective des jeunes du monde entier que se manifeste leur émancipation par rapport aux normes et goûts de leurs parents<sup>8</sup>. Ce sujet, illustré par des textes d'époque, des photos et des reportages montrant l'hystérie des concerts et des apparitions publiques des Beatles, permet de comprendre l'ampleur des évolutions et leur impact sur les comportements des masses. Les étudiants ont donc la possibilité de mieux connaître le phénomène et de le rattacher à des évolutions plus profondes. Outre un test des connaissances qui accompagne ce module (comme tous les autres), l'activité rattachée à ce sujet se focalise justement sur la *beatlemania* pour inciter les étudiants à réfléchir sur le phénomène et le rôle qu'y a joué le groupe<sup>9</sup>. Cette invitation à une observation-réflexion critique était d'autant plus importante qu'elle permettait de faire un transfert et de réfléchir sur les attitudes des fans dans le monde actuel puisque les comportements n'ont pas beaucoup évolué.

L'étroite correspondance entre les aspects abordés dans le sujet principal et dans les sujets annexes est aussi visible dans le module consacré à la contre-culture considérée de manière plus large que la culture hippie. Ce sujet principal, développé comme le précédent avec un cours vidéo et un choix de documents authentiques, est accompagné par un dossier sur l'art psychédélique et ses domaines de prédilection, à savoir l'art des affiches et des couvertures des disques vinyle. Cet aspect amène directement le troisième sujet qui est celui des

---

<sup>8</sup> La *beatlemania* attend encore une analyse exhaustive, mais les premières conclusions sociales, économiques et culturelles qui dépassent une simple lecture psychologisante comme exemple d'une folie collective ont été proposées par André Millard dans son excellent essai *Beatlemania. Technology, Business, and Teen Culture in Cold War America*, Baltimore, John Hopkins University Press, 2012.

<sup>9</sup> L'activité rattachée à ce sujet porte sur l'image médiatique des Beatles. On demande aux apprenants de chercher dans les produits de la *beatlemania* (films, reportages, photos, articles de presse, comics, gadgets, etc.) les éléments de l'image qui, selon eux, pouvaient être les raisons du succès. C'est donc une réflexion sur les Beatles en tant que produit. À la fin du cours, ils sont invités à réfléchir sur le rôle du groupe dans l'évolution des groupes de rock à partir des années soixante dans leur rapport au public et aux médias.

Beatles en tant qu'icônes de la contre-culture, incarnation de la liberté, de l'indépendance et de la révolte créative. Car à travers la musique (surtout dans les albums *Revolver* et *Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band*), les couvertures de disques signés par les principaux artistes du Pop Art (Peter Blake et Richard Hamilton), les costumes, les projets artistiques avant-gardistes (comme le film *Magical Mystery Tour* et sa bande-son), l'image qu'ils se donnent d'eux-mêmes est celle d'artistes précurseurs et révolutionnaires indépendants qui veulent révolutionner non seulement la musique, mais aussi la vie<sup>10</sup>. L'activité qui accompagne le thème ne se concentre pas sur les Beatles, mais sur les images de la contreculture des *sixties* dans les médias et dans l'art à partir de cette époque jusqu'à aujourd'hui. Elle doit inciter à la réflexion sur les clichés qui entourent la contre-culture déjà depuis les années 1966-1967, c'est-à-dire le moment de sa naissance jusqu'à nos jours. Ainsi structuré, le dispositif d'enseignement réalise les objectifs didactiques prévus.

Si dans le cours sur l'histoire culturelle de Paris l'aspect ludique est moins évident, il l'est plus dans celui sur la culture des années soixante. Mais dans les deux cas, il a été prévu et joue un rôle non négligeable dans la structure du dispositif global pour agrémenter l'apprentissage et maintenir la motivation. Dans le deuxième cours, cet aspect-là est surtout développé dans la conclusion qui propose, entre autres, un cours vidéo de 10-15 minutes consacré à l'histoire d'une chanson des Beatles. Le choix de la chanson est dicté par le sujet principal du module et en aborde un des aspects. Ainsi le module sur les jeunes et la *beatlemania* se termine-t-il par l'histoire de la chanson *She Loves You*, associée à jamais à l'image des adolescentes enfiévrées criant leur amour pour les Fab Four, et le module sur la contre-culture par l'histoire de la chanson *All You Need Is Love*, devenue rapidement l'hymne de la contre-culture. Loin d'être un pur divertissement, cette partie du cours reprend le thème du module, mais d'une autre manière et permet de pénétrer dans la vie du groupe à quelques instants de leur carrière. Dans leurs évaluations anonymes du cours les étudiants ont particulièrement apprécié cette partie et certains ont même avoué qu'ils abordaient le travail sur chaque module justement par cette partie ludique.

Cet arrêt plus long sur la construction des modules était nécessaire pour expliquer le fonctionnement interne des dispositifs. Il met en relief, par ailleurs, les techniques didactiques utilisées pour attirer les étudiants, éveiller leur intérêt et maintenir la motivation, ce qui constitue le plus grand défi de l'enseignement numérique<sup>11</sup>. La conception de l'enseignement numérique doit en effet inclure

<sup>10</sup> L'image des Beatles dans les médias est l'objet du livre de Michael R. Frontani, *The Beatles : Image and the Media*, Jackson, University Press of Mississippi, 2007.

<sup>11</sup> Voir à ce titre par exemple G. Wiczorkowska, J. Madey, « Dekalog edukacji internetowej », dans P. Wiemann et G. Domańska-Zurek, *Uniwersytet Wirtualny : model, narzędzia, praktyka*, Warszawa, PJWSTK, 2007, p. 3-4 : [https://come.uw.edu.pl/sites/default/files/mainfiles/tresc/metodologia/dekalog\\_edukacji\\_internetowej.pdf](https://come.uw.edu.pl/sites/default/files/mainfiles/tresc/metodologia/dekalog_edukacji_internetowej.pdf), consulté le 24/04/2018 et aussi L. Rudak, J. Madey,

aussi les techniques qui aident à prévenir la chute de la motivation et qui remédient au décrochage (appelé le plus souvent *dropout* en e-learning) très fréquent dans l'enseignement à distance<sup>12</sup>. Dans le cas des deux cours en question, il faut souligner l'efficacité des stratégies mises en place parce qu'elles ont permis à près de 84 % des étudiants de les valider et de recevoir une note positive (moyenne des réussites des années 2011-2018). Il est nécessaire de noter que le décrochage n'était sanctionné en aucune manière, ce qui en l'occurrence n'était pas une bonne solution parce qu'ainsi la motivation externe était réduite.

Outre les stratégies didactiques mises en place, l'attention a été portée sur la communication et l'aspect visuel. La question de la communication rapide et efficace enseignant-étudiants ainsi que celle du sentiment d'une présence réelle de l'enseignant derrière le dispositif sont essentielles dans l'enseignement numérique. Les étudiants ne peuvent pas avoir l'impression qu'ils ont affaire uniquement à la machine. En plus, la bonne communication permet d'éviter le blocage et le découragement. C'était une contrainte qui demandait un effort considérable parce que les groupes comptaient cent personnes. Quant à l'aspect visuel et la mise en page, la possibilité d'avoir recours à un graphiste rendait possible la construction d'une identité visuelle des cours pour encore mieux les structurer et mettre en relief leurs différentes parties. De plus, le soin apporté à l'aspect graphique permettait de rompre avec le vide et la monotonie de la version par défaut d'un cours Moodle et de le démarquer des autres cours. C'est ainsi que tous les matériaux mis à disposition des étudiants gardaient la même cohérence visuelle basés soit sur les styles visuels, comme l'Art nouveau et l'Art déco pour le cours sur l'histoire artistique et littéraire de Paris et les éléments géométrisés propres aux *sixties* avec des éléments du design de cette période.

L'évaluation du travail des étudiants prenait en compte les difficultés inhérentes à tout dispositif d'enseignement numérique asynchrone, comme le temps de travail plus élevé que pour un cours équivalent en présentiel, la sur-sollicitation de l'attention d'un côté et la répétitivité de l'autre. Ainsi, le fait même d'accomplir une activité était déjà pris en compte dans son évaluation. Celle-ci reposait sur deux éléments : les activités sur la plateforme et un test final en présentiel. Ce test était imposé par les règles du projet IBIZA pour pouvoir vérifier l'identité des étudiants et vérifier leurs connaissances. Il comptait pour 40 % de la note finale, alors que les autres activités en constituaient 60 %. Au total, elles étaient au nombre de 22-24 et se composaient pour la moitié des QCM

---

«Dekalog COME a klasyczne modele kształcenia akademickiego», [dans :] *Metodologia i ewaluacja e-learningu*, sous la dir. de L. Ochnio et A. Orłowski, Warszawa, Wydawnictwo SGGW, 2011, p. 112-123.

<sup>12</sup> L'abandon est particulièrement marqué dans le cas des MOOCs, voir D. F. O. Onah, J. Sinclair, R. Boyatt, « Dropout Rates Of Massive Open Online Courses : Behavioural Patterns », dans : *EDULEARN14 Proceedings*, 2014, p. 5825-5834 : <http://wrap.warwick.ac.uk/65543/>, consulté le 23/04/2018.

automatisés, où 70 % des questions portaient sur le module en question et les 30 % sur les deux modules précédents, et de différentes formes de rédactions écrites notées par l'enseignant (essentiellement de courtes réflexions structurées sur un sujet, des définitions, des articles de dictionnaire ou des interventions sur les forums). Dans le cas du cours sur l'histoire culturelle de Paris, une place a été même réservée à l'écriture créative, les étudiants étant encouragés à rédiger l'impression d'une promenade à la manière du flâneur sur le modèle d'Edgar Allan Poe et de Robert Walser. Dans le cas du cours sur les années soixante, les étudiants étaient obligés de faire une interview orientée (culture jeune, musique, vie quotidienne des jeunes de l'époque, leurs rêves et aspirations, etc.) avec quelqu'un qui a vécu à cette période et avait quelque chose d'intéressant à dire sur ce sujet. Le but était de « défossiliser » les années soixante pour les rendre une période plus proche dont les acteurs sont toujours vivants. Ainsi, le modèle d'évaluation mis en œuvre permettait de rompre la monotonie des tests, de vérifier aussi l'acquis des compétences prévues et surtout d'égaliser les chances entre les étudiants des filières lettres, sciences humaines et sociales et ceux d'autres filières, comme les sciences de la vie ou sciences exactes. De plus, afin de renforcer le rôle formateur des QCM, les étudiants avaient une date limite, mais le nombre de tentatives était illimité et la note finale était la moyenne de toutes les tentatives. Il semble que les méthodes de l'évaluation choisies aient largement joué leur rôle, vu le taux élevé de réussites.

D'une édition à l'autre, les deux cours n'ont cessé d'évoluer pour mieux répondre aux attentes des étudiants formulés dans leur évaluation anonyme, mais aussi pour intégrer de nouveaux matériaux et surtout pour permettre un fonctionnement sans accrocs lors des grandes mises à jour de la plateforme numérique Moodle. La popularité jamais démentie des deux cours permettait de recruter à chaque fois un groupe de 100 personnes pendant les premières minutes des inscriptions.

Bien sûr, le travail sur toutes les éditions des deux cours a aussi nourri des réflexions sur les limites de l'approche choisie et celle de l'enseignement numérique lui-même. Il semble que malgré tous les efforts, la place de la réflexion critique, déjà si difficile à stimuler lors des cours en présentiel, ait été insuffisante, tout comme les échanges nourris et les débats. C'était une limitation insurmontable dans le cas d'un groupe aussi nombreux, même divisé en groupes plus petits. Elle nécessiterait une refonte complète, avec une redéfinition des objectifs et une modification des techniques didactiques. Malgré les tentatives dans ce sens, il faudrait réfléchir sur une plus forte individualisation du parcours et de l'évaluation, mais encore une fois même si c'était envisageable dans le cas du parcours d'enseignement, ce serait difficile à mettre en place dans le cas de l'évaluation avec un groupe aussi nombreux. Il serait finalement intéressant aussi de tirer plus de profit de la propension des étudiants vers les réseaux sociaux pour



renforcer le côté social du socioconstructivisme sur lequel est basé le modèle didactique de Moodle. Certains de ces défis seront relevés dans les prochaines éditions pour en tester l'efficacité.

En même temps, il faut souligner que la conception et la préparation des deux cours, ainsi que le travail avec les étudiants pendant toutes les éditions ont permis de prouver l'utilité et l'attractivité des deux dispositifs. Le cours *Vie artistique et littéraire à Paris (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles)* et *Années soixante : les Beattles et leurs temps* constituent une excellente introduction aux matières traitées, transmettant des connaissances de qualité et offrant un espace d'enseignement rigoureux, exigeant, intensif et bienveillant. Ils ont permis de travailler les compétences telles que maîtrise d'information, ouverture à la différence, créativité et réflexivité qui correspondent en partie à l'idéal de la « nouvelle culture générale » lancé par Christian Puren<sup>13</sup>. Ils sont l'exemple d'un pari didactique réussi et constituent la preuve de l'importance du cadre légal et de l'ancrage institutionnel de l'enseignement numérique à l'université sans lesquels il n'y trouvera pas sa place.

Les projets tels qu'IBIZA permettent de préserver cet espace empirique d'innovation pour exploiter l'enthousiasme des enseignants-chercheurs pionniers et ainsi de vaincre les réticences des autres à introduire les dispositifs numériques nécessitant des compétences informationnelles et communicationnelles en plus des compétences didactiques<sup>14</sup>. Les potentialités technologiques sont là depuis longtemps déjà, il est désormais question de les activer et diffuser. Les étudiants, eux, ne partagent pas ces réticences et quand ils ont le choix, celui-ci se porte sur le numérique, et cela d'autant plus facilement qu'il est déjà bien installé dans leurs pratiques quotidiennes.

---

<sup>13</sup> Ch. Puren, *op. cit.*, p. 30.

<sup>14</sup> Comme il a été dit au début de cet article, le projet IBIZA a été fermé en 2017, il n'y a donc plus d'initiatives spécialement destinées à promouvoir la mise en place des cours en ligne. Mais la plate-forme Moodle est toujours maintenue et les enseignants qui veulent se lancer dans l'enseignement numérique peuvent recevoir la formation et le soutien compétent dans leurs démarches. Par ailleurs l'Université de Varsovie est en train de réfléchir sur le rôle du numérique dans la recherche et l'enseignement, ce dont témoigne entre autres la création du nouveau Centrum Kompetencji Cyfrowych [Centre des Compétences Numériques].

Tomasz Wystoński  
ORCID : 0000-0001-5452-0675  
*Université de Wrocław*

## Enseigner la civilisation des siècles passés à l'université : quelques réflexions personnelles

### Teaching Literature and Culture of the Past at the University: Some Personal Reflections

**Abstract:** Teaching culture and literature of the past at the university is not easy, even at language studies departments where students are supposed to be willing to read books and learn about the history and culture of foreign countries. It appears that young people are reluctant to express themselves in academic classes and prefer to wait passively for the teacher to dictate them what is worth noting. In my opinion, this is not what academic lectures should look like. The university should use different means, adapted at best to the contemporary students' profiles, to help them learn how to think critically and to debate democratically. The great responsibility of the university is to form future citizens. This much depends on the academic teachers who elaborate the lecture programs and ought to shape a creative atmosphere in their classes, a base for the exchange of ideas and opinions, which is essential to prepare students for their adult life.

**Keywords:** teaching, learning, university, literature, culture, philology

**Mots clés :** enseignement, apprentissage, université, littérature, culture, philologie

Il semble que les jeunes lisent aujourd'hui de moins en moins, y compris les étudiants des filières universitaires de lettres, ces derniers étant censés lire de longs textes d'une difficulté philologique. Selon les enquêtes menées par la Bibliothèque nationale polonaise, seuls 23% des lycéens et étudiants ont lu plus de trois livres en 2015<sup>1</sup>, ce qui devient alarmant, surtout quand on pense à la vocation

---

<sup>1</sup> Cf. D. Michalak, I. Koryś, J. Kopeć, *Stan czytelnictwa w Polsce w 2015 roku : wstępne wyniki*. Varsovie, Biblioteka Narodowa, 2016 : [www.bn.org.pl/download/document/1459845698.pdf](http://www.bn.org.pl/download/document/1459845698.pdf), consulté le 30/08/2018.

formative et humaniste de la littérature. Celle-ci ne promeut-elle pas l'ouverture sur l'Autre ? Ne contribue-t-elle pas à la formation d'une attitude empathique chez le lecteur ? Ne rime-t-elle pas avec la pensée critique ? Et pourtant, il est difficile de convaincre les étudiants qui, souvent, réalisent un double cursus d'études ou sont déjà impliqués dans une carrière professionnelle, de consacrer leur temps précieux à la lecture. Les causes en sont multiples.

Les médias et les nouvelles technologies favorisent le transfert visuel des informations et des savoirs, ce qui se traduit par moult phénomènes tels que les réseaux sociaux, les plateformes de diffusion et de partage vidéo ou les mêmes qui envahissent nos écrans. Les médias traditionnels s'y adaptent, eux aussi, bon gré mal gré, en raccourcissant leurs articles afin de les mettre à la portée d'un public de lecteurs démocratisé et à court de temps.

Quant aux jeunes, ils vivent tous dans le moment présent ; leur réalité est instantanée et ils ont pris l'habitude des résultats immédiats : quand ils cherchent une information sur Internet, les résultats s'affichent immédiatement sur leurs écrans ; quand ils postent un message sur leur profil Facebook, les réactions de leurs « amis » ne se laissent pas attendre ; les virements bancaires ne prennent que quelques secondes ; le streaming et les plateformes de téléchargement mettent à portée de main un répertoire mondial de films, d'émissions de radio et de séries. Tout est donc accessible à tous et à tout moment, y compris les livres dont de vastes fonds ont été numérisés.

Un problème se pose pourtant quant à ces derniers : pour les lire, même en version numérisée, il faut s'asseoir, rester immobile au même endroit pendant plusieurs heures, voire quelques après-midi et soirées. Ce manque de mouvement ne s'inscrit pas dans la culture du moment et de la mobilité. Attendre, s'immobiliser ne fait plus partie des habitudes actuelles des jeunes.

Comment donc enseigner aujourd'hui la littérature à l'université ? Et pour compliquer la chose : comment inciter les étudiants à lire les romans des siècles passés, qui semblent les lasser encore plus car ils n'y trouvent pas grand intérêt<sup>2</sup> ? Voici les questions auxquelles je tenterai de répondre. Pour ce faire, je ne m'appuierai pas sur les analyses des sociologues, psychologues ou bibliothécaires, mais sur mes propres expériences académiques, longues d'une douzaine d'années.

---

<sup>2</sup> Cf. Loba, Mirosław, « Enseigner la littérature aux étudiants 'post-modernes' ». *Cahiers de Varsovie*, n° 25 : *Enseigner la littérature*, Varsovie, Éditions de l'Université de Varsovie, 1998, p. 123-131 ; et le dernier numéro de la revue *Romanica Wratislaviensia* consacré aux nouveaux défis de l'enseignement en philologies romanes, notamment les articles de Maciej Abramowicz, Maja Pawłowska et Tomasz Wysłobocki : *Romanica Wratislaviensia* 2018, n° 65 : *De la philologie romane aux études françaises – évolution ou rupture ?*, 2018, disponible en ligne : <http://rwr.sjol.eu/category/-663>, consulté le 29/08/2018.

## 1. Échafauder le contexte

Enseignant l'histoire de la littérature française du XVIII<sup>e</sup> siècle depuis plus d'une décennie à l'Institut d'études romanes de l'Université de Wrocław, j'ai eu fréquemment affaire à des étudiants qui, souvent, n'avaient ni l'habitude ni l'envie de lire, qui n'y voyaient aucun intérêt ou se lassaient des lectures, car ils ne comprenaient pas suffisamment le contexte : ils n'avaient pas assez de repères historiques ou culturels pour saisir le sens d'une œuvre. Qui plus est, ils étaient persuadés que la lecture était un exercice purement érudit, en aucun cas expérimental, et que les romans ne leur serviraient jamais à rien. Confronté à de telles attitudes, j'ai dû penser à des méthodes efficaces pour les encourager à la lecture.

Le contexte socio-historique est indispensable pour la compréhension d'une œuvre littéraire : il n'est pas nécessaire de chercher à en convaincre quiconque enseigne la littérature, surtout celle des siècles passés. Confronter d'autres mœurs, d'autres sociétés et cultures, d'autres vécus et traditions n'est pas une chose facile. Pour pouvoir se repérer dans un ouvrage étranger datant d'une époque lointaine, il faut une boussole. Mais on oublie souvent qu'il faut la donner aux étudiants avant qu'ils ne se mettent à lire. Sinon, on risque de les voir vite se décourager de la lecture – parce qu'ils ne comprennent pas le code culturel de l'auteur – ou, au mieux, se forcer à lire l'ouvrage sans comprendre des détails qui sont parfois de première importance. La situation est plus précaire encore dans les filières philologiques : dans la plupart des cas, les étudiants ne possèdent pas les savoirs civilisationnels requis pour inscrire une œuvre dans son contexte historique, social, philosophique, voire politique et cette incapacité la leur rend *nolens volens* illisible.

C'est pourquoi les cours d'histoire, qui dans la plupart des cas font partie du cursus philologique, doivent impérativement, à mes yeux, être alignés sur le programme du cours de littérature<sup>3</sup>, les deux devant être compatibles et se compléter l'un l'autre. Une œuvre littéraire n'est-elle pas une illustration des goûts et des esthétiques de son époque ? Ne décrit-elle pas une société dans un moment historique précis ? Un roman n'est-il pas un témoignage de son époque dont on peut tirer parti en cours de littérature aussi bien qu'en cours d'histoire ? Il faut donc bien accorder l'enseignement de la civilisation étrangère, celle-ci étant répartie traditionnellement en cours d'histoire et de littérature (travaux dirigés et cours magistral)<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Il y a quelques années, ce n'était pas le cas dans mon établissement. Les cours d'histoire et de littérature n'étaient pas parallèles. Ce décalage entre la littérature et l'histoire était difficile à comprendre et frustrait les étudiants, car ils commençaient l'histoire du siècle des Lumières après avoir fini d'étudier la littérature de cette même époque. Depuis 2015, les cours d'histoire et de littérature se correspondent logiquement.

<sup>4</sup> L'organisation des matières civilisationnelles dans mon établissement se présente comme suit : l'histoire de la littérature française est répartie en CM et TD (respectivement de 45 et 90

Responsable de toutes les matières civilisationnelles des Lumières dans mon établissement, j'essaie d'intégrer l'histoire au cours de littérature, et à l'inverse, la littérature au cours d'histoire. Pour illustrer des changements sociaux et politiques ou afin d'expliquer de nouveaux courants philosophiques, je n'hésite pas à faire référence aux lectures littéraires récentes, dont on a parlé en classe, et parfois même à anticiper une lecture pour sensibiliser les étudiants à tel ou tel phénomène. Pareillement, quand nous abordons une question philosophique en CM<sup>5</sup>, je renvoie volontiers les étudiants à une des lectures du programme lorsqu'une possibilité se présente. La tâche m'est d'autant plus facile que je sais très bien les sujets dont nous avons déjà parlé et quelles lectures nous avons faites. Répéter la même chose plusieurs fois mais dans des contextes différents facilite la diffusion des savoirs qui se renforcent les uns les autres. Ainsi les étudiants se tissent une toile étroite de références. Je constate ainsi lors des examens oraux finaux qu'ils maîtrisent de vastes savoirs sur les Lumières (littéraires, sociaux, historiques, philosophiques ou politiques) et qu'ils comprennent les divers processus civilisationnels dans leur ensemble.

Depuis quelques années, en cours d'histoire, j'ai imposé à tous mes étudiants la lecture de nombreux fragments du *Tableau de Paris* de Louis-Sébastien Mercier (en polonais) afin qu'ils aient une idée de ce dont nous parlons en littérature et qu'ils se rendent compte que les idées qu'ils ont des choses n'ont souvent rien à voir avec la réalité d'antan. Je vois clairement que cela les aide beaucoup, par le nombre de références qu'il font au contenu du livre de Mercier, même plusieurs semestres après, en séminaire de licence.

## 2. Varier les formes et illustrer

Une autre question est de savoir captiver l'attention des étudiants – de la plupart d'entre eux au moins – pendant le cours. Ce qui s'avère parfois très difficile, car la culture des Lumières françaises n'est pas, à leurs yeux, compatible avec la leur. Ils ne s'identifient donc pas avec les situations présentées dans les ouvrages, les envisageant très souvent superficiellement, sans se sentir concernés, d'autant plus que les lectures les renvoient à un passé qu'ils considèrent souvent comme préhistorique. Il est donc important de savoir les intéresser par le contenu littéraire et/ou historique du cours, d'autant plus qu'on parle de futurs philologues,

---

minutes par semaine) et pour l'histoire et la civilisation française, il s'agit de TD de 90 minutes par semaine.

<sup>5</sup> Depuis des années, je consacre le CM de littérature aux questions complémentaires en regard des lectures des TD de littérature : nous abordons les grands personnages des Lumières françaises, les principaux courants philosophiques et esthétiques de l'époque, ainsi que des notions de base propres au XVIII<sup>e</sup> siècle telles que le relativisme, la tolérance, la religion naturelle, l'*Encyclopédie*, etc.

c'est-à-dire de personnes censées aimer les lettres et comprendre la culture de l'autre pays ! Le problème est que l'université est un endroit où les méthodes traditionnelles de transfert des savoirs demeurent largement répandues, au grand dam parfois des étudiants dont la réalité est tout autre que sédentaire et inactive. Et les présentations multimédia qui inondent les cours depuis quelque temps ne règlent pas le problème : bien au contraire, elles l'aggravent<sup>6</sup>.

Il ne s'agit bien sûr pas de banaliser l'enseignement de la littérature ni de trop l'aplanir. Il est plutôt question de faire évoluer la forme du cours tout en préservant sa qualité et son contenu académiques<sup>7</sup>. Je ne vois donc pas pourquoi l'on devrait se priver de recourir aux films et séries populaires parmi les jeunes, qui peuvent encourager le transfert des savoirs et captiver leur attention. Ceci me semble d'autant plus intéressant que les étudiants vivent dans une culture du visuel : ils apprennent mieux en regardant. Ceci ne veut pas dire que je propose aux enseignants de littérature de regarder des adaptations cinématographiques des lectures au lieu de les analyser « philologiquement ». Mais pourquoi ne pas regarder un court extrait d'un film ensemble et l'utiliser comme illustration pour qu'ils puissent visualiser le contexte ? Ou faire regarder ou écouter aux étudiants un fragment d'une émission (elles foisonnent sur Internet) où un autre spécialiste parle d'une œuvre, pour pouvoir ensuite les questionner sur ce qui a été dit ? Ou pour les inviter à commenter des propos entendus qui ne sont pas ceux du professeur, sachant que l'on évite naturellement de contrarier ce dernier par peur d'être critiqué ? Cela donne au cours une dimension ouverte, une dimension de dialogue qui capte l'attention des étudiants et peut les amener à mieux comprendre les problématiques abordées.

Et parfois tout simplement, je visionne un extrait de film pour leur donner une idée de comment les choses étaient au XVIII<sup>e</sup> siècle. Par exemple, quand j'aborde le thème de la pauvreté et de la saleté à Paris à cette époque, je leur passe le début du *Parfum* de Tom Tykwer. Et quand nous parlons des coutumes sociales artificielles de l'aristocratie, la scène du réveil de la reine de *Marie Antoinette* de Sophia Coppola est d'une grande utilité et fait toujours impression sur

<sup>6</sup> Selon quelques enquêtes récentes, les présentations multimédia empêchent les étudiants d'écouter activement le contenu du cours ; tout ce qu'ils font est de recopier automatiquement le contenu présenté sur l'écran ; elles empêchent aussi l'enseignant d'improviser et de s'écarter du contenu de la présentation. Certaines universités ont banni les présentations multimédia. Cf. B. Meier Sorensen, « Prezentacja w Powerpointcie ? Powinni tego zabronić », *Krytyka polityczna* du 14.12.2017 : <http://krytykapolityczna.pl/nauka/zakazac-power-pointa-na-akademii/>, consulté le 29/08/2018.

<sup>7</sup> Je suis tout à fait d'accord avec ceux qui disent qu'il ne faut pas trop simplifier les cours académiques. Je pense au contraire qu'un niveau universitaire suppose entre autres de savoir traiter des matières compliquées de façon nuancée, de lire des livres difficiles et intellectuellement exigeants non pour tirer du plaisir de la lecture mais pour des buts cognitifs ou humanistes. Les étudiants, d'après mon expérience, ont du mal à le comprendre. Il est pourtant de mon devoir, en tant qu'enseignant, de les en convaincre et pour ce faire toutes les méthodes sont admises.

les étudiants qui, dans l'ensemble, n'ont pas de prédilection pour les films historiques. Et je n'évoquerai pas les dessins et tableaux de l'époque, que j'exploite volontiers en cours et qui, eux aussi, savent tirer mon public de son apathie.

### 3. Éveiller l'esprit critique et encourager la parole

Pour mieux comprendre les enjeux de l'enseignement de la littérature, ou plus largement de la civilisation d'un pays étranger, il faut se poser la question de son objectif. C'est une question primordiale que l'on perd de vue très souvent. Or, la littérature, outre de véhiculer des connaissances sur l'Autre et sa culture, enseigne aux lecteurs la tolérance et l'empathie et encourage leur ouverture sur le monde ; de plus – et c'est à mes yeux son autre grande vocation –, elle apprend à penser de façon analytique et critique et à relativiser les problèmes.

Néanmoins, depuis l'école primaire, on habitue les élèves à ce que les savoirs se dictent : les programmes de cours surchargés et difficilement réalisables ne riment pas avec l'expérimentation et l'interprétation, lesquelles nécessitent du temps et de la liberté d'expression. De cette façon, on ne pense pas à la formation de futurs citoyens : on se limite à leur dicter les savoirs nécessaires pour obtenir une bonne note aux examens finaux. Et pourtant, où peut-on encourager et développer l'esprit critique des enfants et des adolescents mieux qu'en cours de littérature ou d'histoire, qui par leur nature servent le mieux ces objectifs ? Voici un défi que l'enseignement universitaire devrait relever. Travestissons les mots d'Emmanuel Kant : notre objectif est d'apprendre aux étudiants à oser penser par eux-mêmes !

Pour ce faire, il faudrait transformer le cours de littérature et d'histoire en un grand espace de débat et un laboratoire expérimental où chacun puisse s'exprimer dans un esprit ouvert et démocratique. Cependant, tout enseignant avisé de ces enjeux sait très bien qu'il n'est pas de chose plus difficile que d'encourager les jeunes à prendre la parole en public. Car même s'ils ont des questions ou des remarques, ils préfèrent les dire au professeur en aparté pour éviter le risque de se ridiculiser publiquement et se mettre à l'abri de l'ostracisme du groupe.

Toutefois, il revient au professeur de décider de la forme d'expression. En effet, rien n'empêche que celle-ci se réalise à l'écrit. Il y aura toujours des étudiants timides qui, malgré les plus grands efforts et encouragements, n'oseront jamais s'exprimer publiquement : il faut donc chercher à les activer autrement.

C'est pourquoi, depuis deux ans, j'impose à mes étudiants de littérature un devoir consistant à écrire une lettre sur une question actuelle en s'inspirant librement des *Lettres persanes* de Montesquieu. J'ai découvert, à mon grand étonnement et à ma grande satisfaction, que les étudiants sont capables de faire des observations très intéressantes, d'éviter les banalités, même si leur écriture laisse à désirer. Un autre devoir oscille traditionnellement autour de la question

de Kant, à savoir « Êtes-vous une personne vraiment éclairée ? », qu'il faut développer et justifier. Nous lisons ensuite ensemble les meilleures réponses, ce qui déclenche un vrai débat et contribue à ce que les étudiants prennent conscience de leur statut social. Depuis plusieurs années, j'impose aussi un travail écrit en cours d'histoire : un long essai sur un aspect choisi de la vie des Parisiens au XVIII<sup>e</sup> siècle. Ce travail est basé sur *Le Tableau de Paris* de Mercier et force les étudiants à lire cet ouvrage activement pour y trouver des choses qui les intéressent ou intriguent, car il revient à eux seuls de décider du sujet de leur essai. Je ne fais que valider (ou non) leur choix<sup>8</sup>.

#### 4. Apprendre à vivre

On arrive là à une autre question qui est celle de l'utilité immédiate des lectures et des cours. En effet, les étudiants sont persuadés qu'à l'université, seules les matières qui sont utiles et pratiques méritent leur attention. C'est pourquoi ils se plaignent du nombre – selon eux trop élevé – de cours de civilisation et de ceux qu'ils jugent trop théoriques tels que la théorie de la littérature, la linguistique générale ou la grammaire descriptive. Il semble qu'ils ne trouvent utiles que les cours de français et, à la limite, de traduction, tout le reste étant à leurs yeux des obstacles dans leur « chasse au diplôme ». Les lectures de Voltaire, de Montesquieu ou de Rousseau ne représentent ainsi à leurs yeux aucun intérêt pratique, comme si le processus de formation de leurs esprits était déjà fini. Au contraire, il est sur le point de se fixer et l'université devrait chercher à travailler à la formation de futurs citoyens responsables et conscients de leurs devoirs et de leurs obligations envers les autres. Ceci semble évident en cours sur les Lumières plus qu'ailleurs, car c'est cette époque qui a posé les fondements du modèle civilisationnel occidental qui est toujours le nôtre.

En outre, je n'hésite pas à tisser des liens entre le passé et le présent pour montrer que certaines questions que l'on ne sait toujours pas régler aujourd'hui datent d'il y a très longtemps et font l'objet de débats des philosophes et hommes politiques depuis des siècles. Ainsi, en me servant d'exemples littéraires ou historiques, j'arrive – du moins, j'espère – à montrer que l'on se trouve dans une continuité civilisationnelle et historique et que l'on peut observer dans le passé les mêmes phénomènes qui ressurgissent actuellement et font débat dans les médias, même si parfois les causes des problèmes contemporains ne sont pas

<sup>8</sup> Le revers de la médaille est le temps que je passe à lire, corriger et commenter ces productions. Mais en tant qu'enseignant de l'université, je dois assumer mes responsabilités formatrices et sociales ; certains semestres, je suis obligé de réduire le nombre de devoirs en raison du nombre de groupes et de mes autres obligations académiques. Mais je crois qu'il n'y a rien de plus important que d'inviter les étudiants à une réflexion approfondie et à formuler leur opinion sur un sujet donné.



les mêmes qu'au XVIII<sup>e</sup> siècle (p. ex. le Mouvement des Indignés, le rôle politique et social des femmes, les limites de la liberté individuelle ou la persécution des minorités). L'homme peut donc se regarder dans le passé, y compris dans les romans de l'époque, comme dans un miroir : voici la grande utilité de l'histoire et de la littérature que les jeunes ignorent trop souvent.

