

De l'enseignement des littératures en français en traduction : quelques questionnements¹



Maria Hermínia Laurel
Université d'Aveiro, Portugal
hlaurel@ua.pt

Reçu le 27-01-2015 / évalué le 28-05-2015 / Accepté le 30-09-2015

Résumé

Tenant compte des antécédents d'une crise qui atteint les études françaises au Portugal depuis les années 1980 (aux différents niveaux d'enseignement), tout autant que de la diversité linguistique et culturelle des publics universitaires, nous interpellons le rôle de l'université et les possibilités qu'offre l'enseignement des littératures en français en traduction dans le cadre des enseignements littéraires, à l'heure actuelle. Notre réflexion prend appui sur les travaux de noms reconnus dans les études littéraires et en traduction. Pour caractériser la situation portugaise, nous tenons compte des instructions officielles concernant l'enseignement des langues dans l'enseignement secondaire et universitaire, notamment celles issues du modèle de Bologne et des consignes du Conseil de l'Europe, en quête d'une visée humaniste pour les enseignements littéraires dans le cadre d'une éducation plurilingue et interculturelle.

Mots-clés :  tudes françaises, crise, enseignements littéraires en traduction

A propósito do ensino das literaturas em língua francesa na disciplina de tradução: algumas questões

Resumo

Considerando os antecedentes da crise que afeta os estudos franceses em Portugal desde os anos 1980, refletimos sobre o papel da universidade e sobre as possibilidades que oferece o ensino da literatura francesa em tradução no quadro do ensino da literatura, atualmente, na universidade. A nossa reflexão apoia-se em estudos literário e em tradução de referência. Para caracterizar a situação portuguesa, tomamos em consideração as instruções oficiais relativas ao ensino das línguas no ensino secundário e universitário, nomeadamente as emanadas do modelo de Bolonha e das recomendações do Conselho da Europa, em busca de perspetivas humanistas para o ensino da literatura no quadro de uma educação plurilingue e intercultural.

Palavras-chave: Estudos franceses, crise, ensino da literatura francesa em tradução

On the teaching of Francophone literature in the discipline of translation: some issues

Abstract

Regarding the crisis that affects French Studies in Portugal since approximately 1980, we aim to reflect on the role of the university and on the possibilities of Literary French studies in translation. Our article is based upon the work of specialists in Literary studies and Literary studies in translation, the documents about the Bologna University reform, and those produced by the European Council about Language Teaching, in search of humanistic perspectives on the teaching of Literature in plurilinguistic and intercultural contexts of education.

Keywords: French Studies, crisis, Teaching French Literature in translation

Introduction

Les effets d'une crise qui se fait sentir dans l'enseignement universitaire des Lettres au Portugal depuis environ une vingtaine d'années sont désormais reconnus par la plupart de ceux qui ont la charge de ces enseignements.

Par ailleurs, les différents cas de figure que présentent les enseignements littéraires, demanderaient à être étudiés dans le cadre de leurs contextes universitaires spécifiques, face à d'autres situations institutionnelles. Effectivement, l'application du modèle de Bologne aux formations universitaires en Lettres au Portugal a conduit à plusieurs modèles d'application, selon les universités, et cela empêcherait toute visée généralisante. Cherchant à accélérer les formations universitaires tout autant qu'à dépasser leurs divergences nationales en vue de la création d'un espace européen commun de formation, l'implantation de ce modèle a eu de profonds effets. La réduction irréversible de la place accordée aux enseignements littéraires dans la plupart des universités en a constitué un des principaux. Nous nous proposons ainsi de (1) commencer par signaler quelques manifestations concrètes de cet état de crise (au même titre que nous pourrions parler d'un état de siège, ou de l'état de santé de quelqu'un) et (2) avancer par la suite quelques pistes de réflexion autour de nouvelles voies à explorer face à la situation décrite.

1. Quelques manifestations de cet état de crise

Ne souhaitant pas reculer jusqu'aux temps assez convulsionnés des années qui ont suivi 1974 dans le domaine de l'enseignement des langues, il suffirait d'approcher la contemporanéité pour nous rendre compte que les politiques d'enseignement des langues étrangères sont encore loin d'être stabilisées pour permettre d'envisager l'avenir avec tranquillité. Nous constatons que le *tournant* de l'enseignement des langues à des fins communicationnelles dans l'enseignement secondaire auquel on assiste depuis les deux dernières décennies du XXe siècle a conduit souvent à l'établissement de rapports concurrentiels entre la communication et la littérature.

