

L'enseignement et l'apprentissage de la littérature française en milieu universitaire hétéroglotte : pistes didactiques

Corinne Beauquis
Université de Toronto

En 2007, Tzvetan Todorov lance un cri d'alarme car «la littérature [est] en péril», ainsi que l'indique le titre de son court ouvrage. L'auteur y dénonce les méthodes d'enseignement de la littérature dans les lycées français : il ne condamne pas les enseignants qui auraient choisi des méthodes d'enseignement ou des œuvres inappropriées mais il déplore la rigidité des instructions strictes du *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale* car celles-ci n'invitent qu'à «une manière ascétique de parler de la littérature» (Todorov, 2007, 23). Cet ascétisme constitue un des facteurs qui contribuent à la défection des programmes de lettres dans les universités, poursuit Todorov. Si l'Université française n'est pas tenue de livrer un contenu littéraire que des instances auraient choisi pour ses professeurs, Todorov en décrit pourtant «la tendance [dominante] qui refuse de voir dans la littérature un discours sur le monde» (31).

Autre lieu, autre contexte dans lequel