Les étudiants, qui survalorisent la notion d'utilité sans savoir vraiment pourquoi, ont l'impression – grâce aux devoirs que je leur impose, aux parallèles que nous construisons ensemble entre la littérature, l'histoire, la philosophie et la société – que les informations que je leur transmets sont utiles, car on les réutilise immédiatement dans d'autres cours : l'histoire et la philosophie servent à contextualiser une œuvre littéraire, et la littérature sert d'illustration aux idées philosophiques ou aux processus sociaux et historiques. Les trois cours de civilisation que j'ai à ma disposition font un et tendent de concert au même objectif. J'avoue qu'à un moment donné, j'ai même eu l'impression que c'en était trop, que les étudiants en avaient assez des Lumières, au sens littéral du terme, et qu'ils n'étaient plus réceptifs en cours. Ils m'ont toutefois assuré à la fin du semestre (dans une enquête anonyme) qu'ils avaient beaucoup apprécié l'organisation et la répartition des contenus civilisationnels, car cela leur avait permis d'acquérir un savoir assez complet sur une époque. Une autre remarque se répétait dans leur réponses : la satisfaction de pouvoir réutiliser immédiatement leurs savoirs dans d'autres cours, car cela leur donnait l'impression d'avoir appris quelque chose d'utile. Et même si à ce moment-là ils ne pensaient pas à leur avenir éloigné, je suis persuadé que les savoirs et les savoir-faire<sup>9</sup> acquis en cours de civilisation leur seront d'une grande utilité dans leur vie d'adulte et de citoyen.

## 5. En guise de conclusion

Les habitudes des jeunes changent vite et l'université doit les suivre de près, d'autant plus que sa vocation est premièrement éducative, formatrice et culturelle. Reste à savoir bien marier les nouvelles technologies avec un contenu académique de qualité. Il me semble que l'on peut facilement les intégrer aux cours universitaires, mais qu'il faut le faire habilement et sans perdre de vue nos objectifs principaux qui sont le transfert des savoirs, des savoir-faire, mais aussi des compétences sociales dites « molles » (empathie, tolérance, ouverture sur l'Autre, recherche du compromis, etc.), et tout ceci, dans une ambiance de respect mutuel et de liberté. Cela exige de la part de l'enseignant de rester ouvert et sensible aux opinions et aux attentes des étudiants : il lui revient enfin de dresser les programmes de cours et d'en définir les formes.

<sup>9</sup> Encore une fois, je voudrais insister sur le caractère expérimental de la littérature.

Depuis quelque temps, on ne fait que se plaindre des étudiants qui, après le collège et le lycée où la liberté de penser et de s'exprimer était très souvent vue d'un mauvais œil ou pour laquelle il n'y avait jamais assez de temps, ne présentent pas les compétences intellectuelles que l'on souhaiterait qu'ils possèdent. Souvent, pourtant, on ne fait rien pour les tirer de l'apathie et de la paresse auxquelles ils ont été réduits pendant des années. On est facilement exigeant à leur égard sans exiger d'effort de soi-même. On oublie qu'enseigner suppose une recherche constante de nouveaux moyens d'expression et de transfert des savoirs et qu'il est essentiel de garder le contact avec les nouvelles générations dont les habitudes et les vécus n'ont parfois plus rien à voir avec les nôtres. L'effort doit être réciproque : si on n'en fait pas, pourquoi en exiger de nos étudiants ?

Małgorzata Kamecka  
ORCID : 0000-0001-7317-291X  
*Université de Białystok*

## **Les moments de lecture en cours d'histoire et de culture de France**

### **Moments of Reading during Classes on French History and Culture**

**Abstract:** In the first part of the article the author refers to opinions on the reasons for the decrease in readership among young people, including academic students. The development of new technologies, the Internet, and life focused mainly on the present moment do not encourage a reflection necessary to deal with a literary masterpiece. It is impossible to stop those changes in students' attitude, which does not mean that we should give up proposing them texts to read, during classes of French history and culture. In the second part, the author shares her experience and thoughts conceived as a result of the analysis of source texts and song lyrics, foremost poetic ones.

**Keywords:** French history and culture, literature, reading, source texts, song, pleasure

**Mots clés :** cours d'histoire et de culture françaises, littérature, lecture, source, chanson, plaisir

Lire, c'est s'évader, développer son imaginaire, s'amuser, s'émouvoir, se détendre. Mais c'est aussi s'ouvrir au monde, aux cultures, aux autres<sup>1</sup>.

Cette contribution au débat s'intitulait d'abord « Lire un texte littéraire en cours d'histoire et de culture de France ». Toutefois, au fur et à mesure de notre réflexion, nous nous sommes rendu compte de ne pouvoir aborder que certains aspects de cette vaste problématique. Et cela pour deux raisons. En premier lieu, les contraintes d'ordre objectif (niveau de compétence linguistique requis (A2/B1), nombre d'heures imparti) auxquelles l'enseignant doit faire face en filières d'études du premier cycle (langues modernes) l'empêchent d'y insérer la lecture de textes littéraires. En deuxième lieu, si l'on prend en considération la spécificité et les objectifs des cours d'histoire et de culture, on comprend qu'une étude systématique des textes littéraires s'y ferait indéniablement au détriment d'une réflexion de fond.

## 1. Nos étudiants changent et leurs pratiques de lecture aussi

Aux contraintes d'ordre objectif évoquées ci-dessus s'ajoutent celles liées aux changements dans le rapport que nos étudiants entretiennent avec la lecture. De nombreux journalistes en parlent. *Les jeunes lisent-ils encore des livres ?*<sup>2</sup> ; *Les étudiants face à la lecture*<sup>3</sup> ; *Les jeunes lisent, mais...*<sup>4</sup> ; *Les jeunes lisent toujours, mais pas des livres*<sup>5</sup> ; *Lecture : les jeunes préfèrent la TV et internet*<sup>6</sup> ne sont que quelques titres où l'on déplore la baisse de l'intérêt pour la lecture tout en s'interrogeant sur les origines de ce phénomène et en cherchant à y porter un remède.

En définissant les nouveaux problèmes et les menaces auxquels les étudiants « postmodernes » sont confrontés, Mirosław Loba a écrit il y a déjà vingt ans :

<sup>1</sup> V. Monadé, « Par quels moyens peut-on enrayer la baisse de la lecture », *L'Humanité*, le 26 mars 2015 : <https://humanite.fr/par-quels-moyens-peut-enrayer-la-baisse-de-la-lecture-569531>, consulté le 20/09/2017.

<sup>2</sup> <http://la-rem.eu/2017/01/24/jeunes-lisent-livres/>, consulté le 21/09/2017.

<sup>3</sup> <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2006-02-0099-003>, consulté le 25/09/2017.

<sup>4</sup> [http://plus.lapresse.ca/screens/8c605571-3295-492f-8214-a9be531b5334\\_\\_7C\\_\\_0.html](http://plus.lapresse.ca/screens/8c605571-3295-492f-8214-a9be531b5334__7C__0.html), consulté le 20/09/2017.

<sup>5</sup> [http://www.lemonde.fr/campus/article/2014/09/24/les-jeunes-lisent-toujours-mais-pas-des-livres\\_4491903\\_4401467.html](http://www.lemonde.fr/campus/article/2014/09/24/les-jeunes-lisent-toujours-mais-pas-des-livres_4491903_4401467.html), consulté le 25/09/2017.

<sup>6</sup> <http://www.lefigaro.fr/flash-actu/2016/06/28/97001-20160628FILWWW00058-lecture-les-jeunes-preferent-la-tv-et-internet.php>, consulté le 12/09/2017.

La prédomination de l'image, l'accès libre à l'information grâce aux médias, l'échange libre de valeurs symboliques ont créé une situation nouvelle. Les jeunes plongés dans une culture universelle, globale, peuvent vivre grâce à la rapidité de la communication dans plusieurs cultures à la fois. La fameuse simultanéité des futuristes est actuellement devenue une expérience banale, mais dont l'effet reste encore à évaluer. Cependant l'adolescence, par sa nature instable et en quête de son identité, reste exposée à de puissantes techniques désintégrant<sup>7</sup>.

Le diagnostic, formulé en 1998, étonne par sa pertinence. En 2019, cet état des choses n'a fait que s'aggraver. Il est indéniable que les pratiques culturelles des étudiants ont beaucoup changé depuis l'apparition d'Internet, ils lisent moins de livres en langue maternelle et d'autant moins en langue étrangère ; ils lisent moins pour le plaisir<sup>8</sup>. Cette triste vérité dont les effets se manifestent cruellement à l'université d'aujourd'hui, l'endroit traditionnellement dédié au culte du livre et à l'interprétation d'œuvres littéraires, nous fait comprendre que l'acte de lecture n'est plus perçu par nos étudiants comme un moyen privilégié d'accès au savoir et, surtout, n'est plus synonyme du plaisir ; au contraire, il est considéré comme un pénible devoir. À lire les propos de Myriam Revault d'Allonnes, philosophe, professeure des universités à l'EPHE et chercheuse associée au Cevipof, on se persuade de l'ampleur générale de ce phénomène, d'un côté, et de l'autre, d'un changement d'ordre civilisationnel dont les jeunes gens ne sont que des « victimes ». En fait, l'enseignement de littératures se heurte à de nouvelles formes de la lecture, fragmentée et rapide :

<sup>7</sup> M. Loba, « Enseigner la littérature aux étudiants 'postmodernes' », *Cahiers de Varsovie*, n° 25 : *Enseigner la littérature*, 1998, p. 124.

<sup>8</sup> Dans le cadre du cours d'histoire, je propose aux étudiants en première année une liste des ouvrages en polonais dont ils choisissent un pour en présenter le contenu pendant mes heures de permanence : P. Gaxotte, *Ludwik XIV [Louis XIV]*, trad. B. Janicka, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1984 ; B. Geremek, *Ludzie marginesu w średniowiecznym Paryżu [Les marginaux parisiens aux XIV<sup>e</sup> et XV<sup>e</sup> siècles]*, Poznań, Wydawnictwo PTPN, 2003 ; *idem*, *Życie codzienne w Paryżu Franciszka Villona [La vie quotidienne dans le Paris de François Villon]*, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1972 ; G. Duby, *Damy XII wieku [Dames du XII<sup>e</sup> siècle]*, trad. A. et K. Choińscy, Warszawa, Czytelnik, 2000 ; P. Riché, *Życie codzienne w państwie Karola Wielkiego [Vie quotidienne dans l'Empire carolingien]*, trad. E. Bąkowska, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1979 ; R. Pernoud, *Kobieta w czasach wypraw krzyżowych [La Femme au temps des croisades]*, trad. I. Badowska, Gdańsk, Marabut, 2002 ; *eadem*, *Inaczej o średniowieczu [Pour en finir avec le Moyen âge]*, trad. K. Husarska, Warszawa-Gdańsk, Marabut, Volumen, 2002 ; Ph. Ariès, *Historia dzieciństwa : dziecko i rodzina w dawnych czasach [Enfant : la vie familiale sous l'ancien régime]*, trad. M. Ochab, Gdańsk, Marabut, 1995 ; *idem*, *Człowiek i śmierć [L'Homme devant la mort]*, trad. E. Bąkowska, Warszawa, Wydawnictwo Aletheia, 2011 ; M. Malinowska, *Sytuacja kobiety w siedemnastowiecznej Francji i Polsce [La situation de la femme dans la France et dans la Pologne du XVII<sup>e</sup> siècle]* Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2008.

Il faut d'abord insister sur le fait que la lecture ne se porte pas seulement sur les livres : on ne cesse de lire des messages sur des écrans par exemple. Bien sûr, ce n'est pas la même chose que de lire de la littérature, mais l'acte de lire en tant que tel perdure. On déplore que les élèves ne lisent plus. Ou, plus souvent encore, qu'ils ne savent plus lire un livre du début à la fin et se satisfont de fragments. C'est indéniable. Nombre d'enseignants constatent qu'il est de plus en plus difficile de faire lire, même à des étudiants, des ouvrages dans leur totalité (ils privilégient les extraits, les morceaux choisis, quand ce n'est pas l'approche des œuvres et des auteurs par Wikipedia). Mais ce mode de lecture fragmenté n'est pas lié simplement à l'existence des écrans qui nous sollicitent en permanence. Il s'explique plus profondément par le rapport qu'entretient l'individu contemporain avec le temps, avec ce qu'on appelle le présentisme, à savoir la prégnance de l'instant, le triomphe de l'immédiateté, au détriment de la prise en compte de la durée, de l'existence du passé que l'on se remémore et de l'avenir dans lequel on se projette. Cette question de la temporalité est fondamentale<sup>9</sup>.

Est-ce alors *le présentisme et la temporalité*, définis par la philosophe, qui seraient à l'origine des tendances dont l'école, quelle que soit l'étape de son intervention, ne saurait plus ni changer ni inverser le cours ? Apparemment oui, et puisqu'il serait vain de nous révolter contre ces pratiques de lecture déjà bien établies et qui sont devenues quotidiennes, nous avons choisi de ne pas aller à contre-courant mais d'accompagner nos étudiants dans leur formation universitaire marquée par l'esprit du temps en leur procurant, dans la mesure du possible, des moments de lecture que nous croyons enrichissants et agréables à la fois.

## 2. Lire des extraits de documents

Est-il possible d'assurer des moments de lecture en cours d'histoire et de culture dans le but de construire des postures de lecteurs actifs ? Certainement oui, car la proximité entre l'enseignement de l'histoire de la littérature et celui de l'histoire apparaît comme une évidence dans la tradition éducative française : les relations entre l'une et l'autre étant assez étroites au point d'y voir parfois deux disciplines rivales. En effet, les enseignants de littérature française recourent fréquemment à la documentation historique pour faciliter la lecture de certaines œuvres littéraires. De leur part, les enseignants d'histoire apprécient dans « l'approche offerte par un fragment littéraire un moyen pédagogique de faire

---

<sup>9</sup> M. Revault d'Allonnes, «Par quels moyens peut-on enrayer la baisse de la lecture», *L'Humanité*, le 26 mars 2015 : <https://humanite.fr/par-quels-moyens-peut-enrayer-la-baisse-de-la-lecture-569531>, consulté le 20/09/2017.

appréhender un événement ou une problématique historiques »<sup>10</sup>. Dans ce sens, Histoire et Littérature peuvent certes s'entraider en facilitant aussi bien la tâche de l'enseignant que celle des étudiants. Cependant les spécialistes préviennent qu'il reste entre les deux approches suffisamment de différences pour faire obstacle aux apprentissages<sup>11</sup>.

Pour réaliser les objectifs posés par le programme du cours d'histoire et de culture, et avant tout motiver les étudiants à étudier cette discipline pour laquelle ils déclarent ouvertement une sincère désaffection, nous leur proposons, entre autres, la lecture et le commentaire d'articles de presse historique mais aussi l'analyse et l'interprétation de documents et textes historiques proprement dits. Dans ces moments de lecture, impliquant une réflexion critique individuelle, nous voyons l'opportunité de mettre en évidence la dimension humaine de l'histoire en tant que domaine d'études. Ce qui nous intéresse dans cette démarche, c'est d'observer dans quelle mesure des extraits de textes choisis peuvent contribuer à la formation des lecteurs actifs et conscients. Par ailleurs, il s'agit également de montrer aux étudiants que les cours universitaires constituent un tout cohérent, qu'il y a une nette corrélation entre l'histoire et la littérature.

Quand on se met à la lecture d'un document, il est important d'insister sur le fait que la lecture sert à construire le sens du texte. C'est par la lecture *faite en commun* que ressortent d'autres éléments, insaisissables dans la partie descriptive et inaccessibles au premier abord. C'est grâce à l'interprétation, au commentaire que le texte devient compréhensible et cohérent<sup>12</sup>. Un historien utilise le document comme un outil lui permettant de confirmer ses hypothèses concernant la réalité politique, économique et socio-culturelle de l'époque donnée. Cependant avancer la thèse que l'interprétation n'appartient qu'aux historiens, serait injuste. Ainsi, selon Tadeusz Buksiński, l'interprétation littéraire-critique se base sur l'analyse artistique et esthétique d'un texte. En plus, les documents, dont les textes littéraires, présentent des exemples très intéressants de l'emploi des structures grammaticales, des styles et des registres de langue<sup>13</sup>. Les textes que nous citons ci-dessous illustrent bien cette variété de choix. Les principes de l'interprétation, les mêmes pour l'analyse de toutes les sources empiriques, motivent le lecteur à poser des hypothèses à partir des données dont il dispose.

<sup>10</sup> <http://calenda.org/204192>, consulté le 15/09/2017.

<sup>11</sup> *Ibid.*

<sup>12</sup> T. Buksiński, *Interpretacja źródeł historycznych pisanych*, Warszawa-Poznań, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992, p. 4. De façon traditionnelle, on divise les documents historiques écrits en deux groupes : directs et indirects. Cf. M. Kamecka, « L'exploitation des documents source pendant les cours d'histoire de France », [dans :] *Interdisciplinary Perspectives In Foreign Language Teacher Education*, sous la dir. de K. Bogacki, B. Głowacka, D. Potocka, Białystok, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 2008, p. 171-179.

<sup>13</sup> T. Buksiński, *op. cit.*, p. 4.

Tout diplômé en langues modernes se doit d'être capable d'une interprétation de textes aussi bien sémantique que critique.

L'interprétation sémantique des textes historiques et littéraires vise, entre autres, à dépeindre les traits caractéristiques des personnages principaux. Elle mène à les distinguer les uns des autres, à les décrire conformément aux données issues du document, sans oublier de les comparer avec des données provenant d'autres documents.

Or, les données fournies par le document permettent de broser plusieurs portraits. La description phénoménale s'appuie sur les traits physiques observables. En revanche, la description des traits caractéristiques intérieures fait ressortir les traits présumés imperceptibles par les sens et apparaît sous deux formes : attributive et structurale. La première décrit les aspects et les propriétés, tels que les états psychiques, les croyances, les convictions, les caractères, les valeurs individuelles et collectives<sup>14</sup>. On en trouvera des exemples dans les textes suivants, le tout réuni dans une espèce d'anthologie intitulée *100 grandes figures françaises de Jeanne d'Arc au Docteur Schweitzer* :

- *La jeunesse de Jeanne d'Arc* par Alphonse de Lamartine,
- *Dans l'intimité du cardinal de Richelieu* par Auguste Bailly,
- *Les « Mémoires » de Saint-Simon* par Arvède Barine,
- *La jeunesse de Louis XIV* par Arvède Barine,
- *La toilette de M. De Buffon* par Jacques des Gachons,
- *Napoléon I<sup>er</sup> et ses secrétaires*,
- *Gustave Flaubert au travail* par Guy de Maupassant (préface aux *Lettres de Flaubert à George Sand*)<sup>15</sup>.

S'il s'agit de l'interprétation structurale, elle vise à caractériser les structures intérieures de la hiérarchie du pouvoir d'une société donnée<sup>16</sup>, en particulier celles qui mettent en valeur les configurations respectives des éléments et des parties. Parmi beaucoup d'autres, deux documents illustrent bien cette démarche :

- *La Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen du 26 août 1789*<sup>17</sup>,
- Le texte de la *Constitution de la V<sup>ème</sup> République*, votée le 28 septembre 1958 (extraits)<sup>18</sup>.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 53.

<sup>15</sup> *100 grandes figures françaises de Jeanne d'Arc au Docteur Schweitzer*, présentées par René Poirier, préface de Georges Duhamel, Paris, Librairie Grund, 1964.

<sup>16</sup> T. Buksiński, *op. cit.*, p. 53.

<sup>17</sup> <http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/francais/la-constitution/la-constitution-du-4-octobre-1958/declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen-de-1789.5076.html>, consulté le 13/01/2018.

<sup>18</sup> <http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/francais/la-constitution/la-constitution-du-4-octobre-1958/texte-integral-de-la-constitution-du-4-octobre-1958-en-vigueur.5074.html>, consulté le 13/01/2018.



Les personnages et les faits historiques représentent de façon très variée d'autres objets, événements, aspects et traits. L'interprétation mène alors à une sorte de généralisation : on étend à l'ensemble d'un groupe les propriétés observées sur un nombre limité de cas. On traite alors les pensées et les actions, les comportements et les valeurs d'un héros donné comme ceux des individus types pour une classe ou un groupe politique, ethnique ou religieux. La tendance à la généralisation n'est pas seulement déterminée par les traits distinctifs des héros et le caractère global de leur activité mais aussi par les connaissances générales et approfondies que le lecteur possède sur la société donnée et son époque, lesquelles font partie de sa culture générale<sup>19</sup>. Plus le nombre de cas recensés augmente, plus le résultat de la généralisation devient crédible. Tout ce qu'on réussit à décrire, aspects extérieurs et comportements, mentalité des individus et des groupes, ainsi que leurs relations réciproques forment le monde social qui les entoure<sup>20</sup>.

Cela nous amène à la sociologie de la littérature et au concept de question sociale. André Petitjean rappelle à ce propos que Roland Barthes affirmait : « l'histoire littéraire n'est possible que si elle se fait sociologique », c'est-à-dire que si elle prend en compte les modalités de sa « production-consommation-diffusion »<sup>21</sup>. Ainsi, l'idée d'enrichir la présentation du Second Empire par la lecture des extraits choisis des romans d'Émile Zola est fondée sur le caractère prédominant de son œuvre : ses romans, *Germinal* ou *Au bonheur des Dames*, sont sans aucun doute des documents de type anthropologique et sociologique témoignant de son époque. Pour que les étudiants puissent comprendre et interpréter les références culturelles et allusions intertextuelles, l'enseignant doit les munir de savoirs historiques et contextuels indispensables : pour étudier un roman de Zola, un minimum de connaissances déclaratives concernant l'auteur, le naturalisme, le contexte historique et Napoléon III est nécessaire.

### 3. Lire le texte d'une chanson

Les compétences linguistiques de nos étudiants, surtout en première année de leur cursus, nous font choisir des textes adaptés à leurs possibilités. Il semble donc qu'une forme courte qu'est le texte d'une chanson, s'y prête bien. Selon les spécialistes, on peut aisément envisager ensemble la chanson et la littérature,

<sup>19</sup> Par exemple, les descriptions de Saint-Simon des pratiques sociales des nobles peuvent se référer à l'ensemble de l'aristocratie de la France du XVII<sup>e</sup> siècle.

<sup>20</sup> T. Buksiński, *op. cit.*, p. 58.

<sup>21</sup> A. Petitjean, « 40 ans d'histoire de la 'lecture littéraire' au secondaire à partir de la revue *Pratiques* », *Pratiques* [En ligne], n° 161-162, 2014 : <http://journals.openedition.org/pratiques/2155>, consulté le 06/02/2018.

« sans confusion ni hiérarchisations équivoques »<sup>22</sup>. Les liens entre la chanson et la littérature intéressent, depuis un certain temps, les chercheurs, comme le démontrent, par exemple, les articles publiés dans *La Nouvelle Revue Française* en 2012 : « Ici et là battent des cœurs semblables, suivant un rythme qu'on ne voit aucune raison de ne pas appeler par son nom : poésie »<sup>23</sup>. Il y a bien des arguments qui militent en faveur de l'introduction de la chanson en cours de culture et d'histoire. Tout d'abord, la chanson, par son texte, est poésie, mais poésie orale sonorisée, affirme Paul Zumthor<sup>24</sup>. Si nous considérons la chanson à texte comme une forme de poésie populaire, cette constatation nous amène à reconnaître sa valeur littéraire, susceptible de toucher l'esprit et la sensibilité du lecteur. Certes, les vieilles chansons de France, tout comme les chansons contemporaines, favorisent l'acquisition de la langue<sup>25</sup>, mais leurs textes véhiculent aussi, d'une façon non-directive, un savoir précieux sur l'histoire et l'esprit du pays, la mentalité des habitants et les rituels quotidiens. Les chansons de nos jours, surtout celles qui reflètent une réalité politique ou sociale bien déterminée, semblent aussi répondre aux objectifs visés.

Écrite dans un contexte historique et social bien précis, la chanson à texte (dont, notamment, celle dite « engagée ») transmet souvent un message marqué émotionnellement et peut, par la suite, susciter une réaction du lecteur, le faire réfléchir, le pousser à interagir, l'amener à une prise de conscience et surtout lui procurer un moment de plaisir. Voici quelques titres de chansons qui, à notre sens, permettent d'entamer une démarche interprétative :

- *La Marseillaise* (1792),
- *Le Temps des cerises* (1866),
- *Douce France* (1943),
- *Chanson pour l'Auvergnat* (1952),
- *Le déserteur* (1954),
- *Le plat pays* (1962),
- *Les copains d'abord* (1964),
- *Il est cinq heures, Paris s'éveille* (1968),
- *Noir et blanc* (1986),
- *Les restos du cœur* (1986),
- *Les maudits Français* (2000),
- *Ma France à moi* (2006).

<sup>22</sup> [http://www.lanrf.fr/lanouvellerevuefrancaise/571\\_la-nrf\\_601\\_juin-2012.html](http://www.lanrf.fr/lanouvellerevuefrancaise/571_la-nrf_601_juin-2012.html), consulté le 10/09/2017.

<sup>23</sup> *Ibid.*

<sup>24</sup> J.-N. De Surmont, « Introduction à l'étude de la chanson québécoise », <http://people.southwestern.edu/~prevots/songs/?p=138>, consulté le 10/01/2018.

<sup>25</sup> Cf. M. Gajos, *Plaisirs d'amour. Méthode de français par la chanson*, Łask, Oficyna Wydawnicza LEKSEM, 2003.

## En guise de conclusion

La citation mise en exergue de la présente réflexion prône les valeurs de la lecture : le loisir, l'évasion, le plaisir et, par-dessus tout, la liberté. Celles-ci ne se soumettent pas aux règles formelles de l'évaluation et il va de soi que l'enseignant ne peut les imposer ; cela condamnerait ces moments de lecture à un échec. Dans le contexte qui nous est proche, celui des cours d'histoire et de culture, nous pouvons, en revanche, par une gestion raisonnée du temps, tenter de redonner à nos étudiants le goût de la lecture et du partage.

Pour terminer, citons à nouveau les propos de Mirosław Loba qui, en insistant sur l'enjeu éthique de l'enseignement, conclut son article par un appel au dialogue entre l'étudiant et le texte : « Faire instaurer le dialogue entre l'étudiant et le texte, faire la critique des illusions du lecteur, c'est apprendre à interpréter, c'est montrer aussi un conflit insurmontable et inévitable entre les interprétations »<sup>26</sup>. Un tel effort vaut la peine car, si à notre époque les comportements culturels des étudiants changent inévitablement, les enjeux de l'enseignement restent toujours les mêmes.

---

<sup>26</sup> M. Loba, *op. cit.*, p. 128.

Troisième partie

Vers d'autres horizons et d'autres cultures

Magdalena Zdrada-Cok  
ORCID : 0000-0002-4777-4041  
*Université de Silésie*

## **Le texte littéraire maghrébin francophone dans l'enseignement universitaire de la littérature et de la langue française appliquée**

### **The Francophone North African Literary Text in Literature and French as Foreign Language Teaching at the University Level**

**Abstract:** The subject of our reflection is the prominence of North African Francophone literature in teaching the French language and literature at the specialization of applied French language studies. Recalling the texts written by Tahar Ben Jelloun, Assia Djebar or Boualem Sansal, and the theories proposed by Luc Collès or Abdelkader Kheir, we demonstrate that a single North African Francophone literary work is the subject of intercultural communication. It also constitutes a source of cultural knowledge giving evidence in support of the fact that French is the language of diversity and multiculturalism.

**Keywords:** North African Francophone literature, intercultural communication, language diversity

**Mots clés :** littérature maghrébine d'expression française, interculturel, communication, diversité linguistique

Mon article porte sur la place de la littérature maghrébine dans l'enseignement de la littérature et dans l'apprentissage du français-langue étrangère dans les programmes de Langue Française Appliquée, surtout en licence. En me référant au corpus maghrébin, je me penche sur la situation actuelle de la didactique de la littérature francophone à l'université polonaise qui, dans les dernières décennies, sans se déprendre évidemment de sa mission scientifique, éducative

et culturelle, se trouve obligée de modifier ses cursus pour mieux s'adapter aux besoins du monde du travail qui intéresse ses futurs diplômés.

Le didacticien de la littérature se trouve en effet confronté à des changements s'opérant dans les programmes de la traditionnelle philologie romane qui s'orientent de plus en plus – ce qui a eu lieu notamment à l'Université de Silésie – vers l'enseignement du français-langue de traduction, langue de spécialité, langue-outil de communication professionnelle. L'orientation de la formation universitaire auparavant dite classique et prioritairement pédagogique (formation des professeurs de français-langue étrangère) vers la formation ciblée sur la traduction spécialisée implique des modifications au niveau des méthodes et des enjeux de l'enseignement. Certes, la littérature se heurte aujourd'hui, plus qu'auparavant, à une concurrence d'autres domaines tels que la traduction informatique ou l'apprentissage du français des affaires. Ce qui amène bien évidemment les professeurs de littérature à réviser et renouveler leurs méthodes d'enseignement, pour mieux les adapter aux compétences des étudiants. Il s'agit de trouver des méthodes pour préserver l'intérêt des étudiants pour la littérature et montrer les liens qui existent entre la formation littéraire et la formation de la langue française appliquée.

Cette démarche qui paraît de prime abord désavantageuse pour le statut de la littérature dans l'enseignement universitaire du français apporte cependant, à mon avis, quelques nouvelles perspectives et quelques enjeux nouveaux. Ces perspectives et ces enjeux résultent du fait que le statut même du texte littéraire change dans les dernières décennies. Par rapport aux modes de lecture du texte littéraire qui dominaient dans les années 1970-1990 et qui s'inscrivaient dans les traditions herméneutiques et surtout structuralistes, aujourd'hui les études littéraires se servent davantage des apports des études culturelles, sociologiques et anthropologiques. Par conséquent, l'intérêt pour le texte littéraire dépasse les frontières de l'histoire de la littérature et de l'analyse littéraire ; sa réception s'attache de plus en plus au contexte socioculturel auquel il appartient. Dans le domaine qui m'intéresse ici, l'œuvre littéraire s'intègre plus facilement dans la didactique de la langue appliquée et appelle une approche interdisciplinaire. Car, au-delà des méthodes d'explication strictement historiques, génériques ou formelles, la littérature francophone – de plus en plus ouverte aux paradigmes non littéraires tels que le reportage, l'essai, le témoignage – s'insère dans le cadre des études interculturelles et participe dans la réflexion sociologique qui s'intéresse à la réalité de l'espace francophone.

Dans les études du FLA, dont l'objectif principal consiste à développer non seulement les compétences linguistiques de l'étudiant, mais aussi ses compétences de communication, son autonomie intellectuelle et la culture générale nécessaires pour ses futures activités de traducteur ou d'interprète, la notion de l'interculturel constitue le premier point de repère. L'interculturel est une sorte de pivot autour duquel tournent les objectifs du programme universitaire

FLA : former des diplômés non seulement compétents du point de vue linguistique, ayant acquis les connaissances de base et le vocabulaire en sciences sociales et en économie, mais surtout ouverts au monde, conscients de sa richesse et de sa diversité. Et c'est la littérature maghrébine qui offre à l'étudiant tout un panorama de pratiques interculturelles, dans la mesure où l'œuvre maghrébine francophone résulte de la communication entre deux ou plusieurs cultures, la culture originaire de l'écrivain et la culture française à laquelle il se réfère par le biais, entre autres, de son choix linguistique et de sa formation scolaire. Le texte maghrébin francophone témoigne ainsi de la diversité des modèles culturels qui coexistent et s'influencent au sein d'une seule langue, le français. Cette langue choisie en tant qu'outil de communication littéraire se laisse pourtant imprégner par d'autres langues de l'écrivain francophone qui est bilingue ou plurilingue. Abdelkébir Khatibi, Tahar Ben Jelloun et Assia Djebar considèrent le plurilinguisme comme un avantage et leurs idées sont représentatives de plusieurs auteurs francophones. Dans *Amour bilingue* notamment, Khatibi parle de la « folie de la langue » pour faire l'apologie du pluralisme babélien<sup>1</sup>. Assia Djebar, dans *Ces voix qui m'assiègent*, définit la francophonie comme un lieu de la diversité, de la richesse et de la franchise. Elle parle d'« une francophonie en constant et irrésistible déplacement » et ajoute : « [...] ma francophonie ne peut se situer dorénavant que dans cet élargissement du champ »<sup>2</sup>. Tahar Ben Jelloun voit le bilinguisme de l'écrivain francophone comme une source d'enrichissement du français : « Personne ne peut affirmer que cette appartenance à deux mondes, à deux cultures, à deux langues n'est pas une chance, une merveilleuse aubaine pour la langue française »<sup>3</sup>.

L'œuvre maghrébine francophone constitue donc un modèle de croisement culturel, un modèle d'échange et de dialogue qui peut s'avérer formateur pour l'étudiant. Car, d'une certaine manière, l'étudiant partage le même type d'expérience, à un niveau de communication pratique. Comme le souligne Addelkader Kheir « une langue étrangère n'est pas seulement un outil de communication mais elle se veut également un pont assurant la transmission des expériences, des valeurs et des visions du monde »<sup>4</sup>. Ainsi, en acquérant les compétences du traducteur, l'étudiant doit exercer un travail de translation d'une langue à l'autre. Il participe ainsi à un rapprochement entre les deux cultures : il confronte sa propre culture véhiculée par sa langue maternelle avec la culture

<sup>1</sup> Cf. A. Khatibi, *Amour bilingue*, [dans :] *Ceuvres I. Romans et récits*, Paris, La Différence, 1983, p. 186.

<sup>2</sup> A. Djebar, *Ces voix qui m'assiègent*, Paris, Albin Michel, 1999, p. 40.

<sup>3</sup> T. Ben Jelloun, *On ne parle pas le francophone*, [dans :] *Le Site de Tahar Ben Jelloun* : [http://www.taharbenjelloun.org/index.php?id=33&L=&tx\\_ttnews\[tt\\_news\]=121&cHash=6af7cd43c403de613b70d05e31510a25](http://www.taharbenjelloun.org/index.php?id=33&L=&tx_ttnews[tt_news]=121&cHash=6af7cd43c403de613b70d05e31510a25), consulté le 19/01/2018.

<sup>4</sup> A. Kheir, « L'interculturel et l'enseignement/apprentissage du texte littéraire : le cas du conte », *Synergies Chine*, n° 8, 2013, p. 53.

cible. Pour que cette découverte soit satisfaisante, il devra prendre conscience des différences et des particularités de chacune des deux cultures, il devra chercher des passerelles entre elles dans l'acte de traduction étant en lui-même l'une des réalisations de communication interculturelle.