C'est une situation aux conséquences problématiques sur le continent européen, qui connaît de forts mouvements migratoires depuis la chute du mur de Berlin, des mouvements qui s'intensifient au fur et à mesure que l'instabilité devient la marque de quelques-unes de ses frontières limitrophes. Nous constatons que l'enseignement de la langue française se doit de prouver son « utilité » dans le domaine des « langues appliquées » en vue de sa reconnaissance sociale, et que, d'autre part, en vertu de phénomènes d'ordre économique tout autant que de mobilité individuelle ou sociale, le choix de cette langue devient progressivement confiné à des publics spécifiques. C'est le cas du retour au pays d'enfants d'émigrants

provenant de France, de Belgique, du Luxembourg ou de Suisse romande ; c'est le cas des étudiants Erasmus en provenance des ex-pays de l'Est européen, où la formation en français semble toujours, et à l'opposé, en bonne santé. Le français devient de moins en moins la première option des étudiants portugais ayant effectué leur scolarité localement, certains d'entre eux ne l'ayant étudié que pendant trois ans de leur scolarité (7^e-9^e années), un parcours trop bref pour qu'ils puissent fréquenter des œuvres littéraires². Dans le cadre de l'enseignement secondaire la perspective est différente puisque non seulement la littérature intègre les « champs de référence », option peut-être trop fonctionnelle, mais des auteurs tels que Yourcenar, Le Clézio, Ionesco, Prévert, Queneau, Tournier... sont au programme, lequel insiste sur une perspective textuelle dans l'approche du texte littéraire, invitant à la réflexion et au plaisir de lire.

Après ce bref survol de la situation du français préexistante à l'enseignement universitaire, tournons-nous vers un autre univers tout aussi important pour la divulgation des publications en français : celui des ressources éditoriales disponibles. Un univers ponctué par des obstacles que j'identifierai par la suite. Ceux-ci découlent, en premier, du nombre très limité d'ouvrages fictionnels en français en librairie. Premier obstacle à surmonter : celui de la difficulté d'accès aux publications.

Deuxième obstacle : l'offre n'étant pas accessible dans les devantures des librairies, des difficultés accrues se présentent à celui qui aimerait constituer sa bibliothèque. En effet, on ne peut commander que ce qui nous a été donné à voir, que ce dont nous avons entendu parler, ou ce qui a été matière d'enseignement ou objet d'analyse lors de colloques, ou de journées d'étude, occasions majeures de la formation universitaire ; ou ce qu'on a senti et touché de nos doigts. Rappelons-nous cette « graisse des livres », mentionnée par Flaubert dans *Madame Bovary*³, que l'on pourrait comparer à l'odeur des livres qui fait tout le charme d'une librairie ou d'une bibliothèque ; une odeur dont l'absence ne saurait remplir notre imaginaire, et que les livres électroniques ont à jamais perdue. Mais pas seulement l'odeur, car à l'absence de livres correspond directement l'impossibilité de la lecture. L'absence de ce « tempo littéraire » de la lecture, dont nous parle Camille de Tolédo, ce tempo « qui était en accord avec un certain rythme humain⁴ ».

Troisième obstacle : n'est-il pas légitime de nous interroger sur les critères qui président aux traductions disponibles ? Ana P. Mendes l'a fait, et les conclusions auxquelles elle est parvenue concernant les fonctions de la littérature traduite à la fin de l'inventaire des traductions qu'elle a repérées au Portugal entre 2004 et 2008, nous permettent de comprendre que l'organisation d'un programme d'enseignement des littératures en français en traduction ne saurait que très difficilement être appuyée sur les traductions disponibles sur le marché éditorial. Selon l'auteur,

« ce n'est pas exactement avec la traduction littéraire que l'univers littéraire et culturel a été mis à l'écart au Portugal » (Mendes, 2011-2012 : 323) ; la question dépasse amplement le nombre de livres traduits, de même que les critères suivis par les éditeurs ; pour Ana P. Mendes, c'est l'absence d'une politique culturelle attentive aux valeurs de la traduction qui nuit à la divulgation de la littérature française parmi nous, une tâche face à laquelle l'université devrait avoir son mot à dire. Que faire, lorsque nous constatons que des filières de 1^{er} Cycle en traduction misent largement sur des aspects techniques de la traduction, notamment sur des plateformes électroniques de traduction spécialisée au détriment de la traduction littéraire ? Avec l'auteur, « ce que je défends c'est qu'il revient aussi à l'Université, en tant qu'institution de recherche, de divulgation, et de légitimation d'intervenir [...] au niveau de la formation de traducteurs [...], de l'assistance à la traduction de littératures étrangères, auprès d'éditeurs, d'institutions culturelles ou de moyens de communication et de diffusion culturelle, et encore au niveau de la création de quelques collections de textes littéraires traduits qui [...] seront difficilement publiés dans les réseaux habituels, subjugués ou limités par les lois du marché » (Mendes, 2011-2012: 326). Des réponses positives se font entendre depuis son plaidoyer : de nouveaux espaces sont ouverts à la traduction en milieu universitaire, que ce soit au sein des centres de recherche en études comparées⁵ ou bien au niveau de nouvelles collections universitaires⁶.

Quatrième obstacle : les bibliothèques universitaires, composées autrefois au long d'années fastes - du point de vue financier tout autant que du point de vue du nombre des lecteurs - offrent la plupart des livres dans des éditions françaises ; elles ne disposent que d'un court dépôt de traductions, souvent déjà assez anciennes. D'autre part, étant donné la baisse d'étudiants en français, la somme des investissements dans ce domaine diminue également ; moins de livres sont achetés et offerts au public lecteur ; les fichiers des bibliothèques font de plus en plus preuve d'un manque de rénovation.

