

Numéro 3 / Année 2015

Synergies Portugal

Revue du GERFLINT

La littérature dans et pour l'éducation

Coordonné par Ana Clara Santos
et Maria de Jesus Cabral



Synergies Portugal

Numéro 3 / Année 2015

La littérature dans et pour l'éducation

Coordonné par Ana Clara Santos
et Maria de Jesus Cabral



REVUE DU GERFLINT
2015

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Portugal est une revue francophone de recherche en sciences humaines, particulièrement ouverte aux travaux de didactologie du français et des langues-cultures.

Sa vocation est de mettre en œuvre, au Portugal, le Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie essentiellement des articles dans cette langue mais sans exclusivité et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants: défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, aide aux jeunes chercheurs, adoption d'une large couverture disciplinaire, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Portugal** est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La reproduction totale ou partielle, l'archivage, l'auto-archivage, le logement de ses articles dans des sites qui n'appartiennent pas au GERFLINT sont interdits sauf autorisation explicite du Directeur de publication. La Rédaction de *Synergies Portugal* partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle

ISSN 2268-493X / ISSN en ligne 2268-4948

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

Co-Présidents

Maria Emília Ricardo Marques, Université à Distance, Portugal
et Robert Galisson, Université Sorbonne Nouvelle, France

Rédactrice en chef

Clara Ferrão Tavares, Université d'Aveiro, Portugal

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains les Moulins - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

Siège de la rédaction au Portugal

Association Portugaises d'Études Françaises (APEF)

Université de Coimbra

3004-530 Coimbra, Portugal

Contact : synergies.portugal@gmail.com

Comité scientifique

Ana Isabel Andrade (Université d'Aveiro, Portugal), Helena Araújo e Sá (Université d'Aveiro, Portugal), Serge Borg (Université de Franche-Comté, France), Filomena Capucho (Université Catholique Portugaise, Portugal), Isabelle Carignan (Université de Sherbrooke, Québec, Canada), Maria José Coracini (Université de Campinas, Brésil), Maddalena De Carlo (Université de Cassino, Italie), Josette Fróis (Institut Polytechnique de Santarém, Portugal), Araceli Gómez Fernández (Université Nationale d'éducation à Distance, Espagne), Carmen Guillén Díaz (Université de Valladolid, Espagne), Teresa Lino da Fonseca Rijo (Université Nouvelle de Lisbonne, Portugal), Elena Llamas Pombo (Université de Salamanque, Espagne), Ana Oliveira (Institut Polytechnique de Viseu, Portugal), Christian Ollivier (Université de La Réunion, France), Ana Clara Santos (Université d'Algarve, Portugal), Maria de Fátima Sequeira (Université du Minho, Portugal), Marlène da Silva e Silva (Université du Minho/CEFH - Université Catholique Portugaise, Portugal), Valérie Spaëth (Université de Franche-Comté, France), Isabel Uzcanga Vivar (Université de Salamanque, Espagne).

Comité de lecture

Lúisa Alvares Pereira (Université de d'Aveiro, Portugal), Luís Filipe Barbeiro (Institut Polytechnique de Leiria, Portugal), Maria Helena Moura dos Reis (Université Nouvelle de Lisbonne, Portugal), Anabela Oliveira (Université de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal).

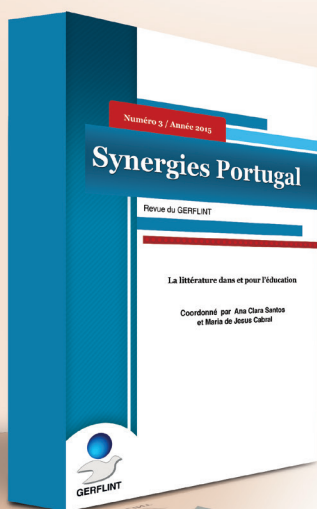
Patronages et partenariats

Association Portugaise des Études Françaises (APEF), Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH), Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (DREIC), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (USA), ProQuest (UK).

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Portugal n° 3 / 2015
<http://gerflint.fr/synergies-portugal>



Indexations et références

DOAJ
EBSCOhost (Communication Source)
Ent'revues
Héloïse
ERIH PLUS
MIAR
Mir@bel
SHERPA-RoMEO
ZDB

Synergies Portugal, comme toutes les *Revue Synergies du GERFLINT*, est indexée par la Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (*Pôle de soutien à la recherche*) et répertoriée par l'ABES (*Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, Catalogue SUDOC*).

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage, littératures francophones et didactique des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité

La littérature dans et pour l'éducation

Coordonné par Ana Clara Santos et Maria de Jesus Cabral



Sommaire



Ana Clara Santos, Maria de Jesus Cabral	7
Présentation	
Littérature et enseignement	
Rémy Porquier	17
Hétéroglossie et littérature. Quand les écrivains parlent des langues	
Artur Ribeiro Gonçalves, Teresa Salvado de Sousa	33
Littérature et éducation : le processus formatif du <i>Fakir</i> de Romain Puértolas	
Anabela Dinis Branco de Oliveira	47
Littérature &...	
Maria Hermínia Laurel	61
De l'enseignement des littératures en français en traduction : quelques questionnements	
José Domingues de Almeida	75
Statut du littéraire dans l'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère. Les virtualités du roman	
Nathalie Borgé	85
Réception esthétique des œuvres littéraires et artistiques et répertoire lexical des affects dans des classes universitaires de français comme langue étrangère	
La littérature à l'épreuve des orientations officielles et méthodologiques	
Clara Ferrão Tavares, Cristina Avelino, Josette Fróis, Otilia Sousa, Ana Clara Santos	103
Entretiens : Regards croisés sur la littérature dans et pour l'éducation	

Comptes rendus de lecture

Dominique Faria	127
<i>Diálogos intertextuais e interculturais.</i> <i>A comparação como método.</i> Ute Heidmann	
João Domingues	131
<i>Lumières d'Albert Camus. Enjeux et relectures.</i> Maria de Jesus Cabral, Ana Clara Santos et Jean-Baptiste Dussert (org)	
Jacques da Silva, Marlène da Silva e Silva	135
<i>Intercompreensão, Plurilinguismo & Didática das Línguas:</i> <i>Uma viagem entre culturas: Homenagem a Clara Ferrão Tavares.</i> Ana Clara Santos, Artur Ribeiro Gonçalves, Pedro Sequeira et Teresa Salvado de Sousa (org)	

Annexes

Profil des auteurs	149
Consignes aux auteurs de <i>Synergies Portugal</i>	155
Le GERFLINT et ses publications	159



Ana Clara Santos

Université de l'Algarve, Portugal

Maria de Jesus Cabral

Université de Lisbonne, Portugal

Construction en palimpseste de l'intitulé du projet du Conseil de l'Europe « Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation », le titre du numéro 3-2015 de *Synergies Portugal - La littérature dans et pour l'éducation* - se propose non pas d'entrouvrir (à peine), mais bien de déclore (considérablement) le dialogue entre les enseignants-chercheurs en sciences humaines de différentes disciplines qui, sans abdication de leurs espaces scientifiques spécifiques, envisagent les imbrications entre champs culturels, théoriques, didactiques..., d'hier à aujourd'hui... en chemin vers demain, comme le vrai ressort pluridisciplinaire - voire inter-, trans- et/ou co-disciplinaire - posé à l'enseignement de la littérature et des langues-cultures dans et pour l'éducation humaniste du XXI^e siècle.

Dès 2008, la Commission de la culture, de la science et de l'éducation de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe avance qu'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 »¹.

Par la suite, l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe reconnaît que s'il est vrai que « [l']apprentissage de la langue maternelle et de sa littérature joue un rôle majeur dans la formation des scolaires à une conscience nationale », il n'est pas moins évident que « [l']apprentissage d'autres langues et littératures européennes peut contribuer à la formation à la citoyenneté européenne », ce qui exige qu'« [u]ne conception strictement nationale de l'enseignement de la littérature doit être dépassée, et une approche transversale du patrimoine européen devrait être proposée aux scolaires de tous niveaux, mettant en évidence le lien commun dans le respect de la diversité culturelle² ».

Pour ce faire, l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe souligne qu'il s'impose de « redonner aux jeunes l'envie de lire en promouvant l'enseignement, dans toutes les filières de l'enseignement primaire et secondaire, du patrimoine littéraire européen, et en créant des programmes adaptés à tous les niveaux » et

« à dispenser cet enseignement parallèlement à - et non à la place de - l'enseignement de la littérature en langue maternelle et de l'apprentissage des langues étrangères », sans délaissier de « soutenir la traduction des textes anciens et contemporains, et notamment de chefs-d'œuvre des littératures européennes, depuis et vers les langues en usage en Europe, avec une attention particulière aux langues de moindre diffusion³».

Par conséquent, dans le cadre d'une vision éducationnelle élargie, le Conseil de l'Europe place alors la tonalité dans un nouvel ordre susceptible d' « envisager la création d'anthologies et d'ouvrages pédagogiques de littérature européenne adaptés aux différents niveaux et aux différentes pratiques des systèmes scolaires européens et à mettre au point des sites informatiques sur le patrimoine littéraire européen, où tous les citoyens d'Europe trouveraient textes, bibliographies, histoire littéraire, parcours pédagogiques et liens internet⁴».

Depuis lors, les défis inclus dans cette Recommandation de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe ont-ils été relevés ? Et le cas échéant, pourquoi, pour quoi, par qui, pour qui, où, comment, quand... ?

Par ailleurs, les réflexions menées, depuis le début de cette décennie, au sein du Conseil de l'Europe débouchent sur l'idée que « la notion de littérature a changé au fil du temps et qu'aujourd'hui elle ne décrit pas seulement les textes littéraires canoniques et/ou nationaux prestigieux », car « [e]lle peut très bien inclure d'autres supports (textes multimodaux tels que les films), parfois même des textes pragmatiques⁵ ». Si nous ajoutons le fait que « [c]ela se reflète dans de nombreux programmes scolaires européens qui abordent souvent l'enseignement par divers supports au sein du même domaine, comme la littérature », nous aurons une réorientation des pratiques de « l'enseignement littéraire (...) ouvert à l'enseignement des médias au sens large ainsi qu'à l'enseignement de la lecture au sens plus strict⁶ ».

Pourtant, lorsque l'on se penche sur la réalité dans les établissements scolaires, on constate que l'enseignement de la littérature a traversé, ces dernières années, une période de désaffection globalisée. Au Portugal, comme dans d'autres pays européens, l'enseignement des littératures étrangères a été marginalisé au sein de l'approche communicationnelle et utilitaire de l'enseignement des langues étrangères. Mais si cela était vu alors comme une mort prématurément annoncée, il faut dire que cette « désaffection » fonctionne à l'heure actuelle comme un moteur propulseur vers la défense des humanités : un retour général sur les grands présupposés humanistes dévalués par des méthodes issues du formalisme; une valorisation de la manière spécifique qu'ont les textes littéraires de dire la complexité du

monde et de véhiculer une éthique de la relation « against the mind's tendency to assimilate the other to the same⁷ »; et, plus largement, une ouverture des lettres aux autres champs du savoir.

Depuis quelques années, en effet, l'on accorde à nouveau une grande importance à l'interdisciplinarité, ce dont témoigne la multiplication d'essais, d'ouvrages collectifs interrogeant sous de nouveaux éclairages une notion qui était à la base des travaux de Stanley Fish⁸ puis des *open fields* de Gillian Beer⁹. En 1984 déjà, Roland Barthes écrivait : « Pour faire de l'interdisciplinaire, il ne suffit pas de prendre un 'sujet' (un thème) et de convoquer autour deux ou trois sciences. L'interdisciplinaire consiste à créer un objet nouveau, qui n'appartienne à personne »¹⁰. Cette quête est à l'ordre du jour, avec à la fois la conscience des risques de l'indiscipline¹¹ mais aussi de la valeur différentielle des méthodes et des outils des études littéraires¹². C'est ainsi qu'envisagés en *convergence* avec des domaines aussi diversifiés que le droit, la physique, les mathématiques, l'anthropologie, l'économie ou la médecine, les instruments des études littéraires se sont avérés d'un grand potentiel heuristique. Cela dit, à la perspective barthienne selon laquelle la littérature engrène le savoir se joint celle qui, dans une vision prospective plurielle, cherche à explorer les engrenages réciproques qui s'établissent entre la littérature et les autres champs et modes de savoirs, dans le cadre de la complexité du monde contemporain, en particulier des interfaces entre les disciplines qui s'inscrivent dans une même ou différentes maisonnées scientifiques et/ou artistiques. Par ailleurs, plus que n'importe quelle autre époque, la décennie 2000-2011 a prêché la diffusion des traités de défense des études littéraires aux titres provocateurs : *L'emprise des signes. Débat sur l'expérience littéraire* (Jean-Jacques Lecercle, Ronald Shusterman, 2002), *Lire interpréter actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* (Yves Citton, 2007), *La littérature, pour quoi faire ?* (Antoine Compagnon, 2007), *Pourquoi étudier la littérature ?* (Vincent Jouve, 2010), *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature ?* (Jean-Marie Schaeffer, 2011), *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle* (Martha Nussbaum, 2011). La littérature serait-elle « en mal de discipline » pour reprendre le débat entamé par Nathalie Kremer en 2011¹³?

En tout cas, l'année suivante, au mois de juillet 2012, la revue *Le français dans le monde* faisait paraître le n° 52 de *Recherches et applications*, entièrement consacré à *l'Histoire internationale de l'enseignement du français langue étrangère*, dans lequel une large place était faite à l'étude des enjeux et des perspectives liés à l'enseignement de la culture, notamment du texte littéraire. La question était alors clairement posée : « peut-on toujours avoir recours aux textes littéraires pour enseigner le français ? [...] quels choix faire, quelle sorte de

textes privilégier ?¹⁴ ». Les auteurs ont alors émis l'hypothèse que l'éclatement de certains concepts comme celui des « classiques » et l'enjeu d'une communication interculturelle ont largement contribué à redimensionner les notions de patrimoine littéraire et, d'emblée, la place et la valeur du texte littéraire dans l'apprentissage du FLE. Ainsi, « l'usage du texte littéraire en classe apporte une autre dimension dans l'apprentissage des langues : l'accès à une pensée complexe et à un univers symbolique qui s'ouvre au domaine esthétique et s'impose par leur valeur d'usage. (...) C'était le cas dans un passé plus ou moins lointain ; ce l'est encore davantage aujourd'hui¹⁵ ». À ce titre, dans les années 1980, les travaux du CREDIF, dirigés par J. Cortès, J. Peytard, D. Bertrand, H. Besse, D. Bourgain, D. Coste, E. Papo, A. Pelfrène, L. Porcher et R. Strick¹⁶, ont sûrement contribué à repenser le statut et les effets du texte littéraire dans l'enseignement de l'écrit à une époque où émergeaient les approches de l'enseignement de l'oral.

Dans la lignée de ces réflexions sur le rôle et les implications sur l'usage de la littérature dans et pour l'éducation, ce troisième numéro de *Synergies Portugal* s'ouvre, dans un premier volet intitulé « Littérature et enseignement », sur une série d'études qui prônent la pertinence du littéraire à vocation pédagogique.

Rémy Porquier réfléchit au phénomène de l'hétéroglossie en littérature et propose, à même un vaste panorama de cette pratique dans un corpus varié en genres et typologies de textes - de l'ancien au plus moderne, du roman à l'essai - combien son étude peut favoriser des attitudes de décentration et d'ouverture à l'Autre pertinentes dans un monde marqué par la coexistence des langues et des cultures.

Artur Ribeiro Gonçalves et Teresa Salvado de Sousa proposent de leur côté une lecture de *L'Extraordinaire voyage du Fakir qui est resté coincé dans une armoire Ikea* de Romain Puértolas, dont les pages truculentes, imbues des en/jeux sociaux et interculturels de la société contemporaine, permettent de développer des compétences littéraires et linguistiques d'une perspective *interactionniste*, sans perte du lien à la réalité, réalisant le salutaire équilibre pédagogique de l'*utile dulci*.

Anabela Oliveira présente son expérience pédagogique de l'enseignement de la littérature à l'université, intégrée dans un programme de doctorat en littérature dans lequel les rapports dialogiques entre la littérature et les autres arts, notamment le cinéma, la peinture et l'architecture matérialisent un véritable « concert des arts » primordial, dans sa perspective, pour l'apprentissage littéraire.

Maria Herminia Amado Laurel interroge les voies de renouveau que peut offrir l'enseignement des littératures en français sous forme de traduction dans un

contexte marqué par la crise des études littéraires et la manière dont les connaissances acquises par cette voie peuvent répondre aux enjeux plurilingues et interculturels prônés par le Conseil de l'Europe, rejoignant d'autre part le vœu actuel d'une « World Literature ».

José Domingues de Almeida réfléchit quant à lui plus généralement au statut du littéraire dans l'enseignement-apprentissage du FLE et la ressource que peut représenter le roman français et francophone dans le cadre de l'acquisition des compétences symboliques et culturelles en enseignement-apprentissage du FLE, par-delà les seules compétences linguistiques.

Nathalie Borgé renforce l'importance de la valorisation des expériences affectives de lecture en contexte éducatif afin que l'étudiant de français langue étrangère soit apte à développer ses facultés de médiation culturelle, littéraire et esthétique. L'étude que l'auteur a menée auprès d'étudiants de la Sorbonne Nouvelle démontre bien, d'une part, combien il s'avère difficile d'inciter des apprenants à exprimer des affects devant une œuvre littéraire et artistique, et, d'autre part, combien le recours à la multimodalité et à la déritualisation peuvent constituer des solutions dans un milieu éducatif dans lequel la littérature devient un outil de médiation interculturelle et d'altérité.

Le deuxième volet de ce numéro, intitulé « Le littéraire à l'épreuve des orientations officielles et méthodologiques », a la particularité de donner la parole à quatre didacticiennes et de nous faire découvrir une table ronde dans laquelle sont débattus les enjeux et la place de la littérature dans le panorama éducatif national des dernières décennies, que ce soit par rapport à l'enseignement du FLE ou celui du portugais langue maternelle. Clara Ferrão Tavares (didacticienne des langues-cultures, formatrice, auteur de manuels, responsable scientifique de programmes et de projets nationaux), Cristina Avelino (ancienne présidente de l'APPF et une des responsables des programmes de Français en vigueur), Josette Fróis (didacticienne des langues-cultures et co-auteur de manuels scolaires) et Otilia Sousa (linguiste, didacticienne de Portugais et consultante des textes officiels des *Metas* de portugais) ont accepté de partager avec nous leur expérience et de nous dévoiler la place accordée dans leurs démarches au littéraire, aux méthodologies et aux auteurs répertoriés. Ce fut le moment d'évoquer la part de responsabilité des politiques linguistiques en la matière ; des orientations institutionnelles et ministérielles prises par l'Etat et les instances du pouvoir ; et de justifier pleinement les paradoxes entre l'effervescence des approches communicatives – et, automatiquement, des documents authentiques – qui n'excluent pas le littéraire. Josette Fróis le démontre en analysant le manuel *Suggestions* et Clara Ferrão Tavares le souligne car, en respectant les consignes des différents ouvrages sur les approches

communicatives, qui préconisent l'abordage des « conditions de production et de réception des textes », le littéraire dans sa spécificité était tout à fait respecté. Ce fut aussi l'occasion de revendiquer la richesse du patrimoine littéraire français et francophone, instrument d'édification d'une mémoire culturelle à la dimension interculturelle, prônée, comme l'affirme Clara Ferrão Tavares, « dans une perspective qui n'était pas seulement fonctionnelle mais aussi comme moyen pour la mobilisation d'opérations cognitives et discursives transversales ». Si les documents officiels évoqués sont quelque peu datés (1991-2001), surtout en ce qui concerne les orientations sur l'enseignement/apprentissage du français, c'est que cela correspond à une réalité ministérielle moins favorable que certaines intervenantes déplorent. Clara Ferrão Tavares n'hésite pas, à ce propos, à pointer du doigt l'inexistence des *Metas* pour l'enseignement du français. Cette exception ou « absence » législative faite pour cette langue au détriment des autres disciplines renforce, à ses yeux (et aux yeux de beaucoup de collègues), le statut « dévalorisé » dont jouit le français. Pourtant, en analysant les *Metas* dans les autres disciplines notamment en Portugais, Clara Ferrão Tavares considère que cette absence symbolique joue des effets positifs puisqu'elle considère que la littérature ne se réduit pas à des listes d'items basés sur des principes behavioristes et économicistes. Cristina Avelino, qui décrit certaines pratiques de classe dans lesquelles le texte littéraire se limite à l'apprentissage des contenus informatifs et linguistiques au détriment de « la construction d'interprétations et la formulation de jugements esthétiques, éthiques et émotionnels », n'hésite pas à dénoncer à son tour la réduction du temps consacré à l'étude des langues et à friser la nécessité d'une revalorisation sociale de la culture humaniste et la formation initiale et continue des enseignants de langue.

Même si nous découvrons, grâce aux études et aux débats de ce numéro, que nous sommes loin de la concrétisation du projet européen décrit au début de cette présentation, nous apprenons qu'au Portugal l'usage du texte littéraire subit aussi ses controverses dans l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. Là-dessus, on pourrait se demander, à l'image de ce que fait Otilia Sousa dans son intervention dans la table ronde, si les nouvelles orientations pédagogiques des *Metas curriculares para o Português* ne constituent pas une réhabilitation du patrimoine littéraire national et si ce tournant observé dans le domaine de l'enseignement de la littérature maternelle, n'initie pas, au Portugal, par un effet de contagion, dans les années à venir, une nouvelle étape au sein de l'enseignement de la littérature des langues étrangères.

En lançant l'appel à contribution pour ce numéro 3 de la revue *Synergies Portugal*, nous avons aussi l'espoir de voir éclaircies les questions suivantes :

- Quelle place pour la littérature française et francophone dans l'enseignement au Portugal ?
- Quels échos y acquiert-elle ?
- Quels réseaux d'interférences culturelles et de relations médiatiques et pluridisciplinaires suscitent une nouvelle approche du texte littéraire ?

Il s'impose en outre d'observer que la littérature et le champ épistémologique des études littéraires qui se sont développés au long du XX^e siècle révèlent aujourd'hui des changements profonds à la fois en termes de frontières disciplinaires précédemment issues d'un modèle positiviste de l'université, et de nouvelles orientations méthodologiques et de pratiques autoréflexives.

Traverserait-on une période de transition ? Ce qui est sûr c'est que, de plus en plus, de multiples voix se manifestent contre la supposée « mort de la littérature » et des humanités dans un effort souvent conjoint pour faire ressurgir de nouvelles pratiques et de nouvelles interfaces. Dans ce sens, nous espérons que ce numéro de *Synergies Portugal* puisse constituer une première ébauche au questionnement soulevé et contribuer à relancer le débat.

Nous espérons aussi que les deux comptes rendus inclus dans le troisième volet de ce numéro, élaborés par Dominique Faria et João Domingues, soient le miroir de la dimension bipartite et pluridisciplinaire des approches du phénomène littéraire et pédagogique au sein des études françaises au Portugal ces derniers temps. Ce troisième volet de ce numéro inclut enfin un compte rendu de lecture, élaboré par Jacques da Silva et Marlène da Silva e Silva, d'un ouvrage publié en l'honneur de Clara Ferrão Tavares.

Notes

1.V.<http://assembly.coe.int/ASP/Doc/XrefViewHTML.asp?FileID=11905&Language=FR> [consulté le 15 octobre 2015]

2.V.<http://assembly.coe.int/Mainf.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta08/FREC1833.htm> [consulté le 15 octobre 2015]

3. *Idem.*

4.V.<http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-FR.asp?fileid=17640&lang=FR> [consulté le 15 octobre 2015]

5.V.http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1_LIS-Literature2011_fr.pdf [consulté le 15 octobre 2015]

6. *Idem, ibidem.*

7. Attridge, D. 2004. *The singularity of literature*. London : Routledge, p. 80.

8. Fish, S. 1989. *Doing What Comes Naturally*. Oxford : Clarendon Press.
9. Beer, G., 1996. *Open Fields: Science in Cultural Encounter*. Oxford : Clarendon Press.
10. Barthes, R., 1984. *Le Bruissement de la langue. Essais critiques, IV*. Paris : Seuil.
11. *Idem*.
12. Nous pensons ici tout particulièrement aux ouvrages d'Yves Citton parus en 2007 (*Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*) et 2010 (*L'avenir des humanités*).
13. V. <http://www.fabula.org/lht/8/kremer.html> [consulté le 15 octobre 2015]
14. Juan García-Bascuñana, Ana Clara Santos, Le texte littéraire dans l'enseignement du F.L.E. : histoire, variations et perspectives. Marie-Christine Kok Escalle, Nadia Minerva, Marcus Reinfried (coord.), *Histoire internationale de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde : problèmes, bilans et perspectives, Le Français dans le monde, Recherches et applications*, n° 52, juillet 2012, p. 120-121.
15. *Idem*, p. 128.
16. Nous pensons, bien sûr, à l'ouvrage collectif *Littérature et classe de langue, français langue étrangère*, 1982, (Peytard et al.), Paris, Hatier-Crédif, collection « Langue et Apprentissage des Langues », ouvrage issu d'un séminaire organisé par Jacques Cortès et dirigé par Jean Peytard.

Synergies Portugal n° 3 / 2015



Littérature
et enseignement



Hétéroglossie et littérature. Quand les écrivains parlent des langues



Rémy Porquier

Université Paris-Ouest, France

porquier@u-paris10.fr

Reçu le 14-09-2014 / Évalué le 31-10-2014 / Accepté le 15-01-2015

Résumé

Un certain nombre de textes littéraires (romans, contes, nouvelles, essais, poésie, théâtre, etc.) présentent des réflexions ou des épisodes en rapport avec l'univers des langues, ou des échantillons d'échanges exolingues ou des récits d'apprentissage. Ces textes renvoient à une dimension hétéroglossique de la littérature, où l'univers des langues autres constitue un lieu, un espace et un thème spécifiques, aux dimensions linguistiques et interculturelles. On en propose un aperçu, sélectif et illustratif, à travers des extraits d'auteurs divers. Au-delà de l'étude traditionnelle et actuelle de textes littéraires en langue étrangère ou traduits d'une langue étrangère, l'évocation des langues dans la littérature offre des perspectives didactiques à différents niveaux de l'éducation aux langues-cultures.

Mots-clés : littérature, hétéroglossie, communication exolingue, traduction, approches plurielles

Heteroglossia e literatura. Quando os escritores falam das línguas

Resumo

Um determinado número de textos literários (romances, contos, novelas, ensaios, poesia, teatro, etc.) apresenta reflexões ou episódios relacionados com o mundo das línguas, amostras de trocas exolingues ou de histórias de aprendizagem. Esses textos remetem para uma dimensão heteroglóssica da literatura, na qual o universo das línguas outras constituem um lugar, um espaço e um tema específicos, com dimensões linguísticas e interculturais. Neste artigo, propõe-se uma visão sumária, seletiva e ilustrativa dessa questão, através de extratos de diversos autores. Para lá do estudo tradicional e atual de textos literários em língua estrangeira ou traduzidos de uma língua estrangeira, a evocação das línguas na literatura oferece perspectivas didáticas em diferentes níveis da educação em línguas-culturas.

Palavras-chave: literatura, heteroglossia, comunicação exolingue, tradução, abordagens plurais

Heteroglossia in literature. When writers write about languages

Abstract

A number of literary texts (novels, short novels, tales, essays, poetry, theater) present reflections or episodes in relation with languages, interlinguistic interactions or the learning of a new language. Such texts reveal a specific heteroglossic dimension of literature including both linguistic and cultural dimensions. A short survey of such texts is proposed, through a variety of authors. Beyond the traditional academic study of literary texts in a foreign language, or translated from a foreign language, the evocation of languages and interlinguistic interactions in literature suggest didactical perspectives at different levels of education.

Keywords: literature, heteroglossia, exolingual communication, translation, pluralistic approaches

Signes des hommes, voici pour vous mes nuits.

Langue, sois-moi toutes les langues !

Cinquante langues, monde d'une voix !

Armand Robin, *Le monde d'une voix*

Un écrivain c'est la terre étrangère

Marguerite Duras, *La vie matérielle*

Introduction

Cet article a pour matière deux objets et deux thèmes croisés : la place des langues dans la littérature, et l'apport de *cette* littérature à l'apprentissage/enseignement des langues. Dans un premier temps, la place des langues dans la littérature est évoquée, en rapport avec les différentes formes d'hétéroglossie, ou d'hétérotopie langagière. Divers auteurs et extraits illustrent ensuite l'éventail de genres, de thèmes, de contextes et de langues mis en évidence, et leur apport possible à une didactique des langues-cultures, suggéré et détaillé à l'appui des extraits présentés.

1. Deux ou trois dimensions hétéroglossiques de la littérature

Pour Uriel Weinreich, les contacts de langues ne s'opèrent pas entre des langues proprement dites, mais bien à travers des individus : « Ce sont les individus qui utilisent les langues qui sont le lieu du contact de langues »¹ (Weinreich, 1953 :1). Cette observation, après les travaux de linguistique comparée du XIX^e siècle, et au milieu d'un XX^e siècle où se sont développées la linguistique contrastive puis les études sur les contacts de langues, a contribué à orienter les recherches sur l'acquisition des langues et la communication interlinguistique. Qu'il s'agisse d'individus ou de groupes, c'est bien l'exposition à des langues, le contact avec les langues et les échanges entre locuteurs usagers, natifs et non natifs, qui en permettent, en conditionnent et en balisent l'appropriation et l'usage, dans des contextes et selon des modes d'interactions très divers.

Dans un univers multimédia, la variété des interactions de communication et d'apprentissage déploie une quantité de situations et de modes de réception : télévision, radio, cinéma, internet, téléphone, journaux, etc.

La littérature y a aussi une part importante, et singulière, dans ses rapports avec l'univers des langues. D'une part, elle fait partie des programmes de langue et culture étrangères et offre des supports pour la découverte interculturelle et le perfectionnement linguistique. D'autre part, elle ouvre sur des univers de fiction,

sur la poésie et l'imaginaire, mais aussi sur le monde réel, à travers les récits autobiographiques, les essais, le théâtre. La lecture, étant essentiellement individuelle, fonde là une relation personnalisée entre texte et lecteur, et une implication particulière de ce dernier dans l'univers langagier qu'il rencontre et explore.

Or, un certain nombre de textes littéraires, notamment les romans, contes et nouvelles, présentent des espaces ou des épisodes à caractère *hétéroglossique*, c'est-à-dire évoquant des univers de langage autres, des langues autres, des échanges exolingues ; où la matière même du récit comporte une telle composante langagière explicite.

Par *hétéroglossie*², on entend ici la dimension langagière ou le correspondant langagier de l'*hétérotopie*, concept élaboré et explicité par Foucault (1984) ; des six principes qu'il propose, la plupart renvoient également aux dimensions spatiales et temporelles inhérentes au monde des langues, et à la relation d'êtres sociaux dans et avec des langues.

À l'une des caractéristiques principales (*hétéro-*) de cette relation, on peut associer des termes et notions tels que *altérité*, *alloglotte*, *exolingue*, *étranger*, etc., mais aussi *multilingue*, *plurilingue*, *interlinguistique*, *dialingue*, *interculturel*, *translangues*, approches *plurielles*, etc. dénotant ou connotant la différence, la diversité et les passages entre langues, ainsi qu'entre langues et cultures.

Cette dimension hétéroglossique apparaît sous des formes très diverses, dans les films, les séries télévisées, les journaux, les magazines, la publicité mais aussi par exemple dans la chanson (imitation de langue étrangère, paroles bilingues, etc.) ou encore dans les dictons, les aphorismes, les jeux de mots, les histoires drôles (les « blagues »), les dessins d'humour, etc.³ :

Extrait 1

Pour parler couramment le russe, apprenez d'abord l'anglais : ça vous permettra de vous rendre compte que ces deux langues n'ont absolument aucun rapport entre elles.

Pierre Dac, *Pensées*

Elle apparaît également, de façon spécifique, dans les textes ou documents dialingues (« co-présence conjointe et simultanée de deux ou plusieurs versions linguistiques d'un même texte, accessible à la réception simultanée ou successive dans plus d'une langue, par lecture ou audition ou combinaison des deux » (Porquier, 1998 : 154) :

NE PAS SE PENCHER AU DEHORS
DANGER TO LEAN OUTSIDE
NICHT HINAUSLEHNEN
E PERICOLOSO SPORGERSI

y compris dans les textes bilingues juxtapaginaires (une des figurations bilingues de la littérature) de romans ou de poésie :

Extrait 2

Ouz keou Kemper, en andor	Aux quais de Quimper amarrés
E weler bigi leun a skaotil	Il y a des bateaux de sable
O rei dudi d'o hein distabil	Qui jouissent de leur quille instable
Gand krohenn beo ar mare-mor	Sur la peau vive des marées

Pierre-Jakez Hélias, *D'un autre monde/A-berz eur béd all*
ou encore dans des films sous-titrés.

Dans le cas de la littérature, espace spécifique de langage et de langue(s), la relation hétéroglossique se situe à plusieurs niveaux.

La littérature en général, et plus clairement la littérature de fiction, ouvre pour le lecteur des espaces et des univers autres, y compris de langage.

D'autre part, la littérature traverse les langues, toute œuvre, tout texte s'offrant à une diversité de lecteurs d'autres langues et d'autres cultures, soit via la traduction, soit pour des lecteurs aptes à lire dans deux ou plusieurs langues, c'est-à-dire au-delà d'un univers monolingue de lecture.

Par ailleurs, le rapport entre les langues en littérature se manifeste par les cas d'écrivains « bilingues » ou « translangues » (voir par exemple Delbart 2002 et Kroh 2000). Certains écrivent dans une langue autre que leur langue maternelle, comme Laura Alcobar, Joseph Conrad, Nancy Huston, Eugène Ionesco, Agota Kristof, Vladimir Nabokov et bien d'autres. Certains auteurs écrivent simultanément ou alternativement dans deux langues différentes, comme par exemple Vassilis Alexakis, Samuel Beckett, Rachid Boudjedra, Pierre-Jakez Hélias, Milan Kundera, Fernando Pessoa, Jean-Joseph Rabearivelo. Certains, comme Alexakis ou Hélias, se traduisent eux-mêmes d'une langue à l'autre.

Enfin, dans ses contenus mêmes, la littérature comporte une autre dimension hétéroglossique lorsque, au-delà de la langue du texte et/ou à travers celle-ci, elle évoque d'autres espaces langagiers, par la mention de langues étrangères apprises ou rencontrées ou d'échanges bilingues ou exolingues. C'est cette face

de l'hétéroglossie que nous détaillons ci-dessous, à travers quelques extraits d'écrivains.

2. L'évocation des langues étrangères (et secondes) dans la littérature : genres, thèmes, contextes, langues

Les observations et réflexions qui suivent proviennent du recueil progressif⁴ de textes et de passages d'écrivains, au cours d'une investigation sur la place, la mention et l'inscription des langues étrangères dans la littérature à travers des textes d'auteurs écrivant dans des langues diverses (portugais, hongrois, anglais, allemand, français, afrikaans, finnois, etc.). Ces mentions sont soit brèves ou furtives, soit plus développées, jusqu'à constituer la matière principale d'une nouvelle (Kosztolányi), d'un poème (Robin) ou même d'un roman (Alexakis).

L'éventail des langues concernées est vaste. Démultiplié par la traduction, il permet par exemple de lire en français la découverte de la langue hongroise par un brésilien, narrée en portugais (*Budapest*, de Chico Buarque), ou l'interaction entre un voyageur hongrois et un contrôleur bulgare narrée en hongrois (*Le contrôleur bulgare*, de Kosztolányi).

Ces textes, certains anciens (*Le roman de Renart*, le *Pantagruel* de Rabelais, les *Essais* de Montaigne, ou le *Robinson Crusoe* de Defoe), d'autres contemporains voire récents, ressortissent à différents genres : roman (Daniel Defoe, Amélie Nothomb, Jules Verne), nouvelles (Dezső Koztolányi, Roald Dahl, Saki), poésie (Armand Robin), théâtre (Eugène Ionesco), essais (Roland Barthes, Nancy Huston, Valéry Larbaud), autobiographies (Elias Canetti, Vladimir Nabokov, Pierre-Jakez Hélias, Cavanna), textes d'humour (Mark Twain, James Thurber).

Pour un aperçu, nous en proposons ci-dessus un bref échantillonnage, en forme de micro-anthologie, à travers des auteurs de langues diverses.

Certains ouvrages, autobiographiques ou non, apparaissent comme des romans d'apprentissage, comme chez Vassilis Alexakis ou Akira Mizubayashi, relatant l'expérience de découverte et d'apprentissage d'une langue étrangère.

Plusieurs s'inscrivent dans des contextes de migration, d'exil, de guerre ou de captivité, comme chez Cavanna :

Extrait 3

(L'auteur, prisonnier en Allemagne, est hospitalisé et reçoit la visite d'un médecin et d'une infirmière)

J'ai quand même retenu un mot, qui est revenu un peu trop souvent dans leur conversation si animée : « Blutvergiftung ». Voyons voir. « Blut », c'est le sang. De ça au moins, je suis sûr. Je retourne dans tous les sens le bric-à-brac qui suit. Je finis par repérer « Gift ». Je connais ça. Ça ressemble à un mot anglais, et justement faut pas confondre. Voyons... « Gift », en anglais, c'est « cadeau ». En allemand, c'est... Ça y est ! « Poison » ! Gift : poison. Qu'est-ce que ça vient foutre ? Attends, « Vergiften », c'est faire quelque chose avec du poison. Qu'est-ce qu'on peut bien faire avec du poison ? Eh, empoisonner, pardi. Vergiften : empoisonner. Vergiftung : empoisonnement. Blutvergiftung : empoisonnement du sang... Ça y est, je me tape une septicémie.

Cavanna, *Les russkofs*

ou Primo Levi :

Extrait 4

(L'auteur narre son périple de retour de captivité avec son acolyte Cesare. Cesare a rencontré une jeune polonaise, une *pagninca*)

Sa pagninca à lui était très jeune, belle, élégante, soignée, amoureuse et par conséquent économique. Elle avait aussi beaucoup d'expérience ; elle n'avait qu'un défaut, c'était de parler polonais. C'est pourquoi, si j'étais son ami, je devais l'aider.

Je ne pouvais pas lui être d'un grand secours, lui expliquai-je d'une voix lasse. Primo : je ne connaissais pas plus de trente mots de polonais ; secundo : j'étais totalement ignorant du vocabulaire sentimental qui lui était nécessaire ; tertio : je ne me trouvais pas dans les dispositions d'esprit qu'il fallait pour l'accompagner. Mais Cesare ne se tint pas pour battu : peut-être la fille comprenait-elle l'allemand ? Il avait un programme bien précis, donc je devais lui faire le plaisir de ne pas faire de l'obstruction et de lui expliquer comment on dit en allemand ceci, ceci et cela.

Cesare surestimait mes connaissances linguistiques. Ce qu'il voulait savoir de moi, on ne le trouve dans aucun manuel d'allemand et j'avais eu encore moins l'occasion de l'apprendre à Auschwitz ; du reste, il s'agissait de questions subtiles et particulières, et je soupçonne encore qu'elles n'existent dans aucune autre langue, hormis le français et l'italien.