L'interculturel repose donc sur le respect de l'Autre, condition *sine qua non* de tout dialogue, de tout échange. Il apprend à celui qui y adhère à s'ouvrir à la différence pour la comprendre. Il est donc une source d'enrichissement personnel. Pour Tzvetan Todorov, « l'interculturel est constitutif du culturel »<sup>5</sup>. Il est donc ce qui empêche la culture de se replier sur elle-même, de se scléroser, de se figer et finalement de s'autodétruire. Comme le constate Luc Collès : « Toute culture qui s'isole est amenée à disparaître »<sup>6</sup>. Les relations interculturelles assurent à chaque culture qui adhère à cet échange un renouvellement, un dynamisme, une vie. C'est ce qui l'empêche de tomber dans deux pièges dont parle Luc Collès : objectivation (c'est-à-dire une fausse conviction de sa cohérence et de son immobilité) et sacralisation (c'est-à-dire le dogme de sa supériorité sur d'autres cultures)<sup>7</sup>. L'interculturel est surtout salutaire pour l'individu dans la mesure où il s'appuie sur l'idée que l'identité individuelle est toujours plurielle et qu'elle participe à plusieurs systèmes de valeurs. Ce qui, bien évidemment, dispense l'individu d'une obligation qui serait d'ordre totalitaire : celle d'adhérer à chaque valeur provenant de la culture de sa communauté (nationale, ethnique, etc.). Car, comme l'explique Amine Maalouf dans *Les Identités meurtrières* : « Chacune de mes appartenances me relie à un grand nombre de personnes : cependant, plus les appartenances que je prends en compte sont nombreuses, plus mon identité s'avère spécifique »<sup>8</sup>.

Amine Maalouf fait ainsi l'éloge de l'expérience de la diversité qui ne risque pas de délayer, disperser l'identité et l'individualité ; bien au contraire, elle la raffermi, la renforce et la consolide. Sans pourtant risquer de la scléroser, de la pétrifier : « L'identité n'est pas donnée une fois pour toutes, elle se construit et se transforme tout au long de l'existence »<sup>9</sup>.

Jaouad Serghini explique à ce propos que « l'interculturel recèle une dynamique culturelle, il reflète également l'interaction entre les cultures, l'échange, la communication, le partage, la complémentarité, la reconnaissance de la culture de l'autre en dehors d'un ethnocentrisme réducteur »<sup>10</sup>. Cela veut dire – je suis

<sup>5</sup> T. Todorov, « Le croisement des cultures », *Communications*, n° 43, 1986, p. 16.

<sup>6</sup> L. Collès, *De la culture à l'interculturel – Panorama des méthodologies* : [http://www.plateformeinterculturelle.fr/IMG/pdf/De\\_la\\_culture\\_a\\_l\\_interculturel\\_1\\_.pdf](http://www.plateformeinterculturelle.fr/IMG/pdf/De_la_culture_a_l_interculturel_1_.pdf), consulté le 19/01/2018.

<sup>7</sup> *Ibid.*

<sup>8</sup> A. Maalouf, *Les Identités meurtrières*, Paris, Grasset, 1998, p. 27.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 33.

<sup>10</sup> J. Serghini, *Pour une approche interculturelle du texte littéraire à travers les textes des écrivains maghrébains et subsahariens de la nouvelle génération* : <http://www.lcd.auf.org/IMG/pdf/SERGHINI.pdf>, p. 2, consulté le 19/01/2018.



toujours au raisonnement de Jouad Serghini – que la communication interculturelle met en avant les avantages des croisements entre les cultures et en réduit au minimum les effets fâcheux. Sans vouloir tomber dans les pièges du relativisme, la démarche interculturelle abolit la hiérarchie et l'inégalité entre les cultures en cherchant la coexistence des différences qui se respectent mutuellement<sup>11</sup>.

Comment reproduire cette belle expérience dans le cadre de l'enseignement de la littérature francophone ? Comment la faire partager aux apprenants du FLA ? Comment la leur transmettre en tant qu'instrument de futurs interprètes, « passeurs » de langues et de cultures ? Comment leur apprendre à respecter l'Autre pour que – à l'instar de l'exote de Segalen<sup>12</sup> – ils en arrivent par cette expérience à mieux saisir leur propre différence, leur mêmeté.

Ce programme ne va pas sans certaines difficultés que je n'essaie nullement d'occulter à cette occasion. La première (que je vais aborder plus en détail dans la suite) relève des déficiences au niveau de la connaissance de la littérature française acquise par l'étudiant ; celle-ci devrait pourtant constituer un point de référence dans les études francophones. En réalité, par-delà quelques exceptions à la règle (notamment le cas des anciens élèves des classes francophones) au début du premier cycle d'étude, l'apprenant connaît de manière générale, et fragmentaire, les grands auteurs du programme (surtout Molière, Balzac, Flaubert, Zola, Camus). Jusque-là, il n'a pourtant pas eu la possibilité de suivre dans le secondaire le cursus de l'histoire de la littérature française. Ainsi, il ne se lance dans cette étude qu'en première année pour l'achever seulement en troisième année de licence. La deuxième difficulté est d'ordre temporel, étant donné que le nombre d'heures réservées à l'enseignement de la littérature dans le cursus est somme toute assez limité (environ 280 en FLA et 180 en Langues Appliquées français-anglais). Enfin, la troisième difficulté est liée aux compétences linguistiques de l'apprenant qui commence sa formation universitaire déjà presque exclusivement en français, mais son niveau correspond alors, de manière générale, à B2.

Pour ce qui est de cette dernière difficulté, elle semble la plus facile à surmonter. En effet, les professeurs en philologie romane ont depuis toujours suivi le double objectif de l'enseignement : enseigner le français en prenant l'œuvre littéraire comme support et, en même temps, enseigner la littérature par le biais de l'apprentissage du français. Je reviens là à cette scission intrinsèque entre la langue et la culture. Le français est un outil de communication culturelle qui permet à l'étudiant d'accéder au monde littéraire complexe et richissime. Sans la clé de la langue, ce monde n'est accessible au lecteur étranger que de manière fragmentaire, lacunaire via des traductions littéraires. Dans l'autre sens, la lecture

<sup>11</sup> Cf. *ibid.*, p. 3.

<sup>12</sup> Cf. V. Segalen, *Essai sur l'exotisme, une esthétique du divers*, Montpellier, Fata Morgana, 1978, p. 44-60.

des textes littéraires en version originale dévoile toute une richesse de la langue qui apparaît – grâce à des supports littéraires tellement diversifiés – dans différents registres culturels, sociaux, esthétiques. En effet, au fur et à mesure que l'étudiant apprend la langue, il acquiert l'ensemble complexe des références culturelles, sociales et littéraires qu'elle recouvre. La langue cible lui dévoile des valeurs, visions du monde et modes de pensée spécifiques pour l'aire culturelle dont elle provient et cette acquisition s'avère particulièrement efficace quand elle prend pour support l'œuvre littéraire. De plus, compte tenu de la richesse et de la diversité qui caractérise la littérature maghrébine, il est tout-à-fait aisé de choisir des textes littéraires en fonction du niveau du français des étudiants. Je recommande ici des œuvres récentes qui se caractérisent parfois par un certain degré zéro de l'écriture, proches du témoignage ou de l'essai et préoccupées par le réel : *Par le feu* (Gallimard, 2011) ou *Sur ma Mère* (Gallimard, 2008) de Tahar Ben Jelloun, *Ma part de Gaulois* (Actes Sud, 2016) de Magid Cherfi ou *Une étoile aux cheveux noirs* (Rouergue, 2011) d'Ahmed Kalouaz. On pourrait bien sûr élargir cette liste qui a surtout un caractère démonstratif.

Quant à la deuxième difficulté qui reste en rapport avec les limites des programmes : par son caractère référentiel, par sa dimension sociologique et culturelle, la littérature maghrébine francophone peut constituer un support important dans le cadre des cours autres que l'histoire de la littérature française ou la théorie de la littérature. Je pense notamment au cours de la civilisation française et surtout au cours de la civilisation de l'espace francophone, ainsi qu'aux matières certes plus pratiques qui appellent pourtant la présence de l'œuvre littéraire telles que notamment le travail avec le texte, la composition du texte et même le cours d'oral.

À titre d'exemple, pour le cours de civilisation française, et plus particulièrement pour son bloc thématique dédié aux beaux-arts, je recommande par exemple les essais *Lettre à Delacroix* (Gallimard, 2010), *Lettre à Matisse* (Gallimard, 2013), *Giacometti, la rue d'un seul* (Gallimard, 2006) dans lesquels Tahar Ben Jelloun croise de manière érudite la présentation de l'art orientaliste français et de la culture marocaine. Je mentionne également dans ce contexte l'essai qu'Assia Djebar consacre à l'orientalisme dans *Femmes d'Alger dans leur appartement* (Albin Michel, 1980) ainsi que *Peindre l'Orient* (Zulma, 1996) de Rachid Boudjedra qui est une autre polémique avec la vision de l'Algérie coloniale proposée par Eugène Delacroix. De cette manière, tout en restant dans le cadre de l'art français, les étudiants ont la chance de le voir dans un contexte beaucoup plus large qui permet d'associer l'histoire de l'art à d'autres disciplines telles que par exemple l'histoire coloniale et l'anthropologie culturelle.

Pour rendre compte de la complexité culturelle de l'espace francophone, nous avons à notre disposition des ouvrages qui croisent l'approche culturelle, anthropologique, sociologique et littéraire : *Maghreb pluriel* (Denoël, 1983), *Penser le Maghreb* (SEMR, 1993) et *L'art oriental* (Hazan, 2002) d'Abdelkébir

Khatibi, *Monolinguisme de l'Autre* (Galilée, 1996) de Jacques Derrida (et l'on pourrait également situer cette réflexion dans le contexte antillais, en se référant à *L'Introduction à une Poétique du Divers* (Gallimard, 1996) d'Édouard Glissant). J'évoque aussi le courant de la littérature de l'immigration, la littérature beure et la littérature migrante qu'on peut exploiter de manière plus ou moins approfondie à l'occasion des sujets liés à l'histoire démographique de la France et en parlant des aspects interculturels de la société française.

De manière analogue, des œuvres maghrébines peuvent trouver leur place dans le programme de l'oral. J'en donne deux exemples. D'abord, l'oralité inhérente à l'expression maghrébine et surtout le rôle important du paradigme du conte dans cette littérature offrent plusieurs possibilités pour perfectionner les compétences de communication des apprenants, dont parle notamment Abdelkader Kheir dans « L'interculturel et l'enseignement/apprentissage du texte littéraire : le cas du conte ». Par sa simplicité, par son schématisme et par sa popularité (le fait que nous sommes tous, quelles que soit nos origines, familiers avec ce genre dans ses nombreuses variantes), le conte peut servir de support dans l'enseignement du français et c'est d'autant plus tentant que ses reprises dans la littérature maghrébine, son dialogue avec le roman maghrébin, renvoient à des problèmes du monde actuel (racisme, conflit entre la tradition et la modernité, hypocrisie, corruption, exclusion sociale, etc.). Je pense notamment à *L'Enfant de sable* (Seuil, 1985), *Amours sorcières* (Seuil, 2003) et *Mes contes de Perrault* (Gallimard, 2014) de Tahar Ben Jelloun, mais les actualisations des *Mille et Une Nuits* sont aussi nombreuses.

Ensuite, dans le contexte des cours d'oral, qui visent à développer les compétences linguistiques à partir des faits de la réalité socio-politique et culturelle francophone, je vois l'utilité des ouvrages hybrides, caractéristiques d'ailleurs pour l'écriture maghrébine, et situés à mi-chemin entre la fiction, le document et l'essai autobiographique. Je me réfère notamment à des textes (dont il faudra choisir des extraits) tels que *Les identités meurtrières* (Grasset, 1998) d'Amin Maalouf (et à cette occasion, je mentionne l'article de Hugues Sheeren qui propose un travail didactique en FLE à partir d'extraits de ce texte<sup>13</sup>), *Portrait du décolonisé arabo-musulman et de quelques autres* (Gallimard, 2004) d'Albert Memmi, *L'Orient, après l'amour* (Actes Sud, 2008) de Mohamed Kacimi. Il s'agit des ouvrages qui posent la problématique de l'individu, de la nation, de la migration et de la diasporisation dans une perspective à la fois autobiographique et socio-culturelle. De même, pour attirer l'attention des futurs traducteurs sur la complexité du contexte culturel du monde francophone ainsi que pour faire comprendre les tensions des sociétés d'aujourd'hui, l'enseignant

<sup>13</sup> H. Sheeren, « *Les identités meurtrières* d'Amin Maalouf. Analyse d'un extrait », *Français 2000, Enseigner les littératures francophones 2*, revue de l'ABPF, Bruxelles, septembre 2007, p. 49-56.

dispose des analyses de Tahar Ben Jelloun aussi raisonnables et responsables qu'accessibles au large public du point de vue linguistique et méthodologique, telles que *Le Racisme expliqué à ma fille* (Seuil, 1998), *L'Islam expliqué aux enfants* (Seuil, 2002) ou des ouvrages qui traitent du printemps arabe, de ses causes et de ses conséquences : *Par le feu* (Gallimard, 2011) et *L'Étincelle. Révoltes dans les pays arabes* (Gallimard, 2011).

Il en résulte que, inséré dans les programmes de la connaissance pratique du français, le texte maghrébin peut servir de source d'informations et de commentaires sur le monde actuel. À cette étape, surtout quand on travaille avec les étudiants en licence, il s'agit d'indiquer des pistes de lecture, donner à l'apprenant l'envie de lire en montrant que la littérature francophone d'aujourd'hui par son caractère hybride – dans la mesure où elle reste en rapport avec les sciences sociales – est une clé pour la réflexion sur l'interculturel, qui favorise l'expérience interculturelle du lecteur. En proposant quelques textes choisis de la littérature francophone, j'espère faire comprendre à l'étudiant que c'est une littérature-monde<sup>14</sup>, c'est-à-dire ouverte au monde et très présente dans le monde. J'espère surtout lui donner quelques pistes de lecture, de réflexion, d'analyse, en vue de ses futures recherches au niveau de master et notamment dans le cadre du séminaire de spécialisation et du séminaire de maîtrise, sans prétendre, bien sûr, à cette étape de la licence, ériger l'étude de la littérature francophone en système. L'objectif est donc à la fois modeste (puisque'il faut être très sélectif) et ambitieux (puisque'il s'agit de regarder l'œuvre littéraire dans une perspective interdisciplinaire).

Pour les études des œuvres francophones, et plus particulièrement maghrébines, études plus approfondies, plus strictement littéraires, mieux ciblées sur l'analyse littéraire, je reviens finalement à la première difficulté mentionnée ci-dessus : comment procéder à l'analyse des œuvres maghrébines, comment les contextualiser dans une situation où le système des références à la littérature française de grande importance pour les études francophones n'est pas encore suffisamment appréhendé par l'apprenant ? Comment assurer alors la communication interculturelle sur l'axe auteur-texte-lecteur ?

Pour répondre à cette question je m'appuie sur la théorie d'Abdelkader Kheir qui énumère trois types de communications culturelles.

D'abord, la non-connaissance des référents culturels par le lecteur crée une zone de tension culturelle entre lui et le texte. Le manque de références culturelles aboutit à une certaine opacité sémantique de l'œuvre qui appartient à ce que Kheir appelle « zone d'incompréhension culturelle » ou encore « zone de

<sup>14</sup> J'emprunte le terme à Michel Le Bris et Juan Rouaud ainsi qu'aux autres de 44 signataires du manifeste *Pour une littérature-monde en français*, paru le 16 mars 2007 dans *Le Monde* et publié ensuite sous forme de l'ouvrage collectif : *Pour une littérature-monde en français*, sous la dir. de M. Le Bris et J. Rouaud, Paris, Gallimard, 2007.

tension culturelle »<sup>15</sup> dans laquelle peuvent avoir lieu des quiproquos interprétatifs. Pour éviter cette situation, il faut que l'auteur et le lecteur partagent un certain nombre de références : Kheir parle à ce propos d'un référent culturel commun sur lequel repose la compréhension du texte. Elle a lieu dans ce qu'il appelle « zone de communication culturelle »<sup>16</sup>. L'appartenance du texte et du lecteur à un fonds référentiel commun constitue une porte favorisant l'accès aux différences culturelles : à leur compréhension et à leur acceptation. Kheir la présente comme « une zone de compromis »<sup>17</sup>. En effet, c'est à partir d'un partage d'idées que peut avoir lieu une différenciation, une distinction entre le moi et l'Autre. C'est seulement dans ce contexte qu'on peut retrouver le respect de la différence, principe fondamental de la communication interculturelle. Le texte est donc dans ce cas-là assez proche du système des références du lecteur au point que celui-ci poursuit la lecture à la fois avec curiosité et implication. En même temps, ce système de références d'un texte donné comporte des différences par rapport à celui du lecteur, sans provoquer pourtant en lui le sentiment de rejet. L'attitude de celui-ci me fait penser à la conception de l'exote de Segalen : il accepte la différence, retrouve et raffermi sa propre identité différenciée de celle représentée dans le livre (par personnage interposé) et en arrive à reconnaître la relativité de sa propre culture qui l'amène au respect de celle d'autrui.

Cette relation que je propose comme modèle dans la situation de lecture, je la trouve possible à construire si l'on étudie des œuvres intertextuelles. Dans ce cas-là, l'intertexte auquel se réfère l'auteur francophone est un référent culturel commun, à condition qu'il soit connu du lecteur polonais. Je pense par exemple au roman *2084. Fin du monde* (Gallimard, 2015) de Boualem Sansal, *Meursault-contre-enquête* (Actes Sud, 2014) de Kamel Daoud ou *Maudit soit Dostoïevski* (P.O.L., 2011) d'Atiq Rahimi. Les mondes représentés dans les hypotextes (*1984*, *L'Étranger*, *Crime et châtiment*) constituent des passerelles qui guident la lecture de l'étudiant polonais et l'introduisent petit à petit dans le monde d'une culture moins connue et plus difficile à comprendre.

Pour conclure, la littérature maghrébine enseignée en licence de FLA permet de faire comprendre à l'étudiant que le français est une langue de la diversité, un mode de communication interculturelle. En initiant l'apprenant à la littérature monde en français, l'enseignant dévoile devant lui de nombreuses stratégies de lecture et de nombreux enjeux que propose actuellement le texte littéraire francophone.

<sup>15</sup> A. Kheir, *op. cit.*, p. 57.

<sup>16</sup> *Ibid.*

<sup>17</sup> *Ibid.*

Ewa Kalinowska  
ORCID : 0000-0002-8251-2696  
*Université de Varsovie*

## **Poésie en classe du français langue étrangère – contribution au développement des compétences linguistiques et culturelles**

### **Poetry in the Didactics of French as a Foreign language: Contribution to the Development of Linguistic and Cultural Competences**

**Abstract:** This paper explores the issue of teaching foreign literature – especially poetry – during the foreign language classes. Indeed teaching of literature/poetry as a part of a foreign language education remains a vehemently debated issue. Which and whose poetry should be taught? How should it be taught? What role should the learners' culture play in the acquisition of knowledge of the French-language poetry? How can the French language teachers learn the skill of incorporating poetry into their teaching of French as a foreign language? And how can they develop the learners both linguistic and cultural competence? Those questions are to be answered in the paper.

**Keywords:** French as a foreign language, didactics, French-language literature, French-language poetry

**Mots clés :** français langue étrangère, didactique, littérature d'expression française, poésie de langue française

Depuis les années 70 du XX<sup>e</sup> siècle, les recherches des didacticiens ont mis en relief les liens de la littérature avec la langue et proposé des démarches, programmes et projets joignant l'enseignement des deux domaines. Passée la période de l'engouement pour les méthodes audiovisuelles au sein desquelles la littérature n'existait pas, sa place dans la glottodidactique devient de plus en plus consi-

dérable. Les avantages de cette approche sont de mieux en mieux mis en pratique<sup>1</sup>. L'œuvre littéraire n'apparaît plus comme un échantillon inégalable de l'emploi de la langue, mais comme un espace de recherches des apprenants. Cet espace devrait continuer à constituer un champ de recherches approfondies d'ordre formel, linguistique et thématique.

Le texte littéraire peut remplir avec succès le rôle d'un précieux document authentique et d'un moyen efficace de communication interpersonnelle. Grâce à sa diversité et aux possibilités d'interprétation, il permet d'étudier différents aspects de la langue (et de ses sous-systèmes) ainsi que de perfectionner les compétences linguistiques, d'acquérir de nouvelles connaissances et, par là-même, de développer la compétence culturelle. Pour que la littérature puisse remplir ce rôle de la manière effective sans perdre son caractère spécifique – sa *littérarité* –, il faudrait élaborer – à côté de conceptions théoriques – des matériaux à réaliser en classe : des anthologies commentées, avec des questions et consignes adressées aux apprenants, des cahiers d'exercices et de manuels spécialisés. C'est une tâche difficile, ce qui est prouvé par le décalage existant entre la théorie et la pratique concernant la présence de la littérature en classe de langue : des études didactiques sont relativement nombreuses (il est à noter qu'elles pèchent souvent par un caractère discursif et ne sont pas transférables dans la réalité scolaire<sup>2</sup>), mais les matériaux pratiques destinés à la réalisation en classe le sont moins. En dépit des changements positifs quant à l'exploitation didactique de la littérature, il est nécessaire de constater que les manuels actuels et les méthodes de français ne sont pas suffisants pour ceux qui voudraient faire connaître à leurs élèves la littérature d'expression française<sup>3</sup>. Ainsi l'enseignant, partisan de la

<sup>1</sup> Quelques études des dernières décennies : M.-C. Albert, M. Souchon, *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette, 2000 ; *Language, Literature and the Learner: Creative Classroom Practice*, sous la dir. de R. Carter, J. Mc Rae, Harlow, Longman, 1996 ; G. Lazar, *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993 ; F. Cicurel, *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1991 ; J.-P. Goldenstein, *Entrées en littérature*, Paris, Hachette, 1990 ; J. Collie, S. Slater, *Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987 ; *Literature and Language Teaching*, sous la dir. de C. J. Brumfit, R. Carter, Oxford, Oxford University Press, 1986. C. J. Brumfit, *Language and Literature Teaching : From Practice to Principle*, London, Pergamon Press, 1985.

<sup>2</sup> Il n'est pas question de mettre en question le bien-fondé de telles études, car l'approche théorique est tout aussi utile – elle permet de formuler des principes scientifiques de la glottodidactique. Il est en même temps légitime d'affirmer que l'utilité pratique de ces études est problématique, car les enseignants qui travaillent au quotidien à l'école ont besoin d'ouvrages pratiques, prêts à la réalisation.

<sup>3</sup> Des exemples d'ouvrages pratiques déjà parus : N. Blondeau, F. Allouache, *Littérature progressive de la francophonie. Niveau intermédiaire*, Paris, CLE International, 2008 ; M.-H. Estéoule-Exel, S. Regnat Ravier, *Livres ouverts. Approche des textes littéraires français et francophones*, Grenoble, PUG, 2008 ; N. Blondeau, F. Allouache, M.-F. Né, *Littérature progressive du français. Niveau avancé*, Paris, CLE International, 2005 ; G. Baraona, *Littérature en dialogues – niveau intermédiaire*, Paris,

présence de textes littéraires pendant ses leçons, est-il le plus souvent obligé de consacrer un temps et un effort supplémentaires à préparer ses propres propositions d'exercices, d'activités ou de fiches pédagogiques complètes.

Les problèmes accompagnant la présence de la littérature en classe de langue concernent tous les textes, indépendamment du genre. Les difficultés s'aggravent s'il s'agit de textes poétiques, considérés traditionnellement comme peu clairs, équivoques, difficiles à lire et à interpréter, isolés par rapport à la vie et à la communication quotidiennes – telle est l'opinion aussi bien des élèves que des enseignants. Et c'est une des rares questions à propos desquelles les uns et les autres se mettent d'accord.

## **1. Défis et difficultés accompagnant l'exploitation de la poésie lyrique en classe de français**

L'exploitation de la poésie lyrique en classe de langue a ses fervents adversaires. Ceux-ci affirment que la poésie n'est ni intéressante pour les élèves, ni aimée par eux ; que les textes poétiques sont abstraits et n'ont rien à voir avec la réalité. Ils présentent aussi des difficultés grammaticales, la syntaxe est plus que souvent complexe ainsi que le vocabulaire, riche, recherché et rare. En plus, le nombre réduit d'heures de français et l'obligation de réaliser les programmes officiels ne permettent pas d'introduire des exercices supplémentaires liés à la poésie. Par ailleurs, les enseignants eux-mêmes admettent, plus ou moins ouvertement, qu'ils ne se sentent pas préparés à introduire dans leurs enseignements des textes littéraires en général et poétiques en particulier. Ils avouent ne pas disposer d'outils de travail appropriés et préfèrent se limiter au travail avec le manuel, accompagné toujours de supports complémentaires qui facilitent la réalisation de leçons (cahiers d'exercices, enregistrements CD et DVD, guides pédagogiques, etc.).

Certains de ces arguments semblent raisonnables, mais il serait tout aussi utile de se demander s'ils sont suffisants pour renoncer à mettre les élèves en contact avec la poésie lyrique en version originale. Nous sommes convaincue qu'en dépit de tous les défis liés à l'introduction de la poésie en classe, les avantages de cette approche méthodologique dans le processus glottodidactique prévalent sur toutes les difficultés. Les résultats positifs à atteindre sont considérables, ce qui devrait inciter les enseignants à relever les défis.

Il est souhaitable de montrer aux élèves que la poésie lyrique n'est pas un phénomène théorique et étranger à la vie quotidienne, elle n'est pas non plus



exclusive et réservée aux seuls initiés. La connaissance de la poésie peut être utile en pratique et elle le devient réellement : elle constitue un des éléments de la compétence communicative en fournissant des sujets de discussions et d'échanges, elle contribue à l'enrichissement du vocabulaire et des moyens d'expression orale. Elle permet toujours d'acquérir de nouvelles connaissances ; parfois, elle s'avère être vraiment intéressante ou même amusante.

## 2. Objectifs de l'introduction de la poésie en classe de français

Les objectifs possibles à réaliser grâce à l'exploitation de la poésie pendant les leçons de français sont d'ordre linguistique, pédagogique, psychologique et culturel. Le développement de la compréhension écrite apparaît comme la première compétence qui sera développée. Il faut toutefois souligner que la priorité accordée à cette compétence risque de tourner au vinaigre : la poésie lyrique ne raconte pas d'histoires susceptibles d'être rapportées, résumées ou reformulées. Il est pertinent de proposer aux élèves des activités autres que la simple lecture de poèmes, vu que divers supports pourront contribuer au développement de toutes les compétences linguistiques. Des enregistrements – avec des textes poétiques lus, récités ou chantés – contribuent à développer la compréhension orale. Des énoncés individuels, des débats et discussions en groupe permettront de perfectionner l'expression orale, tandis que des formes classiques de production écrite, traditionnelles (compte-rendu, exposé écrit) ou plus modernes (recensions, billets sur un blog), donnent aux apprenants l'occasion de développer l'expression écrite.

L'analyse de textes et d'autres formes poétiques – de leur style, de figures rhétoriques, d'un lexique élargi (le plus souvent beaucoup plus riche par rapport à celui employé au quotidien), de jeux de mots et d'équivoques – aide à développer la sensibilité esthétique et à exprimer ses préférences dans le domaine de la littérature et de la culture. La motivation de l'enseignant qui met les élèves au contact de la poésie non conventionnelle, nouvelle et surprenante par sa forme et par ses contenus, concourra à la formation des attitudes d'ouverture envers des faits et phénomènes inhabituels, voire insolites. L'ouverture ne doit pas aboutir à l'acceptation de tout ce qui est nouveau et surprenant, mais elle permet de se rendre clairement compte de ses propres préférences et de formuler ses opinions, concordant avec les opinions de l'enseignant ou non.

Il est ainsi indispensable de souligner que le rôle principal de l'enseignant de langue étrangère qui propose aux élèves la poésie lyrique est de les inciter à la réflexion. L'enseignant ne doit, ni ne devrait jouer le rôle d'une autorité inébranlable en matière d'interprétation et d'analyse des poèmes. Un bon enseignant ne va pas imposer son opinion comme la seule juste, il inculquera aux jeunes lecteurs la confiance en leurs propres compétences. Il les motivera à des lectures

autonomes, à l'expression des opinions personnelles – celles-ci peuvent être originales, voire audacieuses, à condition d'être argumentées. La leçon de français peut créer l'opportunité de rompre avec la vision traditionnelle de la poésie (et de la littérature en général) qui n'a qu'une explication et un seul message ; la tâche des élèves consistant alors à faire ressortir ces idées justes.

La plupart des consignes injonctives et directes accompagnant les textes littéraires dans des manuels scolaires laissent croire qu'il n'existe qu'une seule signification du texte étudié et tout ce que les élèves (étudiants) peuvent faire est de la retrouver : « Montrez que Balzac complète son portrait [...] par la description de leur logement »<sup>4</sup> ; « Montrez que [les trois acteurs] sont reliés dans une construction circulaire »<sup>5</sup> ; « En quoi les deux hommes s'opposent-ils ? Comment l'auteur parvient-il à suggérer le caractère antithétique... ? »<sup>6</sup>. La langue utilisée dans les manuels pêche par son caractère artificiel et technique ; il y est question de « séquences, progressions, libellés », les élèves doivent « prendre connaissance, décortiquer, agencer, hiérarchiser, problématiser, ancrer leurs opinions dans le texte ». De telles formulations découragent les jeunes qui se révoltent (ne serait-ce qu'intérieurement) et veulent oublier tout ce qu'ils auraient été censés mémoriser de cette manière.

Chaque lecteur a droit à son opinion, précédée d'une lecture attentive et approfondie, ainsi qu'accompagnée d'une attitude de bonne volonté et libre de parti pris. Le problème tracassant depuis toujours les élèves – *comment retrouver le message juste du poème ?* – peut changer et se transformer en une approche diamétralement différente : *quel sens je peux donner au poème que je lis ?* Et encore, tout le processus se fait en français... Peut-on imaginer une meilleure approche pédagogique et didactique ?

### 3. Les littératures d'expression française

Il est utile de ne pas oublier que les enseignants de certaines langues, dont le français, ont à leur actif une ressource supplémentaire, qui leur permet de développer la compétence interculturelle de leurs apprenants. La langue française (avec l'anglais) est présente sur tous les continents du globe : en Europe (France, Belgique, Suisse et quelques autres territoires) ; en Asie – dans les pays de la Péninsule Indochinoise et sur de nombreuses îles de l'Océan Indien (dites « îles d'Afrique »). Presque vingt États de l'Afrique subsaharienne ont instauré le français comme leur langue officielle et la principale langue du système éducatif

---

<sup>4</sup> J. Girardet, *Le Nouveau sans frontières 4. Méthode de français*, Paris, CLE International, 1993, p. 16.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 30.

<sup>6</sup> *Littérature 2<sup>de</sup>. Textes et méthode*, sous la dir. de H. Sabbah, Paris, Hatier, 1993, p. 403.

(entre autres le Sénégal, la Guinée, la Côte d'Ivoire ou les deux Congo). Au nord du continent africain le français est présent dans les pays du Maghreb ; il convient aussi d'ajouter une autre partie du monde arabe : le Proche-Orient. L'Amérique du Nord française, c'est surtout le Québec, auquel il faut joindre le Nouveau Brunswick et l'Ontario au Canada ainsi que la Louisiane aux États-Unis ; et les Antilles de l'Amérique centrale. La liste complète de tous les pays et régions francophones du monde est bien plus longue. Chacun de ces territoires a sa propre identité linguistique, liée à la coexistence de plusieurs langues. L'ensemble constitue la *francophonie*, phénomène de caractère universel – culturel, géographique et social.

La littérature d'expression française, présente presque partout dans le monde, est la plus belle illustration de la francophonie. Des textes littéraires en français – en Afrique, aux Amériques, dans des pays arabes ou des îles de l'Océan Indien – sont une manifestation remarquable et une preuve indéniable de la vivacité de la langue, de sa force et de sa capacité de s'enrichir au contact de diverses cultures :

La langue française est riche de ses poètes qu'ils soient nés à Paris, Bruxelles, Rabat, Beyrouth, Dakar, Québec, La Martinique, La Guadeloupe, Haïti ou dans une banlieue d'une de ces grandes villes où l'arabe et le créole font des trous dans la langue française pour la rendre minée de petites étoiles qui crépitent dans la bouche des amants<sup>7</sup>.

La poésie occupe une place particulière dans la création d'écrivains d'expression française : les poètes de la Suisse romande (Philippe Jaccottet), de la Belgique (Norge), du Canada (Gaston Miron, Anne Hébert), de Haïti (Frankétienne, Lyonel Trouillot), de Martinique (Aimé Césaire) avec ceux de divers pays africains (Léopold Sédar Senghor, David Diop, Mohammed Dib, Abdellatif Laâbi) appartiennent aux artistes les plus éminents, récompensés souvent par des prix littéraires prestigieux. Leur création est une source inépuisable où peuvent venir s'alimenter tous ceux qui voudraient inclure la poésie lyrique dans le processus glottodidactique. Cette démarche sera d'autant plus juste que les textes littéraires francophones émanant d'en dehors de la France sont méconnus. Il s'agit pourtant des œuvres riches et méritant une large reconnaissance, ce qui aiderait tous les apprenants à prendre conscience de l'omniprésence et de l'universalité de la langue française. La poésie en français est ainsi censée devenir un important élément de l'éducation interculturelle, vu qu'elle offre une richesse et une diversité quasi infinies.

---

<sup>7</sup> T. Ben Jelloun, cité d'après K. Rahir, « *Tête haute, bras ouverts...* », *Français 2000 Bulletin de l'Association belge des professeurs de français*, n° 206-207 : *Enseigner les littératures francophones 1*, sous la dir. de L. Collès et H. Abraham, 2007, p. 25-26.