2. Quelques pistes de réflexion autour de nouvelles voies à explorer

Un peu tard, sans doute, une question s'impose : comment tirer parti de cet état de crise ? Comment ne pas se décourager devant des étudiants qui suivent difficilement des cours en français, bien que curieux de connaître une littérature qui, pour eux, ressemble à quelque chose d'exotique ?⁷ En effet, ceux-ci regrettent de ne pas être en mesure de se laisser séduire par d'aussi beaux vers que ceux du Baudelaire de *À une passante*, celle dont le poète n'aperçoit que la silhouette, dans l'espace d'un éclair, qu'ils eussent aimée, sans doute eux aussi, s'ils en avaient eu la possibilité, mais qui ne le sauront jamais⁸!

Changeons de cap et essayons d'y voir plus clair, devant un panorama marqué par de nombreux signes dépressifs.

La recherche effectuée auprès de quelques éditeurs semble rassurante : les auteurs canoniques y sont, en traduction portugaise ou brésilienne ; des noms d'auteurs prestigieux signent bien de ces traductions, dont les poètes Vasco Graça Moura ou Nuno Júdice, des universitaires dont João Barrento ou Miguel Tamen⁹. Un cinquième obstacle guette pourtant encore le lecteur éventuel, prolongeant la liste précédente : comment faire, si ces traductions ne se trouvent pas dans les bibliothèques universitaires ?

Il vaudrait sans doute la peine de nous attarder, sur ce point, sur la composition du public étudiant à l'heure actuelle. Des étudiants venus d'un peu partout dans le monde remplissent aujourd'hui nos salles de cours, apportant avec eux d'autres savoirs, d'autres sensibilités, d'autres compétences langagières, formés par des systèmes d'enseignement obéissant à d'autres priorités concernant l'enseignement des langues étrangères : des étudiants qui peuvent lire les auteurs français, en anglais, en chinois, en italien, en espagnol, en portugais, parmi tant d'autres langues. Pourquoi ne pas travailler le français comme un lieu de rencontre, un espace *commun* - tout en acceptant que les étudiants y accèdent par le biais de la traduction ? Babel ? Peut-être, mais exerce combien enrichissant lorsque le résultat en est la lecture qui leur a causé du plaisir, parce qu'ils comprennent ce qu'ils lisent. Le développement de stratégies d'intercompréhension s'impose ainsi à tous les niveaux de l'enseignement : comme l'a très bien vu Camille de Tolédo, c'est bien dans cet espace de *l'entre-des-langues* que nous vivons aujourd'hui : un espace qui fait appel à notre capacité à écouter les autres, à *devenir un autre* pour mieux l'approcher ; de même le poète Édouard Glissant considère-t-il que « ce qui caractérise notre temps, c'est ce [qu'il] appelle l'imaginaire des langues, c'est-à-dire la présence à toutes les langues du monde ¹⁰ ». Sous-jacente à la problématique de la compréhension de l'autre, l'intercompréhension est ainsi définie dans le cadre du réseau de chercheurs - REDINTER - (Réseau européen pour l'intercompréhension) : « La intercomprensión es una forma de comunicación plurilingüe en la que cada uno entiende la lengua del otro y se expresa en la lengua propia ¹¹ ».

Pour différents motifs, l'expérience de la déterritorialisation est commune à des millions d'êtres humains : les guerres, l'exil, l'émigration, ou les séjours à l'étranger pour nos étudiants. Cette expérience est à la base de la survie, elle est à la base de l'apprentissage de la langue de l'autre, depuis l'âge scolaire, où il faut que l'enfant quitte son territoire sécurisant pour accéder à celui de la langue de l'autre, qu'il lui faut apprendre ; cette expérience est le terrain fertile de la traduction tout autant que celui de l'univers éditorial, la traduction effectuant un déplacement

des frontières. Mais n'est-ce pas aussi, de nos jours, une expérience comparable à celle des déplacements des langues maternelles, des langues-source, dans le cadre de la mondialisation, que ce soit pour des motifs d'ordre politique, économique, sociale ou familiale¹² ? Ne vivons-nous pas, justement, dans ce non-lieu d'un *entre-des-langues* qui définit autrement notre territoire d'origine, constamment sollicités (ou exilés) dans notre propre langue, par le surgissement de la langue de l'autre qui fait irruption dans la nôtre, une situation qui nous contraint à la circulation, même si elle est parfois implicite voire inconsciente, entre l'expérience de la déterritorialisation et celle de la reterritorialisation des langues, à l'instar de celle de la traduction littéraire - domaine majeur de la *complicité* entre les langues ?

L'insistance sur la traduction acquiert toute légitimité dans le domaine des enseignements littéraires à la lumière de ces considérations.