Primo Levi, *La Trêve*

Plusieurs textes font place à l'évocation d'apprentissage ou d'acquisition précoce ou scolaire :

Extrait 5

(L'auteur raconte son enfance bilingue)

J'appris à lire en anglais avant de savoir lire en russe. Mes premiers amis anglais furent quatre bonshommes dans ma grammaire : Ben, Dan, Sam et Ned. On y faisait toutes sortes d'embarras au sujet de leur identité et du lieu où ils se trouvaient - « Qui est Ben ? » « C'est Dan » « Sam est au lit ». Bien que tout cela restât assez guindé (le compilateur avait été handicapé par le fait de devoir employer - pour les premières leçons, tout au moins - des mots n'ayant pas plus de trois lettres), mon imagination s'arrangeait pour fournir les données nécessaires. Silencieux crétins aux visages pâlots, membrus, fiers de posséder certains outils (« Ben a une hache »), ils traversent à présent, en dérivant avec une lente mollesse, la toile de fond la plus reculée de ma mémoire : et, tel l'alphabet de fou d'un tableau d'opticien, les lettres de ma grammaire se dessinent de nouveau devant moi.

Vladimir Nabokov, *Autres rivages*,

d'autres à un apprentissage adulte, voire tardif :

Extrait 6

(L'auteur, hongrois, est venu vivre et travailler en Suisse)

Moi aussi, je commence, je recommence l'école. A l'âge de vingt-six ans, je m'inscris aux cours d'été de l'Université de Neuchâtel, pour apprendre à lire. Ce sont des cours de français à l'intention d'étudiants étrangers. Il y a là des Anglais, des Américains, des Allemands, des Japonais, des Suisses alémaniques. L'examen d'entrée est un examen écrit. Je suis nulle, je me retrouve avec des débutants.

Après quelques leçons, le professeur me dit :

- Vous parlez très bien le français. Pourquoi êtes-vous dans un cours de débutants ?

Je lui dis :

- Je ne sais ni lire ni écrire. Je suis une analphabète.

Agota Kristof, *L'analphabète*.

Certains présentent des interactions orales, parfois brèves, entre locuteurs natifs et non-natifs, y compris des interactions difficiles ou des malentendus inhérents à la communication linguistique ou à des obstacles interculturels.

Extrait 7

(Le narrateur, brésilien, est venu vivre à Budapest. Ce jour-là, il se rend chez son amie Kriska, qui lui donne des cours de hongrois)

Elle m'avait invité à déjeuner, devait préparer des spaghettis à la bolognaise rien que pour nous deux, et j'ai décidé de l'appeler d'une cabine. J'ai téléphoné alors que ce n'était pas nécessaire, par pur cabotinage, car je venais de former dans ma tête une phrase de trois mots : je presque arrive. Elle : comment tu as dit ? J'ai répété la phrase. Elle, dissimulée : je n'ai pas entendu. Moi, à tue-tête : je presque arrive ! Elle, suppliante : répète ! Moi, ahuri : je presque arrive ! Elle, qui n'avait pas une nature rieuse, riait aux éclats à cause d'une saloperie d'adverbe mal employé : encore, juste une fois ! Ce jour-là je suis entré chez elle avec la ferme intention de régler nos comptes et de mettre fin à ses cours foireux. Mais avant de partir, je ferais une proclamation en langue portugaise, en portugais brésilien et très vulgaire, avec des oxytons se terminant par ao, et avec des noms d'arbres indigènes et de plats africains qui la terrifieraient, un langage qui réduirait à néant son hongrois.

Chico Buarque, *Budapest.*

D'autres présentent des interactions dialoguées bilingues ou plurilingues :

Extrait 8

(Cidrolin rencontre des campeurs étrangers égarés)

- *Esquiouze euss, dit le campeur mâle, ma wie sind lost.*
- *Bon début, réplique Cidrolin.*
- *Capito ? Egarriste...lostes.*
- *Triste sort.*
- *Campigne ? Lontano ? Euss... smarriti.*

Il cause bien, murmura Cidrolin, mais parle-t-il l'européen vernaculaire ou le babélien ?

- *Ah, ah, fit l'autre avec les signes manifestes d'une vive satisfaction. Vous ferchtéer l'européen ?*
- *Un poco, répondit Cidrolin ; mais posez là votre barda, nobles étrangers, et prenez donc un glass avant de repartir.*
- *Ah, ah, capito : glass.*

Raymond Queneau, *Les fleurs bleues.*

Plusieurs (Alphonse Daudet, Mark Twain, David Sedaris, James Thurber) abordent ces thèmes sur un mode résolument humoristique, comme Goscinny et Sempé :

Extrait 9

(À l'école primaire, dans la classe du petit Nicolas, arrive un nouvel élève)

Comme le nouveau ne disait rien, la maîtresse nous a dit qu'il s'appelait Georges Mac Intosh. « Yes, a dit le nouveau, Dgeorge » - Pardon, mademoiselle, a demandé Maixent. Il s'appelle Georges ou Dgeorges ? » La maîtresse nous a expliqué qu'il s'appelait Georges mais que dans sa langue, ça se prononçait Dgeorges. « Bon, a dit Joachim, on l'appellera Jojo. - Non, a dit Joachim, il faut prononcer Djodjo. - Tais-toi, Djoachim, a dit Maixent, et la maîtresse les a mis tous les deux au piquet ».

(...) « C'est dommage que personne ne parle sa langue », a dit la maîtresse. « Moi, je possède quelques rudiments d'anglais », a dit Agnan, qui, il faut le dire, parle bien. Mais après qu'Agnan eut sorti ses rudiments à Djodjo, Djodjo l'a regardé et puis il s'est mis à rire et il s'est tapé le front avec le doigt. Agnan était très vexé mais Djodjo avait raison. Après, on a su qu'Agnan lui avait raconté des choses sur son tailleur qui était riche et sur le jardin de son oncle qui était plus grand que le chapeau de sa tante. Il est fou, Agnan !

Gosciny et Sempé, *Le petit Nicolas*.

D'autres abordent des questions précises d'apprentissage linguistique :

- lexique (Cavanna 3 *supra*, Hélias 14 *infra* ; Larbaud 10) :

Extrait 10

(L'auteur évoque son apprentissage du portugais)

Vous la [la langue espagnole] retrouverez souvent bien cachée là où vous ne la soupçonnerez pas et découvrirez un mot espagnol (ancien ou moderne) sous un masque portugais à première vue impénétrable. C'est un divertissement de bal masqué : devinez qui vous parle. Le mot portugais ôcco m'a donné ainsi une grande joie : je ne savais pas, j'allais renoncer à deviner et faire appel à l'esclavage, l'esclave⁵, - quand soudain la partie espagnole de ma mémoire m'a soufflé : « hueco ». J'avais trouvé ! L'esclave, consulté, m'a dit en français : « creux ».

Valery Larbaud, *Jaune bleu blanc*.

- grammaire (Chico Buarque 7 *supra*, Barnes 11) :

Extrait 11

(Une dame anglaise âgée correspond avec un écrivain anglais qu'elle admire. Dans ce texte traduit de l'anglais, les astérisques signalent les passages « en français dans le texte » d'origine)

Je n'étais pas autorisée à donner des cours dans ma première école de formation, seulement à écouter les autres parce que je me trompais en utilisant le tu du passé simple. Si on m'avait enseigné la grammaire par opposition à « français courant », j'aurais pu répliquer que personne ne dirait jamais « Lui écrivis-tu ?* », par exemple. Dans mon collège, on nous apprenait surtout des phrases et des expressions, sans insister sur l'analyse des temps. Je reçois souvent des lettres d'une Française qui a un niveau d'instruction secondaire ordinaire et qui écrit insouciamment « j'étais* » ou « elle s'est blessait* ».*

Julian Barnes *La table citron*.

- phonétique (Alcoba 12, Larbaud 13) :

Extrait 12

(L'auteur, venu d'Argentine en France à l'âge de 7 ans, évoque sa découverte de la langue)

A la télé, je ne comprends pas tout. En général, je m'efforce de suivre au mieux ce qui s'y dit, mais d'autres fois je fais exactement le contraire. Il m'arrive de faire des efforts pour comprendre le moins possible, alors les sons qui s'échappent de la télé m'enveloppent comme une musique. Je peux rester longtemps, comme ça, à me laisser bercer par la musique de la langue française - je lâche prise du côté des paroles pour ne m'intéresser qu'à la mélodie, aux mouvements des lèvres de tous ces gens qui arrivent à cacher des voyelles sous leur nez sans effort aucun, sans y penser, et hop, -an, -un, -on, ça paraît si simple, -en, -uin, -oïnt ; j'écoute, j'admire, j'apprécie. Je me dis que, quelque part en moi, ça fait probablement son effet. C'est que le bain ne me suffit plus, je veux aller bien plus loin : me trouver à l'intérieur de cette langue, pour de bon. Je veux être dedans.

Laura Alcoba, *Le bleu des abeilles*.

Extrait 13

(L'auteur, comme en 10, évoque son apprentissage du portugais)

La graphie ão, imprononçable à qui n'est pas portugais, exerce sur nous, gens de langue française, un attrait irrésistible. C'est le signe d'une belle nasale qui diffère de notre on et de notre an et qui n'est pas aussi ouverte, ni aussi longue, que notre signe nous le fait croire. Cependant nous avons un plaisir d'enfant à la prononcer aôn et à la placer dans tous les substantifs français en tion : j'ai fait une excursiôn, il y a eu une révolutiôn... Nous pensons faire les malins, mais les Portugais qui savent comment se prononce aon se moquent de nous, - et c'est notre méritée punitiôn.

Valery Larbaud, *Jaune bleu blanc*.

On trouve également évoquées les langues régionales :

Extrait 14

(À l'école primaire en Bretagne, vers 1920, les « galériens du français »)

Quand il faut raconter quelque chose par écrit, il n'y a qu'une façon de faire. Se raconter d'abord l'histoire en breton, phrase par phrase et traduire en français à mesure. Cela ne va pas trop mal quelquefois. D'autres fois, la maîtresse (...) s'étonne de lire ceci : une bande de trois maisons passait au-dessus de mon village. Elle se doute bien que la traduction a fonctionné de travers. L'auteur de ce poème surréaliste est invité à s'expliquer. Il ne peut s'en tirer qu'en donnant la phrase-mère. Il s'agit d'une bande d'étourneaux, tridi en breton. Mais tri di en deux mots signifie trois maisons. Et comment savoir s'il s'agit de deux mots ou d'un seul ? L'affaire éclaircie, toute l'assemblée pouffe de rire. La maîtresse aussi. Pas de punition. Il y a des moments d'allégresse dans la vie des galériens.

Pierre-Jakez Helias, *Le cheval d'orgueil*,

et des langues « exotiques » :

Extrait 15

(L'auteur a décidé, au hasard, d'apprendre une langue africaine, le sango)

J'essaie de jouer mes deux rôles, de professeur et d'élève, du mieux que je peux. Aussitôt que j'apprends un mot, je m'empresse de me l'enseigner :

- *Tu sais comment on dit « demain » en sango ? m'interrogé-je.*

- *Comment ?*

Je ne posais aucune question à mes professeurs quand j'allais à l'école. Je m'ennuyais en classe. La vue du tableau noir suffisait à me déprimer.

- *Comment ? insisté-je.*

Je fais attendre ma réponse afin de piquer ma curiosité.

- *Kekereke ! déclaré-je enfin.*

- *Mais c'est une onomatopée !*

- *Parfaitement. Tu remarqueras qu'on dit « cocorico » en français et « koukou-rikou » en grec. Faut-il croire que le chant des coqs varie légèrement d'un pays à l'autre ? Mais peu importe. En sango, cette onomatopée a servi à la formation d'un nom qui signifie « demain ».*

Vassilis Alexakis, *Les mots étrangers*.

Cette diversité de textes et d'auteurs révèle, dans le lacs des thèmes, des situations et des contextes, dans l'entrelacs du vécu et de l'imaginaire, de nombreuses passerelles ou convergences entre des textes et des auteurs de langues diverses et en diverses langues.

3. L'apport des textes à une didactique des langues-cultures

Les sources et les expériences qui, selon Stern (1983), peuvent informer et former nos idées sur les langues, leur apprentissage et leur enseignement sont :

- nos propres expériences initiales d'acquisition (monolingue ou bilingue) du langage
- la façon dont nous avons appris nous-mêmes des langues à l'école et ailleurs ; nos interactions, occasionnelles ou suivies, dans ces langues
- les idées et croyances (attitudes, représentations) répandues dans notre environnement social
- les discussions avec d'autres, professionnels ou non
- les expériences d'autres
- notre expérience personnelle d'enseignant de langue et/ou de chercheur
- nos lectures (spécialisées) sur la question.

Mais Stern ne mentionne pas précisément le rôle des textes littéraires. Celui-ci est signalé par Bourdet (« [la littérature] intervient de façon très pertinente dans le rapport - linguistique - à l'altérité (...) rien n'empêche de lui faire place dans l'intercompréhension comme dans la dimension interculturelle » 2014 : 138) et, plus précisément encore, par Cavalli *et al.* (2003) : « l'apprentissage d'une langue vu par un auteur littéraire (...) permet la verbalisation des conceptions de l'apprentissage des langues, et partant, la thématization du rôle de l'école ».

Il semble qu'une didactique des langues-cultures puisse tirer profit de la dimension hétéroglossique de la littérature que nous avons tenté d'illustrer ci-dessus.

La diversité des thèmes recensés en signale l'intérêt pour un cadre de formation en langue-culture ou de formation d'enseignants :

- l'acquisition bilingue précoce
- l'expérience, scolaire ou non, initiale ou non, d'apprentissage d'une langue étrangère
- la découverte d'une langue « sur le tas »
- les problèmes d'intercompréhension en situation bilingue-exolingue
- les processus et stratégies d'apprentissage et de communication
- la mémorisation et l'oubli
- les représentations des langues étrangères et de leur apprentissage
- les significations interculturelles associées aux langues
- les langues voisines
- le bilinguisme et le plurilinguisme.

Certains textes ou certains passages, on l'a vu, présentent un intérêt particulier, par des observations sur la phonétique, la grammaire, l'orthographe ou la traduction, et la culture.

On peut ici suggérer brièvement quelques apports possibles de textes littéraires à une didactique des langues et des cultures, dans une perspective plurilingue et interculturelle, pour divers acteurs et à divers niveaux :

- un effet sur les attitudes, motivations et représentations vis-à-vis des langues étrangères, effet d'ouverture et de décentrement, au-delà du cadre institutionnel d'apprentissage et des langues familières ; dont un effet d'empathie avec des expériences narrées par des auteurs
- une ressource, parmi d'autres, d'éveil aux langues (voir Candelier 2003), non seulement au niveau de l'école primaire ou du collège, mais éventuellement au-delà, dans le cadre des approches plurielles (voir Torcy 2014 et CARAP 2011)
- des matériaux pour la formation des enseignants de langue (voir Klett 2014), y compris une façon d'informer, et éventuellement alimenter, les journaux d'apprentissage (voir Cadet 2004) de langues inconnues
- une relation élargie avec la littérature comme objet d'apprentissage et d'enseignement
- une ressource et une matière à réflexion dans la formation de traducteurs
- un champ de recherche en littérature comparée et en traductologie
- un lieu d'investigation spécifique pour les recherches sur le bilinguisme et le multilinguisme.

Cet apport, en ce qu'il brasse une diversité de thèmes, de situations et de langues, paraît en phase avec diverses propositions des approches plurielles : d'une part quant à chacune des quatre approches⁶ (éveil aux langues, didactique intégrée, approche interculturelle, intercompréhension entre les langues voisines) ; d'autre part quant aux compétences, aux ressources et aux attitudes. Ainsi, au-delà des compétences classiques de compréhension et de lecture, le Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP 2011) mentionne, dans la rubrique des *Savoirs-être* (p. 23 et pp. 38-43) : une compétence de décentration, une compétence de distanciation, une compétence de reconnaissance de l'Autre, une sensibilité à la diversité des langues et des cultures, et des attitudes « visant à construire des représentations pertinentes et informées pour l'apprentissage » (p 48).

L'exposition multimodale des apprenants à un univers multimédia incite, à l'appui de telles propositions, à élargir le champ de la littérature à celui du

cinéma, qui, dans ses appareillages translinguistiques (versions doublées, versions sous-titrées), offre maints échantillons oraux-visuels d'une diversité thématique comparable à celle évoquée plus haut à propos de textes littéraires.

Hétéroglossie ?

Si la littérature traverse les langues, les langues traversent la littérature. Mais dans tous les cas, cela s'opère via des individus, auteurs, traducteurs, lecteurs, apprenants, enseignants, dans des espaces de langage et de langues diversement partagés. Où sont en jeu et où se jouent, et se vivent, diversité, altérité et identité.

Extrait 16

(...) j'ai des frémissements de joie quand je crois découvrir que l'accumulation lente des langues romanes en moi, français, latin, italien, m'ouvre par éclairs leurs autres sœurs. Quand, dans une chambre d'hôtel de Lisbonne, environné de dictionnaires, de textes juxta-linéaires, d'une grammaire portugaise, soudain un article du Diario de Lisboa puis un poème de Pessoa deviennent un peu moi, parce que je suis devenu un peu autre.

Claude Roy, *Moi je.*

Bibliographie

- Cadet, L. 2004. *Entre parcours d'apprentissage et formation à l'enseignement : le journal de bord d'apprentissage, analyse d'un objet textuel complexe*. Thèse de didactologie des langues et des cultures, Université Paris III.
- Bourdet J.-F. 2014. « Éveil en langues, du plaisir à la découverte » dans Torcy, C. (dir.) p. 135-140.
- Candelier, M. 2003. *L'éveil aux langues à l'école primaire (Evlang. Bilan d'une innovation européenne)*. Bruxelles : De Boeck.
- Candelier, M. et al. 2011. *Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures (CARAP). Compétences et ressources*. Strasbourg/Graz, Editions du Conseil de l'Europe (<http://carap.ecml.at/>)
- Cavalli, M., Coletta, L., Gajo, L., Serra, C. 2003. *Langues, bilinguisme et représentations au Val d'Aoste*. Aoste : IRRE-VDA.
- Delbart, A.-R. 2002. « Être bilingue et écrivain français : les motivations du choix d'une langue d'écriture », *Bulletin VALS-ASLA*, n° 76, p. 161-178.
- Foucalt, M. 1984. « Des espaces autres », *Architecture, Mouvement, Continuité*, n° 5, p. 46-49.
- Klett, E. 2014. « Formation des enseignants et plurilinguisme : quels moyens peut-on se donner ? », *Revue de la SAPFESU (Buenos-Aires)*, n° 3, p. 80-90.
- Kroh, A. 2000. *L'Aventure du bilinguisme*. Paris : L'Harmattan.
- Porquier, R. 1998. « Quand les langues se jouxtent. Les textes dialingues ». In : *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Grenoble, CDL-LIDILEM, p. 153-162.
- Stern, H. F. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

Todorov, T. 1981. *Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique*, suivi de *Ecrits du Cercle de Bakhtine*. Paris : Seuil.

Torcy, C. (dir.) 2014. *Didactique du plurilinguisme*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Weinreich, U. 1953/1963. *Languages in contact*. La Haye : Mouton.

Références des textes cités

Pour les ouvrages traduits d'autres langues, le titre d'origine figure entre parenthèses. Les numéros entre crochets renvoient au numérotage des extraits dans le texte.

Laura Alcoba, *Le bleu des abeilles*. Paris, Gallimard, 2013 [12]

Vassilis Alexakis, *Les mots étrangers*. Paris, Stock, 2002 [15]

Julian Barnes, *La table citron*. Paris, Mercure de France, 2006 (trad. de l'anglais : *The lemon table*, 2004) [11]

Chico Buarque, *Budapest*. Paris, Gallimard, 2005 (trad. du portugais : *Budapeste*, 2003) [7]

Cavanna, *Les russkofs*. Paris, Belfond, 1979 [3]

Pierre Dac, *Pensées*. Paris, Editions du Cherche-Midi, 1972 [1]

Duras Marguerite *La vie matérielle*. Paris, P.O.L., 1987

Gosciny & Sempé, *Le petit Nicolas*. Paris, Denoel, 1960 [9]

Pierre-Jakez Hélias, *Le cheval d'orgueil*. Paris, Plon, 1975 [14]

Pierre-Jakez Hélias, *D'un autre monde/A-berz eur béd all*. Limoges, Lambert-Lucas (1991)/2012 [2]

Agota Kristof, *L'analphabète*. Genève, Editions ZOE, 2004 [6]

Valery Larbaud, *Jaune bleu blanc*. Paris, Gallimard, 1927/1991 [10, 13]

Primo Levi, *La Trêve*, Grasset & Fasquelle 1966 (trad. de l'italien : *La tregua*, Einaudi, 1963) [4]

Vladimir Nabokov *Autres rivages*. Paris, Gallimard, 1961 (trad. de l'anglais *Speak, Memory* 1951) [5]

Raymond Queneau, *Les fleurs bleues*. Paris, Gallimard, 1965 [8]

Armand Robin, *Le monde d'une voix*. Paris, Gallimard, 1970/2004

Claude Roy, *Moi je*. Paris, Gallimard 1970 [16]

Notes

1. « The language-using individuals are the locus of the contact ».

2. Malgré un usage assez répandu du terme *hétéroglossie* avec diverses acceptions, nous retenons ici la distinction introduite, d'après Bakhtine, par Todorov (1981 : 88-89) : « Pour désigner [la] diversité irréductible des types discursifs, Bakhtine introduit un néologisme, *raznorechie*, que je traduis (littéralement mais à l'aide d'une racine grecque) par hétérologie, terme qui vient s'insérer entre deux autres néologismes parallèles, *raznojazychie*, hétéroglossie, ou diversité des langues, et *raznogolosie*, hétérophonie, ou diversité des voix (individuelles) [souligné en gras par nous].

3. Les extraits d'auteurs sont désormais numérotés dans l'article, de 1 à 16. Les références figurent dans la 2^e partie de la bibliographie, avec, pour les traductions, la référence d'origine.

4. Durant les années 1980, Gisèle Kahn, du CREDIF, apportait, dans une rubrique régulière « Les écrivains et le langage » de la revue *REFLET*, des extraits d'auteurs littéraires sur le thème. Dans un numéro spécial du *Français dans le Monde* de 1984, j'avais à mon tour présenté plusieurs extraits d'écrivains. Depuis lors, la poursuite du recueil m'a amené à constituer, sur le thème en question, une anthologie d'une centaine de textes, représentant 80 auteurs, d'Aragon à Stéphanie Zweig.

5. Valery Larbaud désigne là le dictionnaire.

6. Par exemple : *Lost in translation*, *Stupeur et tremblements*, *Ladies in lavender*, *El chino*, *Down by law*, le *Robinson Crusoe* de Luis Buñuel et *Um filme falado* de Manuel de Oliveira. Voir aussi Klett 2014, p. 85-87.

Littérature et éducation : le processus formatif du *Fakir* de Romain Puértolas



Artur Ribeiro Gonçalves

Université d'Algarve, Portugal
ahgoncal@gmail.com

Teresa Salvado de Sousa

Université d'Algarve, Portugal
t.salvadosousa@gmail.com

Reçu le 09-03-2015 / Évalué le 27-09-2015 / Accepté le 30-10-2015

Résumé

L'extraordinaire voyage du Fakir qui est resté coincé dans une armoire Ikea, de Romain Puértolas, met en scène un fakir indien en quête d'un lit à clous à Paris. Prétexe pour un voyage à travers les difficultés de la contemporanéité, les heurs et malheurs du Fakir, héros picaresque, pendant son voyage, amusent et instruisent. Cet article propose de lire l'œuvre dans le cadre défini par le roman picaresque et d'en proposer la lecture à des étudiants non spécialistes en littérature, visant des objectifs d'éducation littéraire tout autant que des objectifs d'éducation par la littérature (linguistiques, discursifs, esthétiques, d'analyse sociale). Le parcours formatif, par l'agencement des activités de réception, interaction et production, favorise la réflexion et la transformation du lecteur et s'inscrit dans la continuité du principe classique - amuser et instruire.

Mots-clés : roman, picaresque, éducation littéraire, éducation par la littérature

Literatura e educação: o processo formativo do *Faquir* de Romain Puértolas

Resumo

A incrível viagem do faquir que ficou fechado num armário IKEA, de Romain Puértolas, apresenta-nos um faquir indiano à procura duma cama de pregos em Paris. Pretexo para uma viagem através da contemporaneidade, as fortunas e adversidades do faquir, herói picaresco, no decurso das suas peregrinações, ensinam e divertem. Este artigo propõe analisar a obra no quadro definido pela novela picaresca e a sua leitura por estudantes não especialistas em literatura, visando tanto objetivos de educação literária como objetivos de educação pela literatura (linguísticos, discursivos, estéticos, de análise social). O percurso formativo, pela organização das atividades de receção, interação e produção, favorece a reflexão e a transformação do leitor e inscreve-se na continuidade do princípio clássico - proveito e deleite.

Palavras-chave: novela, picaresca, educação literária, educação pela literatura

Literature and education: the formation process of the Fakir by Romain Puértola

Abstract

The extraordinary journey of the Fakir who got trapped in an Ikea wardrobe, Romain Puértolas, features an Indian fakir in search of a bed of nails in Paris. Excuse for a trip through the difficulties of contemporaneity, the ups and downs of the Fakir, picaresque hero on his journey, entertain and educate. This article proposes to read the work within the framework defined by the picaresque novel and proposes

reading it to non-specialists literature students to reach literary education goals as well as educational objectives from the literature (linguistic, discursive, aesthetic and social analysis). The formative voyage, through the preparation of the reception activities, interaction and production encourages reflection and transformation of the reader and are a continuation of the classical principle - entertain and educate.

Keywords: novel, picaresque, literary education, education through literature

« Et pourquoi ne pas raconter ce fabuleux voyage qui l'avait changé à tout jamais ? C'était une histoire vraie au moins, pas une invention. C'était SON histoire. Celle qui avait fait de lui ce qu'il était maintenant. De plus, elle avait l'avantage de bien se terminer. Il avait trouvé une femme et une nouvelle famille, le vrai *happy end*, quoi. Exactement le genre de lumière qui inondait de mille rayons un récit après le long tunnel noir de sa vie. | Il réfléchit à un titre, croyant que c'était ainsi que l'on commençait un roman. " Que penses-tu de *L'extraordinaire voyage du fakir qui était resté coincé dans une armoire Ikea* ? " se demanda-t-il à voix haute comme si le petit chien de la soute d'avion avait été là, témoin de la création de son nouveau livre. Il l'imagina aboyer trois fois pour l'encourager. »

Romain Puértolas, *L'extraordinaire voyage du Fakir qui était resté coincé dans une armoire Ikea* (2013)

1. Apprentissage et divertissement

Il y a à Faro un immeuble modérément maniériste dont la façade exhibe deux mots inconnus que la plupart des passants se sent incapable de traduire - *Monet oblectando*. Les plus curieux trouveront rapidement sur le net et ses innombrables ressources une solution à l'énigme - Instruire en amusant. L'inscription latine est d'autant plus intéressante que nous comprenons qu'elle peut s'appliquer, avec autant de justesse, aux deux principales utilisations que l'histoire a réservées au bâtiment au long de plus de quatre siècles, le Collège majeur de Saint-Jacques de la Compagnie de Jésus (1605-1759) et le Théâtre Lethes (1845), actuellement géré par La compagnie de théâtre de l'Algarve.

Si nous nous rapportons au domaine spécifique de la littérature, il est possible d'identifier la sentence devenue norme pédagogique dans une des plus anciennes catégories que le classicisme ancien a cultivé en grec et en latin et le classicisme

moderne a imité dans toutes les langues européennes. Nous nous référons aux histoires divertissantes contenant un enseignement moral comme les fables, les apologues, les paraboles, que la tradition range dans la catégorie théorique des *exempla* (Benoit-Dusauroy & Fontaine, 2007 : 77 ; Menéndez Pelayo, 2008 : I, 15 *et passim*). Horace élargit ce principe doctrinaire à l'art en général et établit, dans *Epistola ad Pisones de arte poetica* (c. 10 AEC), le sujet, que les générations suivantes consacreront, *prodesse et delectare* (IV, 333), *i.e.*, « instruire et amuser ».

Cette devise est déjà présente dans les primitives histoires d'amour et aventures pèlerines que la culture hellénistique a commencé à raconter à la fin de l'ère axiale, au moment du passage de la période alexandrine à la romaine (c. II^e - I^{er} siècle AEC). Elle les a conçues comme de vrais manuels pour l'éducation sentimentale de jeunes et fidèles couples d'amoureux qui en étaient les coprotagonistes, un rite de passage réfléchi en un processus de mûrissement progressif qui mènerait de l'adolescence à l'âge adulte (Garcia Gual, 1988 : 23-44). Pourtant, l'entrée de plein droit du nouveau genre dans l'univers de la diégèse devra attendre la définition tardive de l'helléniste et latiniste français Pierre-Daniel Huet, évêque d'Avranches, qui le définit, dans les pages initiales du *Traité de l'origine des romans* (1670), comme « des fictions feintes d'aventures amoureuses, écrites en prose avec art, pour le plaisir et l'instruction des lecteurs » (Wolff, 1997 : 8).

Les siècles d'or castillans ont très bien su mettre à profit l'association pédagogique du plaisir et de l'utilité préconisée par l'humanisme. Au moment précis où se croisaient les esthétiques de la Renaissance de la *res seria* et celles baroques de la *res ridicula*, un être sans égal a vu le jour qui répondait au nom de picaresque. Fernando Lázaro Carreter, dans « Para la revisión del concepto de 'Novela Picaresca' », un essai particulièrement aigu sur le sujet, définit la série de nouvelles qui l'inclut en trois points :

a) *l'autobiographie d'un vaurien sans scrupules, racontée comme une succession de péripéties ; c'est-à-dire, selon une formule radicalement différente de celle qui caractérise la nouvelle ; b) l'articulation de l'autobiographie par le service du protagoniste à plusieurs maîtres, comme un prétexte à la critique ; c) la narration comme explication d'un état final de déshonneur* (Lázaro Carreter, 1983 : 206-207)¹.

La durée du cycle de vie du roman picaresque n'a que peu dépassé quatre générations d'innovation canonique et imitation épigonale. Situé entre la deuxième moitié du XVI^e siècle et la première du XVII^e siècle, son rayon d'action s'est presque toujours circonscrit aux péninsules ibérique et italienne. Les lettres

européennes en général ont remarqué le genre et en ont fait des adaptations plus ou moins heureuses pendant une période de temps particulièrement large qui, dans certains cas, s'étend jusqu'à notre époque. C'est ce qu'a fait Romain Puértolas dans *L'extraordinaire voyage du Fakir qui était resté coincé dans une armoire Ikea* (2013), un des plus récents *bestsellers* de la littérature française, traduit dans une trentaine de langues dont le portugais.

Le pont entre le classicisme moderne et la postmodernité contemporaine pourra être établi à travers le vécu de l'antihéros picaro au moment historique où il circule comme un pèlerin de la vie sur les rives des trois continents baignés par la Méditerranée. La didactique des langues-cultures pourra promouvoir la confrontation de l'unité et de la diversité à travers la lecture attentive de textes et des messages transmis par les *mass media* du village global, montrant que la fascination exercée par la littérature vit là où des sens accrus sont ajoutés aux histoires vraies du quotidien par l'intermédiaire des histoires feintes créées dans un livre. C'est pourquoi nous proposons :

- une lecture critique du roman de Puértolas interrogeant son appartenance au genre picaresque ;
- l'exploration des virtualités formatives de cette lecture, du point de vue de la continuité historique du principe pédagogique sous-jacent et de la compréhension de l'importance du littéraire dans l'éducation aux/par les langues ;
- son utilisation dans des activités d'enseignement-apprentissage avec des étudiants non spécialistes en littérature.

2. Parcours formatif du Fakir

Le parcours de vie tracé par le Fakir contemporain ressemble par beaucoup d'aspects aux parcours de vie des picaros hispaniques de l'aube de l'Âge moderne. Il s'agit dans les deux cas d'une autobiographie fictive et rétrospective des protagonistes, à travers un ensemble de narratives enchaînées, réalistes et ironiques, synthétisant les épisodes principaux de leur existence et admettant l'enchâssement régulier d'autres narratives, anecdotes, exemples, fables et proverbes divers qui complètent le noyau central. Le statut d'anti-héros leur sied à tous, eux qui proviennent des plus bas échelons sociaux, ce qui les fait se confronter à plus d'une occasion au stigmatisme de la naissance et de l'absence d'un sang illustre et protecteur. Le processus formatif qui s'ensuit a cours dans l'université de la rue et il en résulte un être profondément marqué par les omniprésentes adversités du

quotidien. La phase de l'ingénuité enfantine est constamment bouleversée par les châtements corporels que les adultes lui infligent, les ramenant inexorablement à la réalité. Le garçon a beaucoup de maîtres, beaucoup de noms et beaucoup de ruses, devient petit à petit lâche, paresseux et vindicatif. La faim qui le poursuit d'une constance impertinente en fait un gourmand et un vagabond, corporisant ainsi le paradigme générique de la *peregrinatio famis*.

Le dessin des itinéraires diégétiques du picaro castillan et du fakir indien souffre une divergence profonde quand, à la fin de la narrative, le premier feint de se repentir de toutes les erreurs commises par le passé et le deuxième prend le chemin d'une contrition sincère. La dimension anti-exemplaire de la série romanesque plus ancienne cède la place à une dimension exemplaire du roman plus récent, le caractère éminemment évasif et édifiant se maintenant dans les deux modalités. Dans l'histoire du fakir qui voulait acheter un lit à clous à des prix soldés dans un magasin Ikea, la narrative se clôt par un *happy end* sans équivoque, évitant les continuations toujours possibles dans une autobiographie réaliste et souvent concrétisées dans les histoires des pèlerins de la faim qui, au moment de la maturité du genre, s'étaient installées dans les courbes d'une marginalité forcée. L'antihéros picaro disparaît à l'horizon et ouvre toutes grandes les portes au héros antipicaro, transformant et redimensionnant positivement la notion d'honneur jusqu'alors perçue négativement.

Sous cet aspect, Ajatashatru Larash Patel s'éloigne complètement du destin final tracé par les fortunes et adversités du protagoniste de l'anonyme *Lazarillo de Tormes* (1554), de ceux que Mateo Alemán a imaginé dans les deux parties authentiques de *Guzmán de Alfarache* (1509 et 1604) ou enfin des créations de don Francisco de Quevedo dans *Buscón* (1626). Par contre, il prend le chemin du salut déjà entrepris par le Marquis de Montebelo dans la troisième partie apocryphe de *Guzmán de Alfarache* (c. 1650). Il en diverge même en ce qui concerne les solutions romanesques suivies par les trois auteurs. Le picaro andalou repenté entreprend une *peregrinatio religiosæ* à travers les royaumes de l'Algarve, du Portugal et de la Galice et finit ses jours dans un ermitage isolé près de Saint-Jacques-de-Compostelle. Le fakir indien repenté est forcé de commencer une *peregrinatio vitæ* d'où la pénitence ordonnée par une quelconque volonté divine est complètement éloignée.

Dans son voyage initiatique de neuf jours à l'intérieur de lui-même, l'expert en ruses et trucs fumeux choisit la voie de l'honnêteté. Il reçoit pendant ses déambulations involontaires sur les deux rives de la Méditerranée, la bonne et la mauvaise, cinq *coups d'électrochoc* qui l'éveillent définitivement à une vie marquée par la solidarité sincère que les gens peuvent sentir les uns envers les autres et qui les rend

meilleurs. Plus altruistes, plus désintéressés, plus fraternels. Plus capables d'aimer l'autre. Le fakir rajasthanais qui avait pris un avion d'une compagnie *low cost* à l'aéroport de New Delhi pour rejoindre l'aéroport de Roissy-Charles-de-Gaulle, en France, se voit au milieu d'une série de péripéties qui le font voyager malgré lui de Paris à Folkestone dans une armoire Ikea et de Barcelone à Rome dans une valise Louis Vuitton, fuir l'Italie en ballon et arriver en Lybie post-Kadhafi en bateau. Il finit par rentrer à la Ville Lumière transformé en romancier au succès planétaire, aux poches pleines d'euros gagnés avec l'écriture honnête d'un *bestseller* international et retrouve sa bien-aimée au teint de porcelaine qu'il avait rencontrée par hasard dans le mégastore suédois de la capitale française, celui qui se trouvait le plus près de son adresse habituelle.

Les trajets extraordinaires du fakir-romancier indien imaginés par Romain Puértolas dessinent un parcours de vie modèle qui nous renvoie à un processus formatif ancré sur les principes pédagogiques du *monet oblectando* jésuite-dramatique, du *prodesse et delectare* horatien, du *plaisir et instruction* gréco-byzantin, du plaisir et utilité humaniste, de l'instruire et amuser romanesque en somme. *L'extraordinaire voyage du Fakir qui était resté coincé dans une armoire Ikea* est un roman qui provoque le rire et la réflexion, une satire corrosive de notre monde quotidien en ce début de siècle et de millénaire. Un livre qui dénonce le destin des immigrés clandestins qui prennent la mer pour arriver au paradis promis des pays riches et se retrouvent tout de suite sur un sentier inexorable vers l'enfer. Une fable de faits fictifs qui invite à la confrontation avec les *faits divers* que les *mass media* divulguent tous les jours et auxquels nous n'accordons que peu d'importance. Un voyage à la découverte de l'autre. Le texte adéquat à faire entrer dans une salle de classe, dans le cadre de la dimension linguistique de la construction des connaissances dans nos *curricula* scolaires.

3. Apprentissage et enseignement de la littérature

En effet, la présence du littéraire dans la didactique des langues-cultures s'accompagne simultanément, de nos jours, de l'interrogation de la rencontre du culturel et du linguistique dans la construction du sens et pour la construction du soi. La présence du texte littéraire, aussi bien dans le cadre d'unités curriculaires de langues et cultures (techniques d'expression, langue et littérature, culture littéraire, par exemple) que dans le cadre de cours libres de culture et littérature, peut être un moyen d'accès à la réflexion sur des problèmes du monde contemporain, à l'exploration de questions de l'humanité à travers les temps et d'ouverture à des formes culturelles autres. Pieper (2011 : 8) réfère que l'enseignement de la littérature peut

permettre aux élèves d'écrire et d'apprécier la littérature en tant que source culturelle d'une grande richesse pour comprendre et explorer l'existence humaine d'hier et d'aujourd'hui, laquelle source dépasse la sphère personnelle et propose des éclairages interculturels et transculturels et contribue au fondement de la mémoire culturelle.

Rabatel (2006) rappelle que l'analyse des textes littéraires active conjointement des valeurs, des connaissances linguistiques, des aspects éthiques et esthétiques, que, en cherchant les effets construits de la référenciation, aussi bien sur le plan de l'*elocutio*, que de la *dispositio* et de l'*inventio* du texte, le lecteur met en jeu des intentions communicatives (« qu'aurais-je fait à la place des acteurs, de l'auteur ? ») et que « Cette appréhension totale de l'œuvre, de l'intérieur et de l'extérieur, pose à nouveaux frais la question du style, dans le cadre intersubjectif de la construction du soi où prennent sens les spécificités de toute parole véritablement située » (Rabatel, 2006 : 55).

Éducation littéraire et éducation par la littérature se croisent dans cette perspective et *L'extraordinaire voyage du Fakir qui était resté coincé dans une armoire Ikea*, dans son utilisation spécifique de la langue, dans sa littéralité, dans la multiperspective du discours littéraire, se pose comme un objet esthétique dont la compréhension et la jouissance développent les compétences à apprécier et à discuter l'art. Il semble, donc, porteur de virtualités formatives intéressantes pour des non spécialistes en littérature.

Ces étudiants sont d'autant plus nombreux que, de nos jours, tout diplômé de l'enseignement supérieur doit être ouvert à la compréhension de la connaissance culturelle, scientifique et technique patrimoine de l'humanité ; il doit aussi être capable de « communiquer des informations, des idées, des problèmes et des solutions » (décret-loi 74/2006, du 24 mars, article 5, n° 6). C'est pourquoi, son parcours formatif, en plus de la formation spécifique dans un domaine du savoir, doit passer par des étapes qui développent une dimension de formation sociale et éthique et une dimension esthétique.