#### 4. Qu'est-ce que c'est que la poésie (lyrique) ?

Avant de proposer des activités concrètes, il est utile de définir l'objet de notre réflexion, bien qu'il puisse apparaître comme évident. Le terme de « poésie » relève d'une simplification, car le terme correct est plus exact : il s'agit de la « poésie lyrique », un des trois grands genres littéraires. Sa spécificité par rapport à deux autres genres – la littérature épique et le drame – est due à la transmission de pensées, d'émotions et d'états affectifs subjectifs, sans qu'aucune histoire concrète ne soit racontée : un poème lyrique ne se laisse ni résumer, ni raconter (ce qui est plus que possible pour les romans, nouvelles, comédies ou drames). Le « sens » de la poésie, c'est l'expression des sentiments – délicats et subtils, ou violents et impossibles à maîtriser ; ce sont des images (correspondant à des éléments du monde réel ou non) et des associations, ce sont des réflexions et observations – personnelles, voire intimes, qui ne se soumettent ni à la logique, ni au bon sens. Une œuvre lyrique forme une entité de sens et de forme, elle est en même temps *universelle*, compréhensible et interprétable par tous, y compris ceux qui, de par leurs naissances, domiciles, langues maternelles et croyances, appartiennent à un environnement culturel tout autre que celui de l'auteur. La poésie lyrique garde toujours son importance et ses qualités ; il est possible de la lire, d'essayer de la comprendre, de l'aimer (ou non), même si elle est anonyme ou que son auteur reste peu connu. Un poème lyrique particulier est toujours actuel et conserve sa charge émotionnelle. C'est son trait spécifique, dont sont dépourvus tous les autres documents authentiques ; ceux-ci, vu leur lien strict avec la réalité quotidienne, se désactualisent assez rapidement. Transférés en classe de langue, ils perdent souvent, ne serait-ce qu'en partie, leurs caractères et utilités pratiques.

Force est de rappeler que la poésie lyrique acquiert des formes plus ou moins traditionnelles, parfois, elle devient novatrice. Les traits caractéristiques, reconnus et considérés comme typiques de la poésie lyrique renvoient à ses genres habituels (élégie, sonnet ou ballade) ainsi qu'à sa construction (par exemple la division en strophes). La poésie lyrique classique, ce sont également les rimes – homophones ou homographes, riches ou pauvres, masculines ou féminines, disposées de manière régulière (rimes plates, croisées ou embrassées) ou bien mêlées. La langue de la poésie, différant de la langue quotidienne, avec des figures rhétoriques et un style spécifique, est caractéristique et incontournable pour toute la littérature.

Il est toutefois nécessaire de ne pas oublier que les genres littéraires (en général) et poétiques (en particulier) se transforment et évoluent ; ainsi, sauf la dernière caractéristique mentionnée – langue spécifique – toutes les autres ont subi des changements, sans que les formes traditionnelles ne disparaissent. Sont ainsi apparus de nouveaux genres et formes, les poèmes lyriques ne doivent plus être ni réguliers (poème libre, vers blanc), ni conventionnels (comme la lyrique gra-

phique ou les poèmes en prose). D'ailleurs, il faut se rappeler que la forme versifiée n'équivaut pas nécessairement à la poésie lyrique : nombre d'œuvres épiques et dramatiques sont écrites en vers.

## 5. Matériaux – textes poétiques

Les textes de poèmes constituent le matériau de base employé en classe du français langue étrangère. Il vaut la peine de proposer aux apprenants des textes diversifiés : typiques et non conventionnels, habituels et surprenants, sérieux et amusants. La lecture peut et devrait être accompagnée d'exercices linguistiques – liés au vocabulaire, aux structures et figures de style, mais il est également indispensable, ne serait-ce qu'au niveau minimal, de diriger l'attention des élèves vers des aspects esthétiques, la littérarité et la tonalité d'œuvres lues. Il serait aussi utile d'introduire des informations concernant l'histoire de la littérature, ce qui est possible à faire de façon concise, sans décourager les élèves en les obligeant à maîtriser trop de détails. Quelques exemples concrets illustreront la démarche :

- des poèmes lyriques, appartenant aux genres traditionnels, à forme fixe (comme sonnets, rondeaux ou ballades), choisis de manière réfléchie, permettront de faire ressortir la richesse lexicale et des ambiguïtés de sens voulues ;
- des poèmes lyriques de forme non traditionnelle, comme poèmes en prose (Charles Baudelaire, Arthur Rimbaud, Francis Ponge) ou des textes simples et brefs (Jacques Prévert), voire minimalistes (haïku en français) ;
- la poésie graphique (calligrammes d'Apollinaire) ou bien la poésie sous forme d'affiches et de cartes (Paul Nougé, surréaliste belge, auteur des recueils *La Publicité transfigurée* et *Le Jeu des cartes et du hasard*) ;
- des poésies lyriques, formant des *groupements thématiques* (présents fréquemment dans les programmes scolaires en France, lors des leçons de langue maternelle) : les apprenants connaissent quelques poèmes consacrés aux mêmes thèmes, comme l'amour, l'amitié, la solitude ou la nature ; la lecture et l'analyse de ces poèmes deviennent d'autant plus intéressantes que les textes exploitant les mêmes motifs sont différents par leur forme, le vocabulaire et la charge émotive ;
- des poèmes lyriques à tonalité spécifique : humoristiques, jouant avec les mots (les œuvres de Raymond Queneau, d'Alphonse Allais ou du poète belge, Géo Norge)<sup>8</sup>, sans exclure la poésie engagée, qui peut intéresser des

---

<sup>8</sup> D'autres exemples, émanant parfois d'écrivains moins connus, sont à trouver sur des sites consacrés à la poésie humoristique, comme [www.editionsmelonic.com/Virtuel/Poemes/humour.htm](http://www.editionsmelonic.com/Virtuel/Poemes/humour.htm), consulté le 6/07/2019.

jeunes représentant des attitudes non conformistes (comme la poésie de Paul Éluard, de René Char, ou encore des poèmes d’auteurs antillais et africains, dont Aimé Césaire, Jacques Roumain ou Bernard Dadié).

Tous ces exemples confirment deux aspects de l’exploitation de la poésie lyrique en classe de français : tout d’abord, les possibilités sont aussi nombreuses que les poèmes; ensuite, l’obligation de l’enseignant de ne jamais cesser des recherches, d’acquérir de nouvelles connaissances et de se former de manière continue.

## 6. D’autres supports liés à la poésie

Hormis les textes eux-mêmes, il est possible et utile de proposer d’autres matériaux liés à la poésie. Ceci va permettre d’enrichir la gamme de supports employés en classe de français ainsi que de diversifier les exercices adressés aux élèves et étudiants. L’emploi de supports atypiques suscitera l’intérêt et influencera positivement les résultats de l’apprentissage. Quelques propositions de ce type de supports :

- enregistrements audio et vidéo de la poésie récitée ou chantée : l’enseignant dispose d’un large choix de CD, de DVD, de brefs clips venant de divers sites internet, dont YouTube, Dailymotion, TV5 Monde ;
- couvertures d’éditions et de recueils poétiques, tables des matières : un des exemples motivants est à trouver dans le volume de poèmes en prose *Parti pris des choses* de Francis Ponge dont les textes portent des titres peu banals – « Pluie », « La bougie », « La cigarette », « L’orange », « Escargots » ;
- la *poésie de la rue* – slogans, devises, pochoirs ou graffiti avec des poèmes brefs, aphorismes – intriguera certainement les apprenants et leur montrera que la poésie n’est pas séparée de la vie quotidienne ;
- les illustrations de recueils de poésie sont aussi censés devenir – surtout à l’étape d’*avant la lecture* – un support pertinent qui permettra de formuler des hypothèses concernant les thèmes, motifs et images des poèmes du recueil, ou bien, après la lecture de quelques textes, elles inciteront à discuter leur association (jugée comme convenable ou non) aux textes poétiques.

## 7. Exercices et activités pour les apprenants

Exercices et activités liés aux textes de la poésie lyrique ont pour objectif le développement des compétences linguistiques et littéraires-culturelles. Vont suivre des exemples concrets, possibles à réaliser lors de toutes les étapes successives du travail avec un texte – exercices *avant la lecture*, *première lecture* (ou *lecture*

globale), *lecture approfondie* (ou *lecture détaillée*) ainsi que des exercices dont le but est d'employer les connaissances acquises dans de nouveaux contextes – *après la lecture* (*prolongements, réemplois* ou bien *pour aller plus loin*). Toutes les propositions tendent à développer et perfectionner la connaissance du français et celle de la poésie d'expression française.

- L'exercice le plus traditionnel est de faire apprendre des poèmes par cœur, pour la déclamation ultérieure. Certes, il n'est pas apprécié par les élèves, mais – à condition de ne pas en abuser et de proposer des textes intéressants – il peut mener à des résultats positifs, au perfectionnement de la prononciation, de l'accentuation. Parfois, il devient amusant. Il permet aussi de fixer/mémoriser les règles de grammaire.
- Exercices *avant la lecture*:
  - observation de la typographie et de la construction du poème, de la division (ou non) en strophes, de la ponctuation (ou de son absence) ;
  - analyse du titre, de l'incipit et de la dédicace (le cas échéant) ;
  - présentation de l'auteur, de l'époque, du courant artistique (sous une forme concise, à base de diverses sources : études, articles, internet – à préparer par les élèves).
- Exercices de la *première lecture* :
  - lecture silencieuse ou à haute voix ;
  - écoute d'un enregistrement (sans et avec le texte) ;
  - échange des premières impressions et d'opinions à propos du poème ;
  - vérification de la compréhension globale du texte (questionnaires à choix multiple, questionnaires vrai/faux ou autres) ;
  - échange d'opinions générales sur la poésie : *Qu'est-ce que c'est que la poésie lyrique ? Comment la lire ? Faut-il la lire ? Vaut-il la peine de la lire ? Comment l'interpréter /l'analyser ?* etc.
- Exercices de la *lecture approfondie (détaillée)* :
  - analyse de la construction du poème, identification du genre auquel appartient le poème : division en strophes (régulières ou non), rimes (exactes, riches, suffisantes, etc.) ;
  - analyse du vocabulaire : riche ou plus simple et quotidien, présence d'archaïsmes, de néologismes, de champs lexicaux et d'autres éléments liés au vocabulaire ;
  - analyse de figures de style, telles que métaphores, comparaisons, oxymores ou autres ; seront mis en relief l'emploi pratique et l'effet (sans s'attacher à la terminologie d'études littéraires) ;
  - essai d'identifier/d'indiquer les motifs essentiels du poème ainsi que, dans la mesure du possible, de formuler son message, son « sens » ;
  - expression d'opinions personnelles, réfléchies et originales ou standard et naïves, mais qui devraient toujours être argumentées, avec des éléments concrets du poème à l'appui.

- Exercices après la lecture (*prolongements, réemplois* ou bien *pour aller plus loin*) : ils ont pour objectif d'inciter les apprenants à découvrir le fonctionnement de la langue, des jeux linguistiques, de s'essayer à la création individuelle<sup>9</sup>. Les jeux des surréalistes ou d'autres groupes poétiques constituent une aide et une suggestion pour les enseignants :
  - *cadavre exquis* : formation de phrases – les élèves notent sur une feuille, à tour de rôle, des éléments successifs de la phrase et transmettent la feuille au voisin après l'avoir pliée ; les phrases obtenues de cette manière seront abstraites, ce qui donnera à la leçon une expression ludique. Il ne faut pas oublier de formuler des règles, afin que les phrases obtenues soient correctes du point de vue de la grammaire (en dépit d'un sens « bizarre » ; le premier exemple retenu par les surréalistes était : *Le cadavre exquis boira le vin nouveau* (d'où le nom du jeu)<sup>10</sup> ;
  - un autre jeu surréaliste, consistant à faire « croiser » des phrases : un groupe d'élèves formule les premières parties des phrases, commençant par *si*, l'autre groupe donne des propositions de terminer les phrases ; les phrases complètes sont faites au hasard, en liant une partie avec *si* et une autre, de l'autre groupe ; on obtient ainsi de bonnes propositions conditionnelles (il faut auparavant fixer les règles de l'emploi des temps et des modes) ;
  - des contraintes de l'OuLiPo (Ouvroir de Littérature Potentielle), groupe d'auteurs (poètes et autres) qui créent en se soumettant volontairement à des contraintes ou bien écrivent en accord avec des règles et principes de mathématiques (combinatoire, théorie des jeux) ; le site [www.oulipo.net/](http://www.oulipo.net/) donne la description de quelques dizaines de contraintes, comme les lipogrammes, les palindromes ou encore la méthode N + 7 (un poème connu est réécrit de la manière suivante : chaque mot du poème est remplacé par un autre – septième de la même catégorie grammaticale après le mot remplacé dans un dictionnaire choisi de langue française).

Une présentation à part devrait prendre en compte des fiches pédagogiques et des exercices particuliers qui proposeraient des supports autres que les textes poétiques eux-mêmes, comme des enregistrements audio et vidéo, des couvertures de recueils de poésie, des préfaces et postfaces, des tables des matières, des illustrations, photos, dessins et autres matériaux.

\*\*\*

<sup>9</sup> Des ouvrages incitant la créativité linguistique des élèves : G. Vermeersch, *La petite fabrique d'écriture*, Paris, Magnard, 2002 ; A. Duchesne, T. Leguay, *Petite fabrique de littérature*, Paris, Magnard 2001 ; A. Duchesne, T. Leguay, *Lettres en folie. Petite fabrique de littérature 2*, Paris, Magnard, 1999.

<sup>10</sup> G. Picon, *Le surréalisme*, Genève, Skira, 1995, p. 86-87.



L'exposé – nécessairement concis – de la problématique liée à l'exploitation de la poésie lyrique en classe de langue, comme les exemples cités d'exercices et d'activités destinés aux apprenants, incitent à inclure la poésie dans le processus de l'enseignement et de l'apprentissage du français. Il est en même temps clair que cette approche ne sera pas réalisée sans quelques problèmes. Il est nécessaire de souligner que la présence de textes poétiques ne saurait être très fréquente, car les leçons de langue ne pourront pas devenir des cours de littérature et encore moins de poésie. Nous sommes toutefois convaincue que l'effort et le temps consacrés à la recherche et la sélection des textes ou d'autres supports poétiques ainsi qu'à l'élaboration des activités donnent des résultats très positifs, vu qu'ils joignent le perfectionnement linguistique à l'acquisition de la compétence culturelle, qu'il vaut la peine de relever ce défi – au profit de la poésie, de la littérature et du français.

Hans-Jürgen Lüsebrink  
ORCID : 0000-0003-3065-7559  
*Université de la Sarre*

## Récits cinématographiques et récits littéraires dans l'œuvre de l'écrivain-cinéaste franco-algérien Mehdi Charef<sup>1</sup>

### Cinematographic and Literary Narratives in the Work of the Writer and Filmmaker Mehdi Charef

**Abstract:** This contribution is focused on the question of the relation between film and literary writing in the work of Mehdi Charef (born in Algeria in 1952) who is currently one of the most important filmmakers and writers of North African origin in contemporary France. After a preliminary part on central concepts like 'Intermediality', this contribution analyzes the specificity of the filmic and literary work of Charef, who became the very first 'beur'-writer and filmmaker with his novel *Le thé au harem d'Archi Ahmed* (1983), which he adapted himself for the screen in 1985 under the title *Le thé au harem d'Archimède*. Refusing to be classified as an 'immigrant writer and filmmaker', his further 12 films and 5 novels

---

<sup>1</sup> Nous reprenons dans cette contribution des réflexions et des analyses développées dans plusieurs articles sur Mehdi Charef, tout en leur donnant une orientation particulière correspondant aux questionnements du colloque de Varsovie en septembre 2017 au sein duquel il a été présenté. Voir notamment : H.-J. Lüsebrink, « Fiktionen eines kollektiven Traumas. Das Ende des Algerienkriegs im Werk Mehdi Charefs », [dans :] *Cultures à la dérive – cultures entre les rives. Grenzgänge Kulturen, Medien und Gattungen*. Festschrift für Ursula Mathis-Moser zum 60. Geburtstag, sous la dir. de D. Eibl, G. Fuchs, B. Mertz-Baumgartner, Würzburg, Verlag Königshausen & Neumann, 2010, p. 323-335 ; H.-J. Lüsebrink, « Enjeux et transformations d'une prise de parole immigrée – l'évolution de l'œuvre littéraire et cinématographique de Mehdi Charef », [dans :] *La littérature « française » contemporaine. Contact de cultures et créativité*, sous la dir. de U. Mathis-Moser, B. Mertz-Baumgartner, avec la collaboration de K. Fleisch, Tübingen, Gunter-Narr-Verlag, 2007, p. 235-244.

treat a large diversity of subjects, generally linked to social and cultural marginality and to the “Algerian War” (1954-1962). He sees it as a major event of contemporary French-Algerian history with its numerous ‘black boxes’ of memory like the ‘Harkis’ and the Algerian soldiers fighting on the French side. As Charef has approached the same subjects both in film and literary texts, the analysis of his work leads to a reflection on the relationship between the two media and their common use in literary pedagogy.

**Keywords:** writers-filmmakers, ‘beur’ film, ‘beur’ literature, suburbs, marginalization

**Mots clés :** écrivains-cinéastes, film beur, littérature beure, banlieue, marginalisation

## 1. Concepts

Deux concepts théoriques et méthodologiques semblent s’imposer lorsqu’on se propose de questionner les rapports entre les domaines de la littérature et de l’audiovisuel, tout particulièrement dans l’actuelle phase de la mondialisation : le concept d’intermédialité, et celui de transmédialité. Si l’intermédialité vise les relations complexes à différents niveaux (références, interférences, combinaisons) entre deux ou plusieurs médias définis comme des matérialités spécifiques de la communication, le concept de transmédialité concerne, lui, les représentations médiatiques d’un même thème, d’un même genre, ou d’un motif identique à travers différents médias – telle la présence de Faust comme figure symbolique et comme protagoniste d’une narration dans des médias très différents allant du théâtre au film et du roman à la bande dessinée<sup>2</sup>. Avoir recours à des configurations inter- et transmédiatiques permet de relier systématiquement, dans l’analyse littéraire, mais aussi dans l’enseignement de la littérature, des médias très différents – par exemple la littérature écrite et imprimée d’une part et le média du film d’autre part – afin de mieux mettre en lumière leurs spécificités, leurs potentialités respectives, mais aussi leurs interrelations complexes.

L’œuvre littéraire et cinématographique de Mehdi Charef offre un paradigme extrêmement riche et intéressant pour les questionnements intermédiatiques évoqués précédemment. D’autres écrivains-cinéastes, tels Alain Robbe-Grillet, Catherine Breillat, Pier Paolo Pasolini, Pierre Schoendoerffer ou Ousmane Sembène, ont aussi choisi d’explorer et d’expérimenter différentes configurations concernant les rapports entre littérature et cinéma ; ils ont développé un

<sup>2</sup> Voir sur ces deux concepts l’ouvrage fondamental, malheureusement non traduit en français de I. O. Rajewski, *Intermedialität*, Tübingen/Basel, A. Francke, 2001.

métadiscours réflexif sur leur double pratique, littéraire et cinématographique, et mis ainsi en lumière leurs spécificités respectives<sup>3</sup>.

## 2. Prises de parole et singularités paradoxales

La place importante de l'écrivain et cinéaste Mehdi Charef, d'origine algérienne, mais vivant en France depuis 1962, au sein de la problématique qui nous occupe ici – l'enseignement de la littérature dans les nouveaux contextes de la médiatisation et de la mondialisation – est à la fois évidente et un peu paradoxale. Né en 1952 à Maghnia en Algérie, émigré en 1962 en France pour suivre son père, Mehdi Charef incarne, avec son roman *Le Thé au Harem d'Archi Ahmed* paru en 1983 et mis par lui-même en images en 1985 sous le titre *Le Thé au Harem d'Archimède*, plus qu'aucun autre écrivain et cinéaste d'origine maghrébine, la prise de parole des 'Beurs' dans l'espace public en France, une prise de parole qui a été suivie ces trente dernières années par plus d'une quarantaine d'autres écrivains et cinéastes maghrébins venus ou nés en France. Contemporaine de la marche des 'Beurs' en 1984 et de la naissance de SOS Racisme en France, cette double prise de parole littéraire et cinématographique de Mehdi Charef, un Algérien 'beur' qui travailla comme mécanicien en usine pendant près de vingt ans, était éminemment politique – ou fut perçue comme telle par la critique et le public de l'époque<sup>4</sup>. Avec *Le Thé au Harem d'Archi Ahmed*, un nouvel univers, celui des banlieues ouvrières et des bidonvilles nées dans les années soixante, fit une entrée fracassante dans le monde littéraire et cinématographique en France. Racontant la vie de deux amis, un Beur, Madjid, et un Français, Pat, dans les HLM de Gennevilliers, dans la banlieue nord-ouest de Paris, Charef explore, à partir d'une vision de l'intérieur et sur la base de souvenirs personnels, un univers social représenté par tout un groupe de personnages mis en récit et mis en scène : outre Pat et Madjid, on croise ainsi, mené par le regard de la caméra de Charef, des personnages comme Solange qui se prostitue dans les baraques du chantier ; Malika, la mère de Madjid, qui parle arabe et cherche à discipliner son fils qu'elle traite de fainéant ; ou encore le proxénète Balou, fils d'un cabaretier tunisien qui se montre dans une superbe limousine et qui est admiré par tout le monde. Ses amis avaient surtout gardé le souvenir de lui parce qu'il avait écrit « Théorème d'Archimède » avec l'orthographe retenue par le titre du film.

<sup>3</sup> Voir sur les écrivains-cinéastes (ou « cinécrivains ») le dossier intéressant, mais très incomplet dans le *Magazine littéraire*, n° 354, mai 1997, dossier « Les écrivains cinéastes », p. 18-74.

<sup>4</sup> Voir sur sa biographie : H.-J. Lüsebrink, « Mehdi Charef », [dans :] *Kritisches Lexikon zur fremdsprachigen Gegenwartsliteratur*, sous la dir. de H.-L. Arnold, München, Edition Text + Kritik, 1990, version actualisée 2018, et F. Venturini, *Mehdi Charef. Conscience esthétique de la génération « beur »*, Biarritz, Atlantica-Séguier, 2005.

À regarder de près la structure narrative et le réseau des personnages à la fois du film et du roman, on doit néanmoins constater que l'étiquette 'littérature beur' et celle de 'cinéma beur' ne correspondent pas vraiment au contenu du *Thé au Harem d'Archi Ahmed*. Il s'agit plutôt de la fiction littéraire et cinématographique d'un univers social marginalisé, oublié, voire occulté jusqu'alors dans le discours public et l'institution littéraire en France, un univers social largement multilingue et multiculturel. En donnant aux populations immigrées la place importante qui leur revient dans cet univers social, Mehdi Charef ne représente pas, en premier lieu, la vision d'un groupe ethnique et culturel particulier, par exemple celui des immigrés maghrébins. Il montre surtout, comme l'a formulé un critique, l'envers des 'Trente Glorieuses', ces années du boom économique et de l'essor de la société de consommation en France entre 1945 et 1975 qui représentèrent pour l'univers social mis en paroles et en images par Charef plutôt une époque de misères et de tensions sociales :

Quand j'ai écrit mon premier roman et réalisé par la suite mon premier film avec *Le Thé au Harem d'Archi Ahmed*, [précisa Mehdi Charef dans une interview en 2005,] je pensais que cela allait ouvrir une brèche. Je voulais raconter la manière dont on vivait dans les cités, en opposition à l'image déshonorante que les médias donnaient de nous. Eux ne voulaient voir que la façade brutale des H.L.M. Je voulais montrer qu'il y avait derrière ce décor une vie intense, une tendresse et, qu'au fond, nous connaissions les mêmes problèmes que les autres, les Français<sup>5</sup>.

L'évidence, à première vue, d'une prise de parole que l'on pourrait qualifier de 'beur', s'effrite encore plus si l'on tient compte de l'évolution de l'œuvre de Mehdi Charef et des positions qu'il a lui-même tenu à prendre. Il a ainsi explicitement refusé l'étiquette « cinéaste immigré » que la critique avait collée d'emblée sur son premier film : « Cinéaste immigré Mehdi ? il refuse les deux termes ainsi accolés. 'D'accord pour cinéaste' », dit-il en 1985 dans une interview, « 'mais immigré je le suis sur la planète entière' »<sup>6</sup>. Mehdi Charef a en outre souligné, dans plusieurs interviews, sa volonté de ne pas se laisser cantonner dans l'espace de la 'littérature immigrée' ou du 'cinéma beur' et de se considérer comme un porte-parole des marginaux sociaux tout court. Il souligne

<sup>5</sup> O. Celik, « Parler de l'Algérie. Rencontre avec Mehdi Charef », [dans :] *Mehdi Charef, 1962, le dernier voyage, L'Avant-Scène Théâtre*, n° 1187, 2005, p. 65-68, ici p. 68. Voir aussi le témoignage de Charef sur le même sujet : J.-L. Porquet, « Mehdi Charef », *Actuel*, mai 1985, p. 188, p. 191, ici p. 191 : « Le premier choc que j'ai eu, c'est quand j'ai pris conscience que nous, les gosses des bidonvilles, nous n'étions pas comme les autres. T'es marqué, à l'école les gosses te voient arriver avec tes pompes boueuses jusque-là. On leur disait pas, mais ils savaient. Oui, les racines, c'est le premier choc ».

<sup>6</sup> C. Kadem, « La France irisée de Mehdi Charef : 'Le Thé au Harem d'Archimède' », *Le Quotidien de Paris*, n° 1692, le 2 mai 1985, p. 25.

ainsi, dans une interview donnée au journal *Libération* en 1985 : « Je n'ai pas une âme de militant. Je ne veux pas être l'Arabe de service ». Au cinéma également il se refuse délibérément d'être le « cinéaste de la deuxième génération »<sup>7</sup>. Dans une interview parue dans la revue *Cinématographie* en 1985, il le dit précisément, en commentant sur la version filmique du *Thé au Harem d'Archi Ahmed* :

Je n'ai pas voulu culpabiliser les gens, la communauté française. Il ne fallait pas dire : si les Arabes, les immigrés sont malheureux, c'est bien à cause des Français. C'est le cliché à éviter : les bons et les méchants. [...]. Ce n'est pas un film sur les immigrés, mais sur les gens vivant en France, sur la cohabitation des communautés<sup>8</sup>.

Ce constat un peu paradoxal qui montre un décalage entre la perception de l'œuvre de Mehdi Charef et les positions que son auteur défend, se confirme encore si l'on regarde l'évolution de son œuvre littéraire et cinématographique. Après le *Thé au Harem d'Archi Ahmed*, Mehdi Charef a tourné neuf films auxquels s'ajoutent plusieurs courts-métrages comme *Tanza* paru dans le cadre de l'œuvre cinématographique collective *All the Invisible Children* (2005) sur les enfants témoins et victimes des guerres et actes de terrorismes contemporains ainsi que la série de clips filmiques *La Répète. Amour et comédie* (2008) portant sur l'éducation sexuelle et les conceptions de l'amour chez les jeunes, en particulier ceux des banlieues. Depuis les années 1980, il a également publié une pièce de théâtre ainsi que quatre romans, en partie romans autobiographiques. Parmi ces œuvres, cinq placent en leur centre la problématique de l'immigration maghrébine et la Guerre d'Algérie : le roman *Le Harki de Meriem* (1990) ; la pièce de théâtre *1962, le dernier voyage* (2001), les films *La Fille de Keltoum* (2002) et *Cartouches gauloises* (2007) ainsi que le roman *À-bras-le-cœur* (2006) qui est en vérité, à y regarder de plus près, un roman autobiographique servant de base pour son film *Cartouches gauloises* tourné un an après la parution du roman. Les autres œuvres touchent parfois, à travers certaines figures ou certains épisodes, l'immigration maghrébine, mais sont focalisées sur des problématiques très diverses dont le seul trait d'union est la marginalité sociale : celle, par exemple, d'un jeune boulanger handicapé et d'une jeune fille bourgeoise droguée dont il tombe amoureux dans le film *Camomille* (1982) ; celle de deux travestis vivant en marge de la société dans *Miss Mona* (1987) ; celle d'une classe d'élèves en difficultés, une classe de rattrapage – parmi lesquels se trouve

<sup>7</sup> T. Leclerc, « Mehdi Charef. Contre-plongée dans l'univers des HLM », *Libération* du 29 avril 1985.

<sup>8</sup> O. Dazat, « De la cavale à Deauville à la catharsis du *Thé au Harem*, un autoportrait », *Cinématographe*, n° 112, 1988, p. 10-12, ici p. 11.

également un jeune Algérien traumatisé par les séquelles de la guerre – dans le roman *La Maison d'Alexina* (1999) et sa version filmique ; celle d'un vagabond dans *Pigeon vole* (1995) ; ou encore la marginalité sociale de trois femmes en prison ayant obtenu un jour de permission dans le film *Au pays des Juliets* (1992), une problématique que Mehdi Charef a reprise dans son film *Graziella* (2015), en se focalisant sur l'histoire amoureuse d'un couple qui s'est connu en prison et se prépare à la quitter après avoir purgé sa peine. Dans son film *Marie-Line* (2000), enfin, il met en scène l'univers des femmes de ménage d'horizons culturels très divers (tunisien, africain, albanais, français) dans un supermarché de banlieue. C'est un film très intense où l'immigration joue un certain rôle parmi d'autres problématiques sociales et politiques, comme la montée du Front National, les relations entre sexualité et pouvoir au niveau le plus ordinaire et le plus quotidien, ou encore la solidarité entre des femmes liées par un même milieu et une même expérience socio-professionnelle. Ce film cristallise deux caractéristiques fondamentales de l'œuvre charefienne : d'une part l'hybridité culturelle, mais aussi morale et sociale, de ses personnages qui échappent, comme les milieux dont ils sont issus et qu'ils représentent, à toute catégorisation claire et nette en termes de culture, de sexe et surtout en termes moraux (bon/méchant) et politiques (progressiste/réactionnaire) ; d'autre part, le caractère d'écrivain-cinéaste féministe de Mehdi Charef, plaçant des personnages féminins au centre de la plupart de ses romans et de ses films, voyant le monde à travers eux et en érigeant certains – comme Malika, la mère de Madjid, dans *Le Thé au Harem d'Archi Ahmed* – en seules figures d'identification dans un univers social et moral généralement très ambivalent et tout en nuances. « J'écris pour les femmes », affirme-t-il dans une interview en 2001. « Mon dernier film [*La Fille de Keltoum*] parle des femmes et le prochain sera encore sur les femmes. Elles nous ont élevés. Ma mère, ma grand-mère, ma tante... Je n'arrive pas à avoir de héros masculins. Quand le premier rôle est tenu par un homme, c'est un anti-héros. C'est certainement dû à l'absence de mon père. Dans mes derniers films, on voit les choses à travers les femmes »<sup>9</sup>.

### 3. L'oubli et la mémoire

En 1985, à l'occasion de la sortie de son film *Le thé au harem d'Archimède*, Mehdi Charef affirmait à propos des banlieues et de l'imaginaire social les entourant :

<sup>9</sup> M. Charef, « J'en veux encore à l'Algérie de m'avoir laissé tomber » [entretien], [dans :] *Fluctuat. Chroniques Cinéma*, Dossier « Cinéma algérien », p. 1-5, republié dans : *Le blog de l'ouvreuse. Journal intime et cinématographique*, 2011 : <http://louvreuse.over-blog.com/article-mehdi-charef-j-en-veux-encore-a-l-algerie-de-m-avoir-laisse-tomber-85427520.html>, consulté le 23/09/2019.

On dit tout le temps : ces cités sont infernales, invivables, mais en fin de compte, si les gens continuent à vivre dedans, c'est qu'il y a énormément de tendresse. [...] Les gens se serrent les coudes pour survivre : dans les deux communautés, française et immigrée, on savait bien qu'on vivait la même chose, qu'on avait les mêmes soucis, les mêmes merdes, le même percepteur, enfin je [ne] sais pas. Je voulais parler de ce qui nous rapproche, ça dont on ne parle jamais, on ne parle que de ce qui nous sépare<sup>10</sup>.

L'exploration de différents univers qui lui sont familiers, mais qui étaient – et qui le sont en partie toujours – largement exclus des discours littéraires et cinématographiques en France, peut, en effet, se lire comme le retour, dans l'espace public, d'un refoulé collectif. La mise en fiction de la Guerre d'Algérie, en particulier le destin des *Harkis*, joue un rôle central à cet égard dans l'œuvre littéraire et filmique de Mehdi Charef. Son roman *Le Harki de Meriem* publié en 1990 fut le premier roman (qui a eu d'ailleurs un très large écho en France) paru en France sur cette problématique des soldats algériens ayant lutté aux côtés de la France pendant la Guerre d'Algérie. Le roman raconte le destin d'Azzedine né à Oulev-Haffouz, un jeune Algérien qui s'engage en 1959 dans l'armée française pour ne pas mourir de faim sur la terre brûlée de la dacha de Ben-Essedik où, malgré l'opposition de sa famille, il s'est marié avec Meriem, une jeune femme divorcée. Entré dans l'armée française, comme on entre à l'usine, sans se douter que cet acte va bouleverser sa vie, Azzedine se voit rapidement entraîné dans l'engrenage de la violence, de la haine et de la torture qui caractérise en particulier la phase finale de la Guerre d'Algérie, c'est-à-dire les années 1959-1962. Devenu ainsi harki par la force des choses, il fuit l'Algérie avec sa femme au moment de l'indépendance comme le font alors les colons français. Placé avec ses pareils dans une cité de transit à Aix-en-Provence, il réussit à partir pour Reims et parvient, comme conducteur d'autobus, à commencer une carrière professionnelle, sa femme trouvant aussi un emploi comme infirmière. Cette lente intégration en France, rendue difficile à cause de l'hostilité des autres Algériens à l'égard des harkis et de l'indifférence de la société française, débouche sur les succès scolaires et personnels de ses enfants : son fils Sélim – un brillant élève distingué au concours général par un premier prix en français et qui veut entreprendre des études de droit – et sa fille Saliha qui choisira, comme sa mère, la profession d'infirmière. Quand son fils Sélim est assassiné, dans les rues de Reims, par un groupuscule d'extrême-droite, la famille se voit de nouveau, de manière traumatisante, confrontée au refoulé du passé, de la Guerre d'Algérie et de l'ombre de l'OAS. Saliha essaie en vain de ramener en Algérie la dépouille de son frère assassiné et se trouve rejetée par la famille de ses parents, à l'exception de sa grand-mère. Meriem, se voyant dans l'impossibilité de vivre

<sup>10</sup> J.-L. Porquet, *op. cit.*, p. 191.



en France après l'assassinat de son fils, décide de rentrer en Algérie où elle est seulement accueillie par son frère aîné Djillali, et apprend que ses parents, qui n'avaient jamais répondu à ses courriers, sont décédés. Surnommée « Hanina, la douce Sainte »<sup>11</sup>, Meriem finit ses jours en Algérie, dans une sorte de recueillement mystique qui apparaît en même temps comme une pénitence, préoccupée seulement par l'entretien de la tombe de ses parents et la prière.