L'enseignement de la littérature en traduction nous semble incontournable dans l'avenir. Les textes originaux y gagneront, dans la mesure où ils seront lus dans le monde réel où nos étudiants vivent et à leur manière, eux qui ne seront jamais ces lecteurs aux *blanches mains* que Balzac cherchait à convaincre de la *vérité* de ses romans ; démocratisée dès que bien des livres sont devenus accessibles sur combien de plateformes numériques, l'expérience littéraire se fonde, pour beaucoup de nos étudiants, sur des livres dématérialisés. À nous de leur montrer, encore avec Baudelaire, que la littérature n'est que le fruit, passionnel, du « culte des images ». Les images littéraires font résistance, comme le souligne de Tolédo, à la tyrannie des images imposées, un peu partout, aujourd'hui, comme pratique dominante. Le caractère de nécessité de la traduction s'affirme, en particulier de la traduction littéraire : par sa capacité de résistance, elle peut contribuer à préserver l'humain dans le monde contemporain, soumis au risque de l'uniformisation et du contrôle par tant d'instances. L'espace de *l'entre-des-langues* devient, à cet égard, un espace de contestation de toute forme d'hégémonie culturelle, idéologique ou linguistique. Reproduisons ce texte magnifique où de Tolédo nous dit son *inquiétude d'être au monde* en ce début du XXI^e siècle :

*Le traducteur sait que l'entre-des-langues est
le seul endroit sauvage qu'il nous reste.*

[...]

*A nowhere land, une terre sans mot,
sans doute pas même une terre.*

*Un non-lieu que je nomme u-topos,
où nous pourrions bien apprendre
à penser ; non pas dans la langue de l'autre,
mais dans l'entre, là où nous sommes également muets,*

traversés par le même effroi.

*Là, justement, où nous devons apprendre à vivre,
dans l'inquiétude de toute chose.*

*Nous, passagers d'une Totalité inquiète,
c'est-à-dire, impermanente.*

*Nous, mobil-hommes de la métamorphose,
en quête d'une réinscription
dans le cycle des naissances
et des disparitions. (Toléro, 2010 : 42-43).*

Le résultat de toute traduction en est bien un autre texte, un texte qui reconnaît la différence fondamentale entre les langues, qui propose un lien de compréhension d'une langue à l'autre, un *pont* - cet espace de *l'entre* - davantage que le *passage* d'une langue à l'autre : un texte traduit n'est que le résultat de ce qui est traduisible, et ce qui est traduisible ne permet de rendre intelligible que cet aspect du texte de départ dans la langue cible. Toute traduction garde ces « espaces de silence », si chers au poète Edouard Glissant, ces espaces de l'intraduisible, où réside ce qui est propre à chaque langue, à la manière dont chaque langue configure le monde au moment où elle l'écrit tout autant qu'au moment où elle le donne à traduire. Effectivement, toute traduction laisse en ouvert cet espace de *l'entre*, qu'elle ne comble pas.

Puisque la littérature inscrit la langue dans la temporalité du dire, tout en la dépassant, il est donc besoin d'actualiser les traductions : les traductions portent la marque du temps. Et si les œuvres littéraires peuvent être lues bien au-delà du moment où elles ont été écrites ou publiées pour la première fois, chaque époque y repère ce qu'elle peut y trouver d'intelligible : notre approche des œuvres se modifie, au fil de notre vie personnelle ; elle change bien plus profondément au fil de l'histoire : Voltaire était apprécié de son temps comme dramaturge, aujourd'hui on lira plus volontiers ses contes...Franco Moretti s'est proposé d'établir un *Atlas du roman européen*, basé sur la circulation des œuvres dans le temps et dans l'espace¹³...

Des étudiants venus d'un peu partout dans le monde remplissent aujourd'hui nos salles de cours. Est-ce Babel ?

N'est-ce pas là, au contraire, la preuve de la diversité culturelle vers laquelle évoluent nos universités, dans le respect et la promotion de laquelle devraient être envisagés nos enseignements ? N'est-ce pas là une contribution à une éducation humaniste des langues et des littératures en ce que celles-ci œuvrent à la sauvegarde de la diversité ?

Les recommandations récentes du Conseil de l'Europe visent à la promotion de l'éducation plurilingue et interculturelle¹⁴. Les publications de cette institution sur la « langue et les matières scolaires » insistent sur la mise en valeur de compétences linguistiques, objets d'une réflexion pluridisciplinaire (engageant l'histoire, les sciences, la littérature), visant à la description des « dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums »¹⁵. Ses recommandations concernant les objectifs de l'éducation plurilingue et interculturelle renforcent l'intégration des connaissances littéraires à la connaissance approfondie d'une langue ; pour conclure que « l'enseignement de la littérature devrait faire partie du programme scolaire à tous les niveaux du système éducatif »¹⁶.