Si le texte littéraire, dans l'enseignement supérieur, surgit très fréquemment comme objet d'étude d'une discipline scientifique visant l'acquisition de compétences académiques et professionnelles en études littéraires et théorie littéraire, les étudiants non spécialistes en littérature se trouvent sur un autre palier de compétences et leur formation a d'autres finalités. Dans leur cas, langue et littérature intègrent une notion plus vaste d'apprentissage linguistique et culturel et le tableau dessiné dans la *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco et al., 2009) pour l'enseignement non supérieur semble adéquat à leur développement.

Le roman de Romain Puértolas, continuateur d'un genre qui, quoique peu évoqué actuellement, a réussi à s'adapter aux transformations du monde et de la culture, s'occupe de problèmes de la société contemporaine, fait aussi un clin d'œil à la culture populaire, est un phénomène de ventes récent dans beaucoup de pays et constitue un objet un peu bizarre qui stimule l'exploration du rapport du lecteur au

texte, aussi bien dans ses aspects subjectifs que dans la perception des questions de la présence du texte dans la sphère publique. Son étude peut viser des finalités d'éducation littéraire, d'apprentissage par la littérature et d'auto-construction de l'apprenant.

Si nous considérons les caractéristiques de la picaresque déjà analysées, la forme dont le genre répond à l'éducation et son actualisation dans *L'extraordinaire voyage du Fakir qui était resté coincé dans une armoire Ikea*, il semble sensé que l'approche de l'œuvre, surtout avec des non spécialistes, privilégie des parcours qui, valorisant les connaissances déclaratives et procédurales à acquérir et les compétences à développer, se situent dans un cadre où le jeu du lecteur avec l'objet livre, avec le texte, avec d'autres lecteurs, aussi bien en réception qu'en production, soit clairement assumé. Le roman étant lui-même un objet (sou) riant, un jeu aux multiples codes, sa découverte et sa mise en place dans le réseau complexe de perspectives de sens vise, aussi, une expérience de plaisir, de créativité, d'investissement personnel et de compréhension d'aspects esthétiques et politiques.

Reprenant l'intention d'accentuer la relation intime entre réception et production et de vérifier la pluralité de situations sociales de contact avec l'œuvre, l'étudiant-lecteur pourra alors :

- *Développer des connaissances et des compétences littéraires au niveau des époques, genres, personnages, théorie littéraire et sociologie culturelle* (revoir des concepts et la terminologie littéraire, connaître la structure spécifique du roman picaresque, identifier sa permanence dans cette œuvre, reconnaître les points de divergence, apprécier l'équilibre des deux aspects et les justifier, insérer le héros dans le réseau des éléments sociaux évoqués, identifier d'autres réseaux référentiels, notamment au niveau des intertextualités - du catalogue Ikea à la poésie de Du Bellay, analyser les rôles d'auteur, éditeur, critique littéraire et autres médiateurs) ;
- *Développer des compétences linguistiques, sémiotiques et discursives, au niveau de la réception* (reconnaître des processus de création linguistique - noms de personnages et leur lecture, par exemple -liés à la production de sens indispensable au lecteur, apprécier la dimension ludique de ces pratiques et leur pertinence pour la compréhension de l'Autre, insérer cette dimension ludique de l'utilisation de la langue et de la production de texte tant dans la ligne d'analyse de la picaresque que dans le développement de ses compétences linguistiques personnelles) ;
- *Développer aussi ces compétences au niveau de l'interaction et de la production* (discuter de l'œuvre dans le cadre de différentes situations

sociales de communication, produire des textes critiques sur le roman, produire des textes « à la manière de ... » à partir d'extraits de l'œuvre, produire des textes d'analyse de ses apprentissages - littéraires, linguistiques, sociaux, éthiques, esthétiques) ;

- *Développer des compétences d'analyse culturelle et sociale* (identifier des problèmes et des caractéristiques de la société contemporaine, discuter ses implications sur le vivre ensemble collectif, analyser les mutations dans les textes, considérant différents supports).

Le contact premier avec l'œuvre, du titre étonnamment long, où coexistent des éléments culturels diversifiés, à l'apparat paratextuel (couverture inspirée des catalogues Ikea, rabats avec la présentation ironique de l'auteur et des extraits de critiques littéraires, présentation de l'œuvre sur la quatrième de couverture) entoure, de façon immédiate, l'étudiant-lecteur d'indices de bizarrerie et de comique, qui incitent une découverte amusée. *L'incipit* « Le premier mot que prononça l'Indien Ajatashatru Lavash Patel en arrivant en France fut un mot suédois. Un comble ! | Ikea » accentue cet état d'appréhension jouée. Répondre à « Qu'est-ce ceci ? » est le rôle de la lecture.

Dans une ambiance dialogique et collaborative, tous les étudiants-lecteurs auront en commun l'interrogation du discours romanesque en général et de la picaresque en particulier, la lecture du texte comme une actualisation du genre et du héros et la compréhension de son architecture en tant que voyage, narrative picaresque et parcours formatif, mais différents groupes pourront s'occuper de chacun des aspects évoqués - les noms des personnages, les intertextualités, le début du roman et les débuts d'autres œuvres, les questions du monde contemporain. La mise en commun des résultats, la reconstitution du *puzzle* que le texte et ses circonstances constituent, peut, elle aussi, être développée dans différentes situations sociales de communication, en simulation ou non - de l'émission télévisée d'un jeu de pistes et indices ou de la réunion visant l'adaptation cinématographique du roman à l'atelier de lecture, en passant par l'exposition de groupe classique ou par la discussion dans un forum en ligne.

Jusqu'ici, la lecture du texte a été considérée un acte où l'enseignant et le groupe de pairs situent la question et aident à la maîtrise d'instruments qui permettent la constitution de la nébuleuse de sens et de répertoires linguistiques spécifiques de différents types de texte. L'étudiant-lecteur individuel a, dorénavant, les moyens qui lui permettent de revenir au contact individuel avec le texte, à sa fruition privée, à son vécu comme un parcours qui le transforme en tant que lecteur. Comme bilan, la production écrite individuelle de textes de fiction, de textes de critique sur *L'extraordinaire voyage du Fakir qui était resté coincé dans*

une armoire Ikea, de présentation de l'œuvre à différents publics et de réflexion sur les apprentissages mène au renforcement des compétences linguistiques et des répertoires linguistiques de l'étudiant et fait que celui-ci se rende compte de ses nouvelles compétences, dans un processus métacognitif.

Le choix de formes de présentation plurielles et de formes textuelles plurielles dans la production individuelle renvoie, dans ce jeu avec le texte, à la spécificité de ce fakir - les situations sociales où il doit parler de lui-même, discuter ses productions, sont plurielles, les textes qu'il produit et les supports qu'il utilise sont pluriels - et à la richesse et la pluralité du roman picaresque, tout comme à la pluralité fragmentaire de la culture contemporaine, à sa perspective multiple d'une même réalité et à la multicanalité de l'accès aux contenus.

L'étudiant-lecteur, en travail autonome, pourra, aussi, élargir sa recherche à d'autres textes picaresques, rassembler les textes « cités » dans l'œuvre de Puértolas, constituer des dossiers sur les questions sociales évoquées, avec des documents issus d'autres médias publiés sur d'autres supports. L'ensemble des productions de tous les étudiants reconstitue la constellation des sens de l'œuvre, de son insertion dans l'historicité (littéraire et sociale) et de ce vers quoi elle ouvre des portes.

4. Note conclusive

À la fin de cette étape du parcours formatif, développée selon une perspective interactionniste et de co-construction (en soi, avec les pairs, avec l'enseignant), la réponse à l'interrogation « Qu'est-ce ceci ? » apporte, aussi, des éléments de réponse à « Qui suis-je ? » - lecteur, apprenant, citoyen. Si la lecture de *L'extraordinaire voyage du Fakir qui était resté coincé dans une armoire Ikea* permet de reconnaître et d'apprécier l'utilisation jubilatoire de la langue, de maîtriser des concepts, d'utiliser les ressources linguistiques avec précision et de façon créative, de dialoguer et de débattre dans un cadre de compréhension des perspectives multiples sur la réalité et, en même temps, d'élargir la connaissance du monde, l'éducation par la littérature aura contribué à une réécriture de soi, comme Meirieu (1999) le dit, et le propos exemplaire du roman picaresque se trouvera justifié : promouvoir un processus éducatif à travers les expériences de vie, les bonnes et les mauvaises, toujours un sourire aux lèvres et avec la volonté de mieux faire au moment futur où les fortunes et les adversités se croiseront sur le chemin ; unir l'utile et l'agréable, comme le fakir-écrivain a su le faire, permettant à l'étudiant-lecteur de transformer, avec plaisir et utilité, l'étrangeté d'un genre distant en la reconnaissance de la réalité toute proche.

Bibliographie

- Beacco, J.-C. et al. 2009. « Plateforme de ressources et références pour l'éducation pluri-lingue et interculturelle ». Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Benoit-Dusauroy, A., Fontaine, G. 2007. *Lettres européennes. Manuel d'histoire de la littérature européenne*. Bruxelles : De Boeck.
- García Gual, C. 1988. *Los orígenes de la novela*. Madrid : Istmo.
- Habermas, H. J. 2001. *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.
- Hinchion, C., Hennessy, J. 2009. « Reading other worlds, reading my world ». *Policy and Practice: A Development Education in Action*, vol. 9, p. 7-22.
- Horácio. 1984. *Arte poética*. Lisboa : Inquérito.
- Lázaro Carreter, F. 1983. « Para la revisión del concepto de 'Novela Picaresca' ». In : « Lazarillo de Tormes en la picaresca ». Barcelona : Ariel, p. 193-229.
- Meirieu, P. 1999. *Des enfants et des hommes - Littérature et pédagogie 1*. Paris : ESF.
- Menéndez Pelayo, M. 2008. *Orígenes de la novela*. Madrid : Gredos.
- Pieper, I. 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). Une démarche et des points de référence ». Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Puértolas, R. 2013. *L'extraordinaire voyage du Fakir qui était resté coincé dans une armoire Ikea*. Paris : Le Dilettante.
- Rabatel, A. 2006. « La lecture comme activité de construction intersubjective du soi à travers l'approche interactionnelle du style ». *Lidil*, n° 33. Grenoble : Ellug, p. 55-77.
- Tavares, C. F. 2007. *Didáctica do Português - Língua Materna e Língua Não Materna - no Ensino Básico*. Porto : Porto Editora.
- Wolff, É. 1997. *Le roman grec et latin*. Paris : Ellipses.

Note

1 Notre traduction : « a) la autobiografía de un desventurado sin escrúpulos, narrada como una sucesión de peripecias; es decir, con fórmula radicalmente diversa de la que caracteriza a la novela; b) la articulación de la autobiografía mediante el servicio del protagonista a varios amos, como pretexto para la crítica; c) el relato como explicación de un estado final de deshonor » (Lázaro Carreter, 1983 : 206-207).



Anabela Dinis Branco de Oliveira

Université de Trás-os-Montes e Alto Douro – Labcom, Portugal
aoliveir@utad.pt

Reçu le 15-02-2015 / Évalué le 30-09-2015 / Accepté le 30-10-2015

Résumé

La littérature devient, de plus en plus, l'espace et le temps d'un intense dialogue entre les arts. Elle est inséparable du cinéma, de la peinture et de l'architecture. La poursuite des images, des séquences et des espaces conduit à un foisonnement d'interprétations et devient un besoin absolu pour l'enseignement de la littérature à l'université. La conscience du dialogisme et sa mise en scène par les professeurs, les jeunes chercheurs et les étudiants soulèvent de nouvelles hypothèses interprétatives, déclenchent un nouveau regard sur la production artistique et font appel à la création d'un nouveau public. Littérature & autres arts : un regard, une urgence, un apprentissage.

Mots-clés : cinéma, peinture, architecture, enseignement, interprétation

Literatura &...

Resumo

A literatura é, cada vez mais, o espaço e o tempo de um intenso diálogo entre as artes. Tornou-se inseparável do cinema, da pintura e da arquitetura. A procura das imagens, das sequências e dos espaços conduz à profusão das interpretações e torna-se uma necessidade absoluta no ensino da literatura na universidade. A consciência do dialogismo e a sua encenação junto de professores, jovens investigadores e alunos fazem emergir hipóteses interpretativas, provocam um novo olhar sobre a produção artística e apelam à criação de um novo público. Literatura & outras artes: um olhar, uma urgência, uma aprendizagem.

Palavras-chave: cinema, pintura, arquitetura, ensino, interpretação

Literature &...

Abstract

The literature is, increasingly, the space and time of an intense dialogue between the arts. Became inseparable from the cinema, painting and architecture. The search of images, and sequences of spaces leads to profusion of interpretations and becomes an absolute necessity in teaching literature at university. Awareness of dialogism and its staging to teachers, students and young researchers state the appearance of new interpretive assumptions, provoke a new look at the artistic production and urging the establishment of a new audience. Literature & other arts: a glance, an urgency, an apprenticeship.

Keywords: film, painting, architecture, teaching, interpretation

Introduction

Littérature &... énonce un vide, une attente ou plutôt une hypothèse à naître. Enseigner la littérature devient, de plus en plus, une quête parfois vide, parfois anxieuse, mais avant tout un véritable carrefour d'hypothèses. Jean Mitry évoque Marcel Proust :

On lit dans Proust : « D'abord, au fur et à mesure que ma bouche commençait à s'approcher des joues que mes regards lui avaient proposé d'embrasser, ceux-ci se déplaçant virent des joues nouvelles, le cou aperçu plus près et comme à la loupe montra dans ses gros grains une robustesse qui modifia le caractère de la figure. » N'est-ce pas l'équivalent d'une avancée en gros plan dans une prise de vues subjective ? Avancée dont le mouvement et l'effet de grossissement modifient au fur et à mesure la perception de l'objet considéré ? Certes ! Mais s'il a fallu attendre Proust pour que ces impressions soient traduites en littérature, et le cinéma pour en avoir pleinement conscience, je ne pense pas que les amoureux aient attendu après l'un ou l'autre pour s'approcher d'un visage convoité et en ressentir quelque émotion... (Mitry, 2001 : 36).

Il énonce le regard du narrateur littéraire, propose le regard de la caméra cinématographique, le regard de celui qui étudie le cinéma mais souligne la souveraineté de l'émotion, véritable levier de l'art. Les propos de Jean Mitry déclenchent toute une réflexion sur l'identité littéraire parmi les autres arts et sur le défi de ce possible dialogue pour l'enseignement de la littérature à l'université. Le regard de Jean Mitry représente les défis actuels de l'enseignement de la littérature : une mise en valeur des expériences d'investissement émotionnel, le développement de la créativité au niveau de la lecture et de l'écriture et la stimulation de l'enrichissement intellectuel.

Fondé sur les propositions du Conseil de l'Europe en ce qui concerne les dimensions discursives et linguistiques nécessaires à l'enseignement/apprentissage de la littérature et suivant la notion de Bildung présentée par Irene Piepper (2007), cet article présente des réflexions fondées sur plusieurs expériences pédagogiques de l'enseignement de la littérature à l'université. La littérature y est présentée comme une œuvre d'art aux codes spécifiques et un moyen de participer à la vie culturelle inévitablement médiatisée par d'autres supports, y compris ceux d'ordre multimodal. Ces expériences permettent aux étudiants de percevoir la multiperspectivité du discours littéraire et de prendre conscience de la mémoire esthétique du lecteur/spectateur et de l'artiste/créateur. En plus, ils se rendent compte que la littérature est, ainsi que les autres arts, notamment le cinéma, la peinture et l'architecture, l'un des éléments fondamentaux de la construction d'une Europe

multiculturelle. La littérature devient, pour eux, une expérience d'altérité, un code spécifique, un langage esthétique récepteur et, en même temps, provocateur d'autres langages.

Tenant compte des propos ci-dessus, cet article est organisé en cinq parties : *Littératures et... lectures* souligne le besoin d'abandonner des grilles strictes des propositions traditionnelles de lecture et d'analyse littéraire ; *Littérature et... cinéma*, divisé en deux parties, présente une réflexion sur les relations entre les deux arts, notamment sur la transposition filmique et la présence du cinéma dans la littérature ; *Littérature et... peinture* essaie de répondre à l'immensité polémique des études et à la diversité des hypothèses ; *Littérature et... architecture* ébauche les perspectives créatives des deux arts ; finalement, *Littérature, apprentissage et création* définit le pouvoir créatif du dialogue entre les arts et présente la voix de quelques cinéastes.

1. Littérature &... lectures

Les compétences d'analyse littéraire étant acquises, l'étudiant universitaire et le jeune chercheur – inscrits dans le cadre de Littérature et Autres Arts (Literatura e Outras Artes), discipline intégrée dans un programme de doctorat en littérature – poursuivent la quête d'un nouveau regard au niveau de la production littéraire et à l'égard de la genèse du texte littéraire. Le premier pas vers l'indépendance à l'égard des textes et des lectures canoniques est la prise d'une conscience esthétique, de la part de l'écrivain et de la part du lecteur. Et cette conscience esthétique sait aussi jouer avec les styles et les points de vue. Prévoir l'interprétation est aussi lire les œuvres littéraires avec d'autres grilles, celles qui ne sont plus jamais conventionnelles. Michael Riffaterre considère : *Le propre de l'expérience littéraire c'est d'être un dépaysement, un exercice d'aliénation, un bouleversement de nos pensées, de nos perceptions, de nos expressions habituelles.* (Riffaterre, 1979 : 8). Annie Rouxel (1996) analyse ce dépaysement et ce bouleversement, la conscience de l'histoire et du récit, celle de l'essence littéraire et la force identitaire des arts et de leurs différences. Pierre Bayard énonce la transformation des auteurs, proclame le droit à la fiction, à la liberté créatrice et aux avantages possibles du retour à l'imagination. Pour ce qui concerne l'erreur et le droit à la fiction, il souligne :

En modifiant l'auteur en partie ou en totalité, nous nous mettons dans les dispositions psychologiques de percevoir l'œuvre comme des lecteurs d'autres temps ou d'autres pays pourraient le faire, et l'erreur assumée est ici un autre nom pour l'ouverture d'esprit. [...] Ce droit à la fiction apparaît comme plus

légitime encore quand on reconnaît que l'inconscient joue un rôle déterminant dans notre réception de la littérature et que l'activité imaginaire, de ce fait, ne constitue nullement une part secondaire de la lecture, mais le cœur même de la relation que nous entretenons avec les œuvres. [...] Il deviendra enfin possible d'étudier A la Recherche du Temps Perdu d'Henry James, La Chartreuse de Parme de Flaubert ou Les Frères Karamazov de Nietzsche en commettant des erreurs apparemment plus grandes, sur un strict plan historique, que celles qui sont généralement relevées, mais avec des avantages considérables pour les œuvres, auxquelles un tel changement de parrainage, nous allons le voir, ne peut que les bénéficier. (Bayard, 2010 : 12-15).

C'est pourquoi Pierre Bayard introduit la magie d'une certaine alchimie des lectures : il analyse l'œuvre Y en croyant qu'elle appartient à un auteur X. Ce n'est pas une création littéraire et non plus une production littéraire, ce sera plutôt une création analytique, interprétative. Et un tour sur ce qu'il nomme la « réattribution » d'autres arts. Et les exemples le prouvent, il nous offre *L'Odyssée* par un écrivain grec ; *Hamlet*, de Edward de Vere ; *Dom Juan*, de Pierre Corneille ; *Alice au pays des merveilles* par un écrivain surréaliste ; *L'Étranger* de Franz Kafka ; *Autant en emporte le vent*, de Léon Tolstoj ; *L'Éthique* de Sigmund Freud ; *Le Cuirassé Potemkine* d'Alfred Hitchcock ; *Le Cri* de Robert Schumann. Une expérience étrange et l'avènement d'un même principe : croisement des arts, croisements d'auteurs. Le parcours infini de l'interprétation. Tous ces textes deviennent des instruments interprétatifs qui, en classe, déclenchent des débats sur la création de nouveaux codes littéraires et provoquent des moments d'écriture créative. Une lecture créative qui met en valeur la dimension culturelle, artistique et multimodale de la littérature.

2. Littérature &... cinéma

Les propos de Jean Mitry énoncent les rapports dialogiques entre littérature et cinéma. Le regard de l'écrivain et du narrateur n'est pas un regard humain : il peut tout voir, n'importe où et n'importe quand et il peut établir plusieurs mouvements, surpassant les limites anatomiques et établissant un constant et inévitable parallèle avec la caméra cinématographique. Il possède ainsi une flexibilité illimitée. Une flexibilité qui n'est, d'ailleurs, pas exclusivement fictionnelle car le regard humain, pendant tout le parcours narratif, suivant le besoin de raconter ses expériences et ses visions, lui non plus, ne suit pas de séquences rigides, de processus immutables ou de continuités spatiales. Le regard humain est un regard proustien, projeté volontairement et involontairement. Le cinéma en a pleinement conscience et entretient avec la littérature un rapport créatif né d'un véritable coup de foudre. Le

coup de foudre devient réel parce que le cinéma habite dans la mémoire esthétique de l'écrivain sans dépendance, influence ou prémonition créative. Il n'y a dans ce rapport que le dialogisme et l'indépendance des véhicules de signification. Tout d'abord, il s'établit entre la composition fragmentaire des unités descriptives et les mouvements de la caméra un parallélisme bien inévitable. La flexibilité du regard humain se joint à la flexibilité du montage interne dans les images cinématographiques. Les narrateurs regardent partout suivant toutes les directions et en toutes vitesses, ils définissent des espaces qui se croisent et des distances optiques qui augmentent et qui diminuent. Le texte littéraire transmet des expériences cinématographiques car le regard humain n'a pas de profondeur de champ, ne contrôle pas de la même façon la lenteur ou l'accélération d'un mouvement, ne possède pas la régularité d'un plan panoramique ou d'un *travelling*, ne fait pas de *zooms* dans des directions ou dans des vitesses variables et ne définit pas la superposition des images en fondu enchaîné. Le texte littéraire énonce une polyphonie optique dans une constante succession et métamorphose d'images, intentionnellement travaillées, mouvementées et superposées. Et, pour celui qui étudie le cinéma, l'enseignement de la littérature est indissociable du regard de la caméra (Oliveira, 2007). Pour lui, il faut, à tout prix, voir le texte littéraire comme un palimpseste plein de regards cinématographiques.

Les amoureux de Jean Mitry et de Proust ont toujours senti de l'émotion. C'est bien l'émotion qui deviendra l'essence de l'œuvre d'art. C'est bien l'émotion qui nous fait aimer la littérature. L'émotion qui n'est jamais inséparable de l'immanence et de la transcendance que Gérard Genette (1994) accorde à l'œuvre d'art et de la conduite esthétique analysée par Jean-Marie Schaeffer (2000). Gilles Thérien analyse le pouvoir des images littéraires en ces termes :

Que sont les images devenues ? Je ne parle pas de celles que l'on peut encadrer et mettre à distance, mais des images qui se cachent sous les mots de la littérature, ces images qui font qu'un texte littéraire n'est pas un effet de langue, ces images qui se situent aux confins de la mémoire. (Thérien, 2007 : 205). Tout ce cheminement est possible parce que la lecture reconstruit patiemment la mémoire du texte grâce à l'imagination créatrice du lecteur. Lecteur, la page écrite est ce chant qui me permet de visiter les autres mondes, de les expérimenter dans une dimension imaginaire que seule la lecture peut offrir. (Thérien, 2007 : 211).

Le cinéaste a besoin des espaces, des décors, de plusieurs objets pour expliquer, par exemple, le succès social d'un certain personnage ; le théâtre anéanti tout cela et ne choisit qu'un seul aspect. Le romancier construit tout dans une seule phrase. Le romancier peut évoquer une foule, le dramaturge la représente à travers

quelques-uns qui deviennent le chœur, le cinéma montre la foule à un nombre infini de spectateurs. Le cinéaste a besoin de toute une paraphernalia de moyens pour justifier, pour démontrer une seule phrase du romancier et pourtant la spécificité cinématographique reste incomplète si on ne lui accorde que des mots. Il est trop difficile de raconter un film à travers de mots car on oublie la valeur du son, de la musique et du rythme propres au montage. Il est trop difficile de raconter, à travers les mots, la lumière et les tons d'un paysage, l'expression et le regard des acteurs. Durançon souligne que *Le cinéma est dans la durée. / La littérature est en liberté. / Le cinéma, c'est le présent. / La littérature c'est l'épaisseur du temps* (Durançon, 2010 : 445). La liberté de la littérature est une liberté qui se construit dans la mémoire esthétique de l'écrivain. Dans la texture et dans l'épaisseur du temps de la littérature naît le parcours des voix narratives et une immense et intense passion envers le cinéma.

Et pourtant les images de la littérature énoncées par Gilles Thérien ne sont pas anéanties par les stéréotypes souvent créés par les lecteurs et les professeurs. En classe, ces images sont encore la cible d'un immense préjugé. Et dans ce préjugé, à la suite de l'analyse d'un film fondé sur un texte littéraire canonique, il y a toujours le doute entre les notions d'*adaptation cinématographique* ou *transposition filmique*. Et d'autres problèmes surgissent : les romans à longues descriptions, nettement visuelles, deviennent forcément des *romans cinématographiques*. Les films qui n'ont pas pu se libérer du texte originel sont considérés des *films littéraires*. Il y a encore, parmi les professeurs, pas mal de gens qui refusent la convergence entre les deux moyens d'expression. Il y a encore ceux qui accordent à la littérature le territoire de la subjectivité tandis que, pour eux, le cinéma sera toujours le territoire de l'objectivité.

2.1. La littérature qui provoque le cinéma

Les débats autour d'un film issu d'une œuvre littéraire deviennent presque toujours polémiques. L'analyse en classe des critiques littéraires et cinématographiques parues dans la presse, les publicités des maisons d'édition et les interviews d'écrivains et de cinéastes **témoignent de cette polémique**. **Les films issus des romans Harry Potter et...** de J.K.Rowling, *Le Nom de la Rose* de Umberto Eco, *Le Seigneur des Anneaux* de Tolkien, *O Delfim* de José Cardoso Pires et *O Crime do Padre Amaro* de Eça de Queirós ont été chaleureusement commentés. À travers les débats et les exercices de production écrite, nos cours deviennent le territoire de multiples expériences de réception jouant avec les opinions acharnées de ceux qui, dans ces films, quêtent le pire et le meilleur des deux arts. Les expériences de lecture contribuent au foisonnement des imaginaires : les personnages, les gestes

et les mouvements sont sans cesse imaginés et construits. Soudain, l'image peut tout éliminer et c'est bien l'avènement de la déception ! Devant l'écran, images, plans et bande sonore incarnent la transformation de la lecture. Les comparaisons deviennent inévitables. On ne sait jamais comment juger et qui juger : les personnages, le récit, les décors, les rôles, l'interprétation ou le choix des images. Opinions et métaphores s'éparpillent : le cinéma ne filme pas les livres, le cinéaste pénètre le style de l'écriture, ferme le livre et ne filme que les images que le texte lui évoque ou, bien, il se transforme en vampire avide qui, sortant du tombeau, vient sucer le sang du roman : afin d'en tirer la force vitale et pour se nourrir, il devra bien le rendre compatible à son groupe sanguin.

Dans l'immense lac des préjugés et des malentendus, une seule mort est exigée : celle de la fidélité. Littérature et cinéma ne sont que des lectures, des interprétations, des regards, des codes, des moyens, des techniques et des différences. Et pourtant inséparables. Ils sont la cible de multiples interprétations, de multiples forces esthétiques, politiques et idéologiques, de multiples expériences sociocritiques et de plusieurs budgets. La co-production européenne de Georges Sluizer (2002) d'après *A Jangada de Pedra* de José Saramago est bien différente d'une éventuelle création de Steven Spielberg ou de James Cameron financée par un budget hollywoodien. Le texte de Shakespeare, *Roméo et Juliette* devient la cible de deux films totalement différents : celui de Franco Zeffirelli (1968) et celui de Baz Luhrman (1996).

Étant des œuvres d'art, elles se croisent, elles dialoguent et elles provoquent plusieurs lectures. Impossible donc de dire *adaptation : on n'en parle jamais pendant le processus artistique. Nouvelles lectures exigent une transposition*. Une transposition filmique est la seule qui se permet un ensemble de réactions créatives : on va bien pouvoir lire les films, voir les livres, éprouver et juger les moments littéraires d'un film et les moments cinématographiques d'un livre. Et en plus, c'est bien ce comportement qui va nous aider à créer ou à recevoir les hommages qu'un art peut accorder à l'autre. Suivant cet esprit on va pouvoir accepter les hommages que Manoel de Oliveira rend à la littérature et ceux que António Lobo Antunes rend au cinéma. Absolument interdit de dire *Le livre est meilleur ! Le film est supérieur !*

2.2. La présence du cinéma dans la littérature

Actuellement, l'enseignement de la littérature est inséparable de tous les textes multimodaux qui l'entourent car l'un d'entre eux, le cinéma, habite inévitablement la mémoire esthétique de l'écrivain. C'est pourquoi nos pratiques pédagogiques

se sont centrées sur l'œuvre d'António Lobo Antunes. Le cinéma est, pour lui, cette sorte de château magique, l'endroit de lumière et de passion. Avouant la splendeur du cinéma, son parcours fictionnel construit des rapports dialogiques, des symbioses et une transmutation des matériaux littéraires et filmiques. Les romans et les chroniques d'António Lobo Antunes composent des voix et des images : des moments, des exemples, des parcours, des citations, des titres et des morceaux de pellicule (Oliveira, 2009a). Les voix du récit, fragmentées et discontinues, provoquent sur la table de montage, la rencontre entre António Lobo Antunes et Bob Fosse, Vincent Minnelli, Alain Resnais, Francis Ford Coppola, Eisenstein, Koulechov et Deleuze. Passionné de cinéma, António Lobo Antunes est un écrivain qui a appris le montage (Oliveira, 2009b). Dans la diversité des témoignages et des discours, dans l'hétérogénéité des points de vue, le narrateur construit des enchaînements et des parallélismes structuraux et symboliques. La mémoire esthétique de l'écrivain et du lecteur crée le dialogue entre Lobo Antunes et Alfred Hitchcock. Le parcours intertextuel construit des oiseaux bien forts, des métamorphoses identitaires et menaçantes. Les oiseaux d'António Lobo Antunes sont eux aussi hitchcockiens (Oliveira, 2009c).

Notre réflexion en classe s'appuie également sur Jacinto Lucas Pires qui présente une écriture où Woody Allen parcourt des jeux humoristiques dans *Azul-Turqueza* (Pires, 1998 : 69), où Alfred Hitchcock raconte l'histoire écossaise des macguffins dans *Cinemaamor* (Pires, 1999) ; où la cinéphilie de Gaspar est identifiée dans les allusions à Hitchcock, Tarantino et Nanni Moretti. Fellini est fragmenté, éparpillé, commenté et toujours présent. Jean-Luc Godard est le réalisateur des films dont les affiches couvrent les vitrines d'une boutique japonaise dans *Livro Usado* (Pires, 1999 : 78). Rita Hayworth, Humphrey Bogart, James Dean, Marlon Brando, Marilyn et Audrey Hepburn peuplent les espaces et les personnages. Les allusions aux films, aux espaces filmés et au métalangage cinématographique y sont fréquentes (Oliveira, 2008).

Encore un exemple analysé en classe : dans *Short Movies*, Gonçalo M. Tavares oriente, dans un projet littéraire, un parcours nettement cinématographique. La couverture nous transporte vers l'univers des premiers photogrammes. Gonçalo M. Tavares établit la concentration narrative exigée dans tous les courts métrages. Il nous donne des textes trop courts (quelques paragraphes, deux pages maximum) aux titres bien expressifs qui déclenchent un grain, un objet d'introduction, le début d'une réflexion, la construction exigeante d'un Haïku. Il ne construit pas des courts métrages, il nous en fait la description dans un rapport avec le cinéma à travers les références et les terminologies. Un aperçu terminologique qui parcourt l'univers des images fixes (la photographie) et celui des images en mouvement.

Dans *Short Movies*, les plans se succèdent dans un rythme intense et le regard du narrateur devient nettement cinématographique. Nous avons, dans presque tous les textes, un foisonnement de gros plans et de plans de détail. Le narrateur ne porte pas la caméra sur le dos comme Vertov dans *L'Homme à la Caméra* (1929) car il nous décrit les courts métrages, il nous décrit les mouvements de la caméra et il nous fait attendre presque indéfiniment. *Short Movies* pourrait s'identifier à *Rear Window* (*Fenêtre sur cour*, 1954) d'Hitchcock car ses histoires déclenchent d'autres récits à travers le pouvoir exigeant de l'hors champ qu'il présente. *Short Movies* est un projet littéraire ! Ce sont des textes d'un cinéophile incorrigible ! C'est le besoin absolu de transformer le cinéma en mots !

3. Littérature &... peinture

En tant qu'œuvre d'art, la littérature est née d'autres images, a fait naître d'autres images et énonce la naissance d'autres images : celles de la peinture. Daniel Berge (2009) analyse cette altérité qui est selon lui *une altérité mais avant tout une force créatrice engendrée par les deux*. Littérature et peinture sont des sources d'inspiration mais, en plus, elles sont la source du paradoxe ou de l'identité créatrice. Il proclame la rencontre de l'écrire et du voir. Dans le cadre de l'enseignement supérieur, il faut dynamiser cette rencontre : établir constamment le parallèle interprétatif et artistique entre les deux arts. Il faut les étudier, pour en savoir les différences structurelles et conceptuelles et il faut les transmettre de façon à pouvoir approfondir le regard du dialogisme. Les tableaux contemporains d'*Os Lusíadas* de Camões ont été un objet d'étude qui a exigé, de la part de l'étudiant, la conscience de la différence des codes et, en même temps, l'urgence d'un regard comparatiste. À la suite de cette activité, la présence de la peinture médiévale et humaniste a été étudiée dans le poème épique. L'enrichissement culturel issu de ces expériences a conduit à d'autres activités : la recherche sur la réception et la production artistique à travers la construction des ponts éternels entre l'œuvre poétique et les peintures qu'elle a inspirées. D'autres propositions ont été faites : l'analyse des éditions illustrées du poème ; la recherche de l'omniprésence de la plasticité chez *A Engomadeira* d'Almada Negreiros et les dialogues intenses entre les dessins de Mário Botas et l'écriture d'Almeida Faria qui sont devenus le territoire d'une production écrite. Des parcours esthétiques indissociables mais aussi des parcours de lecture, d'apprentissage et de création.

Pendant ce parcours analytique, les questions les plus fréquentes concernent la classification des études, ou plutôt, le besoin parfois insensé d'une grille de classification des études critiques. À l'urgence de bien connaître les codes de la peinture pour mieux comprendre le dialogisme s'ajoute le besoin d'établir un *corpus*

cohérent. Et il faut toujours choisir et justifier le choix : étudier des romans sur la vie des peintres ou des romans qui nous montrent le processus créatif d'une œuvre comme ceux de Tracy Chevalier à propos de *Girl with a Pearl Earring* de Vermeer ou *The Lady and the Unicorn* inspiré des tapisseries des Gobelins ; analyser la force de la peinture dans les mots du vieillard au bandeau noir dans *L'Aveuglement* de José Saramago ou étudier les premiers paragraphes de *L'Évangile selon Jésus Christ* de Saramago et son rapport avec le tableau décrit ? Le dialogue entre littérature et peinture exige l'analyse mythique et fictionnelle du portrait dans *The picture of Dorian Gray* d'Oscar Wilde et, suivant la suggestion de João Botelho, la recherche des références picturales dans *Os Maias* d'Eça de Queiroz.

La réception du texte littéraire dans le cadre d'une situation d'apprentissage conduit à une autre réalité de plus en plus urgente : l'analyse de la production littéraire. La conscience esthétique de l'écrivain devient elle-même objet d'étude. De nouvelles hypothèses de travail surgissent : essayer de savoir si les écrivains établissent les différences de langage entre littérature et peinture ; essayer de voir si la peinture est pour eux une source d'inspiration, un parcours narratif, un choix de récit, un accessoire historique ou un levier vers d'autres questions. En classe, à travers une recherche *online* ou pendant la visite d'un musée, les étudiants participent à la quête de réponses possibles aux questions posées : un roman biographique sur un peintre rend hommage au peintre ou à la peinture ? Y aurait-il la possibilité d'une mise en scène de la peinture dans la littérature ?

À cet égard, les étudiants s'inspirent d'un défi présenté par João Bénard da Costa dans le cadre des Encontros da Arrábida en 2001/2002 : il a demandé aux historiens d'art et aux amateurs de peinture de présenter, d'analyser leur cinéma ! Un nouveau regard dans le dialogue entre cinéma et peinture ! À l'université, les étudiants ont pu faire exactement la même chose avec la littérature. Que peintres et amateurs de peinture puissent nous parler sur leurs textes littéraires !

4. Littérature &... architecture

Les *images sous les mots* de Gilles Thérien et les regards détaillés de Jean Mitry énoncent aussi des espaces vécus, des espaces écrits dans la poursuite du temps narratif. L'imagination du lecteur quête les images des foules, des personnages, des événements mais cherche aussi les bâtiments, le labyrinthe des rues, la magie des maisons. L'architecture, en tant qu'art de l'espace et en tant que réflexion sur le rôle de l'espace dans la vie de l'homme, devient, elle aussi, un point de dialogue avec la littérature. Antoine Leygonie énonce qu'*au seuil de la fiction et de l'architecture se rejoue l'expérience de notre mise au monde* (Leygonie, 2010 : 157). Pierre Hyppolite affirme :

La lecture d'un roman n'aide pas seulement les architectes à concevoir un espace architecturé, elle permet d'éprouver l'architecture dans sa dimension spatiale. La littérature prend en compte l'expérience sociale et intime de l'espace qu'il soit autonome, hétéronome ou hétérotopique. Elle permet aux architectes de saisir au-delà de la nature, de la structure de leur projet ou de leur réalisation, sa dimension symbolique, esthétique et anthropologique. Les projets des architectes ne prennent sens que lorsqu'ils s'inscrivent dans une démarche culturelle réfléchie. Les utopies architecturales et urbaines se sont, depuis les débats du XXème siècle nourries des échanges entre l'architecture, la littérature et les sciences humaines. Les grands projets urbains à l'image de ceux de New York dans les premières décennies du XXème siècle, de Berlin dans les années mille neuf cent quatre-vingt, et de Shanghai aujourd'hui en témoignent. Ces villes sont de hauts lieux de l'architecture et de la culture contemporaine au point d'attirer les jeunes écrivains, de susciter la fiction, favorisant ainsi un autre aspect de l'interface de la littérature et de l'architecture. Dans un univers mondialisé aussi virtuel que réel, la littérature aide à prendre conscience du rapport paradoxal que l'homme entretient avec l'espace architecturé (tours, grands ensembles), ou désarchitecturé (ruines, friches) et avec l'architecture dans son édification comme dans son effacement. (Hyppolite, 2000 : 7-8)

Étudier le rapport entre littérature et architecture c'est aussi étudier la quête de l'identité de la ville moderne. La ville devient personnage, titre, lieu primordial de réflexion architecturale et espace de réflexion émotionnelle. Pour nourrir la réflexion en classe, il faut d'abord choisir un *corpus* littéraire qui puisse représenter l'architecture des villes comme un lieu de mémoire ou d'imagination et qui puisse la classer comme un lieu de passage, de parodie ou d'éblouissement. L'analyse du corpus et la recherche des textes de réception conduisent à l'identité d'une ville devenue roman et d'une ville littéraire architecture d'un roman. Et les étudiants veulent savoir s'il y a des romans sur des villes, sur des architectes ou sur des bâtiments et si la ville est transformée ou si elle transforme le regard de l'écrivain ou, plutôt, s'il y a des romans de villes ou des villes de romans. Les recherches littéraires et l'ouverture vers les codes de l'architecture conduisent à des activités d'interaction orale et de production écrite autour de Michel Butor, Marcel Proust, Kafka, Albert Camus, José Saramago et d'autres écrivains portugais. *La Caverne* de José Saramago est la ville dévoratrice, totalitaire, la ville de la hiérarchie, de la sélection et de l'imposition. Une création fictionnelle qui refuse l'individu et la liberté créatrice : la prison d'un régime qui écrase la création artistique. La ville devient l'architecture du roman : Dublin dans *Ulysses* de James Joyce, Bleston/Manchester dans *L'Emploi du Temps* de Michel Butor, Paris dans *À la recherche*

du temps perdu de Marcel Proust, Prague dans *Le Procès* de Kafka, Oran dans *La Peste* d'Albert Camus, Lisbonne dans João de Melo, Lídia Jorge, Almeida Faria, Olga Gonçalves et António Lobo Antunes.