Il s'agissait, en effet, pour Mehdi Charef, dans ce roman, de sortir de l'oubli, avec les moyens de la fiction romanesque, un groupe social d'immigrés, ou plus précisément de faire passer sa mémoire d'une mémoire communicative essentiellement cantonnée aux milieux des immigrés algériens, harkis ou autres, à la mémoire culturelle française, pour reprendre ici la terminologie de Jan et Aleida Assmann<sup>12</sup>. Les familles des parents d'Azzedine refusent de lui parler, de même qu'elles n'ont jamais répondu, pendant plus de vingt ans, aux lettres et envois d'argent. Le roman, vu sous cet angle, s'inscrit dans un mouvement de réhabilitation de la mémoire des Harkis qui a eu recours, depuis la fin des années quatre-vingts, à des supports médiatiques et politiques très divers – manifestations, récits autobiographiques, discours politiques, timbres-poste et expositions, comme celle, quasi contemporaine de la parution du roman de Charef, organisée au Musée d'Histoire Contemporaine à Paris, en 1990. Vu sa réception très large et son succès en librairie, le roman de Mehdi Charef a certes constitué un élément majeur dans l'insertion des Harkis dans la mémoire culturelle française qu'il faudrait définir, dans ce cas précis, mais aussi en général pour l'histoire coloniale, comme une « mémoire interculturelle » ou une « mémoire croisée » (en anglais : « shared history »).

À y regarder de plus près, toute l'œuvre de Mehdi Charef est traversée par cette volonté de produire un retour du refoulé, de lever le silence sur des oublis et – surtout – des oubliés de la société et de l'histoire ainsi que sur les traumatismes collectifs qui y sont liés. La Guerre d'Algérie joue un rôle de tout premier plan dans ce travail de mémoire et de deuil. « Il reste », a dit Mehdi Charef dans une interview donnée en 2005, « une douleur et une culpabilité des deux côtés que le temps n'a pas atténuées. L'Algérie, c'est juste un mot. On n'en a pas encore véritablement parlé de part et d'autre »<sup>13</sup>. Son 'travail de deuil' sur ses souvenirs personnels qui rejoignent par de multiples relations la mémoire collective franco-algérienne a recours à la fois au langage cinématographique et à l'écriture littéraire qui se trouvent étroitement imbriqués dans son œuvre.

On retrouve une exploration particulièrement réussie de ce passé commun 'refoulé' par Charef dans sa pièce de théâtre 1962, *le dernier voyage* qui est focalisée

<sup>11</sup> M. Charef, *Le Harki de Meriem*. Roman, Paris, Mercure de France, 1990, p. 200

<sup>12</sup> J. Assmann, « Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität », [dans :] *Kultur und Gedächtnis*, sous la dir. de J. Assmann, T. Hölscher, Frankfurt/Main, Fischer, 1988, p. 9-19.

<sup>13</sup> O. Celik, *op. cit.*, p. 66.

non pas sur les Algériens (qui y jouent des rôles secondaires), mais sur un groupe de Pieds noirs français attendant en 1962 le dernier train pour Oran afin de se réfugier en France. Ce groupe est constitué d'individus d'origines très diverses, allant du propriétaire d'une grande plantation jusqu'à la serveuse d'un cabaret qui s'est prostituée avec des soldats français. Il permet, à travers sa diversité socio-culturelle, de saisir des modes de réaction et des formes de perception mentales très variés face au traumatisme de l'indépendance de l'Algérie et de la fuite précipitée vers l'exil. Interrogé sur les raisons pour lesquelles il avait, en tant qu'auteur franco-maghrébin, précisément choisi ses protagonistes dans ce milieu dénigré, et en même temps largement oublié, des pieds noirs, Mehdi Charef a répondu par une argumentation très semblable à celle qu'il avait avancée pour légitimer son effort de mémorisation des Harkis :

Parce que j'avais très envie de mieux connaître ces Français. Je voulais comprendre leur désespoir, leur sentiment qu'en partant d'Algérie pour la France ils quittaient le paradis pour l'enfer. Le départ des Français ressemblait d'ailleurs à un long convoi mortuaire qui s'étirait jusqu'aux bateaux. Ils ne voulaient pas aller en France. Beaucoup d'entre eux n'y avaient jamais mis les pieds. Ce n'était pas leur pays. J'ai inventé ces personnages pour savoir ce que ces hommes avaient dans la tête, ce qu'ils pensaient de nous, les Arabes<sup>14</sup>.

#### 4. Bribe de souvenirs et mise en récit autobiographique

Toute l'œuvre de Mehdi Charef est basée, de manière plus ou moins intense, sur des souvenirs personnels (qu'il a fréquemment évoqués dans des interviews). Ceux-ci forment le point de départ, et souvent la trame de ses romans et de ses films, sans qu'il ait eu recours au terme d'« autobiographie » dans les désignations génériques utilisées pour ses œuvres<sup>15</sup>. Si les souvenirs forment ainsi à la fois un point de départ, un point d'ancrage et une matrice référentielle, l'écriture – littéraire ou cinématographique – sert à insérer ces souvenirs dans un espace, dans une temporalité et dans une narration. Elle sert également, et peut-être surtout, d'après Mehdi Charef, d'instrument de connaissance, de support d'une volonté personnelle de savoir. Il considéra ainsi l'écriture du *Thé au Harem d'Archi Ahmed* comme un « exorcisme, une catharsis en somme »,

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 66.

<sup>15</sup> Sur les rapports entre fiction littéraire et écriture autobiographique dans l'œuvre de Charef, voir aussi H.-J. Lüsebrink, « Expériences migratoires et conflits interculturels dans les textes autobiographiques d'auteurs algériens en France (Mehdi Charef et Kassa Houari) », [dans :] *Migrations internationales entre le Maghreb et l'Europe*. Actes du colloque maroco-allemand de München 1997, sous la dir. de M. Beriane, H. Popp, Passau, L.I.S. Verlag, 1998, p. 61-68.

où il s'est efforcé de se débarrasser de « tous [s]es souvenirs de jeunesse ». Jean Déjeux a caractérisé son roman *Le Harki de Meriem* comme un « Roman de la mémoire brisée et de la cicatrice ». Le sujet du roman est, en effet, basé sur des souvenirs très personnels :

J'ai senti dans le regard de ces harkis [à la fin de la Guerre d'Algérie] qu'on allait exécuter quelque chose d'infiniment humain qui m'a fait comprendre que c'était des hommes avant d'être des traîtres. [...]. Les harkis savent qu'ils sont traités en parias par les autres Arabes et ils n'essaient pas de se mélanger ; mais un jour, dans ma cité, une famille harki est venue s'installer pensant sans doute qu'elle pouvait rompre l'ostracisme ou qu'on ne saurait rien de son passé. Dès le lendemain, quelqu'un avait peint un grand « H » rouge sur sa porte, et le climat est rapidement devenu si hostile que cette famille est repartie au bout de trois jours<sup>16</sup>.

Si les relations entre film et roman – en l'occurrence la mise à l'écran de son roman *Le thé au Harem d'Archi Ahmed* – constituent bien un exemple de mise en relation intermédiatique, le travail de Medhi Charef sur la dimension et la question de la mémoire collective représente un travail proprement transmédiateur. Au centre de sa réflexion se trouve la Guerre d'Algérie, approchée de différentes manières et à travers une variété de genres et de médias : le roman, le roman autobiographique, le film et le théâtre. L'écriture romanesque, de même que le film et l'écriture théâtrale, sert ainsi non seulement à mémoriser le refoulé et l'oublié, mais également à effectuer un travail de deuil sur le vécu traumatisant. Ce travail de deuil se concentre souvent, chez Mehdi Charef, sur la description précise de détails comme cette boue qui enveloppait les chaussures du petit écolier qu'il était dans la Cité des Pâquerettes à Nanterre au début des années 60 et qui le stigmatisait aux yeux des autres, dès qu'il mettait le pied dans les bâtiments de son école ; ou les images qui sont restées gravées dans sa mémoire, des pieds noirs sauvagement assassinés et des harkis humiliés et massacrés par leurs compatriotes à la fin de la Guerre d'Algérie.

L'avant-dernier film de Medhi Charef, *Cartouches gauloises*, reprend comme perspective la perception de la fin de la Guerre d'Algérie à travers les yeux d'un enfant, un garçon d'une douzaine d'années. Ce film condense, en 90 minutes, les thèmes et narrations contenus dans les trois ouvrages littéraires écrits et publiés par Medhi Charef sur la Guerre d'Algérie mentionnés précédemment : deux romans à dimension partiellement autobiographique et une pièce de théâtre. L'écriture transmédiateur de l'auteur a donc ici recours à différents modèles génériques et à trois médias différents – la littérature, le théâtre et le film – afin de parvenir à explorer les différentes voies possibles pour représenter toute la

<sup>16</sup> J. Baumberger, « Harkis. Mehdi Charef crève l'abcès », *Provençal Dimanche*, le 7 janvier 1990.

complexité d'un événement historique comme la Guerre d'Algérie. Ce n'est pas un hasard si ce parcours intermédiatique évoqué a débouché finalement sur la réalisation d'un film. Ceci témoigne de la capacité du média cinématographique à réduire des récits multiples, complexes et ambivalents en une seule narration largement linéaire, ponctuée d'images fortes et de sensations visuelles sans ambiguïtés. Confronter ce processus de condensation audiovisuelle avec les potentialités cognitives et créatrices des textes littéraires, dont la lecture dépasse de loin les 90 minutes d'attention demandées au spectateur du film, représente une des tâches majeures d'une nouvelle pédagogie intégrant lecture audiovisuelle et lecture littéraire. Le média du film montre ainsi de manière visuelle, presque constante et quasi frontale, le regard de l'enfant face aux événements du quotidien et face surtout à la violence exercée des deux côtés. L'instance subjective du « je », ancré dans le récit littéraire, par exemple du roman autobiographique *À-bras-le-cœur*, se voit prolongée en présence corporelle du protagoniste-narrateur du film. Notamment son regard, ses gestes et sa mimique montrent le désarroi, la peur, la terreur ou encore la compassion et l'empathie qui caractérisent la transposition intermédiatique de l'écrit littéraire vers le média filmique et donc la sémiotique de la mise en scène du personnage principal dans le film *Cartouches gauloises*.

Dans ce cadre des rapports entre film et littérature, il faudrait souligner encore le caractère très paradigmatique de la prise de parole de Mehdi Charef (qui est, en effet, une 'prise d'écriture' et en même temps une 'prise de caméra'), mais également sa singularité à la fois profonde et paradoxale. Il représente, sans doute plus qu'aucun autre écrivain et cinéaste d'origine maghrébine en France, le mouvement d'insertion politique, culturelle et médiatique des 'Beurs' dans l'espace public en France depuis les années 1983/84. Il fut le premier écrivain et cinéaste beur vivant en France ayant eu un large écho dans les médias et l'opinion publique, *Le Thé au Harem d'Archi Ahmed* et aussi *Le Harki de Meriem* ayant été de véritables bestsellers, avec des rééditions en livre de poche et de multiples traductions à l'étranger. Une de ses spécificités, presque paradoxale, réside dans son refus catégorique de l'étiquette 'écrivain et cinéaste beur' qui va de pair avec un choix particulier de sujets pour certains de ses romans et films. D'ailleurs, cela n'a pas toujours été compris, accepté et accueilli favorablement par le public qui a assez souvent 'boudé' ses films non liés à la problématique algérienne et immigrée. On pourrait également s'interroger sur les liens personnels, mais aussi stylistiques et thématiques, entre sa double activité littéraire et cinématographique, qui le singularise aussi car il existe très peu d'écrivains français et francophones qui sont en même temps des metteurs en scène et des écrivains. Même si Medhi Charef a toujours refusé d'intervenir directement dans le débat politique, son œuvre s'y est néanmoins inscrite constamment, de multiples façons, souvent à travers ses réflexions sur le passage d'une violence des actes à une violence des mots et des images, comme il l'a souligné lui-même

dans une interview donnée en 1983 à propos de la parution de son livre *Le Thé au Harem d'Archi Ahmed* :

Longtemps on s'est plutôt exprimé par la violence, par les coups. Une manière de rendre la violence subie à travers le logement, le racisme. Aujourd'hui, les jeunes ont envie de répondre d'une autre façon. 'Maintenant, on va s'exprimer intelligemment', c'est une phrase qu'on entend souvent. [...]. En ce moment, ils se cherchent, et déjà, dans les banlieues de Paris, ils commencent à s'exprimer, par la musique, le théâtre ; l'écriture, elle aussi, sera utilisée. [...]. Dans certains quartiers, il suffit de peu de choses pour que tout bascule<sup>17</sup>.

L'histoire sociale des banlieues et de l'immigration de ces 35 dernières années montre que le passage, évoqué et désiré par Mehdi Charef en 1983, d'une violence des actes à une violence des mots, des images et des sons, demeure très problématique et fragile. L'actualité de son œuvre reste brûlante et justifierait une place plus importante qu'elle mérite dans l'enseignement de la littérature et de la civilisation françaises aujourd'hui.

---

<sup>17</sup> L. Arven, « Intelligemment. Entretien avec Mehdi Charef », *Témoignage Chrétien*, août 1983.

Christoph Vatter  
Université de la Sarre

## Vers une approche intermédiaire et interculturelle dans l'enseignement des littératures francophones. L'exemple de *Sarcelles-Dakar* d'Insa Sané

### **Intermedial and Intercultural Approaches for Teaching French Literature. The Example of *Sarcelles-Dakar* by Insa Sané**

**Abstract:** The place of literature in the French as a foreign language classroom seems to be more and more precarious. Using perspectives opened up through intermediality and interculturality in literary texts, however, constitutes a motivating way to connect with students' prevailing cultural practices and to engage in a dialogue on the challenges of cultural identity in a multicultural society as the example of *Sarcelles-Dakar*, a novel by the French-Senegalese writer, rapper and spoken word poet Insa Sané, illustrates.

**Keywords:** intermediality, interculturality, French as Foreign Language, French-language literature, Africa, suburb, immigration

**Mots clés :** intermédialité, interculturalité, français langue étrangère, littérature d'expression française, Afrique, banlieue, immigration

La place de la littérature dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) semble de plus en plus précaire, non seulement en raison d'une diminution générale du nombre d'apprenants du français dans l'enseignement secondaire et universitaire dans plusieurs pays européens<sup>1</sup>, mais aussi à cause de nouveaux

---

<sup>1</sup> Pour l'Allemagne, on constate une baisse du nombre des apprenants de français de 33,1% en 1998 à 26,3% en 2012 (niveau lycée) ; en 2013, seulement 24,4% des collégiens allemands apprenaient le français. Pour l'ensemble de l'Union européenne, seulement le Portugal, le Luxem-

paradigmes éducatifs, notamment la primauté de la notion des compétences communicationnelles. De plus, les évolutions sociétales avec de nouvelles configurations médiatiques établissent un environnement fort concurrentiel pour la littérature. La didactique de la littérature doit réagir à ces défis et développer des méthodes attrayantes pour (ré-)intégrer la lecture et les œuvres littéraires dans les programmes de français langue étrangère sans pour autant réduire la portée esthétique de la littérature, en limitant le texte à un média d'illustration et de documentation de réalités culturelles ou bien en le réduisant à des extraits dépourvus de contexte.

La « crise de l'enseignement de la littérature »<sup>2</sup> est d'ailleurs loin d'être un phénomène nouveau : face aux défis du tournant communicationnel<sup>3</sup> des années 1970, on peut constater un effort accru des spécialistes en didactique pour développer de nouvelles approches susceptibles d'intéresser davantage les apprenants à la lecture et pour accorder une place aux œuvres littéraires dans les programmes<sup>4</sup>. Dans la situation actuelle, il semble indispensable d'ouvrir l'enseignement de la littérature à de nouveaux paradigmes tels que l'interculturalité et l'intermédialité. Cette ouverture permettrait d'aborder les dynamiques entre « identité » et « altérité », essentielle dans le contexte de diversité culturelle qui prédomine dans les salles de classe aujourd'hui, et, de plus, de relier la pratique de la lecture aux habitudes médiatiques des jeunes apprenants.

Dans cette contribution, nous poursuivrons cette perspective en montrant, à partir de l'exemple de l'écrivain franco-sénégalais Insa Sané, comment l'enseignement de la littérature en cours de FLE peut contribuer à l'acquisition de compétences interculturelles et comment une perspective intermédiatique – ici

---

bourg, la Belgique, les Pays-Bas, la Roumanie et Chypre atteignent un taux de plus de 50%. En Pologne, on compte 3,7% des collégiens étudiant le français (cf. *Eurostat 2015*, cité d'après B. Kramer, « Diese Fremdsprachen lernen Europas Schüler », *Spiegel online*, 27/08/2015, <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/europa-diese-fremdsprachen-lernen-schueler-a-1046284.html>, consulté le 10/02/2018).

<sup>2</sup> Cf. M. Loba, « Enseigner la littérature aux étudiants 'postmodernes' », *Les Cahiers de Varsovie*, n° 25, *Enseigner la littérature*, 1998, p. 123-127, ici p. 123.

<sup>3</sup> Cette réorientation de la didactique des langues étrangères ('kommunikative Wende') allait de pair avec une certaine réduction de l'importance de l'éducation littéraire dans les écoles. Le rôle de l'apprenant se voyait ainsi transformé en celui d'un touriste potentiel que l'on devait préparer à un voyage dans le pays cible (cf. M. Reinfried, « Handlungsorientierung, Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit. Neuere Tendenzen in der Französischmethodik », *Französisch heute*, n° 3, 1999, p. 328-345 ; L. Bredella, « Warum literarische Texte im Fremdsprachenunterricht ? Die anthropologische und pädagogische Bedeutung des ästhetischen Lesens », [dans :] *Texte im Fremdsprachenerwerb : verstehen und produzieren*, sous la dir. de W. Börner, K. Vogel, Tübingen, Narr, 1996, p. 127-151.

<sup>4</sup> Cf. p. ex. *ibid.* ; H. Schiefele, K. Stocker, *Literaturinteresse. Ansatzpunkte einer Literaturdidaktik*, Basel/Weinheim, Beltz, 1990 ; E. Paefgen, *Einführung in die Literaturdidaktik*, Stuttgart/Weimar, Metzler, 2006.

montrée à travers la musique – peut contribuer à un enseignement motivant des textes littéraires en cours de FLE.

## 1. Enseignement de la littérature et compétences interculturelles

Dans le cadre de l'enseignement des langues et cultures étrangères, le travail avec des textes littéraires est, en général, lié à trois objectifs principaux : l'apprentissage linguistique, l'apprentissage interculturel et l'apprentissage esthétique et littéraire<sup>5</sup>. Dans cette contribution, nous allons nous concentrer sur les dimensions interculturelle et esthétique de la didactique de la littérature.

Dans les dernières années, les concepts d'interculturalité et de compétences interculturelles ont subi de profondes évolutions et sont toujours l'objet de débats intenses, notamment dans le contexte de la migration et de la diversité culturelle. L'évolution du champ de recherche interdisciplinaire de la communication interculturelle est passée d'approches comparatistes qui renvoyaient souvent à une compréhension essentialiste de « cultures nationales » mettant en avant des caractéristiques spécifiques, souvent stéréotypées, sans rendre compte des dynamiques propres aux sociétés contemporaines, à une compréhension plus complexe et dynamique de l'interculturalité mettant en avant l'échange et le dialogue. Cette conception que l'on pourrait qualifier avec le didacticien Fred Dervin d'« interculturalité renouvelée »<sup>6</sup> ou d'approche plus « liquide »<sup>7</sup>, s'oppose aux approches « solides » basées sur l'idée de caractéristiques culturelles figées, immuables, etc. Dans cette perspective renouvelée de l'interculturel, la culture n'est plus comprise comme un élément déterminant l'individu, mais plutôt comme une construction sociale dynamique, toujours créée et mobilisée dans des situations précises<sup>8</sup>. Dans un tel contexte d'identités multiples aux

---

<sup>5</sup> Cf. A. Schinschke, *Literarische Texte im interkulturellen Lernprozeß. Zur Verbindung von Literatur und Landeskunde im Fremdsprachenunterricht Französisch*, Tübingen, Narr, 1995.

<sup>6</sup> F. Dervin, « Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation », *Recherches en Éducation*, n° 9, 2010, p. 32-42. Pour une discussion plus approfondie de l'évolution des notions d'interculturel et de compétences interculturelles dans le contexte de l'enseignement du FLE voir aussi la thèse de C. Jaeger, *Les études de cas comme vecteur de compétences interculturelles dans l'enseignement des langues*, soutenue le 16/10/2017 à l'Université Paris Nanterre.

<sup>7</sup> Notion qui se réfère au concept de « société liquide » proposé par Zygmunt Baumann (*Liquid modernity*, Cambridge, Polity Press, 2000). Cf. F. Dervin, « Constructions de l'interculturel dans le deuxième programme à moyen terme du Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV) : l'exemple de la communication interculturelle dans la formation des enseignants », *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, n° 6, 2009, p. 77-88, <https://gerflint.fr/Base/Baltique6/dervin.pdf>, consulté le 30/04/2018.

<sup>8</sup> Cf. aussi le numéro spécial de la revue *Interculture Journal* dédié à cette thématique : (*Inter-)*Kulturalität neu denken !/Rethinking Interculturality !, *Interculture Journal*, n° 26, 2016, <http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/issue/view/37>, consulté le 10/02/2018.



frontières floues, l'idée de cultures homogènes et nettement délimitées est radicalement mise en question.

Dans la pratique de l'enseignement des langues et cultures étrangères, cette conception renouvelée de l'interculturel n'a certainement pas complètement supplanté les approches plus essentialistes, notamment dans l'enseignement de la civilisation<sup>9</sup> ; mais elle ouvre de nouvelles perspectives pour le travail avec les textes littéraires. La littérature comme genre complexe semble, en effet, constituer un média privilégié pour l'apprentissage interculturel dans le sens renouvelé et complexe que nous venons d'esquisser, notamment pour pratiquer le changement de perspective et l'empathie. Manfred Schmeling résume ce potentiel du texte littéraire dans l'enseignement des langues et cultures étrangères :

La confrontation entre les représentations de soi et de l'autre possède ainsi quelque chose de productif, dans la mesure où elle rompt avec des structures monolithiques et des formes figées de la pensée : celui qui, à travers l'altérité culturelle, élargit, interroge, confronte, devient conscient, celui-là, le cas échéant, fera preuve d'esprit critique vis-à-vis des idéologies<sup>10</sup>.

Comme l'a montré Susanne Geiling-Hassnaoui<sup>11</sup>, les textes des littératures migrantes semblent être tout particulièrement susceptibles de promouvoir ces compétences. Dans cette perspective d'une didactique de la compréhension de l'Autre (« Didaktik des Fremdverstehens »<sup>12</sup>), l'apprentissage interculturel se présente comme un processus herméneutique d'interaction créative entre le texte et le lecteur. Ainsi l'analyse critique de constructions identitaires qui occupent souvent une place centrale dans la littérature migrante francophone peut-elle s'avérer très productive, surtout avec des groupes d'apprenants multiculturels. Dans un texte littéraire, on peut distinguer, selon Ansgar Nünning, quatre niveaux de la compréhension de l'Autre<sup>13</sup> : l'interaction interculturelle représentée dans le texte, l'interaction interculturelle entre texte et lecteur,

<sup>9</sup> La fascination pour une langue, les espaces géographiques et les cultures qui y sont liés, se fonde, au départ, souvent sur des stéréotypes et clichés, mais fait certainement partie des facteurs de motivation centraux pour l'apprentissage d'une langue, notamment dans le cas du français.

<sup>10</sup> M. Schmeling, « Enseigner l'altérité. Une perspective comparatiste », *Les Cahiers de Varsovie*, *op. cit.*, p. 9-18, ici p. 10.

<sup>11</sup> Cf. S. Geiling-Hassnaoui, *Le potentiel didactique de l'enseignement de la littérature en cours de langue. L'exemple de la section Abibac en France*, Saarbrücken, Universaar, 2017.

<sup>12</sup> *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis : Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg « Didaktik des Fremdverstehens »*, sous la dir. de L. Bredella, H. Christ, M.K. Legutke, Tübingen, Narr, 2010.

<sup>13</sup> Cf. A. Nünning, « 'Intermisunderstanding'. Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens : Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme », [dans:] *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar ?*, sous la dir. de L. Bredella, F.-J. Meißner, A. Nünning, D. Rösler, Tübingen, Narr, 2000, p. 84-132.

la médiation interculturelle narrative et le transfert de la compréhension de l'Autre sur des réalités extra-littéraires. La première concerne la représentation d'une interaction interculturelle entre deux personnages dans une œuvre littéraire – il s'agit donc d'une forme de communication interculturelle médiatisée ; la seconde, la compréhension de l'Autre dans une perspective de l'esthétique de la réception ; la troisième, la réalisation stylistique et culturelle de la compréhension de l'Autre.

Le corpus de textes autour du thème de la migration semble présenter un grand potentiel pour atteindre ces objectifs<sup>14</sup>. Cependant, le problème de la motivation des apprenants pour la lecture de textes littéraires, notamment dans le contexte de l'omniprésence des médias numériques qui courtisent leur attention, reste majeur. L'exemple de l'auteur franco-sénégalais Insa Sané, qui sera présenté par la suite, semble ouvrir de nouvelles perspectives, notamment grâce à la dimension intermédiate de son œuvre.

## 2. Insa Sané : *Sarcelles – Dakar* (2006)

### 2.1 Intermédialités I : littérature, culture urbaine et musique

Entre 2006 et 2017, l'écrivain, rappeur, slameur et comédien Insa Sané a publié une série de cinq romans appelée « la comédie urbaine »<sup>15</sup>. Né à Dakar au Sénégal et vivant en France, Insa Sané reflète, au sein de son imaginaire, l'expérience de l'immigration et l'héritage africain de la famille, notamment le milieu des jeunes de la banlieue parisienne. Il fait ainsi partie du groupe d'auteurs pour lequel Léonara Miano a proposé la désignation « afropéens »<sup>16</sup>. L'œuvre littéraire de Sané s'inscrit dans le courant d'une littérature tout-âge, genre à succès grandissant, notamment depuis le succès de *Harry Potter* à partir de la fin des années 1990. Ses romans, et notamment *Sarcelles-Dakar*, sont ainsi « à la fois

<sup>14</sup> À titre d'exemple, voir les propositions pour l'enseignement du FLE en Allemagne : A. Schumann, « Transkulturalität in der Romanistischen Literaturdidaktik. Kulturwissenschaftliche Grundlagen und didaktische Modelle », *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, n° 37, 2008, p. 81-94. Pour l'enseignement dans le contexte franco-allemand (« Abibac ») en France, cf. S. Geiling-Hassnaoui, *op. cit.*

<sup>15</sup> La comédie urbaine d'Insa Sané comprend tout d'abord les quatre œuvres *Sarcelles-Dakar* (2006), *Du plomb dans le crâne* (2008), *Gueule de bois* (2009) et *Daddy est mort* (2010). Depuis, il a publié *Tu seras partout chez toi* (2012) ainsi que *Les cancre de Rousseau* (2017) dans lequel il reprend les thèmes et les personnages introduits dans *Sarcelles-Dakar*. Cf. notre analyse plus détaillée de l'intertextualité et de l'intermédialité chez I. Sané: Ch. Vatter, « Enjeux intertextuels et intermédiateurs de la littérature urbaine. L'exemple de la 'comédie urbaine' d'Insa Sané », [dans :] *Intertextualité dans les littératures sénégalaises. Réseaux, réécritures, palimpsestes*, sous la dir. d'I. Diagne, H.-J. Lüsebrink, Paris, L'Harmattan, 2019, p. 251-269.

<sup>16</sup> Cf. Daniel S. Larangé, *De l'écriture africaine à la présence afropéenne : pour une exploration de nouvelles terres littéraires*, Paris, L'Harmattan, 2014.

susceptibles de donner le goût de la lecture, d'ouvrir les esprits à la beauté des textes et de poser en même temps un certain nombre de questions de civilisation, de société et d'histoire »<sup>17</sup> – critères de choix pour proposer une œuvre en cours de FLE, notamment aux étudiants débutants.

Les romans d'Insa Sané se distinguent par un croisement entre une écriture profondément intermédiate et des questionnements interculturels, notamment par rapport aux relations entre l'Europe et l'Afrique, dans le contexte des sociétés marquées par de multiples processus culturels et identitaires. L'intermédialité fait partie des procédés littéraires essentiels pour comprendre et analyser l'écriture d'Insa Sané parce qu'il s'en sert pour offrir au lecteur une nouvelle expérience esthétique et la met au service de l'interculturalité. Son écriture reflète ainsi les intérêts multiples de cet artiste pluridisciplinaire, notamment ses activités de musicien rappeur et slameur.

Ainsi, Sané présente, au début de chacun de ses romans, une « bande-son » qui donne le ton de l'écriture et de la lecture :

Bande sonore de *Sarcelles-Dakar*<sup>18</sup>

- AKON, Trouble (Universal) – 2004
- INDIA ARIE, Acoustic Soul (New Motown) – 2001
- ERYKAH BADU, Baduizm (Universal records) – 1997
- CYPRESS HILL, Black Sunday (Columbia Tristar) – 1993
- D'ANGELO, Brown Sugar (EMI) – 1995
- AL GREEN, Call Me (Hi Records) – 1973
- KELIS, Wanderland (Virgin) – 2001
- LL COOL J, Bad (Def Jam) – 1987
- BOB MARLEY, Natty Dread (Island) – 1974
- MINISTERE AMER, 95200 (EMI) – 1994
- MOBB DEEP, Hell on Earth (Loud Records) – 1996
- NOTORIOUS BIG, Ready to Die (Warner Music) – 1994
- OXMO PUCCINO, Opéra Puccino (Delabel) – 1998
- PUBLIC ENEMY (tout !) – 1982ff.
- THE ROOTS, Illadelph Halflife (Geffen Records) – 1996
- WU-TANG CLAN, Wu-Tang Forever (Loud Records) – 1997

Avec cette bande sonore, Insa Sané invite le lecteur à une aventure multi-sensorielle. Dans le cas de *Sarcelles-Dakar*, paru en 2006 et dont l'action se déroule en 1995, la « bande-son » est constituée, d'une part, d'albums plutôt contemporains à l'écriture du roman et, d'autre part, d'albums qui plongent le lecteur

<sup>17</sup> H. Schwartz, « Enseignement de la littérature et de l'histoire contemporaines dans le contexte franco-allemand », *Les Cahiers de Varsovie, op.cit.*, p. 105-111, ici p. 108.

<sup>18</sup> Paris, Librairie Générale Française, 2015 [2006], p. 8, les années ajoutées par Ch.V.

dans l'ambiance de l'époque du récit. La liste d'albums proposés est constituée d'un mélange de classiques de la musique noire américaine avec le rap et le hip-hop français et annonce ainsi le milieu des cultures urbaines et le métissage interculturel comme thèmes centraux du roman. Par la « bande-son », l'intermédialité s'articule donc à deux niveaux : en tant qu'élément du péritexte du livre, elle devient partie intégrante et matérielle de l'œuvre ; de plus, elle se manifeste de manière explicite au niveau de la réception par le lecteur.

Cette technique de la bande sonore péritextuelle du roman est une approche innovante qui peut être mise au service d'un enseignement du français motivant et engageant à travers la musique. Car, la bande-son d'Insa Sané invite le lecteur à expérimenter avec les rapports entre musique et texte littéraire ; de plus, elle ouvre un vaste champ pour l'exploration didactique du potentiel de l'association entre musique et enseignement littéraire. Dans une perspective didactique, le travail avec de la musique peut avoir un grand nombre d'effets bénéfiques et soutenir ainsi de manière considérable les processus d'apprentissage en cours de FLE<sup>19</sup>. Ainsi, la musique facilite la mémorisation ; elle peut avoir des fonctions « psycho-hygiéniques », notamment parce qu'elle est moins associée à l'étude de la littérature et peut ainsi contribuer à une atmosphère plus détendue et à une bonne dynamique de groupe par l'expérience d'écoute commune. Au niveau cognitif, le traitement de la musique paraît semblable à celui du langage, favorisant ainsi un apprentissage multimodal dans l'enseignement des langues étrangères. Finalement, l'expérience immédiate et l'approche émotionnelle d'un autre espace culturel par la musique semblent privilégier l'apprentissage interculturel. Dans le cadre restreint de cet article, nous ne pouvons malheureusement pas explorer de manière exhaustive ce potentiel du travail didactique avec la musique, mais les quelques aspects mentionnés devraient suffire pour illustrer son utilité et pour justifier son intégration dans l'enseignement de la littérature en cours de FLE – d'autant plus que la musique représente pour beaucoup d'étudiants un accompagnement continu de leur quotidien.

---

<sup>19</sup> Pour les fonctions différentes de la musique dans le contexte de l'enseignement des langues et cultures étrangères : R. Klenk-Lorenz, *Chansondidaktik : Wege ins Hypermedium. Impulse für den modernen Französischunterricht*, Hamburg, Dr. Kovač, 2006 ; J. Lensch, « Rap im Französischunterricht auf der Basis einer sich wandelnden Lernkultur », [dans :] *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von Audio Literacy im Fremdsprachenunterricht*, sous la dir. de G. Blell, K. Hellwig, R. Kupetz, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2010, p. 263-273 ; A. Stipančević, « Musik als Brücke zwischen den Kulturen. Erfahrungen mit Musik im hochschulischen Fremdsprachenunterricht », [dans :] *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht. Anforderungen. Ausrichtungen. Spezifik*, sous la dir. de T. Tinnefeld, Saarbrücken, htw Saar, 2012, p. 335-344 ; C. Badstübner-Kizik, *Bild- und Musik Kunst im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt am Main, P. Lang, 2007 ; G. Oebel, « Deutsche Populärmusik im DaF—Unterricht », [dans :] *Deutschunterricht an japanischen Universitäten. Eine Standortbestimmung*, sous la dir. de M. Duppel-Takayama, A. Gellert, S. Hug, T. Weber, Till, München, Iudicium, 2003, p. 216-226, [http://www.lernen-durch-lehren.de/LDL\\_ALT/material/berichte/daf/oebel.pdf](http://www.lernen-durch-lehren.de/LDL_ALT/material/berichte/daf/oebel.pdf), consulté le 30/04/2018.

Avant de proposer quelques pistes didactiques comment aborder le roman d’Insa Sané en cours de FLE, nous allons donner un bref aperçu de la trame de *Sarcelles – Dakar* et esquisser quelques aspects du lien entre interculturalité et intermédialité.