Face à ces circonstances, nous soutenons que l'enseignement de la littérature devrait intégrer toutes les formations fournies par l'université : en effet, les enseignements ne devraient pas, à ce niveau, se limiter à transmettre des outils théoriques ou méthodologiques sur les savoirs disciplinaires spécifiques. A l'heure où les universités s'ouvrent au monde, 9 ans révolus sur la loi qui institue l'application du modèle de Bologne au Portugal, la réalité prouve que la mobilité des étudiants et des enseignants est de mise ; en plus de s'ouvrir à l'Europe, l'université promeut de plus en plus des programmes de coopération et de mobilité intercontinentaux. Comment ne pas intégrer aux formations spécifiques la possibilité d'enrichissement culturel, collectif ou individuel qu'offre la connaissance des grands textes de la littérature mondiale ? Comment ne pas considérer d'y faire circuler les œuvres en traduction, pour qu'elles deviennent accessibles au plus grand nombre d'étudiants ?

Dans sa contribution à la « Liste des documents proposant des éléments pour la description de compétences linguistiques pour les disciplines spécifiques », Irène Pieper¹⁷ fait référence, à propos de la littérature, à la large dimension de ce concept aujourd'hui. Effectivement, à une époque où la circulation des textes littéraires emprunte les chemins de l'intermédialité, il devient d'autant plus nécessaire d'ouvrir les connaissances littéraires aux divers supports qui les appuient, parmi lesquels la filmographie occupe une place de choix. Cependant, là encore, nous insistons sur le fait que l'enseignement de la littérature, à l'instar de celui des langues étrangères, ne saurait se limiter à des fins communicationnelles, les textes ayant été souvent considérés comme des documents informatifs soit sur une « histoire », soit sur des données culturelles ou historiques qui constituent la toile de fond où s'inscriraient le plus souvent les actions romanesques. Or, à notre sens, la valeur documentaire ne constitue pas l'intérêt majeur de la connaissance de la littérature, bien qu'elle puisse se révéler intéressante et susceptible d'attirer un public lecteur.

L'approche documentaire des textes littéraires peut être mise à profit des valeurs contemporaines que demande la construction d'une Europe multiculturelle : la multiplicité de points de vue sur le monde que renferment les œuvres littéraires s'y prête bien. La mise en perspective d'œuvres ayant traversé plusieurs époques, en provenance de plusieurs cultures, peut remplir un rôle déterminant dans la formation humaniste des étudiants : des valeurs comme la tolérance, le respect de la diversité de points de vue, l'opposition aux radicalismes qui de nos jours sapent les valeurs européennes. La construction d'une pensée et d'un discours argumentatif fondé sur la connaissance « des grandes questions anthropologiques, éthiques et politiques dans toutes les cultures » (Pieper, 2011 : 8) transversales aux œuvres littéraires est, sans aucun doute, un des atouts majeurs en faveur de l'offre de la littérature aux formations universitaires générales, de nos jours. Or, la littérature en traduction semblerait répondre aux objectifs de ce modèle formatif. Tel que le Conseil de l'Europe le souligne, ses recommandations visent à dépasser les conceptions nationales de l'enseignement de la littérature en faveur d'une « approche transversale du patrimoine européen », « mettant en évidence le lien commun dans le respect de la diversité culturelle » (Pieper, 2011 : 6) en tant que contribution à l'éducation à la citoyenneté européenne.

D'autre part encore, c'est au niveau de la créativité humaine que la connaissance littéraire se montre plus fructueuse, dans la mesure où elle révèle l'originalité des œuvres littéraires : le travail sur la langue, matière première du texte littéraire, mettra alors en valeur la beauté de celle-ci, son caractère unique. D'autre part, proposant des moments de lecture de proximité des textes, l'enseignement de la littérature donnera l'occasion au travail de perfectionnement de l'expression langagière des étudiants, et éveillera la sensibilité des étudiants envers les aspects créatifs qui fondent les textes littéraires. Pour reprendre la pensée de Pieper dans l'étude citée, la connaissance de la littérature dépassera ainsi le niveau communicationnel pour atteindre celui de la production du texte ; une production à laquelle seront invités les étudiants, devenus eux-mêmes d'éventuels producteurs de nouvelles images, de nouveaux textes ; cette connaissance contribuera par sa « dimension créative » à « l'éducation culturelle » visée par le Conseil de l'Europe. Citons, à l'appui, la popularité croissante, en milieu universitaire, des ateliers d'écriture créative, parmi d'autres initiatives. Pieper considère encore dans cette étude que : « L'éducation plurilingue cherche à valoriser chaque répertoire linguistique et à organiser la formation tout au long de la vie, afin de leur assurer un développement adéquat. La littérature incorporée dans l'éducation plurilingue a un grand potentiel à dépasser le concret : la dimension exploratoire et créative de la langue et de la littérature laisse entrevoir la possibilité d'idées nouvelles et de changements ».

Tenant compte des contextes universitaires d'apprentissage plurilingues et multiculturels post-Bologne, nous soutenons, avec Pieper, que la connaissance de la littérature peut soutenir « l'expérience de l'altérité » des étudiants, dans leur qualité d' « acteurs sociaux » dans un monde ouvert à l'autre ; d'autre part, que la connaissance du « patrimoine littéraire européen » répond à la sauvegarde de la « mémoire culturelle européenne ou mondiale » (Pieper, 2011 : 6).