Les textes des architectes étudiés en classe ont pu répondre aux doutes concernant le dialogue entre deux arts si différents : l'un, la littérature, un art du temps et l'autre, l'architecture, un art de l'espace. Jean Nouvel (1995 : 105) considère que l'architecture est aussi un art des séquences temporelles... tout comme le cinéma et la littérature ! L'édifice pourra devenir une obsession inexorable d'une intrigue, la cible d'une intense description, le parcours d'une fragmentation du récit comme chez Alain Robbe-Grillet dans *La Maison de Rendez-Vous* ou *l'Année Dernière à Marienbad*. Les architectes choisissent eux aussi des romans et les romans sont, pour eux, des sources d'inspiration.

5. Littérature, apprentissage & création

Apprendre la littérature avec les yeux de la peinture, du cinéma et de l'architecture, c'est accoucher d'une multidisciplinarité, d'une ouverture à l'art, d'un développement esthétique qui s'avère de plus en plus urgent. Apprendre à voir, à analyser, à réfléchir conduira à la production, au besoin absolu d'une vie où les arts se croisent tout le temps. Enseigner la littérature dans un dialogue intense avec les autres arts c'est, tout d'abord, projeter l'analyse de nouveaux langages, de nouveaux temps, de nouveaux espaces littéraires, musicaux, plastiques et cinématographiques. Et c'est plutôt, et surtout, créer de nouvelles perspectives de lecture dans la formation du critique – soit-il littéraire, musical, plastique, théâtral, cinématographique – ou dans la formation du metteur en scène, du créatif publicitaire ou du journaliste. L'immanence et la transcendance de l'œuvre d'art, les atouts de l'analyse esthétique, la transdisciplinarité, l'intertextualité, les études de réception et d'identité culturelle, en somme, le parcours du concert des arts sont absolument fondamentaux pour l'apprentissage littéraire. Le succès de ce regard viendra plus tard et suivra les regards des cinéastes qui l'ont mis en pratique : c'est bien le cas d'Éric Rohmer dans *L'Anglaise et le Duc* (2001) et de João Botelho dans *Os Maias* (2014). Deux cinéastes qui définissent l'intense dialogue entre littérature, peinture et cinéma.

Éric Rohmer transpose les mémoires de Grace Elliot, une aristocrate anglaise vivant à Paris pendant la Révolution Française et choisit une expérience de peinture pour le décor de son film. Il a eu recours au numérique et à la technique de l'incrustation vidéo. Éric Rohmer a demandé au peintre Jean-Baptiste Marot de peindre des toiles représentant les rues de Paris de la fin du XVIII^e siècle. Il lui a demandé

de reconstituer le Paris de l'époque à partir des tableaux, des gravures et des plans de la ville. Pendant un entretien qu'il accorde à l'hebdomadaire portugais *Expresso*, le 9 novembre 2002 (Ramos, 2002 : 15), il souligne le caractère pictural de notre mémoire esthétique. Selon lui, notre connaissance du passé n'est point photographique, elle est exclusivement picturale. Dans *Perceval le Gallois* (1978) et dans *L'Anglaise et le Duc*, Rohmer présente les événements d'une époque sous le regard de leurs contemporains.

João Botelho dans *Os Maias* (2014) transpose le célèbre roman de Eça de Queiroz (1888). Tout comme Rohmer, il choisit une expérience de peinture pour son film. Il a demandé au peintre João Queiroz de peindre des toiles géantes représentant les rues de Lisbonne, le palais du Ramalhete, le théâtre de l'opéra, l'hippodrome et le Douro de la fin du XIX^e siècle. Le tournage de scènes extérieures a eu lieu dans un grand hangar devant les toiles du peintre à grande échelle. Rohmer et João Botelho, une même expérience picturale mais des justifications bien différentes. João Botelho souligne constamment la plasticité des descriptions d'Eça, notamment celles des cheveux de Maria Eduarda, et son rapport avec les peintres de l'époque, notamment Courbet. Il énonce le caractère opératique et l'artificialité de sa vision (Halpern, 2014), conditions fondamentales à l'avènement d'*Os Maias* de João Botelho qui ne sont pas évidemment *Os Maias* d'Eça de Queiroz. C'est bien cette option esthétique qui le plonge dans le choix des tableaux de João Queiroz dont la peinture n'est pas non plus réaliste.

Éric Rohmer et João Botelho sont deux cas proposés dans nos cours visant le développement d'une conscience esthétique des étudiants universitaires, des jeunes chercheurs et des jeunes enseignants. Il est important qu'ils se rendent compte du dialogue entre les arts au niveau de la création artistique mais aussi au niveau de l'interprétation et de la conscience esthétique.

Conclusion

Cinéma, littérature, peinture et architecture peuvent ainsi devenir inséparables dans le cadre de l'enseignement supérieur : ils se rencontrent, devenus proches dans la construction de la création. La mémoire esthétique de l'écrivain se nourrit de cinéma, de peinture et d'architecture. Le narrateur a un regard cinématographique et il rejoint le peintre et l'architecte.

À propos du cinéma, Dominique Noguez affirme :

Il est, plus qu'aucun autre art, attrape-tout, gourmand de rapprochements, de flirts, de coordinations, de fusions - un intermédiaire, un acoquineur, un

rassembleur. (...) Car le cinéma est un tout - et même les arts sont un tout. Mille esperluettes les lient les uns aux autres, ils forment ainsi le plus infini dont nous soyons capables dans notre finitude. Leurs esperluettes sont à la fois le signe d'un achèvement perpétuel et, tout de même, de je ne sais quelle lumineuse promesse d'achèvement. (Noguez, 2010 : 8-10)

En tant qu'œuvre d'art, la littérature déclenche le processus créatif de l'artiste et de l'étudiant. Elle devient un centre d'accueil des autres arts, un acoquineur, une *gourmande de rapprochement*. La littérature s'impose au XXI^e siècle en tant qu'art et en tant que manière suprême de liberté. Aux lecteurs et aux professeurs de littérature il leur faut déconstruire/construire des grilles multimodales et d'autres grilles de lecture, regarder le texte littéraire avec les yeux des autres arts, étudier le dialogue des différences et des options interprétatives, quêter les comportements créatifs sans hiérarchies ni préjugés. Les rencontres avec le public et les écrivains, l'organisation de clubs de livres et de cercles de lecture, la construction de programmes multimodaux d'expositions et de commémoration de grands auteurs, la réalisation d'une critique de livre, la conversation informelle sur un film, la production écrite autour du symbolisme d'un projet architectural, l'écriture créative autour d'une peinture ou d'une performance plastique, le repérage des codes esthétiques, le repérage des structures intermédiaires et interculturelles, la mise en scène de projets intertextuels déclenchent le développement des compétences interprétatives et discursives. À travers les activités proposées, les étudiants acquièrent un ensemble théorique de connaissances spécifiques concernant tous les arts analysés et la capacité de les appliquer lors de l'étude d'un texte, d'un film, d'un tableau ou d'une création architecturale ; ils acquièrent aussi des connaissances et des compétences textuelles et visuelles qui les aideront à mieux interpréter les textes littéraires, filmiques, picturaux et architecturaux et à mieux percevoir leurs caractéristiques multimodales ; ils développent les connaissances et les compétences contextuelles qui leur permettront de mieux saisir la genèse des œuvres. Et, à travers les dispositifs du WEB 2.0, ils peuvent participer eux-mêmes sur des sites en tant que « spécialistes » du domaine et entrer en contact avec de vrais spécialistes, commenter des blogues ou aller dans d'autres réseaux sociaux. Ils développent ainsi leurs compétences de rédaction et de critique de textes littéraires.

Il est nécessaire d'ouvrir les portes des salles de classe traditionnelles, et enseigner la littérature dans un musée, dans une salle de cinéma, dans la projection d'un essor architectural, de façon « réelle », virtuelle ou même « virturéele »¹. Il faut l'enseigner en tant qu'œuvre d'art. Ainsi, elle s'éparpillera partout. La mémoire esthétique se transformera. Chez *Os Maias*, la mémoire esthétique du

cinéaste se nourrit de littérature, de peinture et d'architecture. Et pourtant il rend toujours hommage au texte d'Eça car il devient la charpente de tout le film.

Bibliographie

- Antunes, A.L. 2002. *Segundo Livro de Crónicas*. Lisboa : Dom Quixote.
- Bayard, P. 2010. *Et si les œuvres changeaient d'auteur ?* Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bergez, D. 2009. *Littérature et peinture*. Paris : Armand Colin.
- Durançon, J. 2010. *Cinéma & Littérature Le Grand Jeu*. Paris : De l'Incidence Éditeur,
- Escola, J. Oliveira, A. 2008. Tecnopolis: (des)encontro e (in)comunicação. A poética da cidade. In : *A Filosofia e a Cidade*. Porto : Ed. Campo das Letras.
- Ferrão Tavares, C. F., 2014. La didactique des langues-cultures à l'heure de la virturéalité. In : Santos, A. C., Gonçalves, A. R., Sequeira, P., Sousa, T. S., *Intercompreensão, plurilinguismo & Didática das Linguas. Uma viagem entre culturas. Homenagem a Clara Ferrão Tavares*. Lisboa : Edições Cosmos.
- Genette, G. 1994. *L'Œuvre d'Art-Immanence et transcendence*. Paris : Éditions du Seuil.
- Halpern, M. 2014. Entrevista a João Botelho. *Visão* 4/09/2014.
- Levy, B.H. 1997. «Les écrivains cinéastes» in *Magazine Littéraire n°354* mai 1997, pp. 1975.
- Leygonie, A. « Architecture et littérature : phénoménologie d'une rencontre » in *Littérature et architecture, lieux et objets d'une rencontre. Revue de Sciences Humaines n°300*, 4/2010, pp. 149-161.
- Mitry, J. 2001. *Esthétique et Psychologie du Cinéma*. Paris : Éditions du Cerf.
- Novel, J. 1995. Entretien. In : *Architecture, décor et cinéma*. Paris : Ed. CinémaAction-Corlet 1995, pp. 103-106
- Oliveira, A. 2007. *Entre Vozes e Imagens - a presença das imagens cinematográficas nas múltiplas vozes do romance português (anos 70-90)*. Porto : Edições Pena Perfeita
- Oliveira, A. 2008. Jacinto Lucas Pires, l'Homme à la Caméra. In : *Diálogos Lusófonos: Literatura e Cinema*. Vila Real : Centro de Estudos em Letras, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Oliveira, A. 2009a. António Lobo Antunes, Tratado das Paixões Cinematográficas. In : *Da Galiza a Timor A lusofonia em foco, Actas do VIII Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas*. Santiago de Compostela : Universidade de Santiago de Compostela, Publicacións.
- Oliveira, A. 2009b. Não entres tão depressa nesse plano! A presença do cinema em António Lobo Antunes. In : *Não vi o livro mas li o filme*. Lisboa : Ed. Húmus.
- Oliveira, A. 2009c. Serão os pássaros de António Lobo Antunes hitchcockianos? In : *Transversalidades: Viagens/Literatura/ Cinema*. Universidade do Minho : Col. Hespérides, Literatura.
- Piepper Irene (ed.), Laila Aase, Mike Fleming, Florentina Sâmihäian. 2007. *Texte, littérature et "Bildung" - perspectives comparées*. Strasbourg : Conseil de L'Europe
- Pires, J.L. 1998. *Azul-Turqueza*. Lisboa : Livros Cotovia
- Pires, J.L. 1999. *Cinemaamor*. Lisboa : Livros Cotovia.
- Pires, J.L. 2001. *Livro Usado*. Lisboa : Livros Cotovia.
- Queiroz, E. 1956. *Les Maïas* (trad. Paul Teyssier). Paris : Club Bibliophile de France
- Riffaterre, M. 1979. *La production du texte*. Paris : Éditions du Seuil.
- Rouxel, A. 1996. *Enseigner la lecture littéraire*. Presses Universitaires de Rennes.
- Saramago, J. 1991. *O Evangelho segundo Jesus Cristo*. Lisboa : Caminho.
- Saramago, J. 1992. *L'Évangile selon Jésus-Christ* (trad. Geneviève Leibrich). Paris : Éditions du Seuil.

- Saramago, J. 1995. *Ensaio sobre a Cegueira*. Lisboa : Caminho.
- Saramago, J. 1997. *L'Aveuglement* (trad. Geneviève Leibrich). Paris : Éditions du Seuil.
- Shaeffer, JM. 2000. *Adieu à l'esthétique*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Tavares, G.M. 2011. *Short Movies*. Lisboa : Editorial Caminho.
- Thérien, G. 2007. Les images sous les mots. In : *Théories et pratiques de la lecture littéraire*. Montréal : Presses Universitaires du Québec.

Note

1. Nous reprenons ici le terme introduit par Clara Ferrão Tavares (2014 : 16).

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 : Études 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 XXIe 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).

Statut du littéraire dans l'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère. Les virtualités du roman



José Domingues de Almeida

Université de Porto, Portugal

Association portugaise d'études françaises (APEF), Portugal

jalmeida@letras.up.pt

Reçu le 26-05-2015 / Évalué le 15-09-2015 / Accepté le 30-10-2015

Résumé

Cette étude propose une approche théorique et une réflexion didactique sur le statut et le rôle potentiel du roman français et francophone dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE). Il en ressort que le roman en langue française s'avère un puissant élément intégrateur pour les compétences langagières liées à l'apprentissage du français, mais aussi un promoteur de la compréhension et du dialogue interculturels.

Mots-clés : FLE, roman, littérature, français, francophonie

O estatuto do literário no ensino-aprendizagem do FLE. As potencialidades do romanc

Resumo

Este estudo propõe uma abordagem e uma reflexão didática sobre o estatuto e o papel potencial do romance francês e francófono no âmbito do ensino-aprendizagem do FLE. Resulta deste estudo que o romance de língua francesa revela ser um poderoso elemento integrador para as competências linguísticas associadas à aprendizagem do francês, mas também um promotor da compreensão e do diálogo interculturais.

Palavras-chave: FLE, romance, literatura, francês, francofonia

Status of literature in FFL teaching-learning. The potentialities of novel

Abstract

This study proposes a theoretical approach of the status and potential role of French and Francophone novel in the FFL context. We conclude that Francophone novels prove to be a powerful integrating element for the linguistic skills associated with French language, but also promoting intercultural dialogue and understanding.

Keywords: FFL, novel, literature, French, French-speaking world

1. Statut du littéraire en Français Langue Étrangère (FLE)

Après avoir été l'objet d'une dévotion quasi consensuelle au bon vieux temps de la didactique / méthodologie de la grammaire-traduction, mais souvent décrié aujourd'hui en dépit des résultats qu'il a pu faire atteindre à ses apprenants - bien souvent excellents ou efficaces locuteurs de français langue étrangère -, voilà que le fait littéraire revient subtilement dans les soucis didactiques du FLE, qu'il

s'insinue dans les manuels et dans les ressources, tout comme dans les pratiques enseignantes.

En effet, comme le rappelle Jean-Marc Defays *et al.* (2014), l'approche communicative et la perspective interculturelle ont assez rapidement remis à l'honneur l'apport de la littérature à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et secondes en général et du FLE en particulier : « À la fin des années 1990, une nouvelle dissociation s'est effectuée entre linguistique et littérature, qui va enrichir la vision du texte littéraire et multiplier ses potentialités interprétatives, cette fois sous l'impulsion de l'interrogation sur l'Autre qu'amène la vision interculturelle » (Defays *et al.*, 2014 : 23). C'est d'ailleurs justement le discours interculturel qui semble légitimer et baliser le plus la pertinence du texte littéraire en tant qu'outil d'enseignement-apprentissage en FLE, comme le défend Jean-Pierre Mercier (2010).

En fait, la didactique du FLE réapprécie les plus-values du discours littéraire et de la pratique de la lecture littéraire dans la mesure où elle lui redécouvre simultanément des occasions d'ouverture sur le monde et sur la diversité / complexité communicatives. À ce titre, comme le rappellent Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, le registre littéraire a l'avantage de faire transcender différentes typologies discursives et d'assurer l'expérience de leur cohabitation. Pour ces deux didacticiens du FLE, « L'espace littéraire est un lieu fertile où la langue travaille et est travaillée, et le discours littéraire implique le respect des codes et leur transgression » (Cuq & Gruca, 2003 : 384). Le détour didactique dans le discours littéraire en français langue étrangère - notamment par le roman - aurait l'avantage de réduire le sentiment d'insécurité linguistique grâce à la sensation et à l'expérience de réussite dans la compréhension globale d'un récit, d'encourager la créativité de l'apprenant en tant que lecteur dans un contexte nouveau - aspect sur lequel nous reviendrons plus loin -, de le confronter à l'altérité interculturelle illustrée ou mise en récit (Defays *et al.*, 2014 : 29-36)¹, voire à se heurter tout simplement avec la *langue* dans toutes ses dimensions (morphosyntaxique, phonétique, et surtout lexicale et idiomatique), et ce, souvent dans une perspective de découverte / conquête curieuse et enjouée des territoires linguistiques.

Cette redécouverte ou revalorisation s'inscrit dans le sens des directives et des balises programmatiques mises sur pied ces dernières années par le Conseil de l'Europe, traduites plus spécifiquement par le *Cadre Commun de Référence pour les Langues*. Celui-ci, malgré son souci affiché des « compétences » plus immédiates et des descripteurs actionnels, n'en souligne pas moins la pertinence du texte littéraire, notamment à partir des niveaux B1 (plus précoce) et B2 (recommandé) en tant que garant de savoirs socioculturels qui pointent des « traits distinctifs

caractéristiques d'une société européenne » (Conseil de l'Europe, 2001 : 83), et cautionne le rôle d'un genre comme le roman en tant qu' « outil efficace pour rendre l'apprenant sensible à la différence de registres formels ou familiers » (Defays *et al.*, 2014 : 25).

Il faut également relever que le Conseil de l'Europe dans sa *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*, plus spécifiquement « Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage / enseignement de la littérature. (Fin de la scolarité obligatoire). Une démarche et des points de référence » énumère les potentialités de la littérature pour l'éducation plurilingue : « 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 » (Conseil de l'Europe, 2011 : 6). La littérature s'y inscrit dans une perspective intégrée et holistique, en phase avec les perspectives didactiques de cet organisme, lesquelles articulent plurilinguisme et interculturalité, n'en déplaie à d'aucuns (Maurer, 2011).

Il s'agit toujours de mettre en exergue les vertus de la littérature dans l'éducation intégrale des apprenants de langues étrangères, ainsi que ses potentialités dans l'acquisition d'une citoyenneté européenne active et responsable. On remarquera, par ailleurs, le souci plus spécifiquement pédagogique attribué à la pratique de la lecture littéraire. En effet, on en dégage un potentiel favorable au développement de certaines compétences : « Au niveau de la production et de l'interaction, on pourra observer les compétences linguistiques et sémiotiques qui sont particulièrement importantes dans les contextes pédagogiques car c'est par l'articulation (et souvent l'articulation verbale) que l'on évalue le savoir et la compréhension » (Conseil de l'Europe, 2011 : 10).

En effet, ce sont des compétences proprement linguistiques qui s'y voient soulignées à la faveur de descripteurs à portée cognitive et sémiotique. Le texte littéraire se trouverait exactement et favorablement posé à la croisée des applications et des implications de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, dont le FLE, tant intrinsèques (apprentissage du système linguistique) qu'extrinsèques (acquisition de savoirs (inter)culturels associés à cet apprentissage).

2. Mise en contexte

Ceci étant, il va sans dire que la généralisation de l'enseignement-apprentissage de l'anglais au Portugal jusqu'en terminale, imposée au cours des années 1990, ainsi que l'introduction progressive du castillan à partir des années 2000, parfois avec la

même étendue de parcours, a fortement réduit le contact possible des apprenants avec la langue française, et en a surtout sérieusement limité les compétences de compréhension écrite, particulièrement en vue d'une pleine lecture et assimilation du texte littéraire. Ceci étant, les manuels de 9^e année en FLE de l'enseignement portugais introduisent parfois un court texte narratif². Mais la pratique généralisée de la lecture intégrale des œuvres littéraires en français, surtout du roman contemporain, s'est perdue, et il n'est pas assuré qu'elle puisse revenir de sitôt. Le fait est que nombre d'apprenants du FLE au Portugal ont eu un contact par le passé - souvent exhaustif et mis en contexte diégétique et critique - avec des romans marquants et à thématique humaniste, mais quelque peu datés, tels que *La Maison de Papier* de Françoise Mallet-Joris (1970), *Les Petits Enfants du Siècle* de Christiane Rochefort (1961), *Le Silence de la mer* de Vercors (1942) ou encore *Bonjour tristesse* de Françoise Sagan (1954).

En outre, pour ce qui est de l'enseignement supérieur, la conversion à la hâte des cursus vers des compétences professionnelles en phase avec les exigences du marché du travail et des consignes émanant de la *Déclaration de Bologne* (1999) a mis l'accent des formations sur des priorités curriculaires qui, sans éviter l'apport littéraire, n'en privilégient pas moins des objectifs jugés plus performants ou attrayants : les relations internationales, la traduction, le monde de l'entreprise, la communication et un peu l'enseignement. De fait, le recours au « littéraire », souvent considéré concurrentiel par rapport aux unités programmatiques de littérature à proprement parler - et en tout cas, jugé incapable de susciter la communication dans l'enseignement-apprentissage du français -, se voit perçu avec une certaine suspicion ou est à peine toléré comme méthodologie accréditée.

Il est vrai que la prédominance de la fonction « poétique » (Jakobson) dans le texte littéraire - notamment dans le roman, même si elle est loin d'en être la seule - peut engendrer une méfiance didactique à son égard et un recours quasi exclusif à des documents authentiques didactisés. Or, comme le rappelle un ouvrage collectif récent, dirigé par Anne Godard, pertinemment intitulé *La Littérature dans l'Enseignement du FLE* (2015), il est une approche et des implications spécifiquement « actionnelles » de la littérature dans l'enseignement-apprentissage du FLE qu'il s'agit de mettre à profit, spécialement à partir du roman contemporain français, francophone ou allophone : « On observe [...] une orientation résolument contemporaine et francophone dans le choix des textes, qui fait aussi la part belle aux femmes écrivains. Ce n'est pas la dimension patrimoniale du littéraire qui importe ici, mais une pratique vivante et sans complexes de textes qui peuvent aussi bien relever du pur loisir (romans policiers) que d'un plaisir esthétique et intellectuel exigeant » (Godard, 2015 : 153).

À cela s'ajoute l'ample crise des Humanités, surtout « littéraires », qui ont fait se détourner nombre de candidats au métier d'enseignant, mais qui touche aussi, et de façon virulente, l'image que les apprenants se font de l'(in)utilité de la lecture du texte littéraire en français, quand ce n'est pas du français tout court. En effet, deux facteurs hautement nuisibles à la « culture littéraire » en FLE s'articulent fatalement dans cette approche problématique. D'une part, l'intuition que la France (et curieusement pas la Francophonie) n'arrive pas à se départir de son statut de « nation littéraire », concept véhiculé et théorisé par Priscilla Parkhurst Ferguson et que cet auteur définit de la sorte : « le champ littéraire français aime à se signaler à l'attention, comme pour transmettre à la société son capital d'idées et d'idéaux, par toutes sortes de représentations emblématiques ou symboliques » (1991 : 24). D'autre part, l'attente de la part des apprenants - mais aussi l'investissement par les auteurs et concepteurs de manuels de FLE sur - des textes informatifs à lisibilité immédiate, transparente, pragmatique et leur rejet, parfois irrationnel, de toutes marques de complexité ou d'ambiguïté textuelle.

3. Un lectorat changeant

En outre, le statut postmoderne du lecteur, tel que l'a glosé Nicolas Ancion (1993) - lui-même écrivain à ouvrages simplifiés adaptés au FLE -, fondé sur la caractérisation complexe du lecteur littéraire contemporain dégagée par le fameux roman-essai *Comme un roman* de Daniel Pennac (1992), rappelle que le *liseur* contemporain s'arroge des droits dont le système littéraire et la pratique du littéraire en FLE doivent forcément tenir compte. Il s'agit de considérer l'inversion de la logique du devoir de lecture et de lui substituer la revendication de « droits » sous forme d'une charte postmoderne imprescriptible, incompatible avec les habitudes et exigences enseignantes.

Aussi le lecteur se voit-il reconnaître des prérogatives subvertissant l'approche moderne de la lecture : le droit de ne pas (vouloir) lire, le droit de sauter des pages ou de limiter sa lecture à la quatrième de couverture, le droit de commencer une lecture et de ne pas la finir, le droit de relire, le droit de lire n'importe quoi indépendamment des hiérarchies des genres littéraires ou des contraintes de la culture lettrée, le droit à l'identification (fût-elle naïve) avec les personnages de romans lus, et d'y éprouver une « jouissance » toute particulière, le droit de lire n'importe où, le droit de lire ici et là en passant d'un livre à l'autre, de lire à haute voix ou encore de se taire (Ancion, 1993 : 165-198). Sans compter que l'accès au texte littéraire se fait souvent à rebrousse-poil, en partant de l'adaptation cinématographique vers le texte original ou encore en support numérique.

D'ailleurs, la domination de l'image est telle, notamment des aspects graphiques dans le cadre de l'élaboration du manuel, qu'il ne reste que peu de place pour des textes considérés plus lourds et denses. En effet, un rapide coup d'œil comparatif sur les manuels de FLE en circulation sur le marché éditorial portugais permet de détecter un souci parfois minimaliste du texte par rapport à la place occupée par l'image, l'illustration ou le renvoi en hyperlien. Le texte trop dense ou trop long est rarement introduit au profit de messages rapides, même dans le cas de l'exerciser ou dans les systématisations grammaticales.

Il est évident que, dans le contexte global du fait littéraire, le genre romanesque ne représente, ni ne procure toutes les potentialités de l'investissement didactique en FLE. Loin de là. Defays *et al.* (2014) fournit un tour d'horizon d'autres genres tout aussi efficaces et porteurs d'avantages dans leur usage en vue de stratégies d'enseignement-apprentissage en FLE tels que le conte, la nouvelle, mais aussi la bande dessinée.

Force est de souligner, par ailleurs, qu'une certaine tradition de l'opacité et de l'autotélisme de la littérature moderne ne s'est pas avérée propice à l'exploitation de compétences communicatives, ce qui n'est pas vraiment le cas des littératures francophones, davantage fondées sur la narrativité et l'ouverture sur le référent et le monde (Le Bris & Rouaud, 2007).

À cet égard, Jean-Marc Defays *et al.* (2014) souligne la question problématique de la fiction hexagonale issue du tournant des années quatre-vingts, laquelle recourt à l'ironie et à la parodie, rendant le texte plus « lisible », selon un protocole de lecture distinct de celui qui régissait les générations antérieures, davantage « textuelles » et anti-romanesques. Comme le suggère cet essai,

[d'] autres écrivains [après Camus et le Nouveau Roman] présentent une écriture blanche doublée d'une ironie plus légère que l'on ne rencontre guère chez les existentialistes. Ainsi des écrivains plus récents, Patrick Modiano, dont la délicate nostalgie sombre rarement dans l'emphase ou encore les auteurs de l'écurie Minuit, Jean Echenoz, au style lisible et à l'humour subtil, et Jean-Philippe Toussaint, à l'appréciable sobriété (Defays et al., 2014 : 66).

Bien évidemment, la question du choix des écrivains à faire lire en classe de FLE est avant tout fonction de légitimité. Comme le défend Defays *et al.*,

[l'] enseignement de la littérature en FLE demeure, en tout cas dans ses choix les plus courants, apparemment tributaire d'une vision de la littérature légitime (soit par l'étiquetage de classique, soit par la fortune éditoriale de l'écrivain). Aucun auteur 'méconnu' ou 'atypique' ne figure dans cette sélection (Defays et al., 2014 : 63).

Et cet essai de fournir un listage « Top 10 » des ouvrages le plus retenus où cohabitent des noms tels que Saint-Exupéry, Camus, mais aussi Maalouf et Le Clézio (Defays *et al.*, 2014).

4. Le roman francophone

Dès lors se pose la question de l'opportunité didactique de l'ouverture de la didactique du FLE sur le roman francophone, sur l'écriture romanesque en langue française produite en dehors de l'Hexagone, voire par des auteurs non francophones, mais ayant volontairement opté pour le français comme langue d'écriture littéraire (allophones). En fait, c'est parce que les auteurs francophones et allophones sont personnellement confrontés à la *problématicité* de la langue française en tant que langue d'écriture, que ce soit sous forme passive et assumée (insécurité linguistique) (Klinkenberg, 1987) ou dans une perspective active et assumée, et dès lors quelque part esthétique (surconscience linguistique) (Gauvin, 1997), que leur expérience rejoint celle des apprenants en FLE et peut, de façon empathique, les aider à se situer positivement dans leur démarche.

Defays *et al.* (2014) insiste sur ce point : « S'intéresser au conflit des langues chez un auteur conduit alors à pousser la réflexion un peu plus loin que les écrivains venus de régions n'appartenant pas à la francophonie même dans son acception la plus large du terme » (Defays *et al.*, 2014 : 78). Une idée que Reine Berthelot (2011) a développée en se demandant « comment » enseigner les littératures francophones. Berthelot en dégage une problématique du statut du roman francophone dans le contexte de l'enseignement-apprentissage du FLE qui passe par la reconnaissance et la prise en charge didactique de sa spécificité esthétique, à savoir : la relative opacité discursive et la plus grande présence de l'oralité, mais aussi l'ouverture sur un référent à thématiques distantes et distinctes de l'idiosyncrasie européenne, ce qui confère aux littératures francophones, ou allophones en français, un degré d'extranéité qui s'avère un puissant inducteur interculturel : « cet ailleurs qui s'affirme ainsi à l'intérieur de la langue, ouvre des horizons nouveaux, tant dans la reconnaissance d'autres écritures imprégnées par leur culture d'origine que de thématiques nouvelles » (Defays *et al.*, 2014 : 43).

Ces écrivains et ces écritures « venus d'ailleurs », selon l'heureuse expression d'Anne-Rosine Delbart (2005), placent la langue française, et son enseignement-apprentissage en tant que langue étrangère, dans une perspective mondiale et mondialisée, à même de se départir d'une Histoire ou identité uniques. Dominique Wolton (2006) pointe les apories de la mondialisation dans ses implications au français. Selon lui, « il devient nécessaire à la fois de préserver son identité et de

cohabiter avec l'autre » (Wolton, 2006 : 34). Il s'agit en fait de gérer les paradoxes issus des frictions identité - altérité / dialogue interculturel, identité et communication internationale.

Or, le roman francophone, ou allophone en langue française, s'avère un puissant médiateur de cultures, un outil efficace dans la déclinaison des diversités et convergences francophones, notamment par rapport à l'Hexagone et à l'Europe. Defays *et al.* (2014) rend cette capacité de médiation de la sorte :

L'expérience littéraire du bilinguisme serait exportable dans la classe de FLE à la fois comme auxiliaire de l'accès à la littérature dans la langue étrangère et comme révélateur pour les apprenants de leurs propres représentations et de leurs compétences de la langue-cible (Defays *et al.*, 2014 : 81).

Il y aurait quelque part possibilité d'identification de l'apprenant avec une certaine distance de l'écrivain francophone ou allophone par rapport au français.

Aussi bien chez Defays *et al.* (2014) que chez Berthelot (2011), des noms d'écrivains et des titres de romans sont avancés dans le sens d'une prise en charge didactique de leur légitimité littéraire. Parmi eux, certains sont devenus incontournables et sont largement connus du grand public : Patrick Chamoiseau, Tahar Ben Jelloun, mais aussi des romanciers plus récents et inscrits dans des taxinomies francophones plus complexes : littératures migrantes, beur, etc. Et là, d'autres noms s'affirment comme propositions de lecture, souvent détenteurs de prix littéraires, décernés comme signes de légitimité et de reconnaissance, tels qu'Azouz Begag, Ahmadou Kourouma ou Leïla Houari, dont les thématiques et les horizons diégétiques offrent des pistes de lecture très pertinentes, même si de préférence à un niveau plus avancé des descripteurs de l'enseignement-apprentissage du FLE (B2).

L'essai collectif *La Littérature dans l'Enseignement du FLE* (Godard, 2015) évoque l'avantage de travailler ces thématiques au goût du jour et en phase avec l'émergence des littérature-monde (Gadard, 2015 : 153) à la faveur de l'enseignement-apprentissage du FLE et de la lecture du roman francophone. En effet, « l'apprenant [y] découvre des textes mettant en jeu le déracinement, la migration ou le devenir autre » (Defays *et al.*, 2014 : 156).

5. Conclusion

Quoi qu'il en soit, la présence plus ou moins importante et la redécouverte du roman français, francophone et allophone de langue française dans l'enseignement-apprentissage du FLE impliquent une pratique didactique concrète et des propositions méthodologiques en vue de sa plus large mise à profit pédagogique.

À cet égard, plusieurs suggestions et pratiques, ou pistes de travail en classe pour enseignants de FLE à certains stades (plutôt avancés) du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001) ont récemment vu le jour, qui méritent que l'on s'y attarde. Relevons l'essai de Reine Berthelot sur les *Littératures francophones en classe de FLE. Pourquoi et comment les enseigner* (2011) qui, dans son volet « comment », expose plusieurs fiches thématiques de travail à partir de la lecture d'auteurs allophones, et ce, échelonnée sur plusieurs séquences et séances comportant une présentation biobibliographique, suggestion d'extraits, thèmes à développer et une observation de post-lecture : le quotidien chez Chadortt Djavann et l'erreur chez Agota Kristof et Anna Moï (Berthelot, 2011 : 55-81).

De son côté, *Defays et al.* (2014) signale aussi des « pratiques du texte littéraire en classe de FLE », lesquelles font la part belle au roman français et francophone. Il s'agit avant tout de faire progresser les apprenants dans la production écrite à partir de la compréhension écrite du texte littéraire, puisque, « [l]e recours à la littérature en classe de FLE devrait donc déboucher naturellement sur des activités de ré-écriture » (2014 : 96). Aussi, la pratique de lecture, du roman surtout, se déploie-t-elle selon plusieurs activités à développer au niveau de l'apprenant : critiques (fiche de lecture), re-créatives (pastiche, parodie, réélaboration libre de ce qui a été lu), créatives (ateliers, écritures à contraintes, etc.) (*Defays et al.*, 2014 : 95-99).

Plus récemment, *La Littérature dans l'Enseignement du FLE* (Godard, 2015) - soit dit en passant, la portée va bien au-delà du simple propos didactique, mais théorise carrément le fait littéraire - pointe plusieurs activités didactiques pratiques pour l'apprenant : la lecture à voix haute, des mises en relation thématiques et référentielles, l'exploitation syntaxique et sémantique, l'incitation à l'écriture et à l'expression orale (Godard, 2015 : 145-151).

Il ressort de ce qui vient d'être exposé que le littéraire (notamment le roman) est loin d'avoir dit son dernier mot en didactique du FLE. Il s'avère même un outil imprévu dans la systématisation et pratique des compétences inscrites au programme et dans les descripteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001), d'autant plus qu'il s'ouvre sur le monde et sur le dialogue interculturel. À pratiquer davantage, et peut-être légèrement plus tôt, la pratique de la lecture du roman permet de dépasser le simple souci de communication en langue française pour introduire l'apprenant dans les associations symboliques et culturelles suscitées par notre langue.

Bibliographie

- Ancion, N. 1993. « La lecture littéraire, entre post- et modernité », *Écritures*, n° 5, p. 30-38.
- Ancion, N. 2014. *New York, 24h chrono*. Paris : Didier FLE.
- Berthelot, R. 2011. *Littératures francophones en classe de FLE. Pourquoi et comment les enseigner*. Paris : L'Harmattan.
- Conseil de l'Europe 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe 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). Une démarche et des points de référence » http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langueduc/BoxD2-OtherSub_fr.asp#s4 [consulté le 26-05-2015].
- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2002. *Cours de didactique du FLE*. Grenoble : PUG.
- Defays, J.-M. et al. 2014. *La Littérature en FLE. État des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Delbart, A.-R. 2005. *Les Exilés du langage : un siècle d'écrivains français venus d'ailleurs (1919-2000)*. Limoges : PULIM.
- Gauvin, L. 1997. « D'une langue, l'autre. La surconscience linguistique de l'écrivain francophone ». In : Gauvin, L. (dir.) 1997. *L'écrivain francophone à la croisée des langues* (pp. 5-15). Paris : Karthala.
- Godard, A. (dir.) 2015. *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier.
- Klinkenberg, J.-M. 1989. « Le problème de la langue d'écriture dans la littérature francophone de Belgique de Verhaeren à Verheggen ». In : Vigh, A. (dir.) 1989. *L'identité culturelle dans les littératures de langue française* (pp. 69-73). Paris : P. V. Pécs / ACCT.
- Le Bri, M., Rouaud, J. (dir.). 2007. *Pour une littérature-monde en français*. Paris : Gallimard.
- Maurer, B. 2011. *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Archives Contemporaines.
- Mercier, J.-P. 2010. « La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français », *Les Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n° 13/2, p. 177-196.
- Pacheco, L., Tagliavini, G. 2015. *Magie des mots 9*. Porto : Areal.
- Parkhurst Ferguson, P. 1991. *La France, nation littéraire*. Bruxelles : Labor.
- Pennac, D. 1992. *Comme un roman*. Paris : Gallimard.
- Puren, Ch. 2014. « La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une nouvelle problématique didactique ». *Intercâmbio*, 2^e série, n° 7, p. 21-38.
- <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13060.pdf> [consulté le 26-05-2015].
- Wolton, D. 2006. *Demain la francophonie*. Paris : Flammarion.

Notes

1. Et dont Christian Puren a encore récemment rappelé la portée et les implications dans une perspective holistique du FLE (2014).
2. C'est le cas de *Magie des Mots 9*, lequel introduit dans son *Super Magique* à la lecture-compréhension d'un conte.