## 2.2 Intermédialités II : intermédialité et interculturalité<sup>20</sup>

L’action de *Sarcelles-Dakar* (2006), le premier roman d’Insa Sané, est située en 1995, année marquée par d’intenses débats publics autour de la violence urbaine, la situation désolante des jeunes immigrants de la deuxième génération, la discrimination et l’exclusion, etc., notamment à la suite des émeutes dans les banlieues lyonnaise et parisienne. Le protagoniste de *Sarcelles-Dakar*, Djiraël, un jeune franco-sénégalais de la banlieue parisienne (Sarcelles), ne sait pas quoi faire de sa vie marquée par un manque de perspectives et une situation sociale difficile. Avec ses amis, il passe son temps dans la rue : ils traînent dans le quartier de la gare du Nord, toujours en train de trouver des occasions pour se faire un peu d’argent, toujours en danger de glisser davantage dans le milieu de la criminalité. Mais suite à la mort de son père au Sénégal, Djiraël quitte son milieu habituel et ses amis. Avec sa mère et ses frères, il part en voyage dans son pays natal pour l’enterrement du père qu’il n’a guère connu. D’abord à Dakar, la capitale, puis près de Bignona, dans le sud du pays, il entre en contact avec la culture sénégalaise qui lui semble familière et étrangère à la fois. Grâce à cette immersion dans la culture africaine, surtout dans la tradition orale avec ses proverbes, ses contes et légendes, Djiraël parvient finalement à se réconcilier avec ses origines culturelles et, en même temps, avec son père défunt dont il apprend les qualités humanistes.

On peut qualifier *Sarcelles-Dakar* de roman d’apprentissage interculturel. Le voyage initiatique au Sénégal transformera la vie de Djiraël et le sauvera du danger de la dérive criminelle. Tant au niveau de sa forme qu’au niveau de sa trame, le roman d’Insa Sané ouvre une multitude de perspectives pour une analyse en cours de FLE. Dans cet article, nous allons nous concentrer sur l’analyse du croisement entre interculturalité et intermédialité ainsi que sur quelques aspects de la quête identitaire de Djiraël pour en déduire certaines pistes de didactisation.

Dans *Sarcelles-Dakar*, Insa Sané met en scène deux espaces culturels différents qui se reflètent également dans deux univers intertextuels et intermédiaires différents. Cette construction spatiale dichotomique se manifeste, par exemple, dans un changement radical du décor entre Sarcelles et la banlieue parisienne, marquées par tous les attributs de la culture urbaine, et Dakar, mais surtout Bignona, une petite ville rurale dans le sud du Sénégal. Cela dit, c’est

<sup>20</sup> Pour une analyse détaillée de l’œuvre de Sané dans une perspective intermédiaire cf. Ch. Vatter, *art. cit.*

surtout un changement radical du référentiel intermédiateur du roman qui distingue ces deux espaces. Une fois arrivé au Sénégal, à partir de la deuxième partie du roman, intitulée « LE FRANCÉNABÉ » (p. 73), le lecteur ne trouve presque plus de références aux films, à la télévision ou à la musique rap qui caractérisaient les jeunes protagonistes et l'environnement des chapitres « parisiens » du roman. Au fur et à mesure que Djiraël, le protagoniste, découvre son pays natal, Insa Sané intègre dans son récit de plus en plus d'éléments de la littérature orale africaine, notamment des contes ou des proverbes : « L'homme est une vague » (p. 82), « Les deux singes et le gorille » (p. 99), « Un tronc d'arbre peut rester cent ans dans l'eau, il ne deviendra jamais crocodile » (p. 117)... Le flux de l'histoire (et de la lecture) est ainsi interrompu et le lecteur s'immerge – aux côtés du jeune franco-sénégalais Djiraël – dans un imaginaire de plus en plus africain.

Le voyage initiatique de Djiraël qui découvre son héritage africain jusque-là enfoui et refoulé, se reflète donc dans les procédés intermédiateurs déployés par l'auteur. Ces deux mondes opposés, celui de la banlieue et celui de l'Afrique traditionnelle, sont d'abord vécus par le protagoniste comme des oppositions. À la fin du roman, il réussit cependant à surmonter le choc culturel et à surpasser son déchirement identitaire et interculturel :

[Q]uelque chose avait changé, je me sentais plus léger. Une semaine auparavant, ma mère m'avait dit que ce que je découvrirais au Sénégal, aucune école pourrait me l'enseigner. Je comprenais enfin ce qu'elle voulait dire. J'avais grandi en France, où tout était rationalisé. [...] Mon enfance, bercée par la rue, m'avait appris que le naïf avait très peu de chances de survivre. Alors, sur ces bases, la magie n'avait aucune valeur puisqu'elle cachait forcément un truc logique. Les esprits des morts ne pouvaient pas communiquer avec les vivants. Les contes, c'était pour les enfants, et la foi pour les faibles (p. 199-200).

La prise de conscience interculturelle et l'affirmation identitaire de Djiraël se reflètent également dans la structure du récit comme l'illustrent les titres des quatre parties du roman : « LE DÉPART » (p. 11); « LE FRANCÉNABÉ » (p. 73); « L'ENFANT DU PAYS » (p. 107); « UNE ÉTRANGE RENCONTRE » (p. 139). L'évolution de Djiraël se présente ainsi comme un processus d'acculturation : après son départ de Paris, il s'attend à se retrouver de nouveau « à la maison » à Dakar – et ses premières impressions semblent le confirmer :

C'était comme si j'étais rentré chez moi après de trop longues vacances. C'était comme si cette demeure, ce climat, cette atmosphère et ces parfums m'avaient manqué sans que je ne m'en aperçoive. Pourtant, les étoiles au-dessus de Dakar, difficiles à distinguer, avaient la même faible lueur que celles des nuits sarcelloises (p. 71).

Cependant, cette familiarité culturelle est vite déçue, comme le montre ce dialogue entre Djiraël et son cousin Bilal :

- Sinon, comment trouves-tu ton pays ? il [Bilal] m’a demandé.
  - Bah... je ne suis arrivé qu’hier... par rapport à ce que j’ai vu, j’ai l’impression que rien n’a changé...
  - Ouais ! Justement, c’est ça le problème. Rien ne change et la seule chose qui caractérise le Sénégal, c’est son immobilisme. La vie est dure ici. Y a pas de travail, y a pas d’argent, pas d’avenir.
  - En France, c’est pareil...
  - Je suis pas sûr qu’on puisse comparer. Vous, les francenabés, vous ne pouvez pas vous rendre compte.
  - C’est quoi un francenabé ?
  - Un petit Sénégalais de France qui vient ici avec plein de billets. [...]
  - Alors je préférerais que tu ne m’appelles pas comme ça.
- Mon cousin m’a adressé un large sourire avant de reprendre :
- Oui, je sais... En France on t’appelle « l’immigré » et ici, on te prend pour un Français.
  - Bah, en réalité, j’suis juste un Sénégalais.
- Bilal a éclaté de rire. Moi, j’étais vexé. Son fou rire passé, il a repris la parole :
- Cousin, la vie est compliquée dans ce pays. Tu cours toujours après l’argent.
  - Toi, t’as plein de diplômes.
  - Oui, mais y a pas de travail, alors je suis condamné à être étudiant à vie.
  - Et comment tu gagnes ta croûte ?
  - Je me débrouille. (p. 86-87).

En l’appelant « Francénabé », Bilal déçoit la conviction de Djiraël d’être (ré-)intégré à la culture africaine sénégalaise. L’appellation de « Francénabé » marque la distance entre les cousins et renvoie Djiraël dans une position d’altérité. Mais une double appartenance culturelle « afropéenne »<sup>21</sup>, à la fois européenne et africaine, semble également impossible, de sorte que Djiraël se trouve dans une situation de marginalisation : « l’immigré » en France, « le Français » au Sénégal. Ce n’est qu’avec son voyage dans le sud du pays, à Bignona, que commence un processus d’intégration décrit dans la 3<sup>e</sup> partie du livre, « L’ENFANT DU PAYS ». Après une immersion de plus en plus profonde dans les traditions africaines (« UNE ÉTRANGE RENCONTRE ») et dans le passé de son père, Djiraël arrive à réconcilier les différents éléments qui forment son identité (inter-)culturelle.

L’affirmation identitaire est donc marquée, dans le roman, par un double processus interculturel et intermédiatique. Le mélange de classiques de la musique

<sup>21</sup> Cf. D. S. Larangé, *De l’écriture africaine à la présence afropéenne : pour une exploration de nouvelles terres littéraires*, Paris, L’Harmattan, 2014.

noire américaine avec le rap et le hip-hop français dans la « bande-son » présentée au début du texte, souligne le métissage interculturel et identitaire du protagoniste. Résultat de la rencontre entre les réalités des banlieues urbaines et la culture populaire américaine, le rap français donne voix à ces multiples influences et offre une couche supplémentaire à la lecture du roman tout en intégrant les différentes dimensions de la compréhension de l'Autre citées auparavant.

### 3. Perspectives didactiques

Les romans d'Insa Sané, et tout particulièrement *Sarcelles-Dakar*, ouvrent de multiples perspectives qui permettent de les aborder dans l'enseignement du français aux niveaux secondaire ou universitaire<sup>22</sup>. Dans les pages qui suivent, nous présenterons quelques suggestions pour travailler avec *Sarcelles-Dakar* en cours, notamment par rapport à sa dimension intermédiate et interculturelle<sup>23</sup>.

Dans une perspective didactique, la « bande-son » de *Sarcelles-Dakar* invite à réfléchir sur le choix des chansons figurant sur cette liste. L'enseignant pourrait, par exemple, – comme activité avant la lecture – proposer quelques extraits de la « bande-son » et inviter les apprenants à partager les associations qu'engendre ce type de musique. Après avoir établi ainsi un premier cadre pour le roman, la « bande-son » peut être transformée en « playlist » en ligne et mise à la disposition des apprenants pour qu'ils puissent associer les chansons avec l'action du roman (activité accompagnant la lecture). Certaines chansons, notamment celles d'Oxmo Puccino que l'on a souvent appelé le « Black Jacques Brel » à cause de la qualité de ses textes, se prêtent aussi à être présentées sous forme d'exposé et mises en rapport avec la lecture. Comme activité après l'écoute et la lecture, les étudiants pourraient essayer d'établir des « bandes-sons » (ou « playlists ») pour d'autres œuvres de leur choix. Pour un public plus avancé, le caractère transculturel et transnational de la culture urbaine, notamment du rap, pourrait être analysé à partir des titres proposés par Insa Sané qui reflètent assez bien la genèse de ce courant musical à partir des années 1970 et 80. Le jeu intermédiaire d'Insa Sané entre musique et littérature peut ainsi être mis au service de l'analyse du texte, une analyse qui sera également ancrée dans le contexte socioculturel de celui-ci.

---

<sup>22</sup> Un extrait de *Sarcelles-Dakar* est déjà intégré dans un manuel très utilisé en Allemagne dans le cadre du thème « À la rencontre des métropoles francophones » : M. Buschhaus, C. Mann-Grabowski, P. Winz, C. Wlasak-Feik, *Parcours Plus – Nouvelle édition*, Berlin, Cornelsen, 2016, dossier 6/A5, p. 191.

<sup>23</sup> Le thème des jeunes des banlieues, la dimension linguistique (langage des jeunes, verlan, etc.), la vie au Sénégal et des aspects civilisationnels du Sénégal et de l'Afrique francophone ne peuvent malheureusement pas être explorés davantage dans le cadre de cet article.



Au-delà de ce type de travail à partir de la « bande-son », les nombreuses références intertextuelles et intermédiatiques dont la fonction principale est de souligner l'opposition entre les deux lieux de l'action, pourraient également être analysées par les apprenants : après une brève initiation au concept d'intermédiarité, une liste avec toutes les références à d'autres textes et médias associées à la banlieue/Paris/l'Europe d'un côté et à Dakar/le Sénégal/l'Afrique de l'autre, peut être établie<sup>24</sup>. À partir de ce bilan des références, les apprenants pourront mieux cerner la construction du récit. Ceci permet également de faire le lien entre l'écriture du roman et sa thématique centrale, les identités culturelles.

Pour prolonger cette piste de comparaison entre Sarcelles et Dakar, certains passages du texte se prêtent également à une lecture en parallèle entre ces deux espaces culturels. En intégrant notamment quelques extraits des *Cancres de Rousseau*, le dernier roman d'Insa Sané paru en 2017 qui reprend les mêmes personnages pendant leur année de bac au lycée Rousseau de Sarcelles, le contraste devient très clair<sup>25</sup>.

Un travail sur l'évolution identitaire de Djiraël – du (faux) sentiment d'appartenance à l'aliénation du « Francénabé » et à la réconciliation avec sa propre culture métissée – permet, finalement, de créer un lien avec la société d'immigration et, le cas échéant, l'expérience des apprenants. Une autre ouverture interculturelle à partir de *Sarcelles-Dakar* peut être établie à partir du thème du voyage. Ainsi, les apprenants pourraient, en se basant sur le matériel proposé par l'enseignant ou obtenu par des recherches en ligne, préparer un guide interculturel pour un voyage au Sénégal. Dans la même perspective, une réflexion sur un voyage fictif, par exemple pour accompagner Djiraël, avec les préparations nécessaires et des stratégies pour mieux communiquer dans la langue étrangère, pourrait être développée<sup>26</sup>.

\*\*\*

L'œuvre d'Insa Sané ne fait pas partie du canon établi des littératures francophones. Cependant, elle représente un genre toujours en émergence qui évoque l'intérêt d'un grand lectorat très varié. Ce type de littérature tout-âge n'est certainement pas la solution ultime pour contrer la diminution du rôle de la littérature en classe de FLE, mais il peut donner de nouvelles idées pour travailler avec des textes littéraires en cours. Motivant et original, notamment à cause de sa dimension intermédiatique, *Sarcelles-Dakar* permet de renouer

<sup>24</sup> Par extension, d'autres références culturelles pourraient être intégrées, notamment par rapport à la culture de consommation comme les marques de baskets ou de vêtements, etc.

<sup>25</sup> Dans *Sarcelles-Dakar*, la description du lycée à Dakar (p. 79-80) constitue un bon exemple d'une telle lecture en parallèle.

<sup>26</sup> Cf. les propositions dans Ch. Vatter, E. Zapf, *Interkulturelle Kompetenz – Französisch. Erkennen – verstehen – handeln*, Stuttgart, Klett, 2012.

avec les pratiques culturelles et médiatiques des apprenants. En abordant des questions d'identité culturelle et d'appartenance des jeunes issus de l'immigration, le roman d'Insa Sané permet une ouverture vers la réalité multiculturelle dans un grand nombre de salles de classe et est susceptible d'éveiller l'intérêt des jeunes lecteurs, notamment dans la phase charnière de la « crise de la lecture » entre 16 et 17 ans<sup>27</sup> pendant laquelle se décide si un jeune sera un lecteur de littérature ou plutôt un lecteur fonctionnel...

---

<sup>27</sup> Cf. A. Küppers, « Von Harry Potter lernen heißt : Lesen lernen. Von den Erkenntnissen der Lesesozialisationsforschung und deren Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht », *Fremdsprachenunterricht*, n° 5 (54), 2001, p. 324-331, ici p. 326.

Quatrième partie

Enseigner autrement

Afrodyta Weselak  
ORCID : 0000-0003-3482-6487  
*Université de Varsovie*

## Enseignement de la littérature par le biais des méthodes théâtrales

### Teaching Literature with the Use of Theatrical Methods

**Abstract:** Practical experience of the theatre can bring positive effects to scientific work. The article, based on the experience of the author, a professional actress, describes exercises addressed to students of literature, derived from the methods of Stanislavski and Grotowski and from the observations of Cialdini and Jung.

**Keywords:** teaching literature, context, emotions, teaching adults

**Mots clés :** enseignement littéraire, contexte, émotions, éducation des adultes

Combien de fois avons-nous entendu cet énoncé : « J'ai bien aimé le français au collège car j'avais un bon prof. Au lycée, quand j'ai changé d'école, j'ai perdu tout intérêt pour cette matière » ? Certaines opinions sont encore plus radicales : « J'ai arrêté de faire du français à cause du prof ». Il n'est pas nouveau que l'intérêt des élèves pour une matière donnée soit dû en grande partie à la personnalité de l'enseignant qui s'avère décisive dans l'accélération du processus de l'apprentissage<sup>1</sup>.

Mis à part les traits de caractère propres à chaque enseignant, ce qui compte dans le processus didactique ce sont aussi l'attitude et la capacité de transmettre le savoir.

En réfléchissant sur une méthode d'enseignement idéale pour les personnes « douées », Jung a écrit :

---

<sup>1</sup> Cf. R. Cialdini, *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000, p. 160.

Quand je me suis trouvé pour la première fois sur le sol américain, j'ai remarqué, à ma grande surprise, qu'il n'y avait pas de barrières dans les rues qui traversent les rails de chemin de fer, et qu'il n'y avait pas de couvertures sur les poteaux électriques. En fait les voies ferrées en province servaient de trottoirs. Quand j'ai exprimé mon étonnement, j'ai entendu : « Seul un idiot ne sait pas que les trains circulent à des vitesses de 40 à 100 km ». J'ai également fait remarquer que rien n'était « interdit ». Au lieu de cela, il y avait des avis « non autorisés », « pas permis », et leurs auteurs ont gentiment demandé : « Merci de ne pas... ».

[...] Je suis arrivé à la conclusion que dans la vie publique américaine l'on fait appel à l'intelligence qui est attendue de la part des citoyens alors que la vie publique européenne est organisée comme pour des idiots. L'Amérique soutient l'intelligence tandis que l'Europe y tourne le dos et surveille que les imbéciles suivent le bon rythme. Pire encore, sur le continent européen, l'on admet que l'être humain est mauvais, donc on applique la rhétorique des interdits et des ordres « interdit de » alors que l'Amérique a recours à la bonne volonté de l'homme<sup>2</sup>.

L'enseignant ne peut pas « interdire », il doit avoir recours à « la bonne volonté » de l'apprenant et l'aider à développer son intelligence.

Je crois que les observations de Jung trouvent leur reflet dans la formation à l'école de théâtre où le cursus est largement basé sur le travail avec les émotions et sur l'exercice physique. Il y a également des matières plus théoriques, mais celles-ci sont considérées comme complémentaires à l'atelier. Par exemple, actuellement, l'analyse littéraire des *Noces* [Wesele] de Stanisław Wyspiański est très détaillée et celle de *Hamlet* dure tout le semestre. Les étudiants ne se montrent engagés dans ces analyses que quand ils voient la possibilité de les appliquer directement dans leur travail d'acteur. Ce qui motive les acteurs à faire des recherches sur leurs personnages pourrait être défini comme « la responsabilité pour leur personnage ».

Et quelle est la responsabilité des étudiants qui suivent un cours de littérature française ? Ces étudiants-là forment un groupe très hétérogène. Parfois ils sont « arrogants », parfois très intelligents, souvent suractifs, voulant reléguer au second plan aussi bien leurs camarades que l'enseignant. Ce type de personnes est irritant pour les autres, plus calmes, mais c'est grâce à elles que les étudiants timides qui participent aux cours avec l'unique désir de ne pas être interrogés, peuvent rester invisibles. D'ailleurs, les timides sont souvent persuadés que chaque appel à l'activité au sein de la classe les conduira à l'échec.

Entre ces « arrogants » et ces « timides », il y a un groupe plus modéré qui réalise ses objectifs psychologiques d'une manière plus discrète. Tandis que dans le cas des deux premiers types d'étudiants, l'estime de soi et le statut dans

<sup>2</sup> C.G. Jung, « Utalentowany » [dans :] *O rozwoju osobowości*, Wydawnictwo KR, 2015, p. 153.

le groupe ont une influence décisive sur la participation aux cours (sinon sur la motivation de l'apprenant), pour le troisième type cet élément n'est pas aussi important.

Pour les trois groupes, il existe également d'importants objectifs pratiques pour faire des études littéraires : obtenir un métier, acquérir des compétences linguistiques, acquérir des connaissances, s'ouvrir des horizons, enfin apprendre à se connaître. Compte tenu de ces divers objectifs, un degré différent d'engagement dans les études est évident.

Lorsque la présence à la Faculté des langues vivantes n'est pas accidentelle (c'est-à-dire lorsque le choix n'est pas conditionné par le désir des parents ou des circonstances aléatoires, par exemple, ne pas être admis à d'autres facultés), l'aspect humaniste de cette formation, qui mène directement à la recherche du savoir et au développement personnel, aide à motiver les étudiants à apprendre toujours davantage. Lors du choix des études, la perspective d'une profession stable et bien rémunérée joue certainement un grand rôle. Mais pour choisir consciemment les études littéraires, l'étudiant doit éprouver le plaisir de lire.

Par conséquent, à travers cette sélection naturelle, les études de la littérature doivent attirer un public intéressé par la découverte du monde, qui aime passer du temps libre à l'écart (en lisant) et participer activement ou passivement à la discussion. Certes, cela peut prendre une forme variée (comme en témoignent les expériences ci-dessus) : les personnes qui ont du mal à parler en public peuvent aimer à confronter leurs opinions avec les autres, ce dont elles ont l'occasion pendant les cours. Certains étudiants en lettres peuvent également être plus enclins à changer d'opinion ou à la maintenir ; la lecture pratiquée intensivement au fil des années oblige à acquérir ces compétences. Pour l'enseignant, cela devrait être un bon pronostic : il parviendra à créer le meilleur environnement possible afin de stimuler la discussion.

Et comment les études littéraires s'attachent-elles au théâtre ? Le XX<sup>e</sup> siècle a amené le développement de techniques théâtrales fondées sur les émotions et l'analyse littéraire du texte. Parmi les plus grands réformateurs du théâtre, on peut citer Constantin Stanislavski, d'origine russe, auteur d'une méthode de jeu intitulée « Système Stanislavski », pédagogue et auteur du livre sous-titré *La formation de l'acteur*, ainsi que Jerzy Grotowski, d'origine polonaise, théoricien du théâtre, fondateur du « Théâtre des 13 rangs », devenu ensuite le « Théâtre Laboratoire », et Lee Strasberg, d'origine austro-polonaise, fondateur de l'école d'art dramatique, « l'Actors Studio » à New York, la plus réputée au monde.

Dans son manuscrit de 1909<sup>3</sup>, Constantin Stanislavski avait initialement nommé sa méthode « le système ». En utilisant son travail sur l'imagination, le corps, la mémoire des émotions, l'esprit de la vérité et la foi en cette vérité,

---

<sup>3</sup> J. Czech, « Od tłumacza » [dans :] K. Stanisławski, *Praca aktora nad sobą. Dziennik ucznia*, t. 1, Kraków, PWST, p. 9, trad. K. Roux-Duplatre.

le contact avec les autres comédiens, « moteur de la vie psychique de comédien », l'atmosphère sur la scène et la discipline scénique, Stanislavski a créé une méthode qui est encore mise en pratique en Europe et en Amérique. L'enseignement de Stanislavski a notamment influencé la plus célèbre école théâtrale du monde, l'Actors Studio, par où sont passés Marilyn Monroe, Al Pacino, Jack Nicholson, Paul Newman et bien d'autres.

Dans les exercices qu'il décrit, à plusieurs reprises, il fait référence aux expériences personnelles des comédiens. « La principale qualité éthique du comédien introduite par Stanislavski est la sensation de soi. [...] Il ne s'agit pas, comme on pourrait le comprendre dans la vie courante, de son état de santé ou de son état mental. La source de la sensation de soi chez le comédien est son état d'âme. Cet état est la source de son expression créative [...]. Pour cette raison, avant même de travailler sur la technique théâtrale, il insiste sur le travail sur soi-même »<sup>4</sup>.

Stanislavski, auteur de la devise : « Aime l'art en toi et pas toi en l'art »<sup>5</sup>, fait remarquer que l'attitude du comédien est primordiale pour commencer le travail. Il doit se placer dans un état de « pré-créateur ». Cela inclut le travail d'équipe, la bonne humeur, l'ordre, la discipline, l'éthique et l'effacement de tout esprit de concurrence. Ce n'est que dans ces conditions que l'artiste peut commencer un travail de création impliquant l'imagination, la réflexion et les émotions.

Stanislavski attire l'attention sur le potentiel naturel du comédien et sur les compétences qu'il peut utiliser. Il souligne que, mis à part les émotions « primaires » qui permettent d'atteindre l'état « d'inspiration », l'acteur dispose également d'émotions « secondaires » qui peuvent influencer l'inspiration dans une certaine mesure et qui sont indispensables dans le travail quotidien de l'artiste<sup>6</sup>.

Les enseignements de Stanislavski prodigués aux étudiants en littérature peuvent être mis à profit avant tout lorsqu'on prête attention à la relation personnelle de l'étudiant avec l'œuvre littéraire en créant une relation entre l'étudiant et l'objet examiné, similaire à la relation qu'un acteur doit avoir avec le personnage, en soulignant l'importance de l'apport personnel dans l'œuvre analysée – les étudiants doivent eux-mêmes effectuer une partie du travail, consistant à rechercher les informations nécessaires à l'analyse du travail – et en faisant appel à l'imagination des étudiants à travers des exercices de modélisation. Il serait ici utile de poser les questions suivantes : qu'aurait-il pu se passer avant la scène analysée ? Quelles émotions ressentiriez-vous si vous étiez dans de telles circonstances ? Pensez-vous que le choix fait par le personnage soit raisonnable ?

<sup>4</sup> T. Gadacz, « Przedmowa » [dans :] K. Stanisławski, *Etyka*, PIW, Warszawa, 2010, p. 6-8, trad. K. Roux-Duplatre.

<sup>5</sup> K. Stanisławski, *Etyka*, op. cit., p. 18, trad. K. Roux-Duplatre.

<sup>6</sup> K. Stanisławski, *Praca aktora nad sobą*, op. cit., p. 9.

Qu'y a-t-il d'implicite, qui est difficile à voir lors de la première lecture ? Les étudiants pourraient même improviser/écrire un dialogue entre les deux personnages ou décrire le lieu et l'heure de la scène.

Pour établir une relation avec une œuvre, il peut être aussi utile de rédiger une biographie du personnage analysé. Pour renforcer l'implication des élèves dans le sujet analysé (créer une relation personnelle avec le drame et renforcer l'action de la mémoire émotionnelle), dans les exercices imaginatifs, on peut prêter attention aux détails des lieux décrits (qu'y a-t-il dans la pièce dans laquelle se trouve le personnage ? quelle est la couleur de sa robe ? quel temps fait-il ? quelle heure est-il ? quelles odeurs peut-on sentir ?). Les exercices d'imagination qui font appel aux sens enregistrent encore plus intensément les informations dans le corps humain.

Jerzy Grotowski, tout comme Stanislavski, a traité le théâtre à la fois comme un temple et un laboratoire. Il a testé ses méthodes sur des comédiens et ses spectacles ont remporté un franc succès international. Toutefois, ses méthodes diffèrent considérablement de celles de Stanislavski échappant à un jeu de comédien « réaliste »<sup>7</sup> et prônant le retour aux sources du théâtre.

Pour travailler avec des étudiants en littérature il peut être intéressant de prêter attention aux réactions du corps des étudiants lorsqu'ils font appel à leur imagination (comment se comporte le corps quand il aborde cette question ? Si vous étiez ce personnage, que feriez-vous ? Que ressent votre corps ?). Cela constituerait un exercice préparatoire à la concentration sur le corps collectif. Car Grotowski, comme Stanislavski, a souligné la valeur du travail collectif : « [...] lorsque les acteurs, dans un processus de création vivante et interactive, forment un véritable groupe, un collectif, alors le jeu atteint un niveau étonnamment élevé »<sup>8</sup>. Le travail en groupe peut être utile dans un cours de littérature, on le sait, mais il s'agit d'en augmenter l'intensité.

Est-ce bien la pratique ? Les cours de littérature française que j'ai assurés en 2017 pour les étudiants en deuxième année d'études romanes concernaient Marivaux et son drame *Le jeu de l'amour et du hasard*. J'ai décidé d'activer les étudiants et la question de l'art m'a servi de prétexte pour parler du théâtre en général. J'ai traité le sujet dans trois dimensions : historique (époque de Marivaux), contemporaine et créative. La question qui nous a accompagnée tout au long des activités était : « Comment jouer le théâtre de Marivaux aujourd'hui ? ».

Dans la première partie du cours, les étudiants ont présenté leurs connaissances historiques que nous avons ensemble ordonnées et élargies ; ma courte

---

<sup>7</sup> Z. Osiński, « Po kaliskich Spotkaniach Teatralnych. Rozmowa z Jerzym Grotowskim », [dans :] *Grotowski. Teksty zebrane*, Instytut im. Jerzego Grotowskiego, Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, p. 319-320.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 322.



introduction a été entrecoupée de questions et de réponses. Nous avons ensuite interprété les traits essentiels et caractéristiques du théâtre de Marivaux, nous avons montré et discuté certains éléments des scènes (les étudiants ont pu démontrer leur connaissance de la pièce et ceux qui ne la connaissaient pas ont pu s'y intéresser rapidement). Dans les questions que j'ai posées, j'ai essayé de mettre les personnages et leurs problèmes dans un contexte adéquat pour les personnes de leur âge. Par exemple, j'ai comparé le passage où Silvia fait confiance à sa servante en lui permettant d'utiliser son prénom à la situation dans laquelle une amie confie à l'autre l'accès à son compte Facebook. J'ai eu recours à ce type de comparaisons à plusieurs reprises. Une telle réduction de la distance par rapport à l'univers du XVIII<sup>e</sup> siècle contribue à changer une attitude indifférente des étudiants à l'égard de l'intrigue, à éveiller leur curiosité, et parfois à détendre l'atmosphère. Cela fait également travailler l'imagination et aide à mieux comprendre (et retenir) l'action de la pièce.

Dans la deuxième partie du cours, nous avons parlé du théâtre contemporain, des spectacles à Varsovie, de l'intérêt des étudiants pour les réalisations actuelles et enfin nous avons regardé un extrait du spectacle *Le jeu de l'amour et du hasard* réalisé par le théâtre de télévision sous la direction de Gustawe Holoubek (en polonais et mis en scène d'une manière plutôt classique), ensuite le même extrait dans la version originale, dans une mise en scène expérimentale.

Après un bref résumé et une comparaison des extraits visionnés, nous sommes passés à la dernière partie, dans laquelle j'ai demandé aux étudiants de travailler en équipe : ils ont formé quatre groupes pour imaginer qu'ils mettaient en scène *Le jeu de l'amour et du hasard*. Ils pouvaient décider de la scénographie et des thèmes dominants à condition de bien justifier leur choix.

Je suis sûre que les étudiants se souviendront longtemps de ces cours, car ils y ont engagé leurs émotions. En réalisant la dernière activité, ils ont témoigné d'un grand engagement, de beaucoup de créativité et d'originalité (un sentiment de compétition est même apparu). Ils ont été stimulés par leur background intellectuel : ils ont voulu mettre en valeur leurs choix. Comme ils ont dû faire preuve de créativité, le drame leur est devenu plus proche. « Dis-moi et j'oublierai, montre-moi et je me souviendrai, implique-moi et je comprendrai » – la devise de Confucius semble être ici particulièrement adéquate<sup>9</sup>.

Les acteurs préparant leur rôle puisent dans leur expérience personnelle (dans la mémoire du corps) en cherchant des éléments similaires aux situations décrites dans le drame. C'est en activant la mémoire du corps qu'ils déclenchent les émotions. L'histoire cesse alors de leur être indifférente, ils deviennent plus motivés et – en plus de la charge émotionnelle – ils comprennent mieux les motifs qui guident le comportement de leurs personnages. C'était aussi le cas de mes étudiants dans l'Institut d'études romanes.

<sup>9</sup> Cf. A. Wojnar, « Nowa era reklamy », *Alma Mater*, n° 129, 2010, p. 29.

Outre le savoir, les cours de littérature peuvent donner aux étudiants des outils qui accéléreront l'apprentissage et leur permettront de se servir du savoir acquis d'une manière plus effective.

Le premier outil – à mon avis – est la mise en évidence de l'aspect émotionnel. Lorsque j'ai effectué le stage Erasmus+ à l'Université Sorbonne Nouvelle Paris III, j'ai demandé à l'une des doctorantes d'essayer certains de mes exercices. Grâce à cela, j'ai voulu vérifier si « l'expérience pratique du théâtre » pouvait avoir un impact positif sur l'enseignement de la littérature.

En raison du manque de salles, la réunion a eu lieu dans un café (les conditions de circulation et la possibilité de s'exprimer à l'oral étaient limitées, comme dans les amphithéâtres). La doctorante a choisi pour texte *Mademoiselle Julie* de Strindberg qui lui avait déplu et qu'elle avait dû analyser, comme beaucoup d'autres textes, dans sa thèse de doctorat (la thèse portait sur la danse au théâtre), mais elle n'avait pas aimé cette analyse, donc elle n'y avait pas travaillé.

Je lui ai dit de lire plusieurs scènes à haute voix. Je lui ai ensuite demandé ce qui pourrait arriver dans les moments où les acteurs quittent la scène (moments non décrits par Strindberg). Nous avons choisi deux points importants pour l'analyse du personnage de Julia : le moment où elle décide de partir et l'instant où elle informe son amoureux qu'elle reste chez lui. Nous nous sommes demandé comment cette scène pouvait se passer. La doctorante me racontait ce que son imagination lui suggérait, et moi je posais des questions plus détaillées : comment est la valise de Julie, comment fait-elle ses bagages, rapidement ou lentement, etc. ? Soudain mon interlocutrice a dit : « J'imagine que si j'étais à la place de Julie et si je faisais ma valise ... » et nous avons ensuite vaguement discuté sur la situation des femmes au XIX<sup>e</sup> siècle et aujourd'hui (une telle transition me semble un bon prétexte pour aller encore plus loin pendant les cours et aborder le thème de la femme, proche de Strindberg et *Mademoiselle Julie*).

Le travail de l'imagination a conduit la doctorante à voir à la fois son propre potentiel (« Je suis suffisamment créative pour analyser le drame ») et celui de la pièce (plusieurs possibilités d'interprétation, ouverture de nouvelles voies qui à leur tour provoquent des réflexions dans un contexte plus large ; plus le contexte s'approchait de l'expérience de la doctorante, plus le drame lui semblait attirant).

L'exercice que je lui ai proposé était en partie lié aux propos de Constantin Stanislavski, décrits dans son livre destiné aux étudiants de théâtre<sup>10</sup>. J'ai mis en œuvre quelques-unes de ses idées et suggestions : prendre en compte la probabilité de la situation, se mettre dans les circonstances du drame et réfléchir en fonction de ces circonstances. J'ai personnellement vérifié ces exercices à plusieurs reprises à l'Académie de théâtre.