Ne faudrait-il pas être plus ambitieux en matière de politiques d'enseignement, à visée plus large que celle strictement nationale, en leur accordant la même valeur stratégique que celle accordée aux politiques culturelles, les faisant se rejoindre autour d'une visée commune : le redressement de la *vie intellectuelle* ? La vie intellectuelle ... domaine sans doute quelque peu rebuté de nos jours face à l'accès immédiat à des savoirs tout faits sur internet que nos étudiants prennent souvent comme non-questionnables. Domaine qui, à l'opposé, devrait constituer la marque identitaire européenne majeure, fondée sur la liberté de jugement que procure le savoir, sur la capacité de questionnement du monde, tout autant que sur le développement d'une sensibilité au monde, fruit de son expérience multiple, par ceux que les systèmes d'enseignement devraient y préparer ? Pourquoi renoncer, dans le cadre des politiques d'enseignement, aux marques identitaires européennes - ouvertes au monde - dont la forte production littéraire et la diversité linguistique constituent le meilleur atout ? La valeur des biens immatériels est aujourd'hui mesurée en termes de balance commerciale mondiale. Ne confondons plus économie humaine et économie financière, mais reconnaissons que la première est le garant de la seconde, qui se trouve au service des hommes.

L'enjeu est sans doute tout autant d'ordre social et politique que culturel. Qu'est-ce que la culture française pour nos étudiants ? Faudra-t-il encore, pour y répondre, se demander « que peut l'université ? », ou bien l'assumer comme un devoir de l'université - une visée *po-éthique* des politiques universitaires - et insister pour que l'université développe des stratégies d'influence auprès des instances du pouvoir¹⁸ (pour commencer, à l'intérieur de l'université ...), tout comme auprès des institutions françaises à l'étranger afin que des conditions soient créées pour que nous puissions travailler ensemble en vue d'une finalité commune : la mise à la disposition des étudiants d'outils concrets - humains et matériels, ainsi que l'intensification d'approches culturelles et littéraires dans l'enseignement du français (à l'école¹⁹ et à l'université), en ayant le courage de reconnaître que le français ne saurait se suffire de ses atouts communicationnels. La connaissance des littératures en français risquerait de perdre l'attrait de curiosité exotique - sinon excentrique - dont elle semble se revêtir actuellement dans des formations en Lettres remplies de cours de langue *appliquée*. L'enseignement du français y gagnerait sûrement en

humanisme, conçu dans le cadre d'une éducation qui devrait viser plus loin que le fournissement d'outils de communication pour un domaine professionnel donné, si des outils de connaissance, intégrant des perspectives interdisciplinaires, en histoire, en littérature, en sciences, etc. lui étaient attribués. Avec plus de certitudes, bien que plus modestement, pourrions-nous mesurer notre *utilité* - pièces à visage humain de l'engrenage universitaire - à l'accomplissement des souhaits, si simples, mais combien vrais - parce qu'utiles (et les pratiques sociales l'exigent de nos jours : l'enseignement et la recherche universitaires doivent prouver leur utilité) - que Todorov mettait en valeur dans son manifeste, *La littérature en péril* : « Avoir comme professeurs Shakespeare et Sophocle, Dostoïevski et Proust, n'est-ce pas profiter d'un enseignement exceptionnel ? » (2007 : 89). Éventuellement de façon plus radicale que Todorov, nous nous surprenons nous-même à penser que l'une des grandes erreurs de l'université a été de confiner les enseignements littéraires aux formations en Lettres. Et nous revenons à Todorov, et à la sagesse dont resserre son offre transdisciplinaire des études littéraires, la littérature constituant une matière qui devrait, à notre sens, être transversale à toute formation universitaire : « L'objet de la littérature étant la condition humaine même, celui qui la lit et la comprend deviendra, non un spécialiste en analyse littéraire, mais un connaisseur de l'être humain » (2007 : 88-89).

Il est temps de penser l'enseignement de la littérature dans le cadre de sa contribution à une citoyenneté éclairée. Une meilleure divulgation des littératures en traduction constitue un défi auquel l'université se doit de répondre : le travail avec des étudiants venus du monde entier et désireux de connaître de nouvelles cultures s'y prête : la littérature y répond de manière remarquable de par la multiplicité des points de vue sur le monde qu'elle propose, une multiplicité dont nos étudiants sont porteurs eux-mêmes. Un nouveau paradigme des enseignements littéraires est alors suscité par ces nouveaux publics : l'enseignement de la littérature en traduction permet de dépasser le cadre des littératures nationales et d'ouvrir les programmes aux littératures qui font usage des langues européennes délocalisés. Un changement de paradigme qui fait appel à une nouvelle désignation, qui va au-delà des désignations traditionnelles, comme celles de « Littérature française », « Littérature portugaise », etc., et qui établit de nouveaux équilibres non hégémoniques entre les littératures d'une même langue. C'est pourquoi il est sans doute temps d'adopter de nouvelles désignations, comme celles de « littératures en français », « littératures en portugais », etc. Le texte législatif qui institue le modèle de Bologne au Portugal (Décret-loi n° 74/2006) ne saurait être plus clair dans ce domaine, lorsqu'il détermine la « transition d'un système d'enseignement fondé sur la transmission de connaissances à un système fondé sur le développement de