Réception esthétique des œuvres littéraires et artistiques et répertoire lexical des affects dans des classes universitaires de français comme langue étrangère



Nathalie Borgé

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, France

nathalie.borge@univ-paris3.fr

Reçu le 26-06-2015 / Évalué le 15-09-2015 / Accepté le 16-12-2015

Résumé

Cet article vise à mettre en exergue le lien entre réception esthétique des œuvres littéraires et artistiques et acquisition d'un répertoire lexical de l'esthésie et des affects, en s'appuyant sur les résultats obtenus lors d'une recherche-action menée auprès de trois groupes d'étudiants issus du monde entier, inscrits à l'Université Sorbonne Nouvelle dans des diplômes universitaires de français comme langue étrangère de niveau avancé. Il s'agit, dans un premier temps, d'étudier à travers quelques exemples, les lexèmes que les apprenants de langue étrangère utilisent pour signifier cette relation esthétique, sensorielle, appréciative à l'objet littéraire et artistique et d'identifier les difficultés relatives à l'emploi d'un lexique des sensations, des émotions, voire des jugements esthétiques. En effet, si l'introduction d'une œuvre littéraire ou artistique dans un dispositif pédagogique déclenche des besoins langagiers tout à fait manifestes et mesurables, le recours à des unités lexicales précises et nuancées, pour traduire une expérience esthétique subjective, souvent intime et ineffable (Wittgenstein, 1966) constitue un véritable défi en langue étrangère. Il conviendra, donc, de s'interroger sur les difficultés de ce recours lexical, en prenant en compte les influences contextuelles et situationnelles d'une classe de langue, et de proposer une approche didactique susceptible de favoriser son apprentissage.

Mots-clés : répertoire lexical, relation esthétique et sensorielle, dispositif pédagogique, œuvres littéraires et artistiques

Receção estética das obras literárias e artísticas e aquisição de um repertório lexical dos afetos em cursos universitários de francês língua estrangeira

Resumo

Este artigo tem como objetivo destacar a ligação entre a recepção estética das obras literárias e artísticas e a aquisição de um repertório lexical da estesia e dos afetos, com base nos resultados obtidos numa pesquisa-ação realizada com três grupos de estudantes inscritos em cursos universitários de francês língua estrangeira de nível avançado na universidade Sorbonne Nouvelle. Trata-se, em primeiro lugar, de estudar, através de alguns exemplos, os lexemas que os alunos de línguas estrangeiras usam para significar sua relação estética, sensorial, apreciativa do objeto artístico, e de identificar as dificuldades relativas ao uso de um léxico de sensações, de emoções e até mesmo de juízos estéticos. Embora a introdução das obras

literárias e artísticas num dispositivo pedagógico desencadeie necessidades linguísticas bastante evidentes e mensuráveis, a utilização de unidades lexicais específicas e carregadas de *nuances*, para refletir uma experiência estética subjetiva, muitas vezes íntima e inefável (Wittgenstein, 1966) constitui um verdadeiro desafio em língua estrangeira. Será necessário, portanto, de considerar as dificuldades deste recurso lexical, tendo em conta as influências contextuais e situacionais de uma aula de língua, e de propor uma abordagem didática que possa favorecer a aprendizagem.

Palavras-chave: repertório lexical, relação estética e sensorial, dispositivo pedagógico, obras literárias e artísticas

Aesthetic reception of literary and artistic works and lexical repertoire of affects in university courses of French as a foreign language

Abstract

This article aims at enhancing the link between aesthetic reception of literary and artistic works and acquisition of a lexical repertoire of aesthesia and affects, relying on the results obtained in an action-research conducted with three groups of students enrolled in courses of French as a foreign language at the University Sorbonne Nouvelle. First of all, it studies - through several examples - the lexemes that the learners use to signify their aesthetic, sensorial, appreciative relation to the artistic object and identifies the difficulties of the resort to a vocabulary of sensations, emotions and aesthetic appraisals. Indeed, if the introduction of a literary or artistic work in a classroom stimulates language needs that are measurable, the use of precise and nuanced lexical units when it comes to translating an aesthetic subjective experience in a foreign language represents a true challenge, often intimate and ineffable (Wittgenstein, 1966). It is meaningful, therefore, to question the difficulties of this lexical resort by taking into account the contextual and situational influences of a foreign language classroom and to propose a didactic approach likely to make its learning easier.

Keywords: lexical repertoire, aesthetic reception, pedagogical context, artistic and literary works

Introduction

Le point commun entre la littérature et les arts visuels réside incontestablement dans la manière dont ces formes de création artistique valorisent et donnent à lire ou à voir la fonction émotive ou expressive du langage (Jakobson, [1963] (2003)). Le contact avec les textes littéraires et/ou avec les œuvres plastiques permet en effet à un apprenant de langue étrangère de se familiariser avec l'expression d'affects variés. Lire des œuvres littéraires ou regarder des œuvres d'art dans un dispositif pédagogique amène les récepteurs à envisager les émotions, les sensations qu'elles

suscitent dans leur dimension communicative, dans leur particularité esthétique, culturelle et contextuelle, et de fait, à les partager, ce qui n'est pas sans difficulté. Les textes littéraires, comme les œuvres appartenant aux arts visuels, impliquent en effet une relation sensible à la langue et au langage. On peut parler ainsi d'expérience esthétique aussi bien dans le domaine de la lecture que dans celui de la réception d'œuvres d'art plastiques. Ce présent article, qui se fonde sur les résultats de travaux de recherche menés auprès de trois groupes d'étudiants plurilingues et pluriculturels inscrits à l'Université Sorbonne Nouvelle dans des cours de français comme langue étrangère de niveau avancé, à savoir dans un cours d'anthropologie de la photographie, dans un cours de littérature française du XX^e et XXI^e siècles et dans un cours plus traditionnel de langue, vise à montrer que le recours à un lexique pour traduire une relation affective, esthétique et sensorielle face à une œuvre littéraire et artistique constitue un défi à la fois exigeant et intéressant en langue étrangère, à la fois pour l'enseignant en termes didactiques et pour l'apprenant en termes d'apprentissage. Il s'agira non seulement d'identifier les difficultés qui lui sont liées, mais également de proposer une approche didactique susceptible de favoriser leur apprentissage.

1. La difficulté de trouver les lexèmes¹ adaptés pour exprimer des affects devant une œuvre littéraire et artistique

Tout d'abord, il convient de définir ici ce que l'on entend par « affect ». L'affect, en effet, n'est pas synonyme de sentiment, mais correspond à ce que Spinoza (1677, 1988) appelle *affectus*, terme qui se réfère à une modification plus ou moins grande de l'esprit ou du corps, à savoir des émotions, des sentiments ou des sensations. Nous avons décidé, dans un premier temps, d'utiliser seulement le mot « émotion » pour rendre compte des états émotionnels manifestés sur le plan physique et d'employer le mot « sentiment » pour désigner les impressions exprimées par les étudiants de manière verbale face à une œuvre d'art (œuvre littéraire ou œuvre plastique). Mais en réfléchissant de manière plus approfondie, nous nous sommes rendu compte que d'une part, le « sentiment » ne pouvait se montrer (Damasio, 2003) et d'autre part, que le mot « sentiment » (contrairement au verbe anglais *to feel*) dénotait quelque chose de psychologique et non de physique et ne recouvrait pas les sensations susceptibles d'être générées par les textes littéraires et par les objets artistiques. À cela s'ajoute le fait qu'on peut aussi définir l'émotion comme un sentiment très intense. Le mot « affect », en étant plus général, recouvre davantage les idées à la fois d'émotion, de sentiment, de sensation et peut définir l'expérience personnelle d'un étudiant-lecteur-récepteur.

Outre le fait que les apprenants de langue étrangère, même de niveau avancé, n'ont pas toujours les outils lexicaux pour indiquer avec précision et justesse des affects, l'émotion esthétique correspond souvent à un choc d'ordre ineffable et indicible (Arasse, 2004 : 21-22), et même lorsque nous tentons de la traduire en mots, il est souvent impossible de la désigner avec précision. Enfin, les étudiants, selon la culture dont ils sont issus, vont verbaliser ou non des émotions esthétiques en public. À cela s'ajoute le fait que les émotions, même universelles, sont exprimées de manière différente dans chaque langue-culture. Il existe ainsi des spécificités propres à chaque culture concernant l'intentionnalité communicative, qui se retrouvent bien sûr dans le lexique utilisé et qui ont trait à ce que Robert Galisson (1995) évoque comme le concept de **lexiculture** : « la culture est mobilisée et actualisée dans et par les mots de tous les discours dont le but n'est pas l'étude de la culture pour elle-même » (Galisson, 1995 : 6). En d'autres termes, on ne peut dissocier contexte culturel d'énonciation, usage du lexique et lien avec une charge culturelle ou affective partagée à laquelle telle ou telle lexie² d'ordre affectif renvoie. Pour toutes ces raisons, l'emploi d'un lexique relatif à la transcription de réactions esthétiques devant une œuvre d'art ou un texte littéraire dans un dispositif pédagogique ne va pas de soi.

Examinons un premier exemple emprunté à une séquence de cours menée dans un cours d'anthropologie de la photographie de français comme langue étrangère de niveau avancé dans lequel les étudiants sont amenés à partager leurs impressions et leurs affects esthétiques devant une photographie intitulée *Le Pont des Arts vu à travers l'horloge de l'Institut de France* d'André Kertész (1932), après avoir écrit quelques mots individuellement.

H : j'ai mis juste « étouffante »

Prof : étouffant quoi d'autre qui n'a pas parlé

S : étouffant + étouffant

J : extraordinaire

Prof : M vous n'avez pas parlé

M : il montre de la transparente*

Prof : transparente

M : oui transparente

Prof : oui mais transparente c'est pas une émotion une impression que vous avez /qu'est-ce que vous avez comme impression

M : magnifique

Y : très intéressant

Prof : quoi d'autre

L : isolée*

Prof : mais vous vous avez une impression isolée votre impression

L : ouais

Prof : vous vous sentez isolée quand vous voyez cette photo

L : oui car je vois le photographe ici le photographe tout seul ici

Prof : oui le photographe mais vous + vous qu'en pensez-vous vous

V : surréaliste

K : moi j'avais mis aussi ancien + surréaliste

Comme on peut le constater, la photographie « stimule une dynamique interactionnelle et l'implication des apprenants » (Muller, 2014 : 124) et « constitue ainsi un objet d'appréciation ou de dépréciation » (Muller, 2014 : 127). Les étudiants emploient des adjectifs qui indiquent surtout une appréciation esthétique, comme en témoigne par exemple l'utilisation des adjectifs « intéressant », « magnifique », « extraordinaire », et expriment moins un affect personnel. Il semble qu'ils confondent sentiments, émotions, sensations et impressions axiologiques. Alors que les émotions et les sensations renvoient à l'affectivité du sujet-récepteur, les réactions de type axiologique³portent davantage sur l'objet perçu et s'inscrivent dans une dimension interprétative et argumentative. En effet, affirmer que tel ou tel objet est « magnifique », « extraordinaire », c'est énoncer une forme d'approbation esthétique (Wittgenstein, 1966), qui renvoie davantage à un jugement de valeur qu'à une dimension émotionnelle, même si on peut, dans une certaine mesure, accepter le fait que « les adjectifs affectifs énoncent, en même temps qu'une propriété de l'objet qu'ils déterminent, une réaction émotionnelle du sujet parlant en face de cet objet » (Kerbrat-Orecchioni, [2002] 2009 : 95).

L'un des étudiants indique certes une sensation, en ayant recours à l'adjectif « étouffant », qui peut se lire comme un prédicat d'affect mais d'une manière générale, les affects sont peu exprimés ici. De plus, il est très difficile parfois pour l'enseignant de comprendre les lexèmes utilisés par les étudiants. Est-ce dû ici à un problème de maîtrise lexicale, de compréhension de la consigne ou de difficulté de médiation langagière de l'objet esthétique ou tout simplement d'absence d'affect esthétique ?

En outre, on ne peut faire abstraction des facteurs sociaux, culturels et psychologiques liés à l'emploi du lexique choisi, conditionné par des inférences à la fois contextuelles, à savoir une mise en relation d'une unité lexicale significative par rapport à celles utilisées ici par les autres étudiants et situationnelles, c'est-à-dire une mise en relation des lexèmes utilisés avec certains éléments de la situation de communication. Chaque unité lexicale pour les étudiants renvoie, assurément, à un point de vue individuel sur la photographie et trouve son sens à partir de la vision esthétique personnelle de l'apprenant, au sens sensoriel. Néanmoins, elle

est utilisée dans un dispositif donné, à partir d'un contexte de communication singulier, qui affecte bien évidemment le choix de telle ou telle lexie, ce que Robert Galisson (1983) nomme le concept de l'interréférentialité. N'oublions pas que les unités lexicales retenues par les étudiants pour désigner ce qu'ils ressentent adoptent nécessairement une visée sociale dans un dispositif pédagogique. Pour Ludwig Wittgenstein (1953) ce ne sont pas les mots qui sont importants, mais les circonstances dans lesquelles on les emploie. Les étudiants ne se sentent peut-être pas autorisés à indiquer un affect dans un contexte académique et institutionnel.

Le verbatim indiqué ci-dessus étant insuffisant pour analyser ces difficultés de verbalisation des affects et d'emploi lexical, il nous a semblé important de relever dans un tableau les impressions esthétiques et affectives exprimées à l'oral des étudiants impliqués dans le protocole à partir d'une œuvre d'art et de deux ouvrages littéraires, afin d'examiner de manière plus approfondie les verbes et adjectifs que les étudiants avaient employés au moment de s'exprimer. Nous avons pris soin de mentionner également les adjectifs axiologiques utilisés pour caractériser l'objet artistique.

**Les lexies de type affectif indiquées
devant les œuvres d'art et les ouvrages littéraires**

Œuvres étudiées/ groupes	Noms et groupes nominaux indiqués	Verbes utilisés associés à l'évocation verbale des impressions et occurrences de leur emploi	Adjectifs affectifs et axiologiques indiqués
Roman <i>La promesse de l'aube</i> de Romain Gary. Cours de littérature (groupe n°3).	<i>amour, espoir, tristesse, douleur, amour et protection séparation, émotion intense</i>	<i>aimer adorer penser ressentir donner un sentiment trouver</i>	<i>émouvant, bouleversant magnifique beau extraordinaire</i>
Photographie <i>Autoportrait, près de Cérèste</i> , Henri Cartier-Bresson. Cours de langue général (groupe n°2)	<i>envie d'être dans un endroit ; sentiment de fuite souvenirs (deux occurrences) train bleu solitude</i>	<i>aimer se rappeler trouver penser</i>	<i>paradoxe</i>
Roman <i>La carte et le territoire</i> de Michel Houellebecq. Cours de littérature (groupe n°3)	<i>souffrance douleur, dégoût, malaise</i>	<i>sentir trouver penser</i>	<i>bizarre, très étrange, affreux, choquant</i>

Lorsque les étudiants se sont exprimés de manière interactive à partir des œuvres mentionnées, nous avons pu observer qu'ils avaient recours davantage à des lexies nominales, *tristesse, amour, douleur, dégoût*, plutôt qu'à des verbes et que ces lexies traduisaient surtout des impressions très vagues ressenties à partir de l'atmosphère des œuvres, plus que des émotions esthétiques ou des affectss qu'ils avaient éprouvés en tant que sujets-récepteurs. Les noms de sentiments indiqués tels « tristesse », « amour », qui pouvaient être qualifiés d'endogènes⁴, c'est-à-dire qui avaient été déclenchés par la perception de l'œuvre d'art ou au contact avec les œuvres littéraires, faisaient état d'une résonance émotionnelle avec le sujet photographié ou avec les états d'âme du personnage-narrateur, plus que d'états affectifs relevant de la dimension artistique ou esthétique de l'œuvre et liés au style, à la composition chromatique ou géométrique, au jeu des lumières, à la texture des mots, au rythme des énoncés, etc. Ce qui est tout à fait manifeste également est le fait que les étudiants mentionnent parfois une juxtaposition de sentiments très variés de manière interchangeable, comme si ces mots étaient synonymes, par exemple *douleur, amour, protection*.

De plus, les apprenants, lorsqu'ils ont recours à des verbes ou des formes verbales, emploient des verbes dénotant moins un sentiment ou une sensation que des verbes d'opinion (*trouver, penser*) ou des verbes d'évaluation ou d'appréciation renvoyant à un processus cognitif. Par exemple, aucun d'entre eux n'a utilisé le verbe éprouver et le verbe *ressentir* n'a été employé que pour exprimer des réactions concernant la lecture du roman *La promesse de l'aube* de Romain Gary. Certes, nous pouvons noter chez les apprenants du premier groupe l'usage du verbe *sentir*, qui est à notre avis utilisé à tort à la place de *ressentir* et l'expression *donner le sentiment*. Il est intéressant de relever beaucoup plus d'occurrences de verbes dénotant *une approche cognitive* (*trouver, croire, penser*, etc.) que d'occurrences de verbes témoignant *d'une approche sensorielle et émotionnelle* de l'œuvre. De plus, si le verbe *aimer*, verbe de sentiment, a été mentionné, c'est pour faire référence, non à l'expression d'une intensité émotionnelle, mais à un jugement de goût. De même, parmi les adjectifs utilisés, on trouve plus d'adjectifs axiologiques, adjectifs associés à un jugement esthétique, par exemple, « bizarre », « étrange » que d'adjectifs affectifs, hormis émouvant et *bouleversant*. D'ailleurs, si on examine les émotions exprimées à l'oral dans le tableau, on note peu d'adverbes marquant l'intensité, hormis une occurrence de l'adverbe « très ». Certes, le contexte situationnel d'énonciation est important et il serait hâtif de penser que certains verbes comme « trouver », « penser », n'indiquent qu'une opinion. Ils peuvent traduire une réaction émotionnelle, comme c'est le cas dans l'énoncé « je trouve ce roman bouleversant » qu'une étudiante a proposé concernant le roman de Romain Gary.

D'une manière générale, on peut dire que les étudiants sont peu enclins à exprimer des affects et/ou n'ont pas la précision et l'étendue lexicale pour le faire, bien qu'ils puissent être considérés comme des utilisateurs indépendants de la langue étrangère, en passe de devenir autonomes. En revanche, il est incontestable, lorsque nous comparons les réactions des étudiants devant les œuvres d'art et au contact d'œuvres littéraires que ces dernières ont déclenché plus de réponses affectives et ont stimulé un recours à un lexique plus étendu et plus précis concernant l'expression des affects. Si on s'attache aux réactions spontanées des étudiants du groupe n°3 inscrits dans le cours de littérature du XX^e et du XXI^e siècles, on remarque qu'ils sont plus volubiles sur les émotions qu'ils ont ressenties à la lecture des romans, certainement en raison des processus d'identification plus aisés avec les contenus des œuvres et des sentiments plus universels qu'ils ont été amenés à éprouver et qui sont certainement liés à des expériences émotionnelles individuelles. De plus, si on se fonde sur la distinction élaborée par Christian Plantin (2011) entre parole émotionnelle et discours émotif, on peut constater que les étudiants, au contact d'une œuvre littéraire, ont tenu davantage un discours émotif, en voulant traduire leur ressenti, que délivré une parole émotionnelle, à savoir « une réaction à un stimulus, une réponse arrachée par une situation, attitude connotées » (*ibid.* : 138-139), comme ils ont pu le faire devant une œuvre d'art. Cette tendance s'explique sans doute par une plus grande familiarité des étudiants avec les textes littéraires qu'avec des œuvres d'art et par la culture éducative et scolaire dans laquelle ils ont grandi. Ils ont appris davantage à développer dans leurs langues premières un point de vue personnel et un discours construit sur une œuvre littéraire qu'à partir d'un objet d'art et même s'ils ne maîtrisent pas la langue étrangère de la même manière, on peut constater la mise en œuvre d'une transposition de compétences non directement linguistiques, mais transversales, qui peut expliquer l'effort de structuration discursive et de médiation esthétique.

2. Apporter ou non des échantillons lexicaux relatifs aux affects ?

Les étudiants dans leurs lectures sont exposés à des échantillons langagiers exprimant des affects, ce qui n'est pas le cas lorsqu'ils regardent une œuvre d'art. Admirer une peinture ou une photographie n'expose pas directement le récepteur à un champ lexical riche des émotions. L'œuvre d'art peut les inspirer, certes, mais ne les exprime pas directement, hormis dans son titre parfois. En revanche, si les textes littéraires proposent un répertoire lexical varié et étendu relatif à l'expression des affects, pouvoir exprimer pour un lecteur ce qu'il ressent avec précision après avoir lu un ouvrage littéraire demeure difficile en langue étrangère, ce qui pose la question de l'apport langagier par l'enseignant dans tous les cas.

Un apprenant du groupe n°2, qui a été réticent à exprimer un état affectif en groupe-classe devant des œuvres d'art, suggère même dans un entretien de donner des échantillons langagiers concernant les émotions, pour permettre aux étudiants d'apprendre à exprimer verbalement les émotions qu'ils souhaitent communiquer devant une œuvre d'art. L'enseignant doit-il alors donner des échantillons langagiers préalables ? On peut subodorer que des étudiants de niveau intermédiaire ou avancé peuvent mobiliser des ressources langagières pour exprimer ce qu'ils souhaitent avec une certaine aisance lexicale. De manière autonome, ils peuvent enrichir leur interlangue que l'on peut définir à la fois comme « un répertoire verbal original, doté de ses propres règles d'organisation, distinct à la fois de la langue source et de la langue cible » (Py, [1992] 2004 : 98) et qui est en perpétuel mouvement pour atteindre idéalement le niveau de celui d'un locuteur expert. Le fait de devoir employer un lexique approprié pour transcrire ce qu'il éprouve face à une œuvre visuelle et littéraire, permettrait ainsi à l'apprenant de vérifier sa compétence lexicale, de se rendre compte du décalage entre ce qu'il croit savoir et le discours qu'il doit produire, de prendre conscience de ses lacunes.

En outre, il nous semble que cet apport permet aux étudiants de se familiariser avec des « jeux de langage » (Wittgenstein, [1953] 2004 : 39) nécessaires pour évoquer une œuvre littéraire et plastique. En effet, ils favorisent la construction discursive et langagière de l'objet esthétique. De nombreux étudiants peuvent être démunis. Que dire ? Quels sont les mots les plus appropriés ?

Si l'enseignant met à la disposition de l'apprenant des ressources lexicales et favorise un travail de co-construction et d'étayage, l'apprenant se sentira plus en confiance pour accomplir une tâche complexe.

Néanmoins, on peut contester cette approche méthodologique, étant donné que les étudiants-récepteurs voient ou lisent tous des choses différentes et donc, éprouvent tous des impressions singulières ? Serge Tisseron insiste sur la symbolisation verbale, fluctuante d'un individu à un autre. « Parler autour d'une photographie mobilise des processus de symboles propres à chacun. Personne ne privilégie les mêmes éléments d'une image. Mais la montrer, en parler et en faire parler sont toujours une tentative de faire partager à d'autres ses propres processus de symbolisation » (1996 : 29). Par conséquent, la façon de parler d'une œuvre littéraire ou artistique, d'exprimer ce qu'elle suscite en nous, de rendre compte de son point de vue peut varier considérablement d'un étudiant à un autre, d'où les limites par exemple d'une liste lexicale d'affects que l'enseignant pourrait distribuer en amont.

En effet, si on envisage la réception esthétique comme une appropriation perceptuelle individuelle, il ne s'agit pas de dire à l'étudiant ce qu'il faut regarder et ce qu'il convient de ressentir à la lecture de textes littéraires. En donnant des échantillons langagiers de type lexical, l'enseignant risque d'orienter son regard et ses impressions, ce qui porterait préjudice à la relation esthétique. De plus, les unités lexicales apportées par l'enseignant ne vont pas forcément correspondre à ce que l'apprenant ressent. Par exemple, comment traduire le mot *saudade* qu'un étudiant lusophone peut indiquer au contact d'un texte poétique ou à la vue d'une œuvre d'art ? Les lexèmes « mélancolie », « nostalgie » sont-ils dans ce cas appropriés ? On peut en revanche avoir recours dans un premier temps à l'alternance codique et à la langue maternelle : les étudiants expriment d'abord en langue maternelle ce qu'ils ressentent et en petits groupes expliquent, à l'aide de procédés paraphrastiques en langue étrangère, la lexie simple ou composée qui traduit le mieux leur impression esthétique. L'étudiant lusophone, par exemple, en indiquant à ses camarades pourquoi le mot *saudade* lui vient à l'esprit et en essayant de trouver les mots justes et précis pour définir aux autres ce qu'il éprouve, les incite à intégrer dans leur répertoire émotionnel et culturel d'autres concepts que les leurs. En effet, une unité lexicale s'inscrit dans le vécu socio-culturel d'une communauté.

Pouvoir échanger et partager des affects à partir d'une œuvre littéraire ou plastique dans un contexte plurilingue et pluriculturel amène les étudiants à envisager des réactions émotionnelles qui ne font pas nécessairement partie de leurs répertoires émotionnels. Pierre Livet parle de « répertoire de dispositions émotionnelles » (2013 : 44). En intégrant les lexèmes employés dans une langue qu'ils ne connaissaient pas nécessairement, les apprenants s'ouvrent alors à « une autre perspective émotionnelle que la leur » (*ibid.* : 43) et développent une forme d'empathie interculturelle inhérente d'une certaine manière au concept de *lexiculture* évoqué précédemment (Galisson, 1995 : 6). Les lexèmes affectifs utilisés par les acteurs d'un dispositif pédagogique vont permettre à leurs interlocuteurs d'observer certains faits culturels et d'appréhender d'autres réalités affectives que celles auxquelles ils ont pu être exposés.

3. L'intérêt d'adopter une démarche didactique multimodale

Partager son ressenti avec d'autres de manière spontanée peut s'avérer limité en matière de contenu lexical. Ludwig Wittgenstein montre, à cet égard, que l'approbation esthétique, qui correspond à l'expression de nos premières impressions esthétiques, se caractérise avant tout par une pauvreté langagière : selon lui, les mots « beau », « magnifique » ne veulent rien dire ([1966] (1992) : 19).

Il nous a paru pertinent de ce fait d'avoir recours à la production orale en continu. L'enseignant, au lieu d'introduire une œuvre d'art ou un texte littéraire dans le dispositif, demande aux étudiants de jouer le rôle de médiateur culturel et esthétique, en allant par petits groupes voir une exposition et/ou en choisissant un ouvrage littéraire qui les a particulièrement marqués. Les étudiants présentent ainsi des œuvres littéraires et artistiques appartenant à leur patrimoine culturel, à leur musée imaginaire, à leur système de préférences esthétiques ou à « leur bibliothèque mentale » au reste du groupe.

Dans l'exemple qui suit, une des étudiantes d'un cours de langue de niveau avancé (groupe n°1) a décidé de présenter le tableau *Le Déjeuner sur l'Herbe* d'Édouard Manet qu'elle a vu avec trois de ses camarades au Musée d'Orsay de Paris et qui l'a marquée en raison également de son attachement au roman *Nana* d'Émile Zola.

S : qu'est-ce que vous pensez ↑ oui c'est un peu bizarre oui

Prof : c'est un peu bizarre ↑ c'est un peu

A : étonnant

Prof : oui mais pour certaines personnes ↑ à l'époque ↑

F : c'est choquant

Prof : oui c'est choquant + c'est choquant

S : on peut voir au premier plan représenté le contenu d'un pique-nique voilà des fruits une pomme et des cerises sur un lit de feuilles et il y a un panier de fruits renversé sur des vêtements du modèle et voilà le modèle nu nous regarde avec comment ↑ **désinvolture** sans-gêne

Prof : avec désinvolture avec sans-gêne avec provocation

S : elle est assise au milieu de quoi ↑ entre deux hommes deux dandys bien habillés ils nous regardent + ils regardent le spectateur avec **impudence** oui ↑ alors qu'une autre femme se baigne à peine voilée presque nue

Rires des étudiants

S : elle se baigne **langoureusement**

On peut noter que l'étudiante cherche à communiquer à ses camarades le caractère intense de l'expérience qu'elle a vécue, à savoir le choc esthétique qu'a représenté pour elle la réception du *Déjeuner sur l'herbe* de Manet. Les procédés rhétoriques auxquels elle a recours (recours à un champ lexical exprimant l'étrangeté, questions rhétoriques, intensité de la prosodie) montrent qu'elle vise à transmettre surtout un point de vue qui correspond à un choc personnel. L'étudiante met en lumière le caractère choquant du tableau (modèle nu qui regarde avec désinvolture le spectateur), en ayant recours à des lexies tout à fait précises.

La présence des autres récepteurs et destinataires l'incite à *médier* son lien discursif à la fois avec l'œuvre d'art qu'elle a choisie, mais aussi avec les autres participants du dispositif. Par exemple, elle a pris soin d'inscrire les lexèmes difficiles au tableau avant de les utiliser et de les expliciter implicitement dans le contexte à ses camarades, en s'appuyant sur les signes iconiques de l'œuvre, sauf pour *désinvolture* dont elle donne un synonyme. Elle fournit de nombreux efforts pour faciliter le processus de médiation et anticiper les difficultés de compréhension de ses camarades. Les étudiants ne se souviennent peut-être pas des mots qu'elle a utilisés pour transcrire sa relation esthétique et esthétique au tableau, mais ils développent une compétence lexicale de compréhension grâce à l'étudiante-médiatrice. Les rires déclenchés par son exposé montrent que les apprenants n'envisagent plus le tableau de la même façon et que la visibilité de l'œuvre s'efface peu à peu au profit du discours de l'apprenante. En d'autres termes, l'œuvre d'art existe ici plus en tant qu'objet discursif que comme objet perceptuel. Elle acquiert une nouvelle forme émotionnelle, d'autant plus que l'enseignant s'efface, au profit de l'étudiante-médiatrice dans une forme de *déritualisation*, qui « semble(nt) remettre en question le contrat de la classe, où l'enseignant est maître » (Moore, Simon, 2002 : 121). Cette *déritualisation* est bénéfique, dans la mesure où l'étudiante S est amenée à construire la médiation de l'œuvre d'art avec les autres participants du dispositif. Un effort, qu'on pourrait caractériser de didactique, est fourni.

Lorsque nous avons demandé aux étudiants de présenter une œuvre littéraire de leur choix dans le dispositif pédagogique, nous avons observé encore plus cette attention et cette empathie de l'énonciateur vis-à-vis de ses interlocuteurs. Les étudiants n'ont pas seulement veillé à la qualité de la langue, mais ils ont cherché à être persuasifs et à donner à leurs camarades envie de lire l'ouvrage qu'ils avaient retenu. Cette volonté de convaincre s'est traduite bien souvent par l'emploi d'un lexique évaluatif très positif et laudatif. La différence notable entre leur sélection d'une œuvre esthétique et celle d'une œuvre littéraire réside surtout dans la manière dont les apprenants ont légitimité et justifié leur choix : pour eux, le recueil auquel ils ont voulu rendre hommage et qui fait très souvent partie de leur patrimoine culturel a été formateur pour leur vie personnelle. Certains didacticiens pourraient trouver surprenant le fait que des étudiants évoquent en français un ouvrage littéraire lu dans leur langue première ou dans une langue étrangère, mais il nous semble qu'il est important de valoriser « la bibliothèque mentale » personnelle de l'apprenant, ses expériences affectives de lecture et de développer ainsi ses facultés de médiation culturelle, littéraire et esthétique, la littérature étant un outil extraordinaire de médiation interculturelle et d'altérité (Godard, 2015, 49-52).

Les mots que les étudiants ont utilisés pour exprimer leur relation esthétique à l'ouvrage littéraire de leurs choix ont été très souvent hyperboliques, comme en témoignent les trois exemples suivants. Nous avons mis en caractères gras les mots renvoyant à l'idée d'émotion ou de sensation et il est tout à fait probant que les œuvres littéraires ont été des vecteurs d'expérience émotionnelle très forte. Une étudiante irlandaise, en parlant de « *Un garçon convenable* » de Vikram Seth, affirme :

« Ce roman m'a marquée pour deux raisons. Tout d'abord, il m'a rappelé la façon dont on peut presque vivre dans un roman pour une période donnée ; **pleurer avec lui, rire à haute voix sur les transports en commun avec les personnages ; et réprouver un sentiment de crainte imminente que ces pages deviennent de plus en plus minces vers la fin. C'est, tout simplement, une belle histoire magnifiquement écrite** ». Comme on peut le constater, l'étudiante ne se contente pas de souligner la qualité esthétique de l'écriture, elle rappelle à quel point la lecture d'un roman, en catalysant des émotions intenses liées aux émotions vécues par les personnages, génère une expérience de vie pour le lecteur, ce que souligne une autre étudiante anglaise à propos du roman *Rosie et le goût du cidre* de Laurie Lee : « *La première et plus importante raison de lire ce livre, c'est pour son style. Il déborde d'images et de poésie, mettant le lecteur directement dans les lieux, dans ce village, dans cette époque et souvent dans la peau-même de Laurie Lee. On voit les fleurs et l'herbe depuis sa taille de petit enfant ; on sent les fruits et les alcools de fruits, et on se sent gelés avec la terre en hiver (...)* Pour ma part, je peux dire que je reconnais encore cette culture comme celle de ma propre enfance dans le sud de l'Angleterre et que je ne la crois pas perdue ». L'étudiante célèbre également la puissance stylistique du roman, mais montre combien le roman permet également de lutter contre la fuite du temps et de faire surgir un monde sensoriel et de ce fait, des mots pour l'évoquer. En parlant du roman de Mikhaïl Boulgakov, *Le Maître et Marguerite*, une étudiante russe dit : « Pour moi, ce roman est extraordinaire. C'est un livre qu'on peut lire des dizaines de fois et ne pas tout comprendre, telle est « l'universalité » du roman, cette histoire remplit l'esprit et donne constamment l'inspiration et des nouvelles idées. **Mon bouleversement ne s'est pas passé* pas par l'histoire-même, pas par des mots concrets mais par cette inspiration** ». La force et l'émotion d'une œuvre littéraire, pour un apprenant de langue étrangère, dépassent donc la stricte question du lexique : comme le met en exergue la dernière étudiante, il n'est pas nécessaire de « tout comprendre » et l'émotion ne provient pas des mots écrits, mais du « caractère universel » de ce qui est narré, propice à un partage d'affects transculturel. De plus, ce qui nous semble important de souligner est la manière dont les deux premières étudiantes

ont fait preuve d'une conscience de leur langue première, en évoquant l'émotion générée par le style de l'écriture, émotion qu'elles ont tenté de traduire pour leurs camarades, ce qui est loin d'être aisé en langue étrangère.

En effet, pouvoir partager avec d'autres le plaisir esthétique et émotionnel qu'on a pu éprouver à la lecture d'un texte littéraire implique l'emploi d'un lexique précis. Nous avons souvent demandé aux étudiants comment ils avaient trouvé les mots pour aborder l'œuvre d'art ou l'ouvrage littéraire qu'ils avaient choisi. Il nous semble, en effet, que parler d'art et de littérature, même lorsqu'il s'agit d'œuvres correspondant à des choix de nature affective, est un art délicat. Ils nous ont tous répondu qu'ils avaient fait des recherches à partir des sites Internet et qu'ils ont consulté des dictionnaires pour identifier les mots les plus justes et les plus appropriés. Ils ont donc eu recours à des discours de référence faisant autorité. Dans certains cas, cette interdiscursivité entre objet littéraire et artistique et références lexicologiques a été renforcée également par les voix des autres participants du dispositif, qui, avec l'enseignante et l'étudiante médiatrice, ont co-construit, de manière langagière, l'objet visuel et textuel présenté et ont introduit des échantillons langagiers susceptibles de favoriser le développement d'une compétence lexicale relative à l'expression des affects, conscientisée chez certains apprenants, si l'on en juge les témoignages suivants de certains étudiants interrogés en fin de semestre sur l'intérêt de devenir médiateurs esthétiques :

L'expérience d'étudier une œuvre d'art fait penser à nous-mêmes par rapport à l'objet. On cherche un langage intérieur pour ce que l'objet nous transmet.

*Comme expérience, je trouve très riche le fait de **partager nos idées avec des autres** ; apprendre un vocabulaire utile pour **exprimer notre avis, nos goûts, nos préférences**.*

J'ai appris beaucoup de nouveaux mots, des expressions qui m'aident à m'exprimer mes sentiments à propos des photos et des tableaux.

Cela m'a poussé à chercher du vocabulaire, à essayer de trouver la syntaxe qui était la plus adaptée pour exprimer mes émotions et mes idées.

Entretiens avec quatre étudiants du groupe 1 (cours de langue)

Les mots « expérience » et « chercher » sont éloquentes : les étudiants, en assumant la tâche de trouver le lexique le plus adapté pour communiquer à leurs camarades et à leur professeur leur relation à l'objet artistique ou littéraire, en tant que médiateurs esthétiques au sein du dispositif, apprennent un lexique de manière plus efficace. L'enseignement du lexique n'est donc pas l'apanage de l'enseignant. Au contraire, lorsque celui-ci s'efface, les apprenants développent des stratégies de manière autonome pour trouver les outils lexicaux dont ils ont besoin.

En bref, s'il est difficile d'inciter des apprenants à exprimer des affects devant une œuvre littéraire et artistique, au vu, d'une part, du contexte formel et institutionnel que représente un cours de langue dans une université, et d'autre part, en raison de la spécificité de ce lexique en termes lexicoculturels (Galisson, 1995), le recours à la multimodalité et la déritualisation peuvent être des solutions possibles pour l'enseignant. Nous sommes convaincue, en effet, que c'est seulement à partir du moment où l'apprenant s'implique dans une expérience personnelle que l'apprentissage peut devenir possible. Chacun doit construire ses propres connaissances lexicales, encore plus, nous semble-t-il, lorsqu'il s'agit d'exprimer des affects, d'ordre intime et renvoyant souvent à des expériences culturelles et émotionnelles vécues préalablement. L'œuvre littéraire et artistique, comme objet d'échange, comme « stimulus émotionnel » (Plantin, Dory, Traverso, 2000 : 13) ne catalyse pas seulement des besoins de communication, elle invite l'apprenant à chercher de manière autonome les lexies les plus appropriées pour transcrire sa relation esthétique et affective et pour donner du sens à ce qu'il a ressenti.

Bibliographie

- Anscombe, J.-C. 1995. Morphologie et représentation événementielle : le cas des noms de sentiment et d'attitude. *Langue française*, n° 105, *Grammaire des sentiments*, p. 40-54.
- Arasse, D. 2004. *Histoire de peintures*. Paris : France culture/Denöel.
- Damasio, A. R. [2003] 2012. *Spinoza avait raison*. Traduit de l'anglais par Jean-Luc Fidel. Paris : Odile Jacob.
- Galisson, R., Coste, D. 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Galisson, R. 1983. *Des mots pour communiquer*. Paris : Clé International.
- Galisson, R. 1995. « Où il est question de lexicoculture, de cheval de Troie, et d'impressionnisme ». Études de linguistique appliquée. *Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 97, p. 5-14.
- Godard, A. (dir.) 2015. *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier.
- Jakobson, R [1963] 2003. *Essais de linguistique générale*. Paris : Éditions de Minuit.
- Kerbrat-Orrechioni, C. [2002] 2009. *L'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- Livet, P. 2013. « La distance dans l'empathie dans l'expérience esthétique » In : Gefen, A., Vouilloux, B. (dir.) *Empathie et esthétique*. Paris : HERMAN.
- Moore, D., Simon, D. L. 2002. « Déritualisation et identité des apprenants ». *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, n° 16, p. 121-143.
- Muller, C. 2014. « L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour ». *Synergies Portugal*, n° 2, p. 119-130.
- Plantin C., Dory, M., Traverso, V. 2000. *Les émotions dans les interactions*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Plantin, C. 2011. *Les bonnes raisons des émotions, principes et méthodes pour l'étude de la parole émotionnelle*. Bern : Peter Lang.
- Py, B. [1992] 2004. « Acquisition d'une langue étrangère et altérité ». In : Gago, L., Matthey, M., Moore, D., Serra, C. (dir.) *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Paris : Didier, pp. 95-106.