Le deuxième exercice que nous avons effectué portait sur le rôle du réalisateur dans le spectacle. J'ai demandé à la doctorante comment elle arrangerait

<sup>10</sup> K. Stanislavski, *Praca aktora nas sobq.*, op.cit., p. 93-98.

la scénographie dans *Mademoiselle Julie*, quel serait le mouvement scénique, dans quelle scène le corps deviendrait raide, quand le corps deviendrait énergique, quand le personnage aurait de la peine à lever le bras, dans quelle scène elle serait immobilisée en état de stupeur, etc. La participation « mentale » de la doctorante à la « création » de la performance artistique a dévoilé une responsabilité personnelle pour le sujet dont nous avons parlé. En imaginant le mouvement du corps du personnage, elle a engagé ses émotions.

J'ai fait attention à ce que les histoires soient liées au corps vu le sujet du doctorat de mon interlocutrice, et aussi parce que le corps engage les émotions, peut libérer la mémoire, et enfin, les souvenirs et l'intellect font un avec le corps. Des pratiques similaires – à travers le corps aux émotions et aux actes – ont été appliquées par Jerzy Grotowski. Là, cependant, les acteurs étaient exploités au point que cela avait un effet néfaste sur leur psychisme (il convient de noter que les exercices physiques ne sont pas les seuls à y avoir contribué – la nature du théâtre négligeait d'autres aspects importants de la vie, différents du travail de laboratoire et de créativité).

Pour résumer, les exercices que j'ai faits avec la doctorante ont porté sur l'imagination, l'implication émotionnelle dans l'analyse, la recherche d'un contexte commun pour le personnage et la doctorante, la détermination de l'objectif de l'analyse (grâce au contexte contemporain la situation de Julie a cessé d'être détachée de la vie des femmes d'autrefois, aux yeux de la doctorante ; implicitement ce constat montre que l'analyse n'est pas décalée de sa réalité), la mobilisation du corps (à travers le corps et la mémoire, ce qui favorise une meilleure assimilation de l'information) et sa participation créative à la conversation. Au bout d'une heure, la doctorante a estimé que son attitude vis-à-vis du drame avait changé, que celui-ci était plus intéressant pour elle, qu'il lui inspirait beaucoup d'idées et qu'elle aimerait donc trouver une voie légitime pour l'interpréter.

Il existe encore d'autres exercices d'interprétation où le pouvoir de travailler avec les émotions est la base de la créativité. Lorsque j'étudiais dans l'école de théâtre, j'ai eu l'occasion d'expérimenter avec une méthode à l'école de Lee Strasberg. Les exercices consistaient à se référer à la mémoire enregistrée dans notre corps, aux souvenirs d'enfance, aux souvenirs sensoriels intenses et aux exercices d'imagination. Les participants étaient assis sur une chaise et pendant longtemps (par exemple 30 minutes), ils ont essayé de se rappeler l'odeur et le goût du café afin de lever une tasse imaginaire d'une manière vraisemblable et juste. Ils ont aussi essayé de se rappeler les détails de leur première chambre d'enfance. Les exercices furent fastidieux et ils exigèrent une grande concentration et une attention aux détails. Je me souviens très bien de ces activités, même si j'y étais réticente, et je les ai faites seulement une fois, il y a six ans. Peut-être un jour réussirai-je à m'en servir en classe de lettres.

Mon expérience d'étudiante à l'école de théâtre et celle de comédienne professionnelle se sont avérées très utiles dans mon travail avec les étudiants en littérature française et ont aidé une doctorante à rédiger une partie de son travail. Cela prouve que les techniques théâtrales, spécialement celles proposées par Stanislavski et Grotowski, peuvent rendre les cours de littérature plus intéressants et attractifs pour les étudiants. Elles contribuent à une certaine ouverture et confiance que l'enseignant peut accorder à l'étudiant pour voir sa créativité et confirmer ses capacités. Et cela me semble indispensable pour que les étudiants puissent relever les défis intellectuels et tirer du plaisir de leur formation en littérature.

Stanisław Świtlik

ORCID : 0000-0001-7747-136X

Université de Varsovie, Université Catholique de Lublin Jean-Paul II

## Expérience de l'enseignement de la littérature vue par un doctorant : une poignée de réflexions

### Literature Teaching Experience Seen by a PhD Student: a Couple of Reflections

**Abstract:** A PhD student presents a couple of reflections on teaching literature after having given lectures of Eighteenth-century literature in the French Studies Department of the University of Warsaw. In his text, he comments on types of students participating in his classes and introduces some perspectives on literature teaching and imperatives the teacher faces in his didactical work.

**Keywords:** literature teaching, 18<sup>th</sup> century, students, university

**Mots clés:** enseignement littéraire, XVIII<sup>e</sup> siècle, étudiants, université

Le monde d'aujourd'hui offre à l'individu plusieurs systèmes et dispositifs de formation pour apprendre de nouvelles connaissances et compétences. Le progrès civilisationnel exige même que nous apprenions en permanence pour pouvoir travailler, fonctionner, réfléchir et vivre mieux<sup>1</sup>. Les formes et les modes de ce processus sont également en évolution : les cours divers abondent, proposant à l'apprenant un contact direct avec l'enseignant ou une formation à distance, d'habitude sur internet. De cet essor pédagogique, il ne serait pas juste de dire

---

<sup>1</sup> Ceci est lié en partie à l'émergence de la vision de l'« apprentissage tout au long de la vie » (*life long learning*) ; N. Rege Colet, J. Lanarès, « Chapitre 2. Comment enseigner à des étudiants adultes ? » et D. Berthiaume, N. Rege Colet, « Glossaire. Cent notions pour comprendre la pédagogie de l'enseignement supérieur », [dans :] *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 1 : Enseigner au supérieur*, sous la dir. de D. Berthiaume et N. Rege Colet, Berne, Peter Lang, 2013, p. 26, 322.

que toutes les disciplines en bénéficient également. Dans leurs choix universitaires, bien des jeunes personnes abandonnent les matières traditionnelles comme l'histoire, l'art et les autres qui entrent dans la catégorie « culture ». Par phénomènes de mode ou à cause de l'absence d'effets immédiats et tangibles dans ce domaine, les jeunes étudiants regardent d'un œil terne ces disciplines qui, auparavant, constituaient le bagage intellectuel dont un homme bien formé et cultivé pouvait être fier. À mon grand regret, la littérature, et surtout la littérature des époques plus éloignées, tombe aussi en disgrâce.

Le propos qui suit vient d'un étudiant qui s'est aventuré sur le chemin de l'apprentissage et, en tant que doctorant, sur celui de l'enseignement d'une époque dont on a déjà oublié les fastes et les éclats. Mes réflexions découlent en grande partie des observations faites lors du baptême du feu sur le terrain de l'enseignement de la littérature du XVIII<sup>e</sup> siècle ainsi que des expériences que j'ai accumulées durant les années de mes propres études et des cours suivis. La vision subjective qui s'en dégage s'inspire également des échanges directs avec des étudiants et de l'analyse des questionnaires d'opinion qu'ils remplissent à la fin de chaque cours, ainsi que des conversations avec des enseignants. Il ne s'agit pas d'un compte rendu précis de la réalisation du programme, mais des remarques qui peuvent stimuler une interrogation sur le rôle et la fonction de l'enseignement de la littérature française aux étudiants étrangers de la philologie romane, ou des lettres modernes selon la terminologie française. Cette réflexion peut également encourager l'interrogation générale sur l'enseignement de la littérature.

Le programme de la Faculté des Lettres Modernes de l'Université de Varsovie prévoit pour les doctorants un certain nombre d'heures de cours qu'ils sont censés assurer durant leur parcours pour réaliser une sorte de stage professionnel. J'ai eu la chance d'assurer des travaux dirigés intitulés « Histoire de la littérature française : XVIII<sup>e</sup> siècle » dans l'Institut d'études romanes. De plus, j'ai été chargé de cours de l'enseignement de « français langue étrangère » au niveau avancé, ce qui rejoint de manière directe ma carrière professionnelle<sup>2</sup>.

Le cours de littérature dont j'ai été chargé pendant deux ans s'adressaient aux étudiants de la deuxième année de licence, formant un groupe dit « débutant » car composé des personnes qui avaient commencé l'apprentissage du français en première année de leurs études. À part ces cours pour les débutants, j'ai assuré quelques séances du même cours adressées aux étudiants avancés, c'est-à-dire ceux qui font leurs études entièrement en français. De plus, ma directrice de recherche m'a généreusement permis d'essayer mes forces dans le cadre de son cours magistral. En tout, j'ai travaillé avec trois groupes distincts lors de deux semestres. L'effectif de chaque groupe s'étendait entre 15 et 25 personnes âgées entre 22 et 30 ans. Ils appartenaient tous à la catégorie des « jeunes adultes »,

---

<sup>2</sup> Depuis septembre 2015, je travaille dans un lycée public en y enseignant le FLE.

dans le sens qu'ils venaient de quitter le lycée mais ne s'étaient pas encore investis dans la vie professionnelle<sup>3</sup>. Les étudiants que j'ai croisés dans ces séances étaient majoritairement d'origine polonaise.

Je commence par cerner le type de public avec lequel j'ai travaillé, en dégageant des points forts et des points faibles, des motivations et des enjeux, pour ensuite m'interroger sur les objectifs possibles durant les cours de littérature française pour les étrangers<sup>4</sup> et je finis avec le rôle de l'enseignant et les défis qu'il doit relever durant l'enseignement de la littérature.

Comme souvent dans l'enseignement, l'ensemble des apprenants réunis dans un groupe est hétéroclite<sup>5</sup>. Dans la perspective de l'enseignement de LFE à l'université en Pologne, d'après ma réflexion, je propose de les diviser en trois types. Le critère serait l'intérêt que les étudiants portent au sujet enseigné et leur motivation pour l'apprendre<sup>6</sup>. Ainsi peut-on distinguer des apprenants « passionnés », des apprenants « pragmatiques » et des apprenants « indifférents »<sup>7</sup>. Les noms que j'attribue à chaque groupe relèvent d'un choix arbitraire et ne sont que des propositions.

D'abord, les apprenants passionnés sont les personnes qui s'intéressent à la littérature depuis longtemps et pour des raisons diverses. Pour elles, la lecture de textes ne pose pas de problèmes particuliers car elles en ont l'habitude. Leur intérêt relève souvent de connaissances approfondies en culture générale et en histoire ; ces personnes peuvent s'intéresser à la forme et à la composition du récit ; elles peuvent chercher dans les témoignages du passé l'explication des mécanismes qui régissent toujours notre monde. En employant les termes de

<sup>3</sup> La tranche d'âge de 22 à 30 ans correspondrait immédiatement à la catégorie des « adultes » selon la typologie des apprenants proposée par Hanna Komorowska, mais les traits distinctifs du groupe en question divergent au niveau du comportement par rapport aux personnes adultes majeures dont la motivation pour apprendre est élevée, les opinions sur le monde déjà établies, mais dont le temps disponible est très limité ; H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa, Fraszka edukacyjna, 2001, p. 35-36. Par conséquent, j'emploie le terme « jeune adulte » vulgarisé depuis les travaux d'Erik Erikson ; le terme désigne une personne qui se crée, à partir de l'âge de 18 ans, ses premières stratégies sociales et intellectuelles propres pour trouver sa place au sein de la société au moment de son premier « âge adulte » : E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, tłum. P. Hejmej, Poznań, Rebis, 2000 ; N. Rege Colet, J. Lanarès, *op. cit.*, p. 32-35.

<sup>4</sup> Par souci de style, je vais me servir de l'abréviation calquée sur celle de FLE (Français langue étrangère) pour me référer au phénomène didactique particulier : il s'agira désormais de LFE (Littérature française pour les étrangers).

<sup>5</sup> Hanna Komorowska commence par ce constat sa description des critères diversifiant les apprenants ; H. Komorowska, *op. cit.*, p. 90.

<sup>6</sup> Markus Brauer affirme, d'après d'autres études avancées, l'« influence majeure » de motivation sur l'efficacité de l'apprentissage ; M. Brauer, *Enseigner à l'université : conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques*, Malakoff, Armand Colin, 2011, p. 144.

<sup>7</sup> Je ne retiens donc que le critère de motivation de l'analyse de Komorowska en raison de sa pertinence pour le contexte abordé : H. Komorowska, *op. cit.*, p. 97.

Hanna Komorowska, il est permis de dire qu'ils possèdent leur propre motivation pour apprendre ; pour Markus Brauer, elle est « intrinsèque »<sup>8</sup>. Les passionnés se passent facilement des stimulations extérieures mises en place par l'enseignant<sup>9</sup>. Ces étudiants férus des belles lettres peuvent même avoir des notions de critique littéraire. Dans ce groupe, la question de la maîtrise de la langue étrangère se pose nettement car l'accès des jeunes à la compétence linguistique est un facteur de différenciation parmi eux. Ceux qui connaissent le français à un niveau suffisamment avancé pour lire en version originale, « appriivoisent » sans grand effort le langage spécifique de chaque auteur et la particularité des termes qui en rendent compte. Quant aux passionnés qui n'ont pas eu la chance d'apprendre la langue et de connaître les habitudes interprétatives qui y opèrent, ils risquent de confondre les notions de la littérature étrangère avec celles de la littérature polonaise.

Les passionnés ont souvent une culture large, ce qui les fait parfois passer pour des « érudits ». Pourtant, leurs connaissances ne s'appuient d'habitude que sur leurs propres expériences et observations. Souvent, ils ne maîtrisent pas l'appareil critique qui sert à parler de la littérature, ce qui pose un problème de compréhension mutuelle entre l'étudiant et l'enseignant quand il s'agit des notions de base. De la part de ces « très intéressés », on peut s'attendre à des questions plus pointues mais parfois exaltées ou trop abstraites<sup>10</sup>. Les idées bien développées, nourries d'une grande réflexion personnelle, peuvent être très avancées dans une seule interprétation, mais elles ne se réfèrent qu'assez maladroitement au canon critique communément admis, ce qui gêne sensiblement la communication. L'échange n'est pourtant pas impossible. Le défi pour l'enseignant de LFE serait justement de retrouver des liens entre la réflexion propre de l'étudiant et le savoir universitaire. Il s'agirait de faire situer la réflexion de l'étudiant, au moyen des explications détaillées, dans le cadre établi par la théorie littéraire en lui montrant comment il devrait formuler ses propres idées dans le code communément admis.

Ensuite, il y a des étudiants « conscients » ou « pragmatiques », c'est-à-dire, ceux qui ne partagent pas forcément le goût spontané et naturel des passionnés pour la culture littéraire, mais qui jugent utile d'acquérir des connaissances spécifiques la concernant. Souvent, ces personnes héritent de leur famille le sentiment qu'il est de bon ton de posséder une forte culture générale dont la base est le plus souvent l'art sous ses formes diverses, y compris la littérature. Elles croient que cette culture confère un prestige social, voire de la distinction à ceux qui la

<sup>8</sup> Les étudiants avec cette motivation « font des études parce qu'ils aiment acquérir des connaissances dans la matière à laquelle ils se sont inscrits », M. Brauer, *op. cit.*, p. 145.

<sup>9</sup> H. Komorowska, *op. cit.*, p. 100.

<sup>10</sup> Ils peuvent devenir aussi « contestateurs » du propos de l'enseignant quand ils se focalisent excessivement sur une interprétation choisie sans savoir s'en distancier ; M. Brauer, *op. cit.*, p. 140.



maîtrisent. Par rapport aux « passionnés », les étudiants de ce profil possèdent eux aussi une motivation indépendante mais elle s'appuie plus sur les bénéfices escomptés que sur des acquis personnels<sup>11</sup>. Leur motivation est donc plutôt pragmatique, appuyée sur une longue tradition des milieux cultivés et intellectuels. Ces personnes peuvent considérer les acquis sur la littérature comme un développement et un supplément précieux à leurs connaissances linguistiques. Elles peuvent chercher à y parfaire leurs connaissances et compétences linguistiques.

Le dernier groupe est formé de ceux qui subissent les cours de LFE – ou, en termes généraux, ceux de culture – comme une contrainte admise avec le bénéfice de l'inventaire, autrement dit le programme des études philologiques<sup>12</sup>. Ils ne voient aucun intérêt dans les connaissances littéraires ; leur motivation est d'emblée « extrinsèque », focalisée sur la validation formelle du cours<sup>13</sup>. Sans doute sont-ils motivés pour apprendre d'autres sujets, ce qui crée le conflit d'intérêt entre l'enseignant et l'étudiant<sup>14</sup>. Cette absence de motivation relève probablement non seulement des lacunes dont pâtit leur culture générale mais aussi de l'horizon commercial accepté, qui fait table rase des « humanités » au sens classique du terme. Les étudiants opposés « à l'apprentissage du littéraire » semblent se focaliser uniquement sur la langue, en la coupant dans leur esprit de sa forme la plus belle et la plus sophistiquée, c'est-à-dire de la littérature. À mon sens, cette décision intérieure destine d'emblée beaucoup de jeunes personnes à se restreindre à une forme d'existence linguistique appauvrie et à s'interdire l'accès aux connaissances qui peuvent prévaloir même dans le contexte professionnel. Mais les pertes ne sont pas seulement dans le domaine de travail. Rejeter la littérature, c'est-à-dire, le trésor des pensées et des modes de les articuler, élaborés durant des siècles, c'est se condamner au long chemin où il faut avancer sans équipement solide, puisque la littérature est une espèce de sac magique, rempli d'expériences d'autres personnes, un ensemble de leçons à méditer et dont s'inspirer. Il y a une citation d'Albert Einstein que l'écrivain Neil Gaiman a rappelée dans ses considérations sur la lecture et qui me vient à l'esprit dans ce contexte : « Si vous voulez que vos enfants soient intelligents, lisez-leur des contes de fées. Si vous voulez que vos enfants soient encore plus intelligents, lisez-leur plus de contes de fées »<sup>15</sup>.

<sup>11</sup> H. Komorowska, *op. cit.*, p. 100. Leur motivation, selon Markus Brauer, se placerait donc à mi-chemin entre les motivations « intrinsèque » et « extrinsèque » ; M. Brauer, *op. cit.*, p. 145 ; N. Rege Colet, J. Lanarès, « Chapitre 5. Comment soutenir la motivation des étudiants ? », [dans :] *La pédagogie de l'enseignement supérieur...*, *op. cit.*, p. 76.

<sup>12</sup> Les études de la « filologia » en Pologne sont une espèce de combinaison universitaire d'études de lettres modernes, de la linguistique appliquée et de la didactique du FLE.

<sup>13</sup> M. Brauer, *op. cit.*, p. 145.

<sup>14</sup> H. Komorowska, *op. cit.*, p. 97.

<sup>15</sup> « If you want your children to be intelligent, read them fairy tales. If you want them to be more intelligent, read them more fairy tales »: N. Gaiman, « Why our future depends on libraries,

Quelle devrait alors être l'attitude de l'enseignant de littérature face à ces trois groupes d'étudiants ? La réponse est d'autant plus difficile que dans chaque groupe qui suit un cours, il y a toujours un mélange des trois, ce qui suppose qu'il faut affronter plusieurs spécificités. Les « pragmatiques » et les « résistants » sont les plus nombreux. Malgré la composition hétéroclite des groupes et au-delà des objectifs intermédiaires, l'effort de l'enseignement devrait viser à ce que tout étudiant retire le fameux « quelque chose » du cours, – sinon la « substantifique moëlle » rabelaisienne –, c'est-à-dire au moins une partie minimale du contenu enseigné. Les acquis du cours vont varier pour chaque individu, par rapport au degré de motivation. Parmi les étudiants qui ont choisi la matière philologique, il semblerait plus utile de se focaliser sur les « passionnés » et les « pragmatiques », ce qui porterait préjudice aux étudiants résistants. Cependant, l'éthique professionnelle n'autorise pas de tourner le dos à des « indifférents » : l'enseignant devrait multiplier ses soins pour augmenter l'intérêt et la motivation des étudiants pour le sujet enseigné et faire rejoindre par les plus opposés les groupes de « passionnés » et de « pragmatiques ». Ainsi tout le monde profiterait-il didactiquement du cours<sup>16</sup>.

La norme et l'habitude recommandées pour les cours de LFE devraient s'organiser autour des passionnés et des pragmatiques dans la perspective qu'ils vont influencer l'attitude des résistants. L'observation et le bon sens suggèrent que le ton général devrait être donné par les pragmatiques : ils sont presque toujours plus nombreux que les passionnés. Le soin de leur expliquer le contenu du cours et de faciliter l'acquisition des problèmes littéraires peut profiter par l'augmentation de l'intérêt de la part de tous les étudiants. Ces activités devraient se marier bien avec celles adressées aux passionnés et solliciter l'attention des indifférents. On est donc invité à former un cercle de travail qui profiterait à chacun mais toujours d'une autre manière. Le consensus entre les trois ensembles retrouvé, les motivations consolidées, l'enseignant pourra plus facilement se concentrer sur l'objectif principal de son travail : aider l'étudiant, comme tout apprenant, à élaborer ses propres stratégies d'apprentissage<sup>17</sup>.

---

reading and daydreaming », <https://www.theguardian.com/books/2013/oct/15/neil-gaiman-future-libraries-reading-daydreaming>, consulté le 10/07/2019 ; N. Gary, « Neil Gaiman : lecture, imagination et bibliothèque, notre avenir », <https://www.actualitte.com/article/monde-edition/pour-quoi-notre-futur-depend-des-bibliotheques-de-la-lecture-et-de-l-imagination/52235>, consulté le 10/07/2019.

<sup>16</sup> M. Brauer, *op. cit.*, p. 132.

<sup>17</sup> H. Komorowska, *op. cit.*, p. 197. Markus Brauer prône l'attitude d'enseignant comme « facilitateur d'apprentissage » en opposition à celle de « transmetteur d'informations ». Ce dernier cherche à « communiquer [aux étudiants] et leur faire retenir le plus grand nombre d'informations et de connaissances requises », alors que le premier s'efforce d'aider les étudiants à « apprendre par eux-mêmes » ; M. Brauer, *op. cit.*, p. 17-18. Jacques Lanarès et Nicole Poteaux notent le changement qui s'est opéré durant les 50 dernières années dans la perception du processus d'apprentissage à l'université : « le point de référence n'est plus tellement ce que l'enseignant trans-

Maintenant, il est question de savoir quelle forme devrait prendre le cours de LFE. Il y a sur quoi s'interroger, puisque l'enseignant est obligé de préciser ses objectifs. Selon les avancées des recherches sur la didactique du littéraire, l'enseignement devrait se focaliser sur la lecture personnelle et sur l'expérience esthétique de l'apprenant pour les amener à la lecture interprétative<sup>18</sup>. Le choix des problèmes ou des questions à aborder, des objectifs ou des cibles didactiques à se fixer se déclinent ainsi : l'analyse approfondie de l'œuvre, l'histoire culturelle issue des œuvres, le travail sur le langage littéraire à partir de l'analyse des œuvres. Chacune des possibilités impose une logique spécifique mais n'interdit pas des combinaisons. Cependant, il faut être prudent dans ses choix car une combinaison trop large risque de compromettre la réalisation de l'objectif didactique.

Je vais essayer de revoir brièvement chaque option pour montrer ses enjeux et spécificités.

La méthode d'analyse approfondie reste toujours d'actualité pour la LFE. La difficulté consiste en l'investissement de temps et d'énergie personnelle que cet exercice exige de l'étudiant. Il est important de rappeler que la lecture des textes dans la version originale constitue d'emblée un grand défi pour les personnes apprenant la langue étrangère. L'apprentissage devrait s'appuyer sur des exercices pour que l'étudiant comprenne le contenu de l'œuvre de manière à pouvoir en parler sans difficulté. Compte tenu de temps et d'énergie dont disposent les étudiants au niveau de base, il serait peut-être recommandable de limiter le nombre de textes à analyser. Ainsi l'étudiant pourrait-il se plonger plus confortablement dans un seul texte pour en connaître pleinement les ressources. L'effort de l'enseignant devrait se porter à faciliter et à renforcer la compréhension d'un texte du canon dans la langue d'origine. Un argument stimulant pour les pragmatiques pourrait être l'occasion de lire un texte dont on a entendu parler pendant les cours au lycée ou bien dont on a lu quelques extraits traduits. *Candide* peut servir ici d'exemple, même si le conte voltairien n'entre plus de fait dans le programme scolaire du lycée polonais. Par ce biais, l'étudiant gagne en estime de soi car la lecture du texte canonique lui prouve son progrès dans l'apprentissage linguistique. Depuis l'expérience d'une telle lecture, un titre qu'on évoque parfois dans des contextes divers ne sera plus pour lui vide de sens, mais va se référer à une entité précise dans son bagage intellectuel. Dans cette logique d'enseignement, après la lecture d'un texte, il semble utile de

---

met mais plutôt ce que l'étudiant apprend qui couvre non seulement la rétention de connaissances mais aussi le développement de capacités de réflexion et d'application, l'acquisition d'habiletés cognitives » ; J. Lanarès, N. Poteaux, « Chapitre 1. Comment répondre aux défis actuels de l'enseignement supérieur ? », [dans :] *La pédagogie de l'enseignement supérieur...*, op. cit., p. 15.

<sup>18</sup> V. Brinker, G. Di Rosa, « Les enjeux d'un enseignement de la littérature avec et au-delà des programmes », *Le français aujourd'hui*, n° 202, mars 2018, p. 5-10, <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2018-3-page-5.htm>, consulté le 25/07/2019.

travailler sur les extraits, sur les résumés du texte car ils permettent d'observer les structures de l'œuvre dans leur globalité et revoir les aspects les plus importants. L'objectif sera donc de bien « apprivoiser » le contenu du texte.

Ce qu'on a appelé ci-dessus « histoire culturelle issue des œuvres », s'apparente nettement de l'enseignement de l'histoire. En analysant les œuvres, les étudiants sont surtout invités à y chercher des reflets du passé : le texte devient par-là une fenêtre sur les époques antérieures. Cette approche peut servir d'appui à l'approfondissement des notions historiques avec des repères chronologiques importants. Cette logique va être appréciée par les étudiants qui s'intéressent au passé, à l'évolution des sociétés et de leurs mœurs. Mais, ici, en dépit de toute la richesse de cette optique, on se heurte à l'interrogation si la littérature et son enseignement devraient diverger des sciences analysant le contexte socio-historique : l'imaginaire dont le littéraire se veut le porte-parole, doit-il se soumettre au devenir historique ?

La dernière possibilité pédagogique est inspirée de cours de langue. On dit souvent que les textes classiques sont rédigés dans un langage élégant et raffiné. Au cours des siècles, celui-ci a même été considéré comme le modèle à adapter et à suivre. Ce langage spécifique est devenu un trait distinctif des personnes cultivées. Dans la perspective des « pragmatiques », lire des textes, savoir en parler, c'est construire ses propres stratégies linguistiques qui peuvent être facilement transplantées dans d'autres domaines de communication et appréciées, pour ainsi dire, « de l'extérieur », c'est-à-dire, en dehors des cours universitaires. La littérature devient par là une espèce de porte à un cénacle restreint ou une école de beau parler, dans la tradition rhétorique. Sans vouloir ambitionner l'appartenance à une élite, savoir manier le langage soutenu peut devenir un acquis peu banal, prisé même sur le marché de travail dans les professions de haute volée. Ainsi, lors du cours de LFE, pourrait-on s'exercer avec les étudiants à faire des imitations des personnages, transposés dans des situations plus proches du présent, tout en notant la différence d'avec les anciennes et discuter à ce propos sur le bien-fondé d'un tel transfert linguistique.

Après la revue de ces divers volets de l'enseignement de LFE, regardons les exigences qu'ils imposent à l'enseignant.

Celui qui transmet les connaissances et fait entraîner les compétences est obligé de maîtriser la matière dont il devient par son exercice l'ambassadeur : il doit faire preuve d'une connaissance affinée de la spécificité et des mécanismes du sujet. Mais devant la nécessité de réaliser les logiques possibles de l'enseignement de la littérature, cet artisan du littéraire se voit également obligé d'étendre son savoir-faire classique aux acquis de la modernité. En se référant à l'expérience de l'enseignement de langue étrangère, il me semble urgent d'élaborer un matériel pédagogique qui rendrait l'acquisition du savoir littéraire plus attrayant. Ce n'est pas que les exercices classiques comme débats, échanges sur les questions posées soient désuets, mais ils supposent l'adhésion et la compré-

hension des problèmes discutés par les participants. La difficulté consiste en ce que les problèmes abordés par la littérature, même si de nature universelle, sont parfois tellement marqués par l'époque des œuvres qu'ils en deviennent méconnaissables pour les étudiants du XXI<sup>e</sup> siècle. Par conséquent, l'enseignant, en préparant ses outils, devrait chercher à raccourcir la distance temporelle entre le passé et le présent, faire reconnaître des problèmes exposés dans la littérature d'autrefois comme ceux d'aujourd'hui.

L'enseignant deviendrait par-là un spécialiste et un technicien de ces outils. Les exercices qui faciliteraient l'apprentissage et permettraient aux apprenants de vérifier l'état de cette acquisition ne sont autres que des jeux de société, des concours, des débats, des exercices d'inspiration théâtrale, des exercices comme des questionnaires à choix multiples (QCM), leurs avatars et tout cela sous une forme matérielle et également virtuelle grâce aux technologies informatiques. Par exemple, les jeux traditionnels comme des jeux de planche ou les plus modernes comme les jeux des plates-formes interactives à l'instar de *Kahoot !*<sup>19</sup>, stimulent l'engagement des étudiants joueurs qui entrent plus facilement dans l'activité ludique à caractère compétitif. Le défi double que l'enseignant doit affronter est à la fois ancien et actuel. Faire apprendre et intérioriser le savoir relève de l'ambition éternelle de la pédagogie, mais le faire de manière attrayante semble devenir de plus en plus urgent. Les exigences imposées à l'enseignant lui demandent un travail permanent sur lui-même et sur son savoir-faire, d'autant plus que le nombre d'exercices stimulant l'apprenant du littéraire n'est pas abondant.

Une dernière constatation qui, peut-être, est la moins liée au sujet et, pourtant, pourrait garantir à celui-ci une nouvelle énergie, se formule comme le travail sur le lancement d'une mode pour la littérature. La mode est un phénomène bizarre qui fait tourner bien des têtes sans être toujours fondée sur une logique. Face à une mode, on ne peut que constater sa présence. L'enseignant de littérature devrait chercher à affirmer la présence des belles lettres, même si elle semble être éclipsée par les écrans éblouissants de la modernité audiovisuelle. Affirmer les ressources de la littérature, les richesses qu'elle peut donner, les sages leçons qu'elle aurait à offrir, c'est une mission extra-professionnelle car s'exécutant en dehors des salles de cours. Toutes les formes de divulgation de connaissances littéraires, comme des cours magistraux grand public<sup>20</sup>, des émissions à la radio et des programmes télévisés<sup>21</sup> sont à encourager. Des formes

<sup>19</sup> La plate-forme *Kahoot !* qui sert à organiser de courtes compétitions virtuelles autour d'un sujet préparé par un professeur.

<sup>20</sup> Je salue tout particulièrement l'initiative de l'Institut d'études romanes de l'Université de Varsovie consistant en une série de cours magistraux donnés par les spécialistes et sur plusieurs sujets, y compris littéraires, adressés au public de collégiens et de lycéens.

<sup>21</sup> L'émission télévisée *La Grande Librairie* animée par François Brunel, prenant le relais d'*Apostrophes* de Bernard Pivot, a su se faire une place dans la conscience de la société française :

plus directes comme des ateliers de lecture à voix haute<sup>22</sup> et des rendez-vous de discussion ouverts à tous pourraient peu à peu affirmer l'importance du littéraire dans la société. Cette attitude dans l'environnement social a pour objectif d'engendrer précisément une mode de la littérature, de rendre l'intérêt pour elle contagieux. Puisque c'est l'énigme qui séduit les humains, rendre la littérature séduisante, dans l'enseignement, c'est en faire deviner les mystères.

---

Clément Solym, « 634.000 téléspectateurs : la Grande librairie réalise sa meilleure audience », 24/08/2019, <https://www.actualitte.com/article/monde-edition/634-000-telespectateurs-la-grande-librairie-realise-sa-meilleure-audience/92994>, consulté le 3/08/2019.

<sup>22</sup> Lors de mes études à l'université Paris-Sorbonne, j'ai eu la chance de participer aux ateliers adressés aux étudiants par l'association « Les Livreurs » cherchant à promouvoir la lecture des textes littéraires par le moyen de spectacle public. Les membres de l'association donnent fréquemment des prestations dans les lieux publics, lors des événements officiels et privés : <https://leslivreurs.com>, consulté le 3/08/2019.

Bernard Ribémont  
*Université d'Orléans*

## Enseigner la littérature médiévale

### Teaching Medieval Literature

**Abstract:** This paper does not pretend to be anything but a simple testimony of a long experience of teaching literature in a French University. The position of the author is far from a 'scientific' approach insofar as he does not pretend to be scientific in pedagogy but, in an assumed way, to be only empirical. The aim is to simply relate a personal experience tinted of a certain scepticism towards didactic theories.

**Keywords:** literature teaching, Middle Ages, France, testimony

**Mots clés :** enseignement littéraire, Moyen Âge, France, témoignage

Cette petite et modeste contribution risque de faire un peu tache dans le cadre de ce volume consacré à l'enseignement de la littérature. En effet, si j'en juge par la problématique qui préside aux études réunies ici, il s'agit d'aborder la question de l'enseignement d'une façon qui se veut scientifique, c'est-à-dire en large partie basée sur des travaux portant sur la didactique des disciplines et sur des recherches qui peuvent être convoquées de façon connexe, touchant à la sociologie, la linguistique, la psychologie, etc.

Or, ma position est fort éloignée de cette problématique 'scientifique' qui implique une approche théorique de l'enseignement en général, de celui de la littérature en particulier. Je suis un professeur français proche de l'éméritat qui a connu en son pays bien des réformes sur les concours de l'enseignement, sur les institutions formant les futurs enseignants, qui a enregistré, fort médusé, le déploiement d'un vocabulaire prétendument 'scientifique' tenant essentiellement

du politiquement correct et de l'amphigourique. J'ai vu, le sourire aux lèvres et l'agacement en tête, disparaître les glorieux instituteurs au profit des professeurs des écoles, disparaître l'élève devenu un apprenant, l'enseignant de l'École normale hissé au rang de formateur de formateurs, j'en passe et des meilleures, comme l'inénarrable et ubuesque « support rebondissant » remplaçant le bon vieux ballon de foot avec lequel nous jouions dans la cour du lycée.