compétences par les apprenants eux-mêmes » et qu'il reconnaît le besoin de ce changement de paradigme comme « une question critique centrale dans l'Europe entière, très particulièrement au Portugal » : l'enseignement ne saurait se limiter à la transmission de connaissances mais il devra contribuer au développement de compétences auprès des étudiants ; se fonder sur leur conscience du rapport non hiérarchisé des littératures d'une même langue/ou d'autres entre elles.

Les consignes de réflexion proposées par l'appel à contributions de ce numéro de *Synergies* ne sauraient être plus pertinentes. Prenant appui sur la pensée émanée du Conseil de l'Europe au long de cette décennie, elles définissent les priorités des choix qui s'imposent à l'enseignement universitaire des littératures en langues étrangères. Cet enseignement peut en effet contribuer à la construction d'une Europe fondée sur le respect et la promotion de la diversité linguistique et culturelle qui constitue sa matrice identitaire et dont le public universitaire - composé d'étudiants et d'enseignants enthousiastes de la mobilité - constitue un échantillon paradigmatique. C'est sur ce public que repose la responsabilité, d'autre part, de la construction d'une Europe promotrice du développement des savoirs et de leur échange, en vue du bien-être mondial. Des domaines de réflexion, tout autant que d'action, sont identifiés dans l'appel à contributions pour ce numéro, où on fait souvent appel à la pensée du Conseil de l'Europe en matière d'éducation :

1. L'apport de l'apprentissage de la littérature à celui d'une langue : « il faut encourager la transmission, à tous les niveaux du système éducatif, de la création littéraire européenne, dans sa richesse et sa diversité », dans la mesure où « [l]a connaissance d'une langue ne se réduit pas à sa maîtrise en tant qu'instrument de la communication » et « [l]a connaissance de grandes œuvres de la littérature enrichit la réflexion et la vie même » ;
2. L'apport de « [l']apprentissage d'autres langues et littératures européennes », auquel nous ajouterions plus largement celui des littératures non-européennes, « à la formation de la citoyenneté européenne » ;
3. Le dépassement d'une « conception strictement nationale de l'enseignement de la littérature » en vue d'une approche transversale du patrimoine européen [...] mettant en évidence le lien commun dans le respect de la diversité culturelle ».

Je garde toujours l'espoir que la crise produise ses bienfaits, du moins qu'elle permette la prise de conscience de l'état d'urgence dans lequel se trouvent les études françaises dans certaines universités au Portugal. Notre engagement dans leur diffusion par le biais de la traduction - qui leur permettra d'accéder au statut de *littératures mondiales*, au sens où Damrosch parlait d'une « World Literature » (2003) - peut sans doute y être utile.

Bibliographie

- Baudelaire, C. 1968. *Œuvres complètes*. Paris : Seuil.
- Damrosch, D. 2003. *What is World Literature?* Princeton : Princeton University Press.
- Jouve, V. 2006. « Peut-on comprendre un texte ? (Emma Bovary et la graisse des livres) », Laurel, Maria Hermínia Amado (coord.). *Leituras excêntricas*. Universidade de Aveiro, p. 31-43.
- Glissant, É. 2010. *L'Imaginaire des langues : Entretien avec Lise Gauvin (1991-2009)*. Paris : Gallimard.
- Mendes, Ana P. 2011-2012. « De 'invasões' e 'retiradas' da Literatura Francesa em Portugal: reflexões para uma política da literatura traduzida ». *Carnets, Invasions & Évasions*, p. 317-328.
- Tolêdo, Camille de. 2010. *L'inquiétude d'être au monde*. Lagrasse : Éditions Verdier.
- Tolêdo, Camille de. 2012. « L'entre-des-langues ». Document oral. Université d'Aveiro, le 6 décembre.