Spinoza. [1677] 1988. *Éthique*. Traduction de B. Pautrat. Paris : Seuil.

Tisseron, S. 1996. *Le mystère de la chambre claire, photographie et inconscient*. Paris : Les Belles Lettres Archimbaud.

Wittgenstein, L. [1953] 2004. *Recherches philosophiques*. Traduit de l'allemand par Françoise Dastur, Maurice Elie, Jean-Luc Gautero, Dominique Janicaud et Elizabeth Rigal. Paris : Gallimard.

Wittgenstein, L. [1966] 1992. *Leçons et conversations*. Traduit de l'anglais par Jacques Fauvé. Paris : Folio Essais.

Notes

1. Lexème : « unité lexicale à deux faces (forme et contenu), ou signe minimal de nature non grammaticale » (Galisson, Coste, 1976 : 315).

2. Lexie : (Pottier) : « unité de comportement linguistique ou de discours ; la lexie se compose de « mots » mais le mot est une unité virtuelle, alors que la lexie est une unité de fonctionnement discursif » (*ibid.* : 317).

3. Un évaluatif axiologique renvoie à l'énonciation d'un « jugement de valeur, positif ou négatif » (Kerbrat-Orecchioni [2002] 2009 : 102).

4. Nous faisons référence ici à Jean-Claude Anscombe (1995), qui distingue les noms de sentiments endogènes (amour vis-à-vis de) et les noms de sentiments exogènes : frayeur, agacement : cause extérieure, à la vue de.

Synergies Portugal n° 3 / 2015

La littérature à l'épreuve
des orientations
officielles
et méthodologiques



Entretiens : Regards croisés sur la littérature dans et pour l'éducation



Ana Clara Santos [ACS]
Clara Ferrão Tavares [CFT]
Cristina Avelino [CA]
Josette Fróis [JF]
Otília Sousa [OS]

Entretiens animés et synthétisés par Ana Clara Santos (avec insertion de citations et références proposées par les participants).

Dans la Présentation de ce numéro de *Synergies Portugal*, les coordinatrices considèrent que ce numéro « se propose non pas d'entrouvrir (à peine), mais bien de déclore (considérablement) le dialogue entre les enseignants-chercheurs en sciences humaines de différentes disciplines qui, sans abdication de leurs espaces scientifiques spécifiques, envisagent les imbrications entre champs culturels, théoriques, didactiques..., d'hier à aujourd'hui... en chemin vers demain, comme le vrai ressort pluridisciplinaire - voire inter-, trans- et/ou co-disciplinaire - posé à l'enseignement de la littérature et des langues-cultures dans et pour l'éducation humaniste du XXI^e siècle ».

Dans le but de ne pas circonscrire ce dialogue aux auteurs des différents articles, une des coordonnatrices de ce numéro de *Synergies Portugal* a invité quatre didacticiennes des langues-cultures engagées dans différents domaines (en simultanément souvent, ayant été notamment chercheurs, responsables d'instructions officielles, chargées de formation de formateurs, responsables associatives, auteurs de manuels) à se prononcer sur la question de la littérature dans et pour l'éducation, étant donné qu'il s'agit d'un débat interdisciplinaire et qu'il y a des enjeux forts dans cette discussion.

La justification se trouve également dans l'appel du numéro de la revue, quand les coordinatrices réfèrent que, « dès 2008, la Commission de la culture, de la science et de l'éducation de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe avance qu'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 '[la] connaissance d'une langue ne se réduit pas à sa maîtrise en tant qu'instrument de la communication' et '[la] connaissance de grandes œuvres de la littérature enrichit la réflexion et la vie même'¹».

Ainsi, *Synergies Portugal* a posé les questions suivantes :

Ana Clara Santos [ACS] - Clara Ferrão Tavares, vous êtes non seulement didacticienne des langues-cultures, formatrice et auteur de manuels, mais vous êtes aussi responsable scientifique de programmes et de projets nationaux. Cristina Avelino, vous avez participé à l'élaboration des programmes de Français en tant que formatrice et membre de l'APPF, association que vous avez dirigée jusqu'à l'année dernière. Josette Fróis, vous êtes didacticienne des langues-cultures et vous êtes co-auteur de manuels scolaires. Otilia Sousa, vous êtes linguiste et didacticienne de portugais et consultante des récentes *Metas de Português*. *Synergies Portugal* vous remercie d'avoir accepté de répondre à quelques questions concernant le rôle attribué à la littérature dans le système éducatif portugais.

Même si cette expression « la littérature dans et pour l'éducation » a seulement été reconnue dans le cadre récent des travaux du Conseil de l'Europe, j'aimerais voir avec vous si la préoccupation de l'éducation humaniste a été présente dans la réflexion qui a conduit à l'élaboration de documents officiels dans notre pays. Je vous propose de réfléchir, non seulement sur la place consacrée au littéraire, aux auteurs et aux démarches qui en découlent, mais aussi aux méthodologies et aux critères sous-jacents aux choix opérés. En somme, la question qu'on peut se poser d'emblée est celle-ci : comment l'entrée privilégiée par les documents authentiques était-elle cohérente avec l'« exploitation » du texte littéraire ?

Clara Ferrão Tavares [CFT] - Je commence cette réflexion puisque, plus âgée, je connais probablement mieux le contexte. Tout d'abord, une première remarque concernant les programmes officiels. Les programmes de français de l'enseignement de base ont été publiés en 1991 et ceux de l'enseignement secondaire ont été publiés en 2001. Ils sont encore en vigueur. Mais pour comprendre l'histoire récente de l'enseignement au Portugal et contextualiser l'enseignement de la littérature, il est important de se référer à la *Lei de Bases do Sistema Educativo* [*Loi des bases du système éducatif*], publiée, une première fois en 1986 (« Lei [loi] n.º 46/86 ») et le « Decreto-Lei [décret-loi] n.º 286/89 » qui a réglé l'organisation curriculaire de l'enseignement de base et de l'enseignement secondaire, visant à « orienter toute la structure curriculaire en vue de la formation intégrale de l'élève »², dans un espace curriculaire spécifique intitulé « formation personnelle et sociale », mais aussi « dans toutes les disciplines curriculaires comme une dimension transversale et transdisciplinaire³ » (Ferrão Tavares, 1996 : 10).

ACS - C'est dans ce cadre que vous avez été chargée par l'IIE [Institut d'innovation éducative] d'élaborer un ouvrage sur les *Dimensões educativas no Ensino Básico - Língua Estrangeira* [*Dimensions éducatives dans l'enseignement de base - Langue étrangère*] (DFDEB-LE).

CFT - En effet, à la suite de la publication de la « Lei de Bases », en 1987, on a créé un organisme national chargé de la recherche en éducation qui devait promouvoir des études et soutenir l'inclusion de l'innovation dans le système éducatif, appelé IIE intégré dans le Ministère de l'éducation. Bien des recherches ont été menées par l'IIE, mais je vais parler de celle dans laquelle j'ai été directement impliquée et qui s'inscrit dans la problématique dont il est question dans ce numéro de la revue : « la littérature dans et pour l'éducation ». En 1995, l'IIE a commandé trois études, coordonnées par Maria do Céu Roldão, à l'époque Vice-Présidente de IIE, qui ont donné le jour à des ouvrages (1996) concernant l'analyse des programmes et des propositions d'intervention pédagogique dans trois domaines disciplinaires : sciences naturelles, histoire et langues étrangères. Ces études visaient à saisir le rôle de ces disciplines dans le curriculum et dégager leurs potentialités formatives (Ferrão Tavares, 1996 : 10).

En tant que coordonnatrice de l'étude concernant les langues étrangères, le rôle formatif de la littérature a été bien évidemment développé dans une publication avec un titre déjà bien significatif pour la thématique. L'insertion de la littérature au cœur de nos préoccupations se dégage aussi des principes de l'ouvrage. En précisant que l'ouvrage DFDEB-LE avait choisi un cadre théorique et méthodologique qui découlait de la nature même de la didactique des langues-cultures, nous soulignons le fait qu' « entre langues et cultures, il y a des relations de consubstantialité (...), la culture étant indubitablement une dimension formative de l'enseignement des langues »⁴ (Ferrão Tavares, 1996 : 21). Pour la définition de culture, nous avons emprunté, à l'époque, une définition consensuelle et reproduite, plus tard, dans les programmes de français : « par culture, il faut comprendre la grammaire des comportements d'un peuple particulier, d'une part, et la création artistique, la pensée philosophique ou scientifique, d'autre part »⁵ (Ferrão Tavares, 1996 : 32). Sur la littérature, plus concrètement, nous soulignons que « le texte littéraire vient à être réintégré dans les manuels et dans les pratiques de cours » et nous regrettons que « la littérature [eut] été soumise à des approches théoriques qui [étaient] transférées, parfois à la hâte, dans la salle de classe », en soulignant le besoin d'articuler la voie rationnelle avec des formes plus émotionnelles d'exposition à la littérature, afin d'amener « le développement de la sensibilité esthétique de l'élève⁶».

ACS - Donc, si je comprends bien, à partir de votre analyse, vous avez dégagé des dimensions formatives desdits programmes. Et au niveau des leurs implications, puisque l'IIE visait l'intégration des innovations dans les pratiques pédagogiques, qu'avez-vous proposé ?

CFT - Dans les implications didactiques, partie commune aux trois ouvrages commandés, nous suggérons la réalisation d'un chantier sur le récit de voyages, ce qui permettrait alors de procéder à l'inclusion de textes littéraires, en proposant notamment *Vendredi ou les limbes du Pacifique* de Michel Tournier.

Dans le cadre de la simulation globale, l'autre format de séquence pédagogique proposé dans cet ouvrage, *La vie mode d'emploi* de G. Pérec, a été le point de départ pour la création articulée d'activités de lecture et d'écrit mobilisant la verbalisation de notions générales, telles que celles de l'espace et du temps, par exemple. La perspective adoptée par les programmes officiels et dans l'ouvrage en question était la perspective communicative.

ACS - Puisqu'on entend dire souvent que les approches communicatives sont responsables de l'exclusion du littéraire de la classe de langue, même à l'intérieur des articles publiés dans ce numéro de la revue, comment envisagez-vous la littérature dans le cadre des approches communicatives ?

CFT - En inscrivant l'ouvrage DFDEB-LE dans ces approches, il faudrait peut-être rectifier une représentation peu adéquate de cette approche ou de ces approches communicatives. On entend effectivement dire que les approches communicatives sont responsables de l'exclusion du littéraire de la classe de langue. Or, tout d'abord, les approches communicatives, en France comme au Portugal, sont nées à l'intérieur de la discipline de didactique des langues-cultures, désignation qui renforçait les relations de consubstantialité entre les termes, comme le soulignait déjà à l'époque Robert Galisson. Par ailleurs, en ouvrant la porte aux documents « authentiques » et en fermant la porte au fabriqué des approches audiovisuelles, les approches communicatives, adoptées par les programmes et par l'ouvrage en question, proposaient l'ouverture à une grande diversité textuelle, les textes devant être « exploités en fonction de leurs conditions de production et de réception ». Par conséquent, ces approches respectaient la nature même du texte littéraire qui était au service de la « formation intégrale de l'apprenant » ou de l'éducation humaniste. C'est cette éducation qui contribue à la formation de jugements et de valeurs qui favorisent le développement du goût et de la sensibilité esthétique. Son développement implique, en même temps, des compétences d'ordre cognitif qui se traduisent par des opérations d'ordre langagier, discursif ou, plutôt, communicatif, ce qui a donné origine à la désignation même d'« approches ».

Je souhaiterais encore souligner que dans la déclinaison des approches communicatives – je préfère l'usage du terme au pluriel –, proposée dans l'ouvrage que nous avons coordonné, nous avons privilégié la dimension notionnelle, à la suite de *Notional Syllabuses* de D. A. Wilkins (1976) et du chapitre « Grammaire », inclus

dans *Un Niveau Seuil* et élaboré par Janine Courtilion (1976). Ainsi, la perspective thématique classique a été remplacée ou complétée par une perspective notionnelle, centrée sur des notions générales, telles que celles de temps, espace, hypothèse, conséquence... Le texte littéraire était proposé dans une perspective qui n'était pas seulement fonctionnelle mais aussi comme moyen pour la mobilisation d'opérations cognitives et discursives transversales, la sensibilité esthétique étant elle-même traduite par des opérations cognitives et discursives en relation à la catégorie de modalisation, par exemple.

Cette conception centrée aussi bien sur la communication que sur la cognition et l'émotion a été peut-être mal connue par les chercheurs, auteurs de programmes et de manuels, mais elle est probablement à l'origine des travaux de Beacco, Coste (étant lui-même auteur de *Un Niveau Seuil*), Wolmer (*Beacco, J.-C., Coste, D., Van de Ven, P.-H., Vollmer, 2010*). Ces chercheurs ont analysé le rôle de la littérature en sciences sociales et en sciences de la nature. Irène Pieper a coordonné l'étude sur le rôle de la littérature dans l'éducation. Les articles de ces auteurs sont à l'origine de la réflexion proposée dans ce numéro de la revue basée sur la Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle intitulée « Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation » et développée par le Conseil de l'Europe.

Ceci n'empêche pas que certains manuels et certaines pratiques de classe aient privilégié le fonctionnel au détriment du littéraire, mais je reviendrai sur cette question. Cet ouvrage ainsi que les deux autres ouvrages concernant les autres disciplines ont été distribués par le Ministère de l'éducation dans toutes les écoles du pays, préparant d'une certaine façon le terrain à la législation parue en 1989 qui insistait sur la formation intégrale de l'élève.

ACS - Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR - Conseil de l'Europe, 2001) soulignait que, parmi les compétences générales qui contribuent à la compétence communicative, il s'imposait de considérer des compétences générales relatives au Savoir : culture générale, connaissance du monde, savoir socioculturel, prise de conscience interculturelle, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre (Conseil de l'Europe, 2001 : 82-85), selon une transversalité maximale entre les disciplines. Au Portugal, même si les programmes de l'enseignement de base de 1991 sont encore en vigueur, ils ont été encadrés par un autre document, le « Currículo Nacional » [Curriculum national - CN] qui s'inspirait du CECR. Comment la littérature y est envisagée ? Quelles transversalités peut-on dégager ?

CFT - Le CN est, en effet, l'autre document clé qui concrétise l'esprit de la « Lei de bases ». Publié en 2001, il a été conçu « comme un instrument de médiation entre les programmes et l'organisation des processus d'enseignement-apprentissage, [visant à] faire émerger les compétences (générales) et les compétences spécifiques dans la construction d'une compétence globale en langues étrangères⁷ » (CN, 2001 : 39). L'intention principale de ce document consistait ainsi en une « approche » croisée des différents programmes disciplinaires, remplaçant la logique d'un « curriculum mosaïque » (Roldão, 2011) par un curriculum intégré visant la « formation intégrale de l'apprenant ». Dans le chapitre concernant les langues étrangères, les auteurs présentent « l'apprentissage des langues étrangères comme la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle selon les termes du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues⁸ » (CN, 2001 : 39).

L'approche centrée sur l'action, proposée dans le CN et développée dans les *Programas do Secundário* [*Programmes du secondaire*] (2001), repose sur des textes pouvant être de nature fonctionnelle et littéraire. Ce constat me permet de formuler la question suivante : comment l'élève peut-il « mobiliser des savoirs culturels, scientifiques et technologiques pour comprendre la réalité (...) et utiliser convenablement les langages des différents domaines du savoir culturel, scientifique et technologique pour s'exprimer⁹ », soit les deux premières compétences générales définies dans le CN (2001 : 15), sans convoquer la littérature ? En effet, la littérature est « dans et pour l'éducation » dans le CN. Malheureusement, le CN a été abandonné à partir de 2011 (« Despacho n.º 17164/2011 »). Malheureusement, beaucoup de responsables n'ont lu que le chapitre « fonctionnel » du CECR, celui qui concerne les descripteurs, ignorant tout ce qui touche à l'approche. Pardonnez-moi de tomber dans l'appréciatif, mais je crois que les enseignants de la génération qui est maintenant dans les écoles devraient connaître le contexte qui justifie les options curriculaires souvent motivées davantage par des critères politiques que scientifiques.

ACS - Cristina Avelino, parlez-nous à votre tour, sur les *Programas do Secundário*, dont vous êtes coauteur, et de la façon dont les auteurs y ont envisagé la littérature.

Cristina Avelino [CA] - La préoccupation avec « la littérature dans et pour l'éducation » a, en effet, guidé la réflexion dans la reformulation ou l'élaboration des programmes de français (et des langues) des différentes filières. L'équipe des auteurs a considéré la littérature comme l'artefact privilégié pour rendre compte de l'altérité culturelle de l'espace francophone et pour favoriser la construction identitaire de l'apprenant. La littérature constitue donc une ressource essentielle pour appréhender la diversité textuelle, rendre compte du patrimoine francophone,

construire une mémoire culturelle et contribuer à la compréhension interculturelle. Le terme prend un sens large et couvre d'autres expressions artistiques, telles que celles de la bande dessinée, des productions cinématographiques et des genres littéraires divers : le conte, la nouvelle, le roman, le théâtre et l'essai.

Les programmes des diverses filières sont au service du développement de compétences générales et spécifiques avec des profils communicatifs différenciés et privilégient une approche actionnelle à partir de supports divers illustrant des contenus discursifs, linguistiques et socioculturels. Il convient de rappeler que tous les programmes suggèrent des lectures, laissant une grande marge de liberté aux enseignants dans la sélection des ouvrages qui peuvent compléter le traitement d'un thème socioculturel ou donner lieu à un projet de lecture intégrale. Ainsi, la liste des suggestions pour la poursuite de l'apprentissage du français dans les filières de formation générale a retenu essentiellement des contes, des nouvelles, des pièces de théâtre, des films, des BD et des essais qui peuvent illustrer des domaines de référence socioculturels et des genres divers.

ACS - Dans ces conditions, quels critères ont présidé au choix des auteurs proposés ?

CA - Afin de créer un univers de références littéraires proche de celui des jeunes français, la sélection des auteurs a pris en compte le patrimoine littéraire transmis, au collège, dans les programmes d'enseignement du français, langue maternelle. On y retrouve des auteurs consacrés comme Ionesco, Le Clézio, Prévert, Queneau, Tournier ou Yourcenar mais aussi des auteurs prisés dans le milieu scolaire tels que Daeninckx, Delerm, Raynal ou Lagarce.

En ce qui concerne les parcours d'initiation à la langue française, l'équipe de auteurs a tenu à donner une place de choix à la littérature provenant de divers horizons francophones. Des contes et des nouvelles de la littérature jeunesse ont été retenus ainsi que des films sous-titrés et des BD illustrant des thèmes de la vie quotidienne et, en fin de parcours, des nouvelles et contes d'auteurs reconnus tels que Tournier et Le Clézio. Ce petit tour d'horizon met en évidence un choix de productions culturelles s'inscrivant au XX^e siècle et présentant un équilibre entre des auteurs reconnus et des auteurs dont la qualité littéraire s'est affirmée depuis. La présence de grands auteurs classiques du XIX^e siècle a été longuement débattue au sein de l'équipe et un consensus s'est produit autour d'auteurs plutôt contemporains en raison de la grande diversité et richesse de textes exprimés dans une langue actuelle plus accessible à un public scolaire peu exposé socialement à la langue française.

ACS - Dans le cadre de l'appel de ce numéro de *Synergies Portugal* est développée la notion de l'élargissement de la littérature à d'autres formes d'expression et à d'autres arts, à la multimodalité. Vos propositions allaient-elles aussi dans ce sens

à l'époque ?

CA - Nous avons proposé, par exemple, une liste de films. Le choix des films a aussi obéi à un souci de diversité de genres (drame, comédie, comédie musicale...) et d'équilibre entre des réalisateurs de renom tels que Truffaut, Rohmer et d'autres qui ont produit des films à succès illustrant des faits de société. En ce qui concerne la BD, la sélection a aussi valorisé des auteurs consacrés dans divers genres, notamment ceux en relation avec la littérature et d'autres expressions artistiques. La liste de références pour les essais relève de domaines de connaissance en évolution et certains essais reflètent des préoccupations qui restent d'actualité. Pour les filières de formation spécifique, les propositions d'ouvrages sont parfois identiques à celles de la formation générale et suivent à la fois des critères de qualité artistique ou d'actualité. Toutefois, la troisième et dernière année de cette filière présente une liste à caractère facultatif et une liste à caractère obligatoire. Les lectures facultatives portent essentiellement sur des films et des contes ou nouvelles d'auteurs francophones du XX^e siècle provenant de divers espaces géographiques. Les lectures obligatoires se limitent à des romans et des pièces de théâtre et présentent un équilibre entre des auteurs classiques, tels que Camus, Duras, Ionesco, Sagan, Sartre et des auteurs à l'écoute de leur temps : Bobin, Gary, Van Cauwelaert, Delerm ou Reza. Cette sélection de lectures obligatoires était justifiée, à l'époque, par la présence d'une question ouverte sur les œuvres recommandées dans l'examen national mais les réformes du curriculum ont mis en cause la cohérence de cette année ainsi que la nature de l'examen qui a depuis écarté toute activité liée à la lecture d'une œuvre intégrale.

ACS - Et pour la question méthodologique, quel statut pour les textes littéraires ?

C.A. - L'approche méthodologique des textes littéraires relève, en partie, de la perspective discursive sous-jacente à l'ensemble des programmes et quelques pistes sont ébauchées dans les chapitres « Sugestões metodológicas » [Suggestions méthodologiques] et « Gestão do programa » [Gestion du programme]. Ces pistes concernent le développement de la compétence de réception en lecture et l'exploitation des contenus à travers des activités articulant les aspects discursifs, linguistiques, culturels et esthétiques. L'entrée dans le texte littéraire peut être facilitée par le repérage, la compréhension et l'appropriation de la structure des séquences discursives qui présentent des schémas fortement stéréotypés propres à des genres littéraires ancrés dans la mémoire des apprenants. Elles s'appliquent aussi bien à des extraits des œuvres que sur une œuvre intégrale, s'appuient sur la capacité intellectuelle d'analyser, d'interpréter et d'évaluer les textes de manière critique et responsable par un dialogue et un débat ouverts fondés sur de multiples perspectives et tendent à favoriser l'expérience du plaisir de la lecture en langue

étrangère ainsi qu'une attitude sensible et créative envers la littérature. Il ne faut donc pas réduire la rencontre avec le texte littéraire au repérage d'informations mais plutôt solliciter l'imaginaire et un travail interprétatif à partir d'inférences de nature diverse pour aller à la rencontre des implicites culturels et favoriser la transformation ou la création textuelle.

Les programmes de français de l'enseignement secondaire s'appuient donc sur de nombreuses sources dont le CECR, et ses options s'inscrivent, un peu avant l'heure, dans la ligne de réflexion de la « littérature pour et dans l'éducation ».

ACS - Clara Ferrão, vous avez abordé ces questions du point de vue scientifique, avec un ancrage majeur dans l'idéologie qui est à la base des documents européens. Voudriez-vous vous prononcer sur les éventuelles implications au niveau des politiques linguistiques au Portugal ?

CFT - Je souhaiterais seulement souligner la cohérence didactique, notamment l'inscription de la littérature au cœur même des programmes, puisque l'entrée privilégiée a été surtout de nature « discursive » et, donc, en consonance avec l'entrée par les opérations cognitives et discursives des documents européens. Mais Cristina Avelino a déjà justifié les options didactiques. Pour terminer sur ce point, je voudrais également souligner que ces programmes sont peut-être datés, les uns ayant été publiés en 1991 et les autres en 2001. Le Ministère n'a pas voulu faire d'autres publications. L'enseignement du français ne connaît pas les *Metas*¹⁰, un document élaboré pour l'enseignement du portugais ou de l'anglais et les autres disciplines. Il y a des collègues qui le regrettent parce que cette absence législative découle du statut désormais dévalorisé du français. Sans en être dupe, je m'en réjouis, parce que la philosophie de ces récents documents des *Metas* est le résultat de la fusion des perspectives behavioristes de naguère avec l'esprit économiste d'aujourd'hui appliquée au système éducatif. Et je souhaite vraiment que dans les textes législatifs à venir, la philosophie humaniste et les principes didactiques qui ont présidé à ces programmes soient gardés.

ACS - Justement à propos des *Metas*, Otilia Sousa, vous avez été chargée de la coordination scientifique des « *Metas do Português* ». Pouvez-vous nous parler sur ces choix par rapport à l'enseignement du portugais ?

Otilia Sousa [OS] - Je ne partage pas le point de vue et les craintes de Clara Ferrão Tavares. Dans le cadre des *Metas*, dont j'ai été consultante, une section a été précisément ajoutée dans l'esprit des orientations européennes : *Educação Literária*. La désignation est déjà révélatrice car, outre le littéraire, on focalise la littérature, j'ose le dire, dans et pour l'éducation. Dans le cadre national, cette section constitue une innovation par rapport aux programmes de 2009. Les *Metas*

Curriculares do Português (« Despacho [arrêté] n° 5306/2012 ») correspondent autant à une option de politique de la langue qu'à une politique de l'enseignement, et présentent des descripteurs qui étaient dispersés alors dans différents domaines. Par conséquent, ce domaine présente une double intention : il vise, d'une part, à contribuer à la formation de l'individu et du citoyen et, d'autre part, à préserver et à transmettre des traditions et des valeurs.

Je me permets même de dire que les *Metas* rejoignent la réflexion de Pieper (2011 : 6) qui défend que, et je cite : « la lecture de la littérature contribue à l'épanouissement personnel et à la construction de l'identité ; être conscient que la pratique de la littérature est un moyen de participer à la vie culturelle ; préserver et construire la mémoire culturelle ainsi que les patrimoines nationaux et transnationaux ». Donc, les *Metas*, qui comprennent une section consacrée à l'éducation littéraire, présentent un avantage considérable pour l'enseignement de la langue et de la culture portugaises.

ACS - Permettez-moi de revenir sur la question déjà posée à Cristina Avelino : quels critères ont présidé au choix des auteurs proposés dans le cadre de l'enseignement du portugais ?

OS - Bien que le choix des œuvres soit toujours polémique, à mon avis, le problème est que la liste des œuvres est courte. Plus courte dans le programme de 2015, elle présente des livres d'auteurs étrangers dans le souci de répondre à des questions de canon littéraire. En plus des auteurs portugais, il faudrait inclure des auteurs brésiliens ou africains d'expression portugaise. Dans l'enseignement du portugais, une discussion est urgente sur le choix des auteurs et le canon littéraire dans l'ensemble du parcours scolaire : la maternelle, le primaire et le collège. Pour moi, la question se centre davantage sur les pratiques en classe que sur les programmes ou les *Metas*. Bien que ce soit important d'avoir des œuvres littéraires complètes à lire en classe, les approches didactiques choisies conditionnent l'accès et « l'expérience du plaisir et de l'engagement profond, ainsi que le développement d'une attitude positive et sensible envers la littérature ainsi que sa connaissance » (Pieper, 2011 : 8). Je fais, par ailleurs, toujours l'apologie des textes intégraux (pas d'extraits) et je conseille des auteurs qui ont un travail de qualité sur les mots, sur la langue et des textes à lectures multiples aidant à construire la curiosité sur le monde et un esprit critique sur la vie et sur les autres. En primaire, je conseille António Torrado, Luísa Dacosta, Alice Vieira, Sophia Andresen, Aquilino Ribeiro, Alves Redol. Dans ce choix, il y a des questions de qualité d'analyse linguistique et littéraire ainsi que de goût personnel.

ACS - Et pour les activités en classe, quelle est la place des activités

communicatives, des tâches ou des actions ? Laquelle ou lesquelles privilégier ?

OS - La lecture est une activité privée qui gagne quand elle est partagée (Daniels, 1994). Si la classe de langue est un espace privilégié de découverte, de partage et de discussion de textes, la lecture en classe doit être un moyen de former des lecteurs effectifs qui lisent hors classe. Donc la lecture se discute et s'analyse en classe, mais devient effective, très souvent, hors classe.

ACS - Abordons maintenant une autre perspective... la littérature dans et pour l'éducation humaniste constitue-t-elle un objet d'étude dans le cadre de la recherche en didactique des langues-cultures au Portugal ? À quel point est-elle pertinente dans le cadre des études sur l'intercompréhension et le plurilinguisme ?

CFT - Bien évidemment, il est difficile de répondre à cette question, étant donné que l'information sur les titres des thèses doit faire l'objet d'une remise à jour. Dans une étude méta-analytique, développée par Alarcão et Araújo e Sá (2010), comprenant un corpus composé de 130 thèses de master et 17 thèses de doctorat, ainsi que 113 articles publiés par des chercheurs en didactique des langues-cultures pour la période 1996-2006, les auteurs analysent les « relations disciplinaires que la didactique des langues peut établir avec d'autres champs du savoir », constatant « le pourcentage réduit relatif aux études littéraires » (3% dans le corpus composé par les thèses), ce qui mène les auteurs à parler de « minorisation » de la littérature. En ce qui concerne le nombre de publications, les auteurs soulignent que « seulement 4% se centrent sur les compétences en littérature », même si le nombre de publications concernent les questions de l'écrit¹¹. L'absence dans ce numéro de *Synergies Portugal* d'articles présentant des recherches personnelles ou institutionnelles est probablement due à ces relations peu avantageuses entre la recherche et la pratique des enseignants.

À titre personnel, je pourrais remarquer que traditionnellement les relations entre les départements de didactique des langues-cultures et les départements de littérature ne sont pas toujours faciles à l'intérieur des institutions d'enseignement supérieur, ce qui rend difficile l'adoption de cette perspective dans l'enseignement de la littérature. Ce domaine est souvent choisi par des chercheurs enseignants de l'enseignement de base et de l'enseignement secondaire dans le cadre de masters et de doctorats en éducation et concernent l'intercompréhension de textes littéraires, les genres textuels, le canon présent dans les manuels, les palimpsestes verbaux, les marques d'apprentissage de textes écrits narratifs, dramatiques, poétiques inscrits dans des ateliers, les chantiers de production « littéraire » à partir de « modèles » littéraires, l'adoption des TIC et des dispositifs de communication à distance ou des réseaux sociaux dans l'enseignement du texte poétique, narratif, explicatif

et sur la multimodalité. Le corpus est souvent composé de textes littéraires et/ou de productions des élèves qui adoptent maintenant des formats multimodaux. La recherche porte sur les représentations des élèves, des professeurs ou des parents d'élèves. Le recours à des études de cas, avec plus d'implications pour les étudiants et pour les écoles concernées, devrait être plus fréquent, à mon avis.

Dans le cadre des départements de littérature, les recherches sont souvent plus centrées sur des auteurs consacrés sans que la question des implications dans et pour l'éducation et la formation des enseignants soit abordée, même si on assiste, malheureusement, à la réduction du nombre d'enseignants dans le système de l'enseignement supérieur portugais. Le nombre de propositions d'articles non retenues pour ce numéro de *Synergies Portugal* l'a démontré. Néanmoins, il faut signaler que beaucoup de recherches sont aujourd'hui conduites en cotutelle, ce qui permettra dans le futur un développement qui inscrit la « littérature dans et pour l'éducation » en consonance avec les documents officiels, comme les interventions précédentes ont essayé de le développer et, par conséquent, avec plus d'implications pour les chercheurs et pour la convergence avec l'esprit de la didactique des langues-cultures. Par ailleurs, il faut regretter la tendance de certaines politiques actuelles qui tendent à dévaloriser les humanités dans la société ce qui est vraiment préoccupant, comme l'ont signalé plusieurs auteurs d'articles dans ce numéro de la revue.

OS - Je reviens sur la recherche menée dans le cadre de l'action de l'IIE. En 2001, j'ai coordonné un projet de recherche financé, intitulé *Ler e escrever para uma tipologia textual [Lire et écrire pour une typologie textuelle]* (Sousa et al., 2001), qui, issu d'un constat de compétence d'écriture chez des élèves du primaire, visait l'imbrication écriture-lecture selon le principe de textes générateurs d'autres textes. Les types de textes, dont il était question, concernaient des textes importants dans le curriculum du primaire : les textes de type descriptif, informatif et narratif. La littérature a un rôle important pour l'enseignement du texte narratif et descriptif, bien évidemment.

Dans ce projet de recherche-action, j'ai développé des pratiques de formation des enseignants en recourant à des stratégies de compréhension approfondie des textes, de façon à ce qu'ils deviennent des modèles d'écriture de textes. Pour l'élève, il s'agit de « parvenir à une compréhension approfondie du livre : par exemple, décoder, extraire des propositions, tirer parti des connaissances antérieures en les reliant aux informations données, effectuer des correspondances intra-intertextuelles, mettre au point un modèle situationnel cohérent du texte » (Pieper, 2011 :10). Cette pratique s'inscrit dans des pratiques qui cherchent à développer des compétences linguistiques et sémiotiques : « produire un texte

selon les caractéristiques du genre : introduction accrocheuse, présentation du livre (résumé des principaux aspects de l'histoire, du style et du genre ; ébauche d'interprétation), évaluation et contextualisation, éventuellement expression de jugements subjectifs du texte » (Pieper, 2011 : 11).

La question du texte littéraire comme *input* de langue a été aussi le sujet de thèses de master sous ma direction (Pinto, 2010 ; Horta, 2011 ; Parracho, 2012 ; Lourenço, 2013) qui visaient le développement de la littéracie à travers des textes littéraires. Il s'agissait de favoriser cette littéracie auprès d'enfants de milieux où la culture orale a un rôle important.

Si j'essaie d'analyser ces recherches à la lumière des études récentes menées par le Conseil de l'Europe, je peux affirmer que, peut-être, ces études devraient, et je cite : « permettre l'expérience du plaisir et de l'engagement profond, ainsi que le développement d'une attitude positive et sensible envers la littérature ainsi que sa connaissance » (Pieper, 2011 : 8) pour que les enfants deviennent, à long terme, des lecteurs esthétiques (Rosenblatt, 1984). En vérité, les étudiantes qui les ont menées se sont appuyées sur des principes de l'apprentissage de la langue, en particulier sur les notions d'*input* et d'*intake*. Le contact avec le texte littéraire constitue un *input* important de la langue écrite, mais il faut tout un travail d'orientation pour favoriser la découverte et l'appropriation (*intake*) des mécanismes linguistiques des textes littéraires, en particulier le lexique et la complexité syntaxique (aux niveaux intraphrasique et interphrasique). La découverte de la langue est mise en œuvre dans une lecture orientée par le professeur, dans la discussion en groupe et dans l'écriture à travers des activités de réécriture pour « encourager les apprenants à explorer le langage en tant que mode d'expression imaginative et expressive aussi bien dans la réception que dans la production, par exemple par la lecture et la pratique littéraire, par l'écriture créative », je cite encore Pieper (2011 : 8).

Les étudiantes ont repris le concept de palimpseste et d'intertextualité de Genette (1982) pour construire, par la lecture dirigée, en classe, une communauté de textes liés à des mécanismes linguistiques propres aux textes écrits.

En lecture, les enseignantes-chercheuses ont essayé d'orienter les élèves vers des mots, expressions, options rhétoriques qui construisent les effets de « *estrangement* » (Fialho, 2007) qui définissent le littéraire. Cet effet séduit les élèves et les motive à la lecture. En écriture, elles ont incité les élèves à réfléchir sur le langage, soit en les invitant à réécrire des textes d'auteur, soit en les défiant à être créatifs, dans la ligne proposée par Pieper car « [e]nseigner l'écriture suppose apprendre à organiser le suivi du processus d'écriture, analyser le produit provisoire sous l'angle des destinataires, du contenu et du style », en prenant soin de « réviser le produit provisoire » (Pieper, 2011 : 11).

Pour devenir écrivain et construire une voix qui, plus tard, sera une voix de citoyen, il faut connaître les textes, discuter les textes et réfléchir sur des textes. La discussion vise à développer la capacité de « repérer l'interrelation de la forme et du contenu, repérer les structures infratextuelles, (...) traiter/interpréter le langage métaphorique et symbolique, identifier les strates de signification, écrire/ parler à propos d'un texte littéraire et argumenter une interprétation... » (Pieper, 2011 : 15).

ACS - Et dans le cadre des projets nationaux de portugais, cette voie est-elle toujours poursuivie ?

CFT - Par rapport à l'enseignement du portugais, j'ai intégré la commission coordinatrice du PNEP [Projet national pour l'enseignement du portugais], projet national du Ministère de l'éducation, malheureusement abandonné. Ce projet a été mené entre 2006 et 2010 auprès de 8.333 professeurs de l'enseignement du premier cycle de l'enseignement de base et a permis la formation de 468 formateurs dans les écoles. Par ailleurs, il a permis la formation de l'équipe coordinatrice du projet et des responsables de presque toutes les institutions chargées de la formation de ces formateurs. Dans le cadre des brochures produites, témoins effectifs du travail développé, je n'en cite que deux, bien qu'elles soient toutes disponibles en ligne : dans « O ensino da leitura: a compreensão de textos » [L'enseignement de la lecture : la compréhension de textes] (Inês Sim Sim, 2007), l'emphase est mise sur la compréhension de textes narratifs, dramatiques et poétiques, même si une place est aussi réservée aux textes informatifs et prescriptifs nécessaires au traitement des langues dans les autres matières ; dans « O ensino da Escrita: a dimensão textual » [L'enseignement de l'écrit : la dimension textuelle] (Barbeiro, Álvares Pereira, 2007), la séquence didactique repose sur la relation réception-production de textes littéraires.

ACS - Dans le cadre de ce projet, avez-vous intégré la notion de multimodalité et de métissage entre les différents arts, comme on vous l'entend défendre souvent ?

CFT - Dans « Implicações das TIC na aula de língua » [Implications des TIC dans la classe de langues] (Ferrão Tavares, Barbeiro, 2009), les technologies sont considérées comme une ouverture à et pour d'autres espaces d'apprentissage, notamment pour que tous les enfants puissent entrer dans des musées, dans des expositions, dans des sites de poésie, de construction collective de récits... et pour qu'ils puissent partager leurs découvertes, leurs textes, par exemple des poèmes construits notamment à la manière de... après la lecture de quatre ou cinq poèmes, dont la structure présente des ressemblances dans des formats du WEB 2.0, tels que les blogs. Si le lecteur écrit sur un moteur de recherche « PNEP+blog », il pourra

trouver des matériaux de qualité très inégale, mais il se rendra compte du rôle de la littérature dans ce Projet.

ACS - Josette Fróis, en tant que co-auteur de manuels, vous avez introduit l'étude de certains auteurs. Qui sont les auteurs inclus dans vos manuels et quelle approche pédagogique y proposez-vous ?

Josette Fróis [JF] - Je vais parler du dernier manuel publié en collaboration avec CFT, *Suggestions* (1994), et qui suit des programmes antérieurs à ceux mentionnés dans cet article. Le manuel destiné à la 11^e année de scolarité, propose une soixantaine de textes, 30 sont de type « fonctionnel » et 27 sont littéraires. Antoine de Saint Exupéry, Flaubert, Stendhal, Verlaine, Apollinaire, Yourcenar et Le Clézio sont des écrivains présents parmi d'autres. Pour l'approche, nous avons cherché une articulation entre le littéraire et les médias, en commençant par l'extrait d'une émission de la télévision où Bernard Pivot discute *L'Œuvre au noir* avec Yourcenar. Tout cela est suivi, évidemment, d'un extrait de *L'Œuvre au noir* et d'une séquence de « chantier » sur la description de personnes. Le « chantier » de description partait d'extraits d'écrivains : *Daniel* de Mallet-Joris et *Mondo* de Le Clézio...