Tout ceci ne serait somme toute qu'un peu plus de ridicule dans le feuillage infini des ridicules que l'humain, surtout le bureaucrate et le politique, sont capables de construire, s'il n'y avait plus grave. Car, de réforme en réforme, de pédagogisme en pédagogisme, j'ai le désespoir d'enregistrer que, en bien des cas, le didactisme remplace la connaissance, à en juger simplement par le niveau général et de l'enseignement, et des enseignants eux-mêmes. Ces jeunes professeurs, normés, cadrés par les institutions de formation, sont capables de produire des discours étonnants sur la façon d'enseigner toutes disciplines mais, si l'on va du côté de leurs connaissances en ces domaines, on est parfois atteint de vertige devant le gouffre de leur ignorance, du moins par l'approximation dont ils font trop souvent preuve.

On pourra arguer que j'exagère, surtout que je ne vois que certains défauts de la cuirasse, restant confortablement à la surface de détails en ignorant ou feignant d'ignorer que, depuis Piaget, la connaissance de la psychologie des 'apprenants' a fait bien des progrès, que des travaux fort sérieux ont permis des approches pédagogiques de meilleure qualité, etc. Je ne le nie point. Mais, que l'on me pardonne, je laisse à d'autres le soin d'étudier et pratiquer les théories pédagogiques et didactiques, surtout de tenter de les mettre en application pour le plus grand profit des élèves et des étudiants, à condition que ces « autres » maîtrisent déjà profondément la matière qu'ils doivent enseigner. Quant à moi, je reste quelque peu encroûté dans mon empirisme, de cet empirisme qui a toujours présidé à ma façon d'enseigner, aussi bien en tant que tout jeune enseignant âgé de 20 ans faisant ses premières armes dans un lycée agricole, chargé de prodiguer des rudiments de mathématiques, jusqu'au vieux professeur d'histoire littéraire du Moyen Âge, en passant par le maître de conférences en mathématiques.

Je fais cependant une petite remarque : je n'ai rien contre le fait que des chercheurs se plongent dans les théories relevant de la didactique ; je pense que toute recherche, même considérée par certains esprits fâcheux comme « inutile », est justement utile dès qu'elle relève du progrès de l'esprit. Le médiéviste que je suis n'a surtout pas à juger de l'intérêt, de l'utilité de telle ou telle recherche en telle ou telle discipline. Ce qui me gêne donc est l'épigonie, l'artificial, la saisie bureaucratique et politique de certaines données : et dans le domaine de l'enseignement en France les exemples sont hélas pléthoriques en la matière.

Entrons à présent dans le sujet qui peut véritablement me concerner : comment, selon moi (j'insiste sur ce « selon moi » qui donc n'engage que moi) enseigner la littérature médiévale à l'université ?



Notons tout d'abord que la question, posée en généralité, est biaisée : je ne pense pas en effet que l'on enseigne la littérature, médiévale ou pas, comme d'ailleurs d'autres disciplines, de la même façon à l'École normale supérieure de la rue d'Ulm, à Sciences Po ou dans une petite université de province à recrutement essentiellement rural et de milieu modeste comme la mienne. Avec, en France, le bac donné à presque tout le monde, avec l'absence totale de sélection (j'ose employer ce terme diabolique) à l'entrée de l'université, l'enseignant-chercheur peut se trouver confronté – ce qui est relativement nouveau – à des problèmes qui sont plus communément ceux de l'enseignement secondaire. Arrivent en études de Lettres des étudiants qui n'aiment pas lire, ne maîtrisent ni l'orthographe ni même la langue française, qui n'ont aucun arrière-fond culturel : musique, art, etc. et qui sont là, disons par défaut, ne sachant trop où aller. Il y a heureusement des exceptions. Mais, dans ce contexte, enseigner la littérature, qui plus est la littérature de temps antédiluviens aux yeux de nos étudiants, devient un véritable *challenge* (mot anglais directement issu de l'ancien français).

La littérature médiévale présente un aspect très paradoxal dont je fournirai un emblème qui semble relever de la pure anecdote et n'en est pourtant point une. Durant ma carrière, c'est de nombreuses fois que j'ai entendu la remarque suivante émanant de personnes diplômées de Lettres, la plupart devenues professeurs dans l'enseignement secondaire : « la littérature médiévale ? J'aimais beaucoup cela ; mais alors les cours d'ancien français, quelle horreur ! ». D'une part, la littérature du Moyen Âge jouit d'une certaine aura, avant même qu'un étudiant ait eu son premier cours : à force de clichés<sup>1</sup>, de souvenirs plus ou moins flous de récits d'enfance, de films, de bandes dessinées, la littérature de ces temps anciens semble se résumer à un espace peuplé de fées, de fiers et courtois chevaliers de la Table ronde, de belles dames du temps jadis, de troubadours énamourés, pour le côté rose ; pour le côté obscur – non moins attirant – des batailles féroces où l'on coupe des têtes et des chevaux en deux d'un seul coup d'épée, des bûchers où grillent des hérétiques, des inquisiteurs sinistres, tortionnaires et cruels (voir le Bernard Gui du film *Le Nom de la Rose*), des cours des miracles très hugoliennes et, bien évidemment, de multiples sorciers et surtout sorcières.

D'autre part, le texte médiéval produit en royaume des Francs, puis en France, est écrit dans une langue – plus exactement des langues – qui, pour être à l'origine de notre français moderne, n'en sont pas moins des « langues mortes » comme l'on disait autrefois. Et, contrairement au latin, l'ancien ou le

<sup>1</sup> Il appartient à l'enseignant de s'appuyer sur ces clichés pour éventuellement les détruire, du moins toujours pour les nuancer. Le cliché a l'avantage de permettre une entrée en matière relativement aisée. Par définition en effet, le cliché est un raccourci, facile à appréhender par le plus grand nombre. Briser un cliché provoque donc quasi automatiquement une réaction pour l'auditeur.

moyen français ont ceci de terrible que ces langues ne sont pas normées, n'ont pas d'orthographe et, même si les savants linguistes se sont efforcés de créer une grammaire de l'ancien français, celui-ci n'en a que très peu. N'oublions pas que nous n'avons aucune trace du moindre enseignement de français dans les écoles médiévales, que les premiers dictionnaires n'apparaissent qu'à la fin du Moyen Âge et en Angleterre ; et ajoutons, cerise sur le gâteau, que les règles que l'on enseigne aux étudiants, par exemple – pour prendre la plus élémentaire – le cas sujet et le cas régime, ne sont déjà plus respectées dans bien des textes du XIII<sup>e</sup> siècle.

Or, il est clair que pour bien pénétrer et analyser un texte, pour en comprendre enjeux et subtilités, il est préférable de le lire dans sa langue d'origine, surtout si celle-ci est elle-même à l'origine de la langue contemporaine pratiquée par professeurs et étudiants ; car l'ancien français, comme son nom l'indique, c'est tout de même du français !

Il me semble que face à ce problème d'attraction/répulsion, on peut distinguer trois attitudes. La première, académique et qui tend à disparaître, consiste à enseigner la langue avant, en pensant que sans connaissance de la langue, on ne peut raisonnablement étudier les textes. On pourrait mettre cette démarche en parallèle des méthodes anciennes d'enseignement de la musique : deux ans de solfège et de théorie musicale avant d'aborder un instrument. La deuxième façon d'envisager cet enseignement est de programmer simultanément les cours de littérature et de langue. Ceci a l'avantage du « juste milieu » : l'étude de l'histoire littéraire et des textes (en édition bilingue) permet de faire des remarques de vocabulaire, voire de grammaire, qui sont vues et revues en cours de langue. L'étudiant peut ainsi s'approprier un premier niveau de langue tout en commençant à goûter quelques textes. La troisième solution consiste à commencer par faire de l'histoire littéraire et culturelle éclairée par des textes dont certains sont étudiés plus précisément et à partir d'éditions bilingues de préférence – à l'occasion de travaux dirigés par exemple ; puis d'étudier la langue d'un point de vue linguistique et scientifique.

L'évolution des programmes (qui tendent peu à peu vers la peau de chagrin), comme la nature des nouveaux publics étudiants font que ce sont les deux dernières approches qui sont le plus généralement à l'œuvre à présent dans les universités françaises. Et, pour ce qui me concerne, j'ai pratiqué les deux et les deux me semblent raisonnables et éventuellement fructueuses, du moins pour des étudiants qui parviennent à s'intéresser à cette littérature.

Et tel est bien l'enjeu : intéresser le maximum d'étudiants, pour la plupart « vierges » en la matière (et en tant d'autres !).

Revenons à quelques généralités : j'ai régulièrement répété à mes étudiants futurs enseignants que le secret d'un bon enseignement me paraissait s'articuler sur un binôme : connaissances solides et art du théâtre. Les connaissances solides permettent d'« épater » son public – ce qui est très important –, évidem-

ment sans l'écraser, ainsi qu'une permanente improvisation, gage d'un cours dynamique. Cette maîtrise de la matière est également essentielle pour ne pas lire son cours et endormir une classe entière. Quant à l'art du cabotin, logiquement assorti d'un art du discours (relisons Cicéron), il est essentiel pour un cours vivant, truculent même. Et la littérature médiévale permet d'être truculent, en choisissant bien quelques textes, morceaux et passages. Pour faire bonne figure, je veux bien que l'on rajoute quelques pincées de didactique – à condition que celle-ci prodigue des méthodes opérationnelles.

J'ai parlé plus haut d'histoire littéraire et culturelle. Je suis un fervent opposant à toute théorie littéraire donnée en soi, dans une tour d'ivoire dans laquelle on entend ignorer l'auteur et la période qui a produit telle ou telle œuvre. La théorie littéraire n'a de sens qu'au service d'un texte contextualisé, en appui d'une analyse qui utilisera bien d'autres outils. Elle peut permettre de mieux comprendre certains procédés littéraires, certaines structures du texte, mais elle ne peut qu'être « au service de » ; j'ai trop souvent lu dans les copies « le narrateur est intra-diégétique », point final. En plus, toute théorie ne s'adapte pas à tout texte, en particulier à tout texte ancien. Je persiste et signe : toute étude littéraire non assortie d'histoire conduit à une impasse, souvent à des erreurs grossières.

Je viens d'utiliser l'expression « autres outils » ; ici encore, force est de constater que la critique littéraire a fait bien des progrès depuis Sainte-Beuve. De ce constat élémentaire, j'en déduis qu'un enseignement pluridisciplinaire – dont le cœur reste évidemment la littérature –, un enseignement qui convoquera de temps à autre la philosophie, l'histoire de l'art, la linguistique, la sociologie, la psychanalyse, l'anthropologie... sera plus à même de captiver le public étudiant. À cela j'ajouterai que des références au cinéma, à la bande dessinée, voire même à Youtube et autres programmes du net ne sont pas à négliger, pas plus que l'utilisation, certes modérée, de Powerpoint. L'étudiant contemporain passe souvent plus d'heures sur sa tablette que dans les livres !

Et nous voilà arrivés à une autre difficulté : captiver les étudiants, élever leur niveau, les acculturer sans pour autant dériver vers la démagogie, le « tout modernisme ». Les marges de manœuvre sont souvent bien étroites.

Je me résume : connaissances solides en littérature (de l'Antiquité à nos jours) et en histoire, ouverture la plus savante possible vers d'autres disciplines, ouverture vers le monde contemporain, compréhension du monde étudiant mais pas sujétion à ce dernier ; et puis, enthousiasme, enthousiasme, goût de la parole, du geste, humour, anecdotes, digressions : le professeur est sur scène pour son *one man show*, si possible interrompu par les interventions étudiantes (phénomène exceptionnel en France, quelle que soit la proximité adoptée par l'enseignant).

Le premier point, toujours par rapport à la littérature, est me semble-t-il de décomplexer les étudiants. Revenir au *Plaisir du texte* de Barthes : « lisez, lisez tout azimut, sautez des pages, prenez du plaisir, relisez ». On entre en littérature

par de multiples portes et pas nécessairement par celles où règnent Diderot, Balzac, Flaubert ou Proust. « Vous aimez Amélie Nothomb, Paulo Coelho, Anna Gavalda ou Stephen King ? Vous êtes passionnés par Harry Potter ? Lisez ces ouvrages ; l'important est de lire, lire sans arrêt et vous allez voir – tel est mon rôle – qu'il y a autre chose, sans doute mieux, du moins différent ».

« Vous avez rêvé de Mélusine, de Merlin l'enchanteur, du roi Arthur ? Vous vous souvenez de Quasimodo et de la belle Esmeralda ? Qui a vu le film de Bormann, *Excalibur* ? C'est trop ancien ? Alors vous connaissez sans doute le *Arthur* d'Antoine Fuqua ou le très récent de Guy Ritchie... Vous avez vu la série télévisée *Kaamelott* d'Alexandre Astier ? Eh bien, voyons tout cela de plus près et parlons de Chrétien de Troyes et des Continuations du *Conte du graal* ».

Il me paraît inutile pour l'enseignant médiéviste de tenter de convaincre son public du XXI<sup>e</sup> siècle que la *Chanson de Roland* est un texte passionnant, que les multiples aventures des romans de chevalerie font le bonheur d'une lecture d'avant dormir, que les sempiternelles formules et répétitions des chansons de geste doivent captiver le lecteur âgé de 20 ans et qu'un fabliau doit déclencher un fou rire annihilant toute envie de voir un comique à la mode à la télévision ou de lire une BD hilarante.

Pourtant, la littérature médiévale offre un immense patrimoine littéraire, elle est à l'origine de la littérature de langue française et, pour parler au sens strict d'un enseignant du supérieur, il est évident qu'un étudiant ayant choisi de faire des études de Lettres ne peut en aucun cas faire l'impasse sur cette littérature qu'il doit apprendre sinon à aimer, du moins à connaître et même apprécier.

Sherlock Holmes ? Vous avez dit « Sherlock Holmes » ? Un texte médiéval comme une chanson de geste ou un roman de chevalerie est un lieu d'enquête ; si l'on n'a pas un goût particulier pour un tournoi, une bataille, une scène de conseil, d'ambassade ou de cour, on peut partir à la recherche de réponses à bien des questions, portant sur le texte, son époque, éventuellement son auteur. Toujours se poser des questions. Le *Roman de Thèbes* a été écrit au tournant du XII<sup>e</sup> siècle comme « translation » de la *Thébaïde* de Stace<sup>2</sup>, la *Chanson de Roland* apparaît fin XI<sup>e</sup> ou début-mi XII<sup>e</sup> siècle, les écrits des premiers troubadours datent de la même époque... Pourquoi ? Hasard de l'Histoire ? Il est temps de faire un peu d'Histoire justement et d'expliquer ce qu'est la société du XII<sup>e</sup> siècle : expansion des villes, écoles urbaines (École de Chartres), grandes foires, défrichement et traductions arabo-latines et toujours, chez les lettrés, les *litterati*, une admiration sans borne pour les auteurs latins, les *auctores*. La littérature en langue vernaculaire ne naît pas d'une génération spontanée, mais est le fruit d'une époque en plein essor, en plein tourbillon intellectuel. Et nos étudiants seront sensibles à la question de l'apport des textes arabes, en un temps

<sup>2</sup> *Le Roman de Thèbes*, éd. et trad. d'A. Petit, Paris, Honoré Champion, 2008 ; éd. et trad. de F. Mora-Lebrun, Paris, Lettres Gothiques, 1995.

où il est beaucoup question d'islam et de confrontation chrétienté/islam. Mais justement, cette confrontation, c'est bien celle de beaucoup de chansons de geste, dont le *Roland*. On pourra à l'occasion réfléchir sur la dialectique fort complexe entre guerre (les croisades) et communication intellectuelle (gage de paix), ce qui sera une occasion, à renouveler en permanence, de marteler aux étudiants que rien n'est simple en Histoire, ni en comportement humain, ce que montre bien la littérature. On pourra leur rappeler l'intellectuel de Sartre et son sens critique inhérent à son statut, en les mettant en garde contre les raccourcis des journalistes et de prétendus intellectuels. La mort de Roland et cette fête de la guerre et du martyr dont parla Jean Dufournet<sup>3</sup> pourront être (rapidement) mises en parallèle avec les terroristes kamikazes de nos temps. Et voilà que la *Chanson de Roland* prend un aspect plus intéressant. Il n'est évidemment pas question de tomber dans le piège du passé qui explique tout, des parallèles à l'emporte-pièce et artificiels, mais la confrontation, surtout théorique, historique et philosophique, de ce que disent des textes anciens, avec des événements, comportements, mentalités, représentations contemporaines, éveillera à coup sûr l'intérêt de bien des étudiants et les incitera à se poser des questions. Questions qui reposeront sur un constat essentiel qu'il appartient à l'enseignant de toujours souligner : la littérature offre un système de représentation, qui n'est pas un document d'archive ; elle prend en charge les différents courants tramant son époque de production, elle en influence un certain nombre. Et elle est aussi fiction, productrice d'une esthétique, même si cette dernière ne se détachera en tant que telle qu'au XIX<sup>e</sup> siècle (on se souviendra de la préface de *Mademoiselle de Maupin*<sup>4</sup>).

Le contexte ne tuera pas pour autant le texte en lui-même. Revenons au *Roland* d'Oxford. Pourquoi y a-t-il un parallèle entre les deux premières scènes de conseil : l'une chez Marsile, l'autre chez Charlemagne ? Pourquoi Charlemagne est-il assis sur son trône et Marsile couché sur un bloc de marbre ? Dans les scènes de bataille, les sarrasins sont-ils systématiquement les négatifs des guerriers francs ? Non ? Pourquoi ? Sherlock se pose des questions, regarde à la loupe et tente de résoudre toute énigme.

Ganelon, un nouveau Judas, le modèle du traître ? C'est effectivement l'image qu'il a laissée, dès le XII<sup>e</sup> siècle. Mais si l'on regarde la *Chanson de Roland* dans une perspective juridique, l'on s'aperçoit que les choses sont bien plus complexes et donc bien plus intéressantes qu'une approche manichéenne, le méchant Ganelon, le bon Roland. En fait, Ganelon est porteur de l'avis quasi général des chevaliers : la lassitude. Il suggère d'accepter la trêve proposée par Marsile, ce que l'orgueilleux Roland refuse. En fin de compte, Ganelon, parâtre de Roland, donc membre de son lignage, est envoyé pour une ambassade fort périlleuse, les derniers messagers étant revenus à l'état de leur seule tête. Ganelon défie

<sup>3</sup> Voir son introduction à son édition du *Roland*, Paris, GF, 1993.

<sup>4</sup> Th. Gautier, *Mademoiselle de Maupin*, éd. A. Boschot, Paris, Classiques Garnier, 1968.

alors publiquement Roland, appliquant *stricto sensu* les règles de la *faide*, du droit légitime de vengeance du droit franc. Après avoir fait courageusement son ambassade et avoir été sauvé par l'intervention du rusé Blancandrin, il accepte de trahir. Lors de son procès, il se défend lui-même et est soutenu par la majorité des barons, car, du point de vue de la *faide*, il est dans son droit. Charlemagne, qui outrepassa ses droits en étant juge et partie (ce que dénonce le juriste Philippe de Beaumanoir, entre autres), devant l'aporie juridique, ordonne le *judicium Dei*, le duel judiciaire. Si Ganelon a immédiatement un champion et des otages, il faut attendre le jeune inconnu Thierry pour défendre la cause de l'empereur. Finalement, Ganelon est vaincu et exécuté. Derrière ces épisodes fictionnels, se cache une question fort intéressante : Ganelon a raison d'un côté, tort de l'autre. Le tort l'emporte car il a commis un crime de lèse-majesté, surligné par l'alliance avec les Infidèles. Si l'on ajoute que la description du cheval de Turpin est une traduction quasi littérale d'un paragraphe des *Etymologiae* d'Isidore de Séville, notre chanson prend un tout autre aspect qu'un enchevêtrement de batailles et de morts, qu'un texte légendaire « populaire ». Et, ces éléments posés qui ont attiré la curiosité, l'enseignant peut parler des débats sur la chanson de geste, individualistes vs. traditionnalistes, et en faire l'historique depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, du temps des Paris, Bédier, Meyer *et alii*.

Il est clair qu'un cours d'introduction à la littérature médiévale doit obligatoirement comporter un enseignement sur des genres essentiels comme la chanson de geste et le « roman » d'antiquité et de chevalerie. On a trop souvent dit aux étudiants que la *Chanson de Roland* était le monument et l'archétype de la chanson de geste. C'est certes un monument, mais certainement pas un archétype. Il est peut-être plus motivant de commencer par des textes où intervient le comique, où les femmes ont un rôle. On choisira par exemple des chansons du cycle de Guillaume comme *Le Charroi de Nîmes*<sup>5</sup>, *Aliscans*<sup>6</sup> (pour le personnage de Renouart au tinel) ou la *Prise d'Orange*<sup>7</sup>. On regardera de près ce personnage exceptionnel qu'est Orable/Guibourg et on pourra en profiter, en faisant allusion à d'autres chansons, y compris tardives (*Belle Hélène de Constantinople*, *Florence de Rome*) pour montrer que, contre toute attente pour ce genre *a priori* éminemment viril, les femmes y jouent un rôle fort important, particulièrement positif.

*Ami et Amile* pourra passionner un public si Sherlock en déroule toute la complexité qui le conduira vers l'anthropologie, vers l'hagiographie et, une fois encore, vers le juridique et ce jeu bien complexe entre la justice des hommes et

<sup>5</sup> *Le Charroi de Nîmes*, chanson de geste du Cycle de Guillaume d'Orange, édition bilingue de C. Lachet, Paris, Gallimard, 1999.

<sup>6</sup> *Aliscans*, texte établi par C. Régner, présentation et notes de J. Subrenat, traduction revue par A. et J. Subrenat, Honoré Champion, 2007.

<sup>7</sup> *La Prise d'Orange*, chanson de geste (fin XII<sup>e</sup>-début XIII<sup>e</sup> siècle), édition bilingue, texte établi, traduction, présentation et notes par C. Lachet, Paris, Champion, 2010.

celle de Dieu, d'un Dieu qui accepte d'être trompé, comme c'est aussi le cas avec le vrai/faux serment de l'Iséut du *Tristan* de Béroul.

Le *Couronnement de Louis* fera découvrir à l'étudiant la subtilité de textes qui ont été trop souvent considérés comme monolithiques<sup>8</sup>. Ce texte ne pose-t-il pas la question de l'homme et de la fonction qui sera bien plus tard remarquablement traitée dans le célèbre article *Was ist Aufklärung* de Kant ? On pourra aussi prolonger les choses en évoquant les deux corps du roi, théorie certes plus tardive, analysée par Kantorowicz<sup>9</sup>.

Les *Narbonnais* pourront être évoqués dans la perspective ouverte par Joël Grisward et donc des théories duméziliennes<sup>10</sup>. La trifonctionnalité, dont on pourra donner plusieurs exemples – entre autre l'imaginaire de la société féodale (Georges Duby)<sup>11</sup>. En général, les étudiants adorent cela.

À propos de trifonctionnalité, il est une scène aisée à commenter dans cette perspective : le défilé du château du roi pêcheur durant lequel Perceval reste muet, créant ainsi le désastre de la « terre gaste ». Sherlock arrive en terre de Brocéliande, en royaume de Logres et se doit de montrer le génie de Chrétien de Troyes à son public. Il pourra le faire sur bien des détails, bien des situations. Le clin d'œil biaisé sur le merveilleux par exemple : lorsque la herse du château de Laudine coupe l'arrière du cheval d'Yvain, Chrétien nous précise que le chevalier était passé sur un trébuchet actionnant la herse. Lorsque Arthur, dans *Erec et Enide*<sup>12</sup>, relance la chasse au blanc cerf, on peut s'attendre à une scène type, telle qu'on la trouve dans les lais bretons, comme dans le *Guigemar* de Marie de France : le chevalier poursuit l'animal psychopompe, tombe sur une fée, etc. Ici, Erec ne fera que rencontrer un pauvre vavasseur et sa fille qui deviendra sa femme. Et quelle femme ! Qui accompagnera son mari dans ses aventures périlleuses – contre les codes de la *fin'amor*, Chrétien est un défenseur de l'amour dans le mariage et ce n'est peut-être pas un hasard s'il ne termine pas son *Chevalier de la charrette*<sup>13</sup> après que Lancelot a couché avec la femme de

<sup>8</sup> *Le Couronnement de Louis*, chanson de geste du XII<sup>e</sup> siècle éditée par E. Langlois, deuxième édition revue, Paris, Champion, 1925 ; *Les chansons de geste du cycle de Guillaume d'Orange*, t. 2, *Le Couronnement de Louis*, *Le Charroi de Nîmes*, *La Prise d'Orange*, éd. J. Frappier, Paris, Société d'édition d'enseignement supérieur, 1965 ; *Le Couronnement de Louis*, chanson de geste du XII<sup>e</sup> siècle traduite par A. Lanly, Paris, Champion, 1969.

<sup>9</sup> E. Kantorowicz, *Les Deux Corps du roi. Essai sur la théologie politique au Moyen Âge*, Paris, Gallimard, 1989 [1957].

<sup>10</sup> J. H. Grisward, *Archéologie de l'épopée médiévale, Structures trifonctionnelles et mythes indo-européennes dans le cycle des Narbonnais*, Paris, Payot, 1981.

<sup>11</sup> G. Duby, *Les trois ordres ou l'imaginaire de la société médiévale*, Paris, Gallimard, 1978.

<sup>12</sup> Chrétien de Troyes, *Erec et Enide*, éd. et trad. Michel Rousse, Paris, Flammarion (GF), 1994 ; Chrétien de Troyes, *Œuvres complètes*, éd. D. Poirion, A. Berthelot, P. F. Dembowski, S. Lefèvre et al., Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 1994.

<sup>13</sup> Chrétien de Troyes, *Le Chevalier de la charrette*, édition bilingue, publication, traduction, présentation et notes par C. Croizy-Naquet, Paris, Champion, 2006.

son roi. Le magnifique *Yvain*<sup>14</sup> permettra également bien des commentaires sur le merveilleux, l'homme sauvage, la symbolique animale – occasion de digressions sur les Bestiaires, etc.

On ne pourra peut-être pas aborder en profondeur, avant le master, les romans en prose du XIII<sup>e</sup> siècle. Mais on pourra utiliser quelques scènes plus « accrocheuses » comme celle de la fausse Guenièvre. Un petit tour dans *La Queste del saint graal*<sup>15</sup> pourra être intéressant. Et reconstruire la vraie histoire du Graal, avec l'invention géniale de Robert de Boron, qui crée un mythe européen dont même un Indiana Jones sera sectateur, accompagné de l'immense Sean Connery. Ce siècle, qui voit la création des universités, la grande richesse financière et culturelle des villes du nord, a produit des textes qui peuvent séduire les étudiants : on les fera rire avec ces « contes à rire » (Philippe Ménard<sup>16</sup>), les fabliaux ; on abordera ce grand poète, précurseur de Villon, que fut Rutebeuf<sup>17</sup> ; ce pourra être l'occasion de se replonger dans l'Histoire, celle de l'Université de Paris, avec la querelle des Ordres mendiants et la grande grève de 1229 qui dura deux ans (on savait vraiment faire grève en ces temps-là, et sans dégrader les bâtiments !). On pourra faire l'histoire du théâtre et passionner son public avec le très étrange et complexe *Jeu de saint Nicolas*<sup>18</sup> et avec le génial, si riche *Jeu de la Feuillée*<sup>19</sup>, précurseur du théâtre de l'absurde. Et pourquoi pas, à ce propos, évoquer Audiberti, Ionesco ou Arrabal ? On arrivera aisément à la farce, réinterprétation de fabliaux qui continuent d'exister de façon souterraine, fabliaux qui ont inspiré le comte de Caylus et le premier roman de Diderot, *Les Bijoux indiscrets* ; et *in fine* à la *Farce de Maître Pathelin*<sup>20</sup>, bien connue de Molière et qui, avant Bataille ou Blanchot, pose la question de la mort victorieuse du langage.

Je peux encore multiplier ces exemples à l'infini ou presque. Je termine avec Christine de Pizan, femme exceptionnelle sur laquelle il y a tant à dire et sur laquelle on a tant écrit (du meilleur et du pire). Ici encore, le succès est garanti, surtout si l'on tient compte que le public étudiant les Lettres est très majoritaire-

<sup>14</sup> Chrétien de Troyes, *Le Chevalier au lion*, édition bilingue établie, traduite, présentée et annotée par C. Pierreville, Paris, Champion, 2016.

<sup>15</sup> *La Quête du Saint-Graal*, roman en prose du XIII<sup>e</sup> siècle, texte établi et présenté par F. Bogdanow, traduction par A. Berrie, Paris, Librairie générale française, 2006.

<sup>16</sup> Ph. Ménard, *Les fabliaux : contes à rire du Moyen Âge*, Paris, PUF, 1983.

<sup>17</sup> Rutebeuf, *Œuvres complètes*, texte établi, traduit, annoté et présenté avec variantes par M. Zink, Paris, Bordas, t. 1, 1989, t. 2, 1990.

<sup>18</sup> Jean Bodel, *Le Jeu de Saint Nicolas*, présentation, traduction, édition critique, notes, annexes, bibliographie, chronologie, glossaire et index par J. Dufournet, Paris, Flammarion, 2005.

<sup>19</sup> Adam de la Halle, *Le Jeu de la feuillée*, texte établi et traduit, introduction, notes, bibliographie, chronologie et index par J. Dufournet, Paris, Flammarion, 1989.

<sup>20</sup> *La Farce de maître Pierre Pathelin*, texte établi et traduit, introduction, notes, bibliographie et chronologie par J. Dufournet, Paris, Flammarion, 1986.



ment féminin ; et les étudiantes auront déjà apprécié ces grandes figures de femmes épiques que furent Guibourg, Hermenjart, Malatrie, Erembourg, etc.

Je pourrais évoquer encore et encore : le *Roman de Renart* et l'on ne manquera pas de rappeler quelques passages de Genevoix, *Le Miracle de Théophile*, d'Eutichianos à Rutebeuf en passant par Gautier de Coincy, ce qui pourra amener une petite digression sur Faust (Klinger, Goethe, Nerval et Gounod) ; *Le Roman de la Rose* et l'allégorie, le « naturalisme » de Jean de Meun<sup>21</sup>, la querelle animée par Christine de Pizan<sup>22</sup> : un Charles d'Orléans poète de la mélancolie, bien avant Rilke<sup>23</sup> ; les Grands Rhétoriciens précurseurs d'Apollinaire et de ses calligrammes, comme de l'Oulipo.

Tous ces éléments « tourbillonnants », ces pirouettes dans les siècles et les disciplines permettent d'ouvrir les yeux des étudiants vers le vaste univers de la littérature prise dans cet espace extraordinaire de la culture, et de l'étude des mentalités, des représentations, des esthétiques et, finalement, de l'humain. Et si l'on veut en revenir au programme – l'unité de littérature médiévale – ils permettent finalement de mieux entrer dans les textes, y compris de façon traditionnelle, y compris en révélant les arcanes de cette langue riche et disparue qui fut à l'origine de notre français moderne.

De l'enthousiasme, beaucoup d'enthousiasme ; de la culture, le plus de culture possible, ouverte sur le monde et les siècles avec, pour le médiéviste, son cœur de métier qui lui impose une érudition large et sans compromis. Être aussi à l'écoute des étudiants, en tentant de les faire participer, sans tomber dans la démagogie du « prof copain » et en se souvenant que le premier rôle de l'enseignant n'est pas le bonheur immédiat de l'« apprenant » (*sic*) mais l'acculturation la plus large possible de ce dernier, reposant sur le principe d'aimer apprendre. Sherlock et l'acteur savant sont là pour cela ; et voici que l'on en revient au bon vieux Horace : *docere et delectare*.

Si les recherches en didactique et pédagogie peuvent parvenir, dans leur réalisation, à autre chose que du discours artificiel, normé et politiquement correct, et à compléter et améliorer ce principe de l'*Ars poetica*, alors, pourquoi pas ?

Je termine là ce simple témoignage, qui n'a d'autre valeur que celle d'un témoignage personnel reposant sur bien des années de pratique et même de passion. *E la nave va !*

<sup>21</sup> Guillaume de Lorris et Jean de Meun, *Le Roman de la Rose*, édition d'après les manuscrits BN 12786 et BN 378, traduction, présentation et notes par A. Strubel, Paris, Librairie générale française, 1992.

<sup>22</sup> Christine de Pizan, *Le Livre des epistres du debat sus le Rommant de la Rose*, éd. A. Valentini, Paris, Classiques Garnier, 2014 ; *Le Débat sur le « Roman de la Rose »* traduit en français moderne par V. Greene, Paris, Champion, 2006.

<sup>23</sup> Voir B. Ribémont, « Charles d'Orléans et le temps de la mélancolie », *Bull. des Amis du Centre Jeanne d'Arc*, n° 2, 1998, p. 13-17.

## TABLE DES MATIÈRES

Nicolas Maslowski <i>Avant-propos</i> . . . . .	5
François-Ronan Dubois <i>Préface</i> . . . . .	7
Małgorzata Sokołowicz, Izabella Zatorska <i>Quand regarder fait lire ou comment enseigner la littérature au XXI<sup>e</sup> siècle. Introduction</i> . . . . .	10

### **Première partie :**

#### **Nouveaux défis**

Michel Delon <i>Comment parler de la littérature du passé ?</i> . . . . .	18
Maciej Smuk <i>De variables influençant la lecture en langue étrangère</i> . . . . .	26

### **Deuxième partie :**

#### **Parler de la littérature, parler de la culture**

Dariusz Krawczyk <i>Enseignement de la culture à l'université à l'heure du numérique – deux cas pratiques</i> . . . . .	38
Tomasz Wyśłobocki <i>Enseigner la civilisation des siècles passés à l'université : quelques réflexions personnelles</i> . . . . .	49

Małgorzata Kamecka  
*Les moments de lecture en cours d'histoire et de culture de France. . . . .* 58

### **Troisième partie :**

#### **Vers d'autres horizons et d'autres cultures**

Magdalena Zdrada-Cok  
*Le texte littéraire maghrébin francophone dans l'enseignement universitaire de la littérature et de la langue française appliquée. . . . .* 68

Ewa Kalinowska  
*Poésie en classe du français langue étrangère – contribution au développement des compétences linguistiques et culturelles . . . . .* 77

Hans-Jürgen Lüsebrink  
*Récits cinématographiques et récits littéraires dans l'œuvre de l'écrivain-cinéaste franco-algérien Mehdi Charef. . . . .* 89

Christoph Vatter  
*Vers une approche intermédiatique et interculturelle dans l'enseignement des littératures francophones. L'exemple de Sarcelles-Dakar d'Insa Sané . . . . .* 101

### **Quatrième partie :**

#### **Enseigner autrement**

Afrodyta Weselak  
*Enseignement de la littérature par le biais des méthodes théâtrales . . . . .* 115

Stanisław Świtlik  
*Expérience de l'enseignement de la littérature vue par un doctorant : une poignée de réflexions . . . . .* 124

Bernard Ribémont  
*Enseigner la littérature médiévale . . . . .* 134