Notes

1. Cet article a été élaboré dans le cadre de la recherche menée à l'Institut de Literatura Comparada Margarida Losa de la Faculté des Lettres de l'Université de Porto, une I&D subventionnée par la Fundação para a Ciência e a Tecnologia, intégrée dans le "Programme Stratégique UID/ELT/00500/2013".
2. La « littérature » est à peine objet de référence dans les textes officiels des programmes d'enseignement des langues dans le cadre de l'enseignement de base : v.
http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wpcontent/uploads/2010/09/programa_Frances_3Ciclo.pdf, p. 50 et 68, janvier 2014. [Consulté le 15-01-2015]. Dans le cadre de l'enseignement secondaire la situation est différente, les programmes proposent une liste comprenant Ionesco, Prévert, Queneau, Yourcenar, Tournier, Le Clézio, parmi d'autres auteurs. V. Ministério da Educação (2001). Programa de Francês - Níveis de continuação e de Iniciação - 10º, 11º e 12º Anos. Lisboa : Ministério da Educação
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/frances_10_11_12.pdf, janvier 2014, [Consulté le 15-01-2015].
3. Vincent Jouve prend comme point de départ de sa réflexion sur la lecture littéraire une analyse percutante sur le procédé d'intériorisation de ses lectures d'adolescente par Emma Bovary, à partir de l'analyse du syntagme verbal « se graisser les mains à la poussière » (Jouve, 2006 : 31-43).
4. Nous suivons l'écrivain dans « L'entre-des-langues », document de sa conférence plénière à l'occasion du 25^e anniversaire de l'Association portugaise de littérature comparée, tenue à l'université d'Aveiro au mois de décembre de 2012. La version définitive de son article sera bientôt publiée dans la revue *Dedalus*, organe de diffusion de l'APLC.
5. Citons les projets entrepris par l'Instituto de Literatura Comparada de la Faculté des Lettres de l'Université de Porto, ou bien par le Centro de Estudos Comparatistas de la Faculté des Lettres de l'Université de Lisbonne.
6. La collection « Diálogos em Tradução » (Edições Pedagogo), appuyée par le Centro de Literatura Portuguesa de la Faculté des Lettres de l'Université de Coimbra, mérite d'être citée sur ce point, de même que la collection « Pulsar », chez l'éditeur Deriva, appuyée par l'Instituto de Literatura Comparada sus-cité.
7. Le document disponible en ligne :
http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/programa_Frances_3Ciclo.pdf (janvier 2014) [Consulté le 15-01-2015] se limite à faire une référence à la littérature sans qu'une réflexion d'ordre méthodologique ne l'encadre (p. 50 et 68) ; de même la proposition de quelques œuvres de Jules Verne dans le programme de 3^e cycle n'est nullement encadrée, ni justifiée.
8. Nous transcrivons les deux tercets du poème cité, malgré qu'il s'agisse d'un des poèmes les plus connus de Baudelaire : « Un éclair... puis la nuit ! - Fugitive beauté / Dont le regard

m'a fait soudainement renaître, / Ne te verrai-je plus que dans l'éternité ? / Ailleurs, bien loin d'ici ! trop tard ! *jamais* peut-être ! / Car j'ignore où tu fuis, tu ne sais où je vais, / O toi que j'eusse aimée, ô toi qui le savais ! » (Baudelaire, 1968 : 101).

9. Ana P. Mendes transmet le résultat de ses recherches concernant le nombre d'œuvres littéraires françaises traduites en portugais entre 2004 et 2008 (Mendes, 2011-2012 : 317-328).

10. Edouard Glissant entretiens avec Lise Gauvin (1991-2009) : *L'Imaginaire des langues*, Paris, Gallimard, 2010 : 14).

11. <http://redinter.eu/web/proyectos> (janvier 2014) [Consulté le 15-01-2015].

12. Le rapport aux langues est le sujet du projet filmique de Nurith Aviv, « Une langue et l'autre », Paris, Éditions Montparnasse, 2011.

13. Franco Moretti, *Atlas du roman européen : 1800-1900*, Paris, Seuil, 2000.

14. Beacco, Coste et Wolmer, « Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle :

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/EPI_Executive2010_FR.pdf ; [Consulté le 15-01-2015]

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1_LIS-Literature2011_fr.pdf (janvier 2014). [Consulté le 15-01-2015].

15. Cf. Jean-Claude Beacco, Daniel Coste, Piet-Hein van de Ven et Helmut Vollmer, « Langue et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums »

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/source2010_forumgeneva/1_lis-literature2011_fr.pdf [Consulté le 15-01-2015].

16. Recommandation 1833 de l'Assemblée Parlementaire du Conseil de l'Europe : « Promouvoir l'enseignement des littératures européennes », 2008.

17. Irène Pieper. 2011. « Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement de la littérature (fin de la scolarité obligatoire) », Division Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe, novembre 2011

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/source2010_forumgeneva/1_lis-literature2011_fr.pdf [Consulté le 15-01-2015].

18. Le rôle des associations d'enseignants-chercheurs universitaires devient incontournable dans ce domaine.

19. Cf. Irène Pieper / JWGU Frankfurt / Germany, concernant la littérature au niveau scolaire : « Reading literature: a major sub-discipline in German primary and secondary education under challenge » - <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Pieper-handout.pdf>, [Consulté le 15-01-2015] ou encore Irene Pieper et Johann Wolfgang, « Littérature et 'Bildung' » : Conférence intergouvernementale, Strasbourg, 16-18 octobre 2006, Rapport, DGIV/EDU/LANG (2007) 2 : « Langues de scolarisation : vers un cadre pour l'Europe » (p. 33), où les auteurs défendent l'importance des enseignements littéraires comme expérience de formation transculturelle dans l'Europe contemporaine (janvier 2014).