Nous proposons également une séquence didactique centrée sur la « La première rencontre » qui commence avec le « regard fasciné » proposé par Flaubert, suivi d'autres regards proposés par Madame de la Fayette, Gérard de Nerval, Stendhal... Par ailleurs, *Les exercices de style* de Raymond Queneau ouvrent l'atelier de « littérature potentielle » de la classe avec, comme prétexte, le poème « Rue de Seine » de Jacques Prévert. D'autres poètes de l'Oulipo sont également présentés. À partir de la description de « l'escalier 1 », « Beaumont 1 », « Troisième droite » de *La vie mode d'emploi*, de G. Pérec, les élèves doivent écrire « Le troisième gauche » ! La rencontre et le couple est encore le motif pour une autre séquence qui commence avec Marie Cardinal et établit un « raccord » avec Claude Sautet ! Bien évidemment, la lecture d'œuvres intégrales était au programme, à l'époque. Et il n'y avait pas de sites, même si dans le manuel, nous parlions déjà de polychronie dans l'organisation de la classe. Sans le savoir, nous nous étions rendu compte que « la notion de littérature [avait] changé au fil du temps et qu'aujourd'hui elle ne décrit pas seulement les textes littéraires canoniques et/ou nationaux prestigieux », car elle « peut très bien inclure d'autres supports (textes multimodaux tels que les films), parfois même des textes pragmatiques »¹². Je regrette que la liberté, que nous avons connue à l'époque de ce manuel, ait été limitée notamment dans le cadre des programmes de portugais, où l'enseignant n'a même pas le pouvoir de choisir les poèmes qu'il doit analyser en classe. Et j'espère vivement qu'avec le nouveau gouvernement l'encadrement éducatif soit étudié et revu afin que la visée humaniste de toute politique éducative soit plus visible.

Dans le cadre de l'enseignement du portugais, je suis co-auteur, avec CFT, d'une grammaire intitulée *Era uma vez uma gramática em histórias* [Il était une fois une grammaire en histoires] qui part du constat que les enfants apprennent mieux des contenus présentés sous format narratif, dans la ligne des travaux de Maria do Céu Roldão (2011). Nous y avons développé une approche centrée sur la narrativité, ce qui explique que le littéraire et le poétique soient présents dans beaucoup de pages.

La perspective notionnelle, déjà développée par CFT dans une réponse précédente, a été déclinée de façon moins explicite dans *Suggestions* et de façon explicite dans la grammaire du portugais pour enfants en proposant des modules centrés sur le temps, l'espace, la qualification, la quantification ... sous l'influence notamment de la *Grammaire du sens et de l'expression* de Patrick Charaudeau (1992).

Il faut souligner qu'il ne s'agit pas ici de faire de la publicité à nos manuels étant donné qu'ils se trouvent déjà dans les archives des écoles. Il s'agit d'un regard sur le passé où les enseignants et les concepteurs de manuels avaient plus de liberté, ce qui pourra, je l'espère, relancer des pistes, avancées dans *Suggestions...*

ACS - Clara Ferrão, comment voyez-vous cette problématique dans le cadre du système éducatif portugais ? Considérez-vous, comme certains auteurs des articles de ce numéro de *Synergies Portugal*, que la littérature a disparu de l'enseignement ?

CA - L'exploitation pédagogique du texte littéraire en classe de FLE pose la question de l'adéquation entre l'apprentissage de la langue et la lecture du texte littéraire. Dans le contexte scolaire, cette lecture présente un paradoxe car c'est une activité qui se réalise dans des conditions établies par l'enseignant qui espère développer un certain plaisir dans la découverte et épanouir les apprenants-lecteurs en leur ouvrant d'autres horizons esthétiques et émotionnels. Malheureusement, les pratiques de classe montrent que l'approche du texte littéraire se limite souvent aux contenus informatifs et linguistiques, négligeant la construction d'interprétations et la formulation de jugements esthétiques, éthiques et émotionnels. Dans ce sens, on pourrait penser que la littérature est en voie de disparition dans le système scolaire. Surtout parce que le temps consacré à l'enseignement des langues et des humanités est de plus en plus réduit. Il est donc urgent de lutter contre la dévalorisation sociale de la culture humaniste où la littérature joue un rôle fondamental et d'investir dans la formation initiale et continue des enseignants de langues.

CFT - Je souhaiterais être optimiste. Je pourrais reconnaître peut-être que le temps limité réservé à l'enseignement du français empêche le développement des programmes, je pourrais interroger quelques pratiques de classe, le manque de formation de bon nombre d'enseignants et je pourrais également regretter que

les programmes de portugais de 2009, expérimentés dans le système, aient été remplacés à la va-vite par les programmes actuels, remplacement motivé par des raisons politiques. Je pourrais regretter aussi, contrairement à Otília Sousa, que les *Metas* aient été introduites dans le cadre de nos disciplines de nature humaniste. Je suis parmi ceux qui soutiennent que la définition de descripteurs trop rigides dénature la relation avec la littérature. J'espère avoir tort et donner raison à Bernardes et Afonso, auteurs d'un ouvrage récent sur l'enseignement de la littérature, *Literatura e Ensino do Português [Littérature et enseignement du portugais]*, dans lequel ils concluent que « le renforcement de l' 'éducation littéraire' se traduit dans l'alignement d'un bon ensemble de *metas* » et que « l'existence des *metas* éducatives fournit à l'enseignement de la langue maternelle un référent objectif utile pour tous les intervenants, notamment l'élève, qui peut les utiliser comme un calendrier personnel de vérification des connaissances acquises et comme guide pour l'étude postérieure¹³ ». À mon avis, prenant appui sur l'expérience de la formation de quelques centaines de professeurs et l'observation de nombreuses classes de français et de portugais, il faut que les enseignants aient un mot à dire dans le choix des auteurs. L'imposition du nombre de textes et des auteurs peut même se traduire par de meilleurs résultats dans les fiches et les examens, mais cette normalisation est contre-nature en ce qui concerne une « discipline » qui repose en grande partie sur l'émotion, le plaisir esthétique, le partage de sensibilités entre enseignant et apprenant.

Mais, je voudrais plutôt souligner que, dans le cadre portugais, la « connaissance d'une langue ne se réduit pas à sa maîtrise en tant qu'instrument de la communication » et que la « connaissance de grandes œuvres de la littérature enrichit (encore) la réflexion et la vie même », je cite encore H. Pieper (2011), très présente dans cette discussion¹⁴. En effet, la littérature, dans les programmes, dans les projets institutionnels et dans des projets de recherche que je connais ou dans lesquels j'ai même été engagée, est au service du développement de l'épanouissement personnel, de la construction de l'identité et de la compréhension interculturelle. En relisant les différents documents institutionnels et mes documents personnels, je pense pouvoir souscrire les objectifs des récents travaux du Conseil de l'Europe sur l'enseignement de la littérature, notamment le premier : « permettre aux élèves d'écrire et d'apprécier la littérature en tant que source culturelle d'une grande richesse pour comprendre et explorer l'existence humaine d'hier et d'aujourd'hui, laquelle source dépasse la sphère personnelle et propose des éclairages interculturels et transculturels et contribue au fondement de la mémoire culturelle » (Pieper, 2011 : 8).

La littérature est, en effet, une voie pour développer des valeurs, la sensibilité, le goût esthétique, mais elle est aussi un moyen pour développer la pensée et la construction du discours. Elle doit, par ailleurs « permettre de développer chez les apprenants la capacité intellectuelle d'analyser, d'interpréter et d'évaluer les textes de manière critique et responsable par un dialogue et un débat ouverts fondés sur la multiperspectivité » (Pieper, 2011 : 21). Bien évidemment, pour atteindre ces objectifs, les élèves mobilisent des « opérations/processus cognitifs/discursifs tels que : *décrire*, relater/narrer, expliquer, analyser, interpréter, en particulier en assortissant (éléments textuels et interprétations), comparant (des textes avec des textes/genres apparentés ou opposés) argumenter, *évaluer*, résumer » (Pieper, 2011 : 21).

Finalement, je ne peux qu'*établir un parallélisme* entre les documents du Conseil de l'Europe, qui ont suivi la parution du *Cadre européen commun pour les langues*, et chercher à montrer comment chaque discipline contribue au développement d'une compétence pluriculturelle et à l'esprit de l'IIE quand il a commandé des études montrant le rôle formatif de chaque discipline. Tant de chemins parcourus et certains malheureusement laissés à l'abandon ! Mais notre rôle de formateur et d'éducateur consiste à *œuvrer* pour que les voies du plurilinguisme et de la pluriculturalité restent ouvertes. La littérature y est en plein cœur !

ACS - En guise de conclusion, permettez-moi d'évoquer ici les propos avec lesquels je terminais un article écrit à deux mains avec Juan García-Bascuñana sur « Le texte littéraire dans l'enseignement du F.L.E. » pour le n° 52 de *Recherches et applications* de la revue *Le français dans le monde*. Nous défendions alors pour le professeur de littérature le rôle de médiateur et de passeur entre cultures, « capable de créer chez ses élèves ou ses étudiants, grâce à la démultiplication d'angles du fait littéraire en contact avec les autres arts (théâtre, musique, cinéma, etc.) ou la science, la conscience d'une identité culturelle et interculturelle susceptible de leur permettre de communiquer aux autres leurs motivations et leurs idées, en somme, leurs façons d'être et de voir le monde » (García-Bascuñana, Santos, 2012 : 129). Ce portrait optimiste et idéaliste pose un problème de fond qui a juste été effleuré ici mais qui risque de constituer la clé pour la solution pour toute cette problématique autour de « la littérature dans et pour l'éducation »: celle de la formation des futurs enseignants de langues.

Malheureusement, nous savons la distance qui sépare, le plus souvent, dans notre système éducatif, les orientations théoriques et méthodologiques des pratiques de classe. Force est de reconnaître que l'une des causes principales de cette réalité coïncide avec le recul en matière de formation des professeurs de langue vérifié à la fin du XX^e siècle où la littérature étrangère a vu diminuer son ampleur et par là

le nombre de crédits (ECTS). Dans de telles conditions, comment cet agent éducatif peut-il (re)devenir ce passeur entre cultures et déclencher chez l'apprenant une nouvelle sensibilité susceptible d'ouvrir des fenêtres sur le monde par le biais du contact avec la littérature ? Question polémique aujourd'hui, espérons qu'elle ne le soit plus demain et que nous puissions tous nous rassembler dans un avenir proche pour célébrer la dignification des approches littéraires dans l'enseignement des langues au Portugal et en Europe.

Synergies Portugal vous remercie d'avoir nourri et problématisé, aujourd'hui, notre réflexion grâce à votre savoir-faire et votre réflexion enrichissante sur ces questions pédagogiques qui remettent l'interculturel et le littéraire à l'ordre du jour.

Les spécialistes invitées à ces entretiens ont suggéré la bibliographie suivante :

Alarção, I. Araújo e Sá, M. H. 2010. *Era uma vez... a Didáctica de Línguas em Portugal: enredos, actores e cenários de construção do conhecimento*. Cadernos do LALE, Série Reflexões n.º 3. Universidade d'Aveiro : Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.

Barbeiro, L. F., Álvares Pereira, L. 2007. *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa : DGIDC - ME http://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf [consulté le 15 octobre 2015].

García-Bascuñana, J, Santos, A. C. 2012. « Le texte littéraire dans l'enseignement du FLE : histoire, variations et perspectives », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° 52, pp. 120-130.

Beacco, J.-C., Coste, D., Van de Ven, P.-H., Vollmer, H. 2010. *Langue et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/.../KnowledgeBuilding2010_fr.doc [consulté le 15 octobre 2015].

Bernardes, J.-C., Afonso, R. 2013. *Literatura e Ensino do Português*. Lisboa : Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Charaudeau, P. 1992. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.

Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, E. 1976. *Un niveau-seuil*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Daniels, H. 2002. *Literature circles: voice and choice in the student centered classroom*. Markam : Pembroke http://www.amazon.com/Literature-Circles-Choice-Reading-Groups/dp/1571103333/ref=la_B0011GLT3M_1_8?s=books&ie=UTF8&qid=1448636066&sr=1-8 [consulté le 15 février 2015].

Ferrão Tavares, C., Valente, M. T., Roldão, M. C. 1996. *Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico - Língua Estrangeira*. Lisboa : Instituto de Inovação Educacional.

Ferrão Tavares, C. 2001. « Dos textos do Conselho da Europa aos Programas de Francês do Ensino Secundário ». *Intercompreensão - Revista de Didática das Línguas*, n° 9, p. 65-89.

Ferrão Tavares, C. 2007. *Didáctica do Português - Língua Materna e Não Materna - no Ensino Básico*. Porto : Porto Editora.

Ferrão Tavares, C. Fróis, J. 1994. *Suggestions*. Lisboa : Plátano Editora.

Ferrão Tavares, C. Fróis, J. 1997. *Era uma vez... uma gramática em histórias*. Lisboa : Plátano Editora.

- Ferrão Tavares, C. Barbeiro, L. 2009. *As implicações das TIC no ensino da língua*. Lisboa : DGIDC - ME http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/implicacoes_tic_pnep.pdf [consulté le 15 octobre 2015].
- Ferrão Tavares, C., Silva, J., Silva e Silva, M. 2014. « La séquence didactique !... Du 'Alors' d'une histoire qui ne dit rien... au 'Vraiment ?' d'un récit (didactologique) bien (dé)terminé ». *Intercâmbio*, 2.^a série, vol. 7, p. 49-73 <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13062.pdf> [consulté le 15 octobre 2015].
- Fialho, O. C. 2007. « Foregrounding and refamiliarization: understanding readers' response to literary texts », *Language and Literature*, n° 16-2, p. 105-123.
- Galisson, R. 1980. *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues*. Paris : CLE International.
- Genette, G. 1982. *Palimpsestes : la littérature au second degré*. Paris : Seuil.
- Graça, M. M. 2010. *Contributos para a reflexão sobre a Formação de Leitores Literários em Contexto Escolar*. Dissertação de mestrado. Lisboa : Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Horta, A. P. 2011. *A linguagem Literária e o desenvolvimento da Linguagem*. Dissertação de mestrado. Lisboa : Escola Superior de Educação João de Deus.
- Lourenço, M. A. 2013. *Porque ler não chega: da biblioteca escolar à sala de aula - um percurso de leitura e de escrita*. Dissertação de mestrado. Leiria : Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação.
- Pieper, I. et al. 2011. *Littérature : une démarche et des points de référence - Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement / apprentissage de la littérature (fin de la scolarité obligatoire)*, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxD2-OtherSub_fr.asp#s1 [consulté le 15 octobre 2015].
- Parracho, S. 2012. *Português L2: ensino de escrita e input linguístico*. Dissertação de mestrado. Lisboa : Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação.
- Pinto, F. 2010. *O papel da Leitura Literária no desenvolvimento da escrita em crianças a frequentar o 4º Ano de Escolaridade: Análise de recontos de textos literários*. Dissertação de mestrado. Lisboa : Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Roldão, M.-C. 2011. *Um Currículo de Currículos*. Santarém : IPS-UIIPS/Ed. Cosmos.
- Rosenblatt, L. M. 1994. *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale : Southern Illinois University Press.
- Sim-Sim, I. 2007. *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa : DGIDC - ME http://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf [consulté le 15 octobre 2015].
- Sim-Sim, I. 2012. *Desenvolvimento profissional no ensino da língua. Contribuições do Programa Nacional de Ensino do Português*. Lisboa : Colibri, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Sousa, O. C., Cardoso, A., Silva, M. E., Costa, M. L., Silva, A., Pereira, S. 2001. *Ler e Escrever - para uma tipologia textual*. Lisboa : Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Wilkins, D. (dir.). 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford : Oxford University Press.

Notes

1. V. <http://assembly.coe.int/ASP/Doc/XrefViewHTML.asp?FileID=11905&Language=FR> [consulté le 15 octobre 2015].
2. Toutes les citations en portugais ont été traduites par nous-mêmes en français. Vous trouverez le texte original dans cette note de fin de page et dans toutes celles qui suivent : « orientar toda a estrutura curricular no sentido da formação integral do educando ».
3. « em todas as disciplinas curriculares como uma dimensão transversal e transdisciplinar ».
4. « entre línguas e culturas há relações de consubstancialidade (...), sendo a cultura indubitavelmente uma dimensão formativa do ensino das línguas ».

5. « entenda-se cultura enquanto gramática de comportamentos de um determinado povo, por um lado, e enquanto criação artística, de pensamento filosófico ou científico, por outro ».
6. « o texto literário tem vindo a ser reintegrado nos manuais e nas práticas de aula » ; « a literatura (tivesse) sido submetida a abordagens teóricas que (eram) transferidas, às vezes apressadamente, para a sala de aula » ; « ao desenvolvimento da sensibilidade estética do aluno ».
7. « como um instrumento de mediação entre os programas e a organização dos processos de ensino-aprendizagem, (visando) fazer emergir as competências (gerais) e as competências específicas na construção de uma competência global em línguas estrangeiras ».
8. « a aprendizagem de línguas estrangeiras como a construção de uma competência plurilingue e pluricultural nos termos em que é formulada no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas ».
9. « mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade (...) e usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar ».
10. Metas curriculares sont des ensembles de descripteurs élaborés par des équipes du Ministère de l'éducation portugais pour les différents niveaux et cycles de scolarité et pour différentes disciplines.
11. « relações disciplinares que a didática das línguas pode estabelecer com outros campos do saber » ; « a reduzida percentagem relativa aos Estudos Literários (3%) » ; « [apenas] 4 % se centra[m] sobre as competências em literatura ».
- 12.V.http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1_LIS-Literature2011_fr.pdf [consulté le 15 octobre 2015].
13. « o reforço da importância da “educação literária” se traduz no alinhamento de um bom conjunto de metas » ; « a existência de metas educativas fornece ao ensino da Língua Materna um referente objetivo com utilidade para todos os envolvidos, nomeadamente para o aluno, que as pode utilizar como calendário pessoal de verificação dos conhecimentos adquiridos e como guia para o estudo posterior » (J.-C. Bernardes, R. Afonso, 2013 : 30).
- 14.V.<http://assembly.coe.int/ASP/Doc/XrefViewHTML.asp?FileID=11905&Language=FR> [consulté le 15 octobre 2015].

Synergies Portugal n° 3 / 2015



Comptes rendus
de lecture



Dominique Faria

Université des Açores, CEC – UNL, Portugal

- Heidmann, Ute. 2014. *Diálogos intertextuais e interculturais. A comparação como método*. Collection “Diálogos em Tradução” (Traduction de Maria de Jesus Cabral et João Domingues) Coimbra : Edições Pedagogo.

Diálogos intertextuais e interculturais. A comparação como método [Dialogues intertextuels et interculturels. La comparaison comme méthode], d’Ute Heidmann, propose de repenser les principes de la méthode traditionnelle du comparatisme littéraire. L’ouvrage est composé par une introduction, plutôt théorique, qui fournit au lecteur les présupposés guidant l’approche proposée par l’auteur, suivi de cinq chapitres où celle-ci est appliquée dans l’analyse de cas particuliers. Heidmann s’écarte de la tendance traditionnelle à chercher l’universel par la comparaison, ce que l’auteur appelle la « comparaison universalisante », et propose l’adoption de ce qu’elle appelle une « comparaison différentielle ». C’est là, à mon avis, que réside tout l’intérêt de ce livre.

L’introduction dénonce la tendance qu’ont les méthodes d’analyse comparative des pratiques littéraires et culturelles à une réception « universalisante », à chercher l’uniformisation, la stéréotypie. La globalisation y contribue aussi, dans la mesure où l’on tend à effacer les différences culturelles et à les remplacer par des stéréotypes. Selon Heidmann, tant concevoir les littératures et cultures nationales sous l’égide de l’universalisme que les isoler s’avère réducteur. L’analyse différentielle vise précisément à montrer comment les littératures et les cultures sont essentiellement intertextuelles et interculturelles, car elles se forment par les rapports qu’elles entretiennent avec d’autres cultures et littératures, des rapports dont le potentiel créateur est infini.

La différence - entre un texte et des versions précédentes, soit qu’il s’agisse de traduction, d’adaptation ou d’autre type de rapports -, c’est ce qu’il importe d’étudier. Au lieu de repérer ce qui unit ces textes, cette méthode propose de penser ce qui les différencie et d’étudier cette différence comme un indice des traits spécifiques de chaque époque, de chaque culture. Pour ce faire, le premier pas est de refuser toute hiérarchie entre les produits culturels à étudier (entre langues plus ou moins puissantes, genres plus ou moins valorisés, etc.). Attribuer

à chaque ouvrage le même poids et importance permet de procéder à une étude heuristique, même si cela revient à étudier un corpus qui n'appartient pas au canon littéraire.

Deuxième principe de base de cette méthode : chaque texte doit être étudié dans le contexte d'énonciation et le contexte socioculturel au sein desquels il a été produit, avec lesquels il maintient des rapports étroits. Cela implique aussi étudier les premières éditions des textes ou les premières versions manuscrites s'il y en a. Car chaque traduction, chaque adaptation introduit le texte dans un nouveau contexte, ce qui produit de nouveaux sens. De ces deux premiers principes, il advient que la notion traditionnelle d'intertextualité n'est pas la plus fonctionnelle. Heidmann propose plutôt la notion de dialogisme intertextuel, pour souligner la dynamique de ce processus qui est à la base de la formation de toutes les cultures et les littératures.

Le principe du dialogisme intertextuel implique que chaque texte réponde à une proposition de sens de textes précédents et s'inscrive dans les particularités de l'époque et du contexte dans lesquels il a été produit. Le texte « déplace », « condense », « inverse », plutôt qu'il n'emprunte ou n'imité, des termes qui impliquent un rapport hiérarchique que Heidmann juge un obstacle à l'étude de ces produits culturels. Cette attention aux connotations des termes et expressions est omniprésente dans cette étude. Elle n'a cependant pas été adoptée lorsqu'il s'agit de parler des traductions. L'auteur désigne par « ouvrage original » ce qui pourrait être appelé « texte/ouvrage de départ » ou « texte/ouvrage source », précisément pour éviter de perpétuer l'idée d'un rapport hiérarchique entre les deux textes, de suggérer que la traduction n'est pas un texte original.

Les chapitres I, II et III portent sur les contes traditionnels, plus spécifiquement ceux de Perrault et des frères Grimm. L'analyse montre comment ils résultent d'un dialogue avec d'autres textes et d'autres genres littéraires. Les chapitres IV et V, également, portent sur les adaptations de ceux que l'on a convenu d'appeler les mythes grecs. Au lieu d'y chercher des significations universelles, tel qu'on le fait traditionnellement, l'approche différentielle propose de repenser ces réécritures comme créant des effets de sens différents, car le texte est mis en rapport avec les « soucis » thématiques chers à d'autres époques, cultures et publics. Cette analyse a l'avantage, selon Heidmann, de mettre en relief le dialogisme intertextuel et interculturel qui est à la base des littératures et des cultures européennes.

Diálogos intertextuais e interculturais est donc un ouvrage utile pour tous ceux qui s'intéressent au comparatisme. Heidmann y mène une réflexion théorique qu'elle expose de façon claire et applique par la suite avec précision dans les

analyses de cas spécifiques. L'équilibre entre la partie théorique et pratique est sans doute un atout de cette étude. Dans les analyses des textes, Heidmann entreprend un travail presque archéologique, de redécouverte des versions originales, appliquant les principes étalés auparavant, ce qui permet au lecteur de suivre avec intérêt la démonstration et de comprendre les avantages de la méthode proposée. Les résultats en sont parfois surprenants. La reprise fréquente, en début de chapitre, de définitions qui avaient déjà été fournies dans l'introduction a l'avantage de permettre au lecteur de lire chaque chapitre isolé, mais rend le texte un peu répétitif pour le lecteur qui accompagne le raisonnement de l'auteur depuis le début. À souligner aussi, pour finir, la qualité de la traduction, qui ne contribue nullement à rendre ce texte hiérarchiquement inférieur à son point de départ.

João Domingues

Université de Coimbra – Centre de Littérature
portugaise (CLP), Portugal

- *Lumières d'Albert Camus*. 2012. *Enjeux et relectures*. Cabral, Maria de Jesus ; Santos, Ana Clara ; Dussert, Jean-Baptiste (org.). Paris : Éditions Le Manuscrit, « Exotopies ».

Lumières d'Albert Camus est le premier volume de la nouvelle collection « Exotopies » de l'APEF (Association Portugaise d'Études Françaises) publiée chez Le Manuscrit, Recherche - Université, Paris 2012. Dans ce volume, dit-on dans la Préface, il s'agit « de s'aviser de l'exceptionnelle variété et actualité de l'œuvre » (p. 8) camusienne. Rassemblant une suite de regards « étrangers », que l'on sépare ici en trois parties - 1. Idées de Camus ; 2. Le dramaturge ; 3. Camus adapté -, cet ensemble de relectures de textes fondamentaux de l'auteur présente, sous la direction de Maria de Jesus Cabral, Ana Clara Santos et Jean-Baptiste Dussert, de quoi faire réfléchir à un vaste public, chercheur ou simple admirateur de Camus. Ce volume constitue une source de regards polychromes sur les idées de l'auteur d'abord, mais aussi sur la réception, voire adaptation de ses textes. *Lumières d'Albert Camus* nous offre, dans un langage à la fois exact et simple - propre à des travaux qui visent à la fois la présentation des recherches et leur divulgation -, bon nombre de regards nouveaux sur l'œuvre de Camus, chez qui, comme on sait, il s'avère souvent difficile de distinguer ce que l'on doit à l'écrivain artiste et penseur, et ce qui appartient plutôt au citoyen engagé en son siècle.

1. Idées de Camus. Pour Camus, l'Europe communierait d'un « destin et d'un dessein », car il compte sur la solidarité des peuples qui la composent, observe Jeanyves Guérin ; mais celle-ci n'a pas joué et la guerre éclata. Rêvant d'un nouvel ordre international, notre auteur croyait que l'heure était « aux solidarités et aux synergies » (p. 17), pour la construction d'une « Europe neutre, pacifiste et socialiste » (p. 18). Après, la guerre froide a commencé, mais, toujours selon Jeanyves Guérin, Camus n'arrête pas d'esquisser tant soit peu, ici et là, le scénario de la construction européenne, unie mais diverse, ouverte aux coopérations, enfin songeant à la construction de ce qui devrait être, comme objectif lointain, « les États-Unis du monde », sous une démocratie « qui fait corps avec les droits de l'homme, pas avec l'économie de marché », où « les hommes doivent [justement] passer avant les marchandises » (p. 31), c'est encore Jeanyves Guérin qui le

souligne. Quoique reconnaissant la valeur de son témoignage, réel et profond, nous ne sommes pas à même d'affirmer que la pensée camusienne sur l'Europe puisse éclaircir grand-chose sur notre présent ; mais regrettons, avec Jeanyves Guérin, qu'il n'y ait plus, en France ou ailleurs, d'intellectuels de cette envergure pour éclairer notre avenir.

Tout en abordant les questions du colonialisme et de la guerre d'Algérie, Fernando Gomes trace dans son article la trajectoire de la pensée d'un Camus qui s'inquiétait d'avantage de la condition humaine de son peuple que des idéologies ou des oppositions entre les « Prospéros » et les « Calibans ». « Crainte et attraction sont, selon Homi Bhabha (1994 : 95), des caractéristiques de l'ambivalence du discours colonial qui définissent la relation colonisateur/colonisé vue par Jacques » (p. 140), dans *Le premier homme*, observe Fernando Gomes ; l'ambivalence du héros, dit-il, « fonctionne » dans le récit comme miroir incontournable de l'auteur, double d'un Camus revendiquant toujours son « algérianité », sans pour autant cesser d'être Français (p. 145).

Pour Sofia Chatzipetrou, Camus, au carrefour de plusieurs arts ou savoirs, auteur de romans, d'essais, mais aussi de théâtre et même metteur en scène, se nourrit profondément de la pensée grecque, notamment en ce qui concerne la dialectique entre la constatation de l'absurde et sa foi humaniste. Chez lui, précise-t-elle, « l'absurde n'est pas une conclusion ; au contraire, il constitue le commencement, c'est la prise de conscience de cette rupture 'catalytique' entre l'homme et le monde » (p. 49). Toujours exploitant les racines grecques de la pensée camusienne, l'influence du néoplatonisme que Jean-Baptiste Dussert entrevoit chez cet auteur nous semble vouloir montrer que Camus, pessimiste quant à la destinée de l'homme, ne cesse pour autant de manifester son sens de solidarité, son amour pour la justice, croyant à la dignité humaine et à la valeur intrinsèque de la vie, malgré les contradictions existentielles quelles qu'elles soient. Toujours en quête de spiritualité et nullement marxiste¹, Camus s'était composé un humanisme assez original où « le communisme ne prenait part qu'en tant que *praxis*, dans le double contexte de la montée des fascismes et du devenir des empires coloniaux » (pp. 64-65). Quant à l'idée d'exil dont parle Camus, on le voit, on le comprend ; par contre, le royaume auquel il aspire n'est qu'une nébuleuse assez floue dans ses textes, quelque part entre la révolte et le combat ; ou est-ce plutôt la nostalgie typiquement grecque - et, une fois de plus, « l'inspiration de 'la source grecque' chez Albert Camus » (p. 75) - de la patrie lointaine ou perdue mais toujours recherchée, qui est d'ailleurs le propre de la rêverie de l'esprit et du désir de l'âme ? Quoi qu'il en soit, là-dessus Jean-Paul Larthomas tient à préciser que, pour Camus, ce royaume « est tout entier de ce monde » (p. 80), et que, sentant les choses en philosophe et les pensant en

artiste, tout comme Simone Weil (cf. p. 95), il ne fait que nous replacer « en face du monde » (p. 96) ; et malgré ses brillantes réflexions sur Sisyphe « le prolétaire », Prométhée « l'homme révolté » et Némésis « la Nécessité ou le Destin », il ne nous semble pas avoir éclairci d'avantage le sujet. Par contre, tout en débitant une pensée beaucoup plus claire, Thierry Laurent explique simplement les rapports de Camus avec les communistes et n'hésite pas, lui, à affirmer que « Camus est avant tout un défenseur du droit » et « un combattant pour les droits de l'homme » (p. 131) ; c'est peut-être par là qu'il rêvait d'un royaume ...

Par des sentiers assez différents, Maria Luísa Malato nous conduit à travers les textes de Camus construisant une curieuse étude sur une intéressante opposition entre la notion d'Eden et celle d'Utopie. Pour Malato, chez Camus « l'Eden est la conscience des sens et l'Utopie leur oubli » (p. 151) ; et si « l'Eden signifie la possibilité », l'Utopie signifie « communément l'impossible » (p. 157). Le récit de l'Eden est écrit chez Camus à l'envers, dit-elle, puisqu'il est « l'écriture de l'Exilé qui n'oublie pas son Royaume » (p. 169), un Eden peut-être un peu égoïste ou solitaire, certes, mais à la manière des îles grecques, c'est-à-dire sachant que, sous la mer, elles se trouvent toutes liées. Or c'est ce lien indélébile, qu'il reconnaît entre tous les hommes, que révèle son « 'humanisme têtu, étroit et pur', dont Sartre se moquait, en parlant d'un étrange écrivain pour qui le Paradis 'c'est les autres' » (p. 170).

Enfin, Aurélie Palud nous propose de voir *La Peste* de Camus comme une œuvre moderne. Malgré les réticences de voix aussi retentissantes que celles de Jean d'Ormesson et d'Alain Finkielkraut (pp. 99-100), elle considère ce roman absolument actuel dans notre ère postmoderne pour plusieurs raisons : cette allégorie est souvent interprétée comme « image de l'Occupation nazie mais aussi [...] comme symbole de toute forme de barbarie » (p. 112) de tous les temps ; « [c]omme le récit contemporain, le texte de Camus pose des questions, plus qu'il n'y répond. Le doute s'y lit, rien ne va de soi, surtout pas la prétendue limpidité de la morale de Camus » (p. 117).

2. Le dramaturge. Auteur de tragédies, Camus est aussi, d'après l'étude de Maria de Jesus Cabral et Hermínia A. Laurel, l'auteur d'un tragique par-delà la tragédie ; en effet, c'est aussi dans le roman que « l'expression du tragique prend un *déplacement avantageux* » (p. 203). L'absurdité du monde ou l'incompréhension de l'homme par l'homme est aussi tragique chez Meursault que la révolte (oh ! combien lucide) de Caligula dans la pièce éponyme. Ayant élargi le sujet avec le cas de Malraux, on trouve dans leur texte un bilan fort clair : aux confins de la littérature et rejoignant le réel - qu'il soit individuel dans *L'Étranger*, ou collectif dans *La condition humaine* -, ce tragique, moins sublime que celui de la

tragédie grecque, certes, mais peut-être plus authentique, est un tragique propre à l'histoire : émanant de la conscience humaine, il émerge face à la « troublante étrangeté du monde moderne » (p. 211). Mais est-ce du « tragique pensé » ou du « tragique vécu » ? Est-ce possible que l'un existe sans l'autre ? Et pourrait-il y avoir de l'absurde sans révolte de la conscience qui le « réalise » ? Les auteurs n'y répondent pas. Elles ont préféré revenir sur le « tragique par-delà la tragédie » et observer, en guise de conclusion, que chez Camus comme chez Malraux, il peut même être interprété comme « éloge de l'humain » (p. 212). Immiscé dans l'histoire des hommes, donc imbus d'historicité, le tragique ne sera peut-être pas éternel (la question n'a d'ailleurs aucun intérêt), mais il est sûr qu'il demeurera parmi nous tant que subsistera, sur terre ou ailleurs, un spécimen de l'*Humana gens* tel qu'on la connaît.

« La lumière » faite par Véronika Altachina sur l'adaptation des *Possédés* nous met face à ce pouvoir créatif de l'artiste de théâtre que fut Camus, mais aussi face au Camus penseur et citoyen hautement séduit par Dostoïevski qui était pour lui « le vrai prophète du XXI^{ème} siècle » et chez qui Camus a aimé « celui qui a vécu et exprimé le plus profondément notre destin historique » (p. 33). Quant au texte d'Ana Clara Santos, il nous présente ce même Camus artiste de théâtre, mais lu, puis traduit et adapté à la scène au Portugal pendant la période de la dictature, mettant en relief sa « conscience libertaire » abondamment exprimée dans ses pièces.

3. Camus adapté. En guise d'épilogue, ce volume nous présente une étude de Dalila Harir qui met en relief surtout le grand souci de justice révélé dans l'adaptation de *L'Hôte* en Bande dessinée par Jack Ferrandez ; une justice que parfois les lois brident plus qu'elles ne protègent. Tout en nous transportant au cœur même de la nouvelle, le dessinateur nous permet de vivre « cette histoire et même pour une part l'Histoire de l'Algérie » (p. 234).

D'exotopie en exotopie et comme à mi-chemin entre « littérature-pensée » et « littérature-art », pourrait-on se frayer encore d'autres chemins identifiant de nouveaux enjeux et de nouvelles (re)lectures des textes camusiens ? L'idée n'est pas à exclure.

Note

1. Faut-il rappeler ici qu'il dénonce également toutes les idéologies meurtrières, aussi bien le nazisme que le marxisme, qui étaient pour lui des « utopies » également « absolues », ou son affirmation péremptoire en 1948 dans le journal *Caliban* : « Je n'ai pas appris la liberté dans Marx, je l'ai apprise dans la misère ».



Jacques da Silva

Université Nouvelle de Lisbonne – CLUNL / Université Catholique
Portugaise, Portugal

Marlène da Silva e Silva

Université du Minho / Université Catholique Portugaise – CEFH,

- Santos, Ana Clara, Ribeiro Gonçalves, Artur, Sequeira, Pedro, Salvado de Sousa, Teresa (Org.) 2014. *Intercompreensão, plurilinguismo & didática das línguas: uma viagem entre culturas: Homenagem a Clara Ferrão Tavares [Intercompréhension, plurilinguisme & didactique des langues : un voyage entre cultures : Hommage à Clara Ferrão Tavares]*. Chamusca : Edições Cosmos, 444 p.¹

Selon sa note d'introduction (p. 9-10), ce livre réunit les « contributions (...) [de] maitres, collègues et disciples » (p. 10) de Clara Ferrão Tavares avec lesquels cette didactologie des langues-cultures a établi, depuis le début des années 80 du siècle dernier, un dialogue en continu... encore et toujours en cours. Ces contributions, présentées lors du Colloque qui s'est tenu en son honneur, en 2011, au Portugal, ont donné lieu aux textes qui composent l'ouvrage. Celui-ci se veut un hommage à celle que Robert Galisson considère comme étant « [u]ne flamme insatiable de la didactologie des langues-cultures », en soulignant que « [s]i ce n'était déjà fait depuis des lustres, je me rangerais, sans conditions, aux côtés de tous nos Collègues qui ont mis leur pas dans les tiens et te suivent toujours avec enthousiasme » (p. 12).

L'ouvrage propose une suite de textes, dont le critère de présentation est celui de l'ordre alphabétique des noms des auteurs respectifs, exception faite au texte de Clara Ferrão Tavares qui y siège en première place. Cependant, cette kyrielle de textes ne porte pas dommage au linéament scientifique de l'ensemble textuel correspondant, dans la mesure où une lecture et une compréhension réfléchies des articles permet autant d'outrepasser le fait que l'ouvrage repose sur un simple *mélange* de contributions que d'y percevoir un *florilège* de textes qui fait preuve du kaléidoscope didactologique de Clara Ferrão Tavares - que Robert Galisson identifie comme « un éclectisme aussi porteur et prolifique » (p. 11). Selon les mots des organisateurs du volume, « sa position et son parcours - non seulement l'enseignante d'une langue mais de/en langues, non seulement une enseignante

portugaise mais une personne ouverte au monde, dans une invitation au dialogue, dans une identité multiple, dans laquelle métissage et diversité construisent [son] *puzzle* identitaire » (p. 10) -, tissent les liens d'interdépendance, susceptibles de transformer la *diversité en une unité de pensée et d'action qui lui est autant singulière qu'originale*. Suite à l'indication de données biographiques et bibliographiques - plus sélectives qu'exhaustives... et pour cause - de la didactologue qui y est à l'honneur, l'ouvrage présente un premier texte qui a pour titre « La didactique des langues-cultures à l'heure de la virtuelité » (pp. 29-50), dans lequel Clara Ferrão Tavares reprend le concept didactologique (de souche galisonienne) de *situation éducative*, en mettant en relief les dimensions *espace* et *temps*, de façon à souligner que la catégorie didactologique *agent*, parce qu'elle inclut non seulement les ressources humaines, mais également les ressources didactiques, multimédias et technologiques, permet de mettre en avant une approche actionnelle à la page. Cette approche ne se borne plus à une juxtaposition, une association et/ou une conjugaison des dimensions multimédias et multimodales, mais est à même de permettre la mise en œuvre d'une approche actionnelle d'ordre pluriel et virtuel - configuration qui procède à la fusion autant de la multiplicité linguistique et culturelle des activités que des objets, des espaces et des temps virtuels et réels - en didactique des langues-cultures.

Dans ce texte, qui registre ses remerciements de l'hommage qui lui est rendu, Clara Ferrão Tavares indique également - dans un cheminement d'hier à aujourd'hui... mais qui se lance dans le futur - les espaces intra- et interdisciplinaires scientifiques de référence qui sont les siens - l'éducation aux langues-cultures, la *didactologie des langues-cultures* et la *didactique des langues-cultures*... quoiqu'en dialogue ouvert et continu à des domaines et des disciplines scientifiques autres, notamment la *médialogie* - et les thématiques majeures qui constituent les hauts-lieux d'intérêt de la recherche de cette didactologue, lesquels méritent même l'attention à la géométrie (disciplinaire) variable des enseignants-chercheurs qui ont contribué à l'ouvrage.

Les contributions de Jacques Cortès (ancien Professeur et Directeur du CREDIF de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud, Professeur émérite de l'Université de Rouen, ainsi que Fondateur et Président du GERFLINT) et Daniel Coste (Professeur émérite de l'École normale supérieure de Lyon) inscrivent le labeur scientifique de Clara Ferrão Tavares dans le cadre conjoint de l'éducation aux langues-cultures et de la *didactologie des langues-cultures* :

- Dans sa contribution, intitulée « De la Différence... » (p. 60-72), Jacques Cortès indique que les travaux de Clara Ferrão Tavares relèvent de façon remarquable d'une perspective de conjugaison d'un domaine - l'éducation - et

une discipline - la didactologie - qui partagent un même objet, les langues-cultures, et que celles-ci méritent une attention particulière des approches didactiques correspondantes, lesquelles ne peuvent se passer du comparatisme, car « la didactique des langues-cultures, sans se couper du point de vue linguistique (...) se tourn[e] résolument vers l'ensemble des sciences sociales qui toutes impliquent régulièrement un double comparatisme », car « [c']est toujours par rapport à un état antérieur qu'une discipline évolue et toujours par rapport à autrui qu'on découvre sa propre identité » (p. 70), double raison pour laquelle « lorsqu'on parle de didactique des langues-cultures, le comparatisme n'est pas seulement un concept abstrait imposé au pédagogue et extérieur à sa discipline ; il s'agit de la discipline elle-même » (p. 72) ;

- Pour sa part, Daniel Coste, dont le texte a pour titre « Médiation et alter-compréhension » (p. 73-86), souligne que Clara Ferrão Tavares est l'une des didactologues des langues-cultures - « dont la notoriété s'étend bien au-delà des frontières du Portugal » (p. 74) - qui a largement contribué, - de façon pionnière - à la divulgation dans son pays du *Cadre européen commun de référence pour les langues* - CECR (Conseil de l'Europe, 2001). Daniel Coste avance et explore, suite à l'indication et à l'explicitation « [d]es 'quasi' disparus du CECR » - à savoir : *le savoir aborder et traiter le nouveau*, *le pluriculturel* et *la médiation* - (pp. 74-75), la notion d'*alter-compréhension* - laquelle se suit à la notion d'*intercompréhension*, dont le domaine est « maintenant solidement constitué grâce à des chercheur-e-s - comme Clara Ferrão Tavares » (p. 83). Pour lui, « [l']altérité (...) tend parfois à être minorée, passée sous silence. D'où peut-être, l'importance de la thématiser, y compris, à dessein, par des ruptures / entailles néologiques telles que 'alteraction' ou 'altercompréhension', mise en synergie avec une dynamique d'altération qui intéresse le langagier et le culturel et dépend pour une bonne part d'un travail de médiation » (p. 84).

Dans cet élan pionnier en didactique des langues-cultures, Clara Ferrão Tavares est l'agent fondateur et directeur de la revue scientifique *Intercompreensão - Revue de didactique des langues*, laquelle fait paraître son premier numéro en 1991 et son seizième et ultime numéro en 2011, cette dernière année étant celle où cette didactologue cesse volontairement ses fonctions de direction de la publication pour qu'une nouvelle génération de didactologues et de didacticiens puisse en prendre le témoin et y souffler du renouveau éducationnel, didactologique, didactique, médiologique... Quoique ladite génération nouvelle de chercheurs ait manqué ce rendez-vous, même si cette publication permet de mettre sur pied, à

partir de 2010, la revue scientifique *Redinter-Intercompreensão - Revue du Réseau européen de l'intercompréhension*, dont Clara Ferrão Tavares en est l'un des principaux agents de direction et de coordination -, l'ouvrage permet de mettre en relief bien des points d'intérêts, tels que *l'intercompréhension*, *l'interrelation école-médias*, les *espaces et temps multimédias (et) multimodaux*, les *approches plurielles (et) multimodales...* dans le cadre de la formation à l'enseignement des langues-cultures et la formation à la recherche en didactique des langues-cultures. C'est précisément dans les sillons autant de la recherche que de la formation à caractère kaléidoscopique en didactologie et/ou didactique des langues-cultures de Clara Ferrão Tavares qu'émerge - sans toutefois s'y restreindre - un spicilège de textes que l'ouvrage se charge d'embrasser :

- Dans la sphère ample de l'éducation aux langues-cultures dans laquelle s'inscrivent les approches didactiques des langues et des cultures et/ou des langues-cultures,

- Carmen Guillén Díaz (Université de Valladolid, Espagne), dans son texte intitulé « La intercomprensión: elementos de reflexión para un perfil profesional en Didáctica de las Lenguas-Culturas » [L'intercompréhension : éléments de réflexion pour un profil professionnel en didactique des langues-cultures] (p. 87-105), centre son attention sur la nature, les propriétés et le mode de fonctionnement de *l'intercompréhension*, ainsi que sur la valeur et la portée de cette dernière pour la formation professionnelle au sein d'un dispositif d'intégration statutaire de *l'intercompréhension* en didactique des langues-cultures ;

- Ana Isabel Andrade et Maria Helena Araújo e Sá (Université d'Aveiro, Portugal), dont le texte a pour titre « No palco... com Clara Ferrão Tavares: a intercompreensão como mote » [Sur la scène... avec Clara Ferrão Tavares : l'intercompréhension en épigraphe] (p. 133-150), indiquent et démontrent que la revue scientifique *Intercompreensão* a contribué à faire circuler des idées en didactique des langues au Portugal et s'y est développée en tant qu'espace de reconfiguration épistémologique prospective de ladite discipline, notamment par la mise en œuvre de dialogues suivis en situations d'intercompréhension ;

- Luís Filipe Barbeiro (Institut Polytechnique de Leiria, Portugal), dans sa contribution titrée « Encontro com as línguas: as palavras guardadas na memória » [Rencontre avec les langues : les mots gardés dans la mémoire] (p. 179-195), présente une recherche dont les résultats permettent de considérer qu'il est possible de mener, pratiquement dès le début de la scolarité de base, les apprenants à découvrir la diversité linguistique et à en prendre conscience, ainsi qu'à établir des ponts entre plusieurs langues, non seulement dans le cadre des disciplines dites

de langues, mais également dans un cadre d'interrelation de ces disciplines et des autres matières scolaires ;

- Maria Teresa Salvado de Sousa et Maria Isabel Mendonça Orega (Université de l'Algarve, Portugal), dans un texte intitulé « Viagens - Encontrar o outro, encontrar-se a si em formação de professoras (de línguas) » [Voyages - Rencontrer l'autre, se rencontrer soi-même en formation des enseignants (de langues)] (p. 351-365), proposent un parcours de formation à l'enseignement des langues susceptible de sensibiliser les étudiants de l'enseignement supérieur, (futurs) enseignants de langues, aux enjeux de la diversité linguistique et culturelle par le triptyque langue-littérature-culture dans une perspective de perambulation continue d'inspiration *twainienne* ;

- Luísa Solla (Institut Polytechnique de Setúbal, Portugal), dans un texte qui a pour titre « Rever o passado, pensar o presente, olhar o futuro » [Revoir le passé, penser le présent, regarder le futur] (p. 413-430), présente un projet dit de recherche-action-formation développé dans le cadre scolaire portugais qui propose des stratégies, des ressources et des matériaux à même de contribuer à la mise en œuvre d'activités d'enseignement et d'apprentissage du portugais langue non maternelle en contexte endolingue sur un terrain scolaire où émerge et se développe l'hybridation culturelle, laquelle s'inscrit dans des situations qui relèvent du multilinguisme et du plurilinguisme.

- Dans le cadre de l'interrelation autant des médias que de ces derniers et des technologies de l'information et de la communication au sein des situations d'enseignement et/ou d'apprentissage des langues et des cultures et/ou des langues-cultures,

- Fernanda Botelho et Helena Camacho (Institut Polytechnique de Setúbal, Portugal), dans un texte titré « Tecnologias, trabalho autónomo e aprendizagem do Português Língua Não Materna » [Technologies, travail autonome et apprentissage du portugais langue non maternelle] (p. 197-210), présentent une recherche qui souligne le fait que, parce qu'il est la langue de scolarisation du système éducatif du Portugal, le portugais doit faire l'objet d'une maîtrise effective par les apprenants pour lesquels cette langue n'est pas leur langue maternelle ; ceci exige un apprentissage correspondant assez rapide et autonome, lequel peut bénéficier du recours à des ressources et à des matériaux multimédias - en particulier ceux de la télévision - et technologiques, dans la mesure où, selon les auteurs du texte, les *virtuoréalités* sont motivantes et plaisantes pour les apprenants ;

- Josette Fróis (Institut Polytechnique de Santarém, Portugal), dans un texte intitulé « 'Só alguns têm *stak* diferente' » [Seuls quelques-uns ont un *accent* différent]

ou la génération pouce et la nouvelle émergence du concept d'intercompréhension » (p. 229-245), cherche à mettre en évidence que la *communication SMS*, qui repose sur une sorte de tachygraphie qui sauvegarde la dimension phonétique de l'alphabet conventionnel correspondant, fait l'objet d'une intercompréhension dont l'opérationnalisation en contexte SMS est susceptible de motiver les apprenants adolescents en matière de (re)découverte de la langue, surtout si l'on tient compte que des recherches récentes permettent de considérer que l'utilisation des SMS n'est pas génératrice de fautes d'orthographe si certaines conditions sont respectées ;

- Joaquim Guerra (Université de l'Algarve, Portugal), dont le texte a pour titre « Outils du web 2.0 gratuits, efficaces et ubiquistes pour l'enseignement et l'apprentissage des langues » (p. 261-268), se propose de montrer que les outils web 2.0, notamment la messagerie instantanée, les blogs, les wikis et la bureautique en ligne, favorisent l'apprentissage collaboratif des langues dans une perspective d'inspiration *vygotskienne* ;

- António Lopes (Université de l'Algarve, Portugal), dans un texte intitulé « ETALAGE: um projeto europeu na formação de professores de línguas em novas tecnologias aplicadas à aprendizagem por tarefas » [ETALAGE : un projet européen dans la formation des enseignants de langues aux nouvelles technologies appliquées à l'apprentissage par les tâches] (pp. 283-295), présente de façon synthétique le projet dénommé *European Task-based Activities for Language Learning: a Good Practice Exchange* (ETALAGE) et indique, suite à la réalisation de séances de formation et à l'administration d'un questionnaire sur le *Task-Based Language Teaching* (TBLT) et les Technologies de l'information et de la communication (TIC), les représentations que les enseignants concernés se font du TBLT et des TIC, ainsi que les avantages et les inconvénients parcellaires autant de ladite approche que du recours auxdites technologies ;

- Maria Helena Saianda (Université d'Évora, Portugal), dans un texte intitulé « Os nossos desafios... » [Nos défis...] (p. 325-334), suite à une réflexion sur des moments du passé, notamment d'ordre professionnel et scientifique, où elle s'est croisée avec Clara Ferrão Tavares, et en insistant sur le fait que cette didactologue a marqué de façon indélébile sa façon d'envisager de façon nouvelle - par rapport à l'*establishment éducationnel d'alors* - sa mission de recherche et de formation sur le discours politique, ce dernier véhiculé par un média particulier, la télévision - qui leur permet, chacune dans son domaine d'études, de centrer l'attention sur la dimension non verbale de la communication -, centre son attention sur les données fournies par l'analyse lexicométrique en mode hypertexte et leur interprétation à la lumière de l'approche sémiolinguistique de façon à en décerner la portée

vivantielle, le tout supporté par l'indication et l'explicitation de cas exemplaires relativement récents qui relèvent de la société portugaise contemporaine.

- Dans le cadre des questions concernant la lecture, en ses dimensions autant objectale que processuelle, notamment celles associées à la pluralité des littéracies contemporaines,

- Ana Maria Oliveira (Institut Polytechnique de Viseu, Portugal), dans un texte titré « A importância das representações mentais no processamento da leitura nas línguas: uma perspetiva multidimensional » [L'importance des représentations mentales dans le traitement de la lecture en langues : une perspective multidimensionnelle] (p. 297-313), centre son attention sur la lecture en tant que processus complexe - parce qu'il implique des relations composées de différents facteurs -, dynamique - car il mobilise nos capacités physiques, cognitives et psychiques - et multidimensionnel - puisqu'il convoque des processus neurologique, symbolique, argumentatif, cognitif et affectif -, notamment en langue non maternelle, ce qui exige l'adoption de stratégies spécifiques, lesquelles ne peuvent se passer des apports des neurosciences, dont l'auteur cherche à en souligner les traits essentiels ;

- Luísa Alves Pereira (Université d'Aveiro, Portugal), dans un texte intitulé « Elaborar *sequências de trabalho didático* para desenvolver a capacidade de produção verbal por escrito em língua(s): com que teorias? E com que práticas? » [Élaborer des *séquences de travail didactique* pour développer la capacité de production verbale par écrit en langue(s) : avec quelles théories ? Et avec quelles pratiques ?] (p. 117-131), procède à l'explicitation, dans le cadre d'une didactique ayant pour objet la production d'écrits, des dimensions qui définissent et caractérisent trois méthodologies de l'action présentes sur le terrain didactique actuel - à savoir : l'*unité d'enseignement*, la *séquence didactique / d'enseignement* et le *projet de littéracie* -, ainsi qu'à l'indication les rapports possibles entre ces méthodologies, tout en soulignant que la méthodologie dénommée *projet de littéracie* peut ouvrir des espaces susceptibles de favoriser le développement de l'*interproduction* et de l'*altercompréhension* ;

- Otilia Costa e Sousa (Institut Polytechnique de Lisbonne, Portugal), dans un texte qui a pour titre « Literacia, desenvolvimento linguístico e textual » [Littéracie, développement linguistique et textuel] (p. 211-227), présente une discussion autour de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, dont la perspective d'élection est celle du concept de culture écrite, en soulignant que la littéracie se définit comme un ensemble de compétences en lecture/écriture et que son enseignement scolaire permet au sujet d'apprendre - dans une perspective à portée non seulement scolaire, mais également sociale ou privée de et au long cours - à

lire et à interpréter, à écrire et à réfléchir, à développer une pensée critique, à résumer et à savoir comment évaluer une information donnée, le tout soutenu par une approche de textes littéraires qui se propose de développer la compréhension et la production en langue ;

- Artur Henrique Ribeiro Gonçalves (Université de l'Algarve, Portugal), dans un texte dont le titre est « Literatura e educação: práticas académicas de leitura - *O piolho viajante, divididas as viagens em mil e uma carapuças*, Anónimo (1802-1804) » [Littérature et éducation : pratiques académiques de lectures - *Le pou voyageur, les voyages divisés en mille et une têtes*, Anonyme (1802-1804)] (p. 247-260), par le biais d'une analyse à caractère descriptif dudit texte littéraire, émet des considérations de type éducatif sur les allusions à l'enseignement et à l'éducation, aux maîtres et aux disciples, aux leçons et aux apprentissages, aux pratiques de lecture - académiques et autres - et à la totalité des arts libéraux comprises dans ledit livre ;

- Maria Helena Horta (Université de l'Algarve, Portugal), dans un texte intitulé « A linguagem escrita no processo de transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico. Representações de educadoras e de professoras » [Le langage écrit dans le processus de transition entre l'éducation préélémentaire et le 1^{er} cycle de l'Enseignement de base. Représentations des institutrices et des enseignantes] (p. 269-282), suite à l'indication du cadre normatif qui régit la transition des enfants entre le niveau préélémentaire et le premier niveau de l'Enseignement de base au Portugal, présente une recherche par entrevue sur le rôle de l'approche du langage écrit dans le processus de transition/articulation entre lesdits niveaux scolaires, dont les résultats permettent d'affirmer que le rôle du langage écrit fait l'objet d'une considération positive dans le cadre de passage en cause par les répondantes, quoique le sens de cette considération soit plus intuitive que scientifiquement fondée ;

- Maria da Conceição Pessoa de Andrade et Maria Teresa Aça de Matos (Université de l'Algarve, Portugal), dans un texte intitulé « *No inverno, também pode haver andorinhas*. Um espaço para a oficina de escrita criativa na escola » [*En hiver, il peut y avoir aussi des hirondelles*. Un espace pour l'atelier d'écriture créative à l'école] (p. 315-323), présentent les topiques d'encadrement théorique de l'atelier d'écriture créative, action qui, selon leur perspective, met en relief les vertus de l'écriture expressive et ludique pour le développement de compétences interpersonnelles, culturelles, de lecto-écriture et linguistiques ;

- Maria Manuela Abrantes (Institut Polytechnique de Castelo Branco, Portugal) et Elisabeth Proença (École 2/3 [5^e - 9^e années de scolarité] de Manteigas, Portugal),

dans un texte qui a pour titre « Mestrado em ensino de inglês e francês no ensino básico - Rede 7: páginas de um portefólio » [Master en enseignement de l'anglais et du français dans l'Enseignement de base - Réseau 7 : pages d'un portfolio] (p. 107-115), se proposent de montrer, à travers des pages de portfolios des étudiantes d'un master, en l'occurrence celui indiqué dans l'intitulé de leur contribution, les difficultés et les points forts ressentis par ces étudiantes, notamment dans une perspective de croissance professionnelle, lesdites pages ayant permis aux formateurs de ces étudiantes d'accéder à des processus de construction réflexive de la connaissance, ce que tout autre format processuel d'évaluation, selon les auteurs de cette contribution, n'aurait pas permis.

- Dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants de langues-cultures en général et du français langue-culture étrangère en particulier,

- Cristina Avelino, Filomena Capucho et Zélia Sampaio Santos, en représentation de l'Association portugaise des enseignants de français - APPF (Portugal), dans un texte titré « Notes sur un parcours éclairé » (p. 151-163), tracent le cheminement scientifiquement fondé, averti et engagé de Clara Ferrão Tavares dans l'enseignement du français au Portugal, autant comme enseignante de cette langue que comme enseignante et chercheuse de la / en didactique du FLE, en particulier dans le cadre de l'APPF, en soulignant sa contribution indélébile pour la formation des enseignants du FLE au Portugal, apport aussi résolu et décisif qu'avant-coureur et innovateur, lequel se maintient bien vivant et actif grâce au blog *Universidade de Pasárgada* créé et dynamisé précisément par Clara Ferrão Tavares.

- Dans le cadre d'une perspective davantage historique de l'enseignement du FLE, en particulier dans le contexte de la société portugaise,

- Ana Clara Santos (Université de l'Algarve, Portugal), dans un texte dont le titre est « Pour une histoire de l'enseignement du français au Portugal au XIX^e siècle : des réformes de l'instruction publique aux livres scolaires » (pp. 369-388), suite à l'inscription de l'enseignement des langues autant dans les réformes de l'instruction publique que dans les discours sur les langues vivantes du XIX^e siècle, centre son attention sur les livres d'enseignement du français, notamment ceux qui émergent sensiblement à partir des années 60 dudit siècle, en soulignant le fait que dès lors la notion de progression des contenus linguistiques et culturels, ainsi que la perspective pratique et utilitaire - au sens particulier de ces termes à l'époque - de la langue passent à intégrer l'enseignement des langues vivantes, dont les livres d'ordre scolaire s'appliquent à registrer, positionnement global qui, d'une part, signale en quelque sorte le délaissement par les pédagogues d'alors de la méthode traditionnelle et, d'autre part, annonce l'émergence de la méthode directe ;

- Maria José Salema (Université du Minho, Portugal), dans un texte intitulé « Educação feminina e aprendizagem do francês em Portugal: da prevalência do género sobre a igualdade até ao século XX » [Éducation féminine et apprentissage du français au Portugal : de la prévalence du genre sur l'égalité jusqu'au XX^e siècle] (p. 335-349), présente une analyse des modalités de l'enseignement du français aux femmes portugaises entre les XVII^e et XX^e siècles et indique que la discussion sur le nouveau rôle social des femmes, qui se déploie de façon particulière au long du XIX^e siècle, conduit alors à l'égalisation des matières scolaires dans l'enseignement secondaire public, quoique l'égalité du savoir correspondant ne se vérifie que durant la première décennie du XX^e siècle ;

- Maria Ausenda Babo (Institut Polytechnique de Porto, Portugal), dans un texte titré « Línguas e guerras: reflexos bélicos na comunicação interlinguística e intercultural » [Langues et guerres : réflexes belliqueux dans la communication interlinguistique et interculturelle] (p. 165-178), cherche à mettre en évidence que plus que langues, ce sont les cultures, notamment les valeurs et les croyances, ainsi que les comportements correspondants, qui suscitent des sentiments et des attitudes de manque de compréhension entre les êtres humains, lesquels peuvent se traduire en actes d'hostilité, voire de violence, raison d'ensemble pour laquelle la communication interlinguistique se fait souvent l'écho verbal de cette dimension belliqueuse, ce qui conduit à mettre en valeur la perspective de « Charte européenne du plurilinguisme » qui défend que sans la médiation des langues, la compréhension du monde et la compréhension entre les individus des sociétés, notamment celles les plus éloignées du point de vue culturel, ne peuvent avoir lieu.

- Dans une perspective d'accès à la compréhension et à l'explicitation de la teneur conceptuelle de référence qui correspond à la contribution la plus innovante de Clara Ferrão Tavares à l'éducation *aux et par les langues-cultures*, en particulier autant à la didactologie qu'à la didactique qui ont pour objet les langues-cultures,

- Jacques da Silva (Université Nouvelle de Lisbonne, Portugal) et Marlène da Silva e Silva (Université du Minho, Portugal), dans un texte dont le titre est « Du non(-)verbal à la multimodalité en didactique des langues-cultures » (pp. 389-411), présentent une recherche didactologique sur la caractérisation, dans une perspective de conjugaison des dimensions synchronique et diachronique, des pierres de touche conceptuelles de la contribution de Clara Ferrão Tavares à la didactique des langues-cultures, lesquelles s'inscrivent dans la problématique de l'interrelation des composantes verbales et non verbales de la communication, c'est-à-dire les concepts de *non(-)verbal*, *multicanalité* et *multimodalité* ; les auteurs ont analysé, en fonction d'une approche lexico-didactologique, un corpus d'écrits scientifiques

(1985-2010) de cette didactologie, dont les résultats permettent de vérifier que lesdits concepts - quoique ayant fait leur entrée dans le domaine didactique par voie d'importation d'apports disciplinaires autres - ont fait l'objet d'une reconfiguration conceptuelle proprement didactique au développement didactologique durable non seulement par la parole et la plume, mais aussi - et surtout - par l'intervention proactive sur le terrain didactique de cette même enseignante-chercheure, reconfiguration conceptuelle encore et toujours en cours, notamment par un concept nouvel arrivé dans le domaine, celui de *virturéalité*, sur lequel cette didactologie se penche dans son action syncrétique de chercheur hors terrain et chercheur de terrain en didactique des langues-cultures.

▪ Dans une perspective globale du rôle de Clara Ferrão Tavares et de l'impact correspondant dans le domaine de la didactique des langues-cultures,

- Isabel Alarcão (Université d'Aveiro, Portugal), personnalité qui est reconnue de commun accord par la communauté scientifique de l'Éducation sinon comme la mère fondatrice du moins comme l'ardente promotrice des didactiques disciplinaires contemporaines, notamment de la didactique des langues et des cultures au Portugal, dans un texte qui a pour titre « Clara Ferrão Tavares e Didática de Línguas e Culturas: uma relação a considerar » [Clara Ferrão Tavares et la didactique des langues et des cultures : une relation qui mérite considération] (p. 52-59), en fonction d'un regard attentif et autorisé du « parcours professionnel de la didacticienne et [de] son rapport d'identité et d'engagement avec la DLC (Didactiques des Langues et des Cultures) », indique et met en relief de façon précise la « présence active [de la didacticienne] dans les trois dimensions de la DLC (au niveau de la formation, de la recherche et de la politique) » (p. 51) ; dans une perspective à caractère conclusif, l'auteur reconnaît que « Clara Ferrão Tavares a expérimenté la DLC dans son champ normal d'action - la salle de classe et les situations de formation similaires - et l'expérimente aujourd'hui encore dans une modalité virtuelle », plus précisément son blog de cours virtuels intitulé *Universidade de Pasárgada* (<http://universidadedepasargada.blogspot.pt/>), « [m]ais l'a expérimenté également dans le champ d'action avec lequel la formation établit des relations et sans lequel elle ne progresse pas : celui de la recherche », en soulignant que « [d]ans l'un et l'autre et dans l'articulation des deux s'est développée sa pensée idéologique sur ce qu'est être enseignant de langues et didacticien en langues et cultures » (p. 57).

Les textes de l'ouvrage - exception faite à celui de la didactologue qui y est à l'honneur... car l'éthique y est chose sérieuse - partagent un même point de départ : la contribution de Clara Ferrão Tavares à l'éducation aux et par les langues-cultures, en particulier dans les domaines didactologique et didactique des langues-cultures,

entreprise qui est encore et toujours en cours, quoique cette didactologue soit à la retraite. S'il est vrai que les auteurs des textes de l'ouvrage ne prennent pas une même et seule route d'enseignement, de formation et de recherche, leurs routes suivent une même et seule direction : celle de maximiser et d'optimiser de façon plurielle et durable l'éducation aux et par les langues-cultures, legs autant didactologique que didactique de Clara Ferrão Tavares que les auteurs desdits textes s'engagent à poursuivre. Par l'ampleur de sa contribution autant didactologique que didactique à l'éducation aux et par les langues-cultures, Clara Ferrão Tavares mérite bien l'hommage qui lui est rendu par cet ouvrage.

Note

1. L'ouvrage étant constitué par des contributions dont les textes sont en français, espagnol et portugais, les citations écrites dans ces deux dernières langues extraites dudit livre et inscrites dans ce texte font l'objet de traduction dont la responsabilité revient aux auteurs de ce compte rendu.

Synergies Portugal n° 3 / 2015



Annexes



Profil des auteurs

Ana Clara Santos : docteur en littérature française (Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France) ; professeur à l'Université de l'Algarve (Portugal) et chercheur du Centre d'études de théâtre de l'Université de Lisbonne (Portugal) ; membre fondateur et présidente de l'Association Portugaise d'Études Françaises (APEF) et de l'Association Portugaise pour l'Histoire de l'Enseignement des Langues et Littératures Étrangères (APHELLE) ; vice-présidente de la SIHFLES ; directrice de la collection éditoriale « Entra'cte : études de théâtre et performance » et codirectrice de la collection « Exotopies » (Éditions Le Manuscrit, France) ; principaux centres d'intérêt de recherche : études théâtrales, littérature comparée, histoire du français langue étrangère.

Anabela Dinis Branco de Oliveira : docteur en littérature générale et comparée ; professeur à l'Université de Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal) ; chercheur titulaire du LabCom/IFP ; chercheur associé du CRILUS ; auteur de séminaires et conférences dans le domaine de l'analyse du discours filmique et des rapports dialogiques entre cinéma et autres arts en France (Paris-Ouest Nanterre La Défense), Pays-Bas (Utrecht) et Pologne (Varsovie, Lublin) ; auteur de nombreux travaux dans le domaine des rapports dialogiques entre la littérature et le cinéma ; jury des festivals de cinéma (*Avanca, Mifec/Porto, Festfilm Montpellier, Ourense, Cinanima*) et du ICA (« Instituto do Cinema e do Audiovisual ») ; membre du comité de lecture international des revues *International Journal of Cinema, Plural/Pluriel, Persona e Cygne Noir, revue d'exploration sémiotique* (Université du Québec à Montréal) ; principaux centres d'intérêt de recherche : littérature et cinéma, littérature et architecture, intermédialité, cinéma et architecture ; cinéma et peinture.

Artur Henrique Ribeiro Gonçalves : docteur en Études portugaises - littérature (Université nouvelle de Lisbonne, Portugal) ; professeur de culture et littérature à l'École supérieure d'éducation et de communication de l'Université de l'Algarve (Portugal) ; chercheur du Centre de littératures et cultures lusophones et européennes de la Faculté des lettres de l'Université de Lisbonne - CLEPUL (Portugal) ; principaux centres d'intérêt de recherche : littérature et cultures européennes.

Clara Ferrão Tavares : docteur en didactologie des langues-cultures (Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France) ; ancien professeur de l'école supérieure d'éducation de l'Institut polytechnique de Santarém (Portugal) ; fondatrice et ancienne directrice d'*Intercompreensão - Revue de didactique des langues* (Portugal) et ancienne directrice de la revue *REDINTER- Intercompreensão*, revue du réseau européen de l'intercompréhension ; ancien chercheur du Centre de recherche en didactique et technologie dans la formation des formateurs (CIDTTF) de l'Université d'Aveiro (Portugal) ; expert de l'Agence d'évaluation et d'accréditation de l'enseignement supérieur portugais (A3ES) ; rédactrice en chef de *Synergies Portugal* (GERFLINT) ; principaux centres d'intérêt de recherche : non(-)verbal, multicanalité, multimodalité, communication, média, formation des enseignants.

Cristina Avelino : enseignante à la Faculté des Lettres de l'Université de Lisbonne (Portugal) ; coauteur et coordinatrice de programmes d'enseignement du français de l'enseignement secondaire portugais ; coordinatrice du projet *Metas de aprendizagem das Línguas Estrangeiras - 2010* ; ancienne présidente de l'Association portugaise des enseignants de français (APPF) ; principaux centres d'intérêt : formation des enseignants de FLE, presse, littérature.

Dominique Faria : docteur en littérature (universités des Açores, Portugal) ; professeur de langue française, de littérature française et de théorie de la traduction (université des Açores, Portugal) ; membre de la direction de Association Portugaise d'Études Française (APEF, Portugal) ; sous-directrice de la revue « Carnets » (APEF, Portugal) ; membre des comités scientifiques et de lecture de la publication « Fert'iles » (Université de Corse, France) ; principaux centres d'intérêt : roman français contemporain, traduction.

Jacques da Silva : docteur en éducation - didactique des langues (Université du Minho, Portugal) ; professeur de didactique des langues-cultures (Faculté de Philosophie et des Sciences Sociales, Centre Régional de Braga, Université Catholique Portugaise, Portugal) ; chercheur du Centre de linguistique de l'Université Nouvelle de Lisbonne (Portugal) ; principaux centres d'intérêt de recherche : didactologie des langues-cultures, lexico-didactologie, lexico-didactographie, lexiculurologie, didactique du français, didactique du portugais, formation des enseignants.

João da Costa Domingues : docteur en culture française (Université de Coimbra, Portugal) ; professeur de l'Université de Coimbra (Portugal) ; chercheur du Centre de littérature portugaise de l'Université de Coimbra (Portugal) ; principaux centres d'intérêt de recherche : culture et littérature françaises, traduction, formation des enseignants.

José Domingues de Almeida : docteur en littérature française contemporaine (Université de Porto, Portugal) ; professeur à la Faculté des Lettres de l'Université de Porto (FLUP, Portugal) ; directeur du cours de licence en Langues, Littératures et Cultures à la FLUP ; responsable scientifique et pédagogique de l'enseignement du FLE à la FLUP ; directeur de la revue électronique d'Études Françaises *Intercâmbio* ; vice-président de l'Association Portugaise d'Études Françaises (APEF, Portugal) et chercheur à l' « Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa » ; principaux centres d'intérêt et de recherche : études et littératures francophones, littérature et culture françaises contemporaines, didactique du FLE, inter- et transculturalité du et dans le fait littéraire en langue française.

Josette Fróis : docteur en didactologie des langues-cultures (Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, France) ; ancien professeur de l'École supérieure d'éducation de l'Institut polytechnique de Santarém (Portugal) ; auteur et coauteur de manuels de français et de portugais ; coordinatrice nationale de plusieurs projets européen de langues ; principaux centres d'intérêt de recherche : éducation interculturelle, enseignement des langues à l'école primaire, communication en langue étrangère.

Maria Hermínia Laurel : professeur titulaire de littérature française à l'Université d'Aveiro (Portugal) et membre de l' « Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa » (Université de Porto, Portugal) ; ses publications portent sur des littératures en français (XIX^e-XXI^e siècles), la théorie littéraire et l'enseignement de la littérature (histoire, politique, institutions) ; elle a dirigé l'Association portugaise de littérature comparée (2010-2013) ; auparavant, elle avait créé, avec des collègues, l'Association portugaise des études françaises (APEF, Portugal) qu'elle a dirigée de 2006 à 2010, dans le cadre de laquelle elle a fondé et dirigé « Carnets », revue électronique d'études françaises (2009-2013) ; elle est membre du comité scientifique de la revue en ligne « *Çédille* », et de la collection « Exotopies » (Éditions Le Manuscrit, France) ; elle est membre fondateur du groupe de recherche européen « Lire en Europe Aujourd'hui » et membre du groupe T3 AxEL (Université de Saragosse, Espagne) ; elle a récemment codirigé la publication du numéro de la « Revista da Universidade de Aveiro - Letras » / « *Espace(s) littéraire(s)* ».

Marlène da Silva e Silva : docteur en éducation - didactique des langues (Université du Minho, Portugal) ; ancien professeur à l'Université du Minho (Portugal) ; professeur de didactique des langues-cultures (Faculté de Philosophie et des Sciences Sociales, Centre Régional de Braga, Université Catholique Portugaise, Portugal) ; chercheur du Centre d'études philosophiques et humanistiques (Faculté de Philosophie et des Sciences Sociales, Centre Régional de Braga, Université Catholique Portugaise, Portugal) ; principaux centres d'intérêt de recherche : didactologie des langues-cultures, didactographie, lexiculturologie, didactique du français, didactique du portugais, formation des enseignants.

Maria de Jesus Cabral : docteur en littérature française (Université Catholique Portugaise) ; professeur à l'Université de Lisbonne (Portugal) ; codirectrice de la collection « Exotopies » (Éditions Le Manuscrit, France) ; vice-Présidente de l'Association Portugaise d'Études Françaises (APEF) ; membre fondateur du réseau « LÉA !-Lire en Europe Aujourd'hui » ; principal centre d'intérêt de recherche : la poétique symboliste (plan comparatiste et interdisciplinaire dans ses rapports avec le théâtre, la théorie de l'art et de la lecture et la traduction).

Nathalie Borgé : agrégée de Lettres Modernes et certifiée bi-admissible à l'Agrégation d'anglais ; elle enseigne depuis neuf ans comme PRAG dans le département de didactique du français langue étrangère à l'Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, après avoir occupé les fonctions d'attachée de coopération pour le français à Barcelone et à Lisbonne auprès du Ministère des Affaires étrangères ; elle est membre associé de l'unité de recherche EA 2288, Didactique des langues, des textes et des cultures (DILTEC) de la Sorbonne Nouvelle ; ses travaux de recherche et sa thèse de doctorat (soutenue en 2015) portent sur la réception, la médiation et l'expérience esthétique des œuvres picturales et photographiques en classe de français comme langue étrangère ; elle enseigne, depuis plusieurs années, un cours de littérature française des XX^e et XXI^e siècles à des étudiants inscrits dans des diplômes de français comme langue étrangère à l'université Sorbonne Nouvelle-Paris 3.

Otilia Costa e Sousa : docteur en linguistique (Université Nouvelle de Lisbonne, Portugal) ; professeur à l'école d'éducation de l'Institut polytechnique de Lisbonne (Portugal) ; chercheur à l'Unité de recherche et de développement en éducation et formation (UIDEF) de l'Institut d'éducation de l'Université de Lisbonne (Portugal) ; consultante de *Metas Curriculares do Português* ; auteur de plusieurs publications en linguistique et didactique du portugais ; principaux centres d'intérêt de recherche : linguistique et éducation - écriture, grammaire, littéracie, formation des enseignants.

Rémy Porquier : professeur honoraire de l'Université ParisOuest Nanterre (France) ; docteur et HDR en Sciences du langage ; il a été professeur d'anglais, puis enseignant-chercheur à l'Université de Besançon et ensuite à l'Université Paris X Nanterre (France) ; il a effectué et dirigé des recherches et publié dans les domaines de la linguistique appliquée, de l'acquisition des langues et de la linguistique française, et assuré, pendant un tiers de siècle, des formations en premier et deuxième cycles puis en doctorat. Coauteur (avec Henri Besse) de *Grammaires et didactique des langues* et (avec Bernard Py) de *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*.

Teresa Salvado de Sousa : ancien professeur à l'École supérieure d'éducation et de communication de l'Université de l'Algarve (Portugal) ; principaux centres d'intérêt de recherche : formation des enseignants, didactique des langues, plurilinguisme, politiques éducatives linguistiques, enseignement des langues aux enfants.

Consignes aux auteurs

Revue Synergies Portugal
ISSN 2268-493X / ISSN en ligne 2268-4948

- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.portugal@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche par voie électronique et en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncés dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction à titre gracieux ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** Le titre de l'article, centré, taille 10, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. Le tout sans couleur, sans soulignement et sans hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales, taille 9. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en espagnol puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.

9 La police de caractère est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article (taille 8) avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La bibliographie en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p.49-60.

- 19** Pour un article de périodique
Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.
- 20** Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.
- 21** Les textes seront conformes à la typographie française. En cas de recours à l'Alphabet Phonétique International, l'auteur pourra utiliser gratuitement les symboles phonétiques sur le site : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>
- 22** Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part au format PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le copyright sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.
- 23** Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.
NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.
- 24** Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles, seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.
- 25** Une fois publié et numérisé par le Gerflint, tout article pourra être déposé (archivage institutionnel exclusivement) à condition que le Directeur de publication (assisté du Pôle éditorial) en donne l'autorisation. Les demandes sont à envoyer à l'adresse suivante : gerflint.edition@gmail.com. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article spécifié dans la politique éditoriale de la revue. Le Gerflint (Siège en France) ne peut honorer des commandes de numéros imprimés.



Synergies Portugal, n° 3/2015
Revue du GERFLINT
Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale

En partenariat avec la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur: Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents : Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

Publications du GERFLINT

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest

Synergies Afrique des Grands Lacs

Synergies Algérie

Synergies Argentine

Synergies Amérique du Nord

Synergies Brésil

Synergies Canada

Synergies Chili

Synergies Chine

Synergies Corée

Synergies Espagne

Synergies Europe

Synergies France

Synergies Inde

Synergies Italie

Synergies Mexique

Synergies Monde

Synergies Monde Arabe

Synergies Monde Méditerranéen

Synergies Pays Germanophones

Synergies Pays Riverains de la Baltique

Synergies Pays Riverains du Mékong

Synergies Pays Scandinaves

Synergies Pologne

Synergies Portugal

Synergies Roumanie

Synergies Royaume-Uni et Irlande

Synergies Sud-Est européen

Synergies Tunisie

Synergies Turquie

Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle éditorial : Sophie Aubin

Webmestre : Thierry Lebeau-pin

Site: <http://www.gerflint.fr>

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Synergies Portugal, n° 3/2015

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT - Sylvains les Moulins - France – Copyright n° ZSN6BE3

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France 2015

Achevé d'imprimer en décembre 2015 sous les presses de Drukarnia Cyfrowa EIKON PLUS
ul. Wybickiego 46, 31-302 Kraków - Pologne

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Construction en palimpseste de l'intitulé du projet du Conseil de l'Europe « Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation », le titre de ce numéro – La littérature dans et pour l'éducation – se propose non pas d'entrouvrir (à peine), mais bien de déclore (considérablement) le dialogue entre les enseignants-chercheurs en sciences humaines de différentes disciplines qui, sans abdication de leurs espaces scientifiques spécifiques, envisagent les imbrications entre champs culturels, théoriques, didactiques..., d'hier à aujourd'hui... en chemin vers demain, comme le vrai ressort pluridisciplinaire – voire inter-, trans- et/ou co-disciplinaire – posé à l'enseignement de la littérature et des langues-cultures dans et pour l'éducation humaniste du XXI^e siècle.

ISSN 2268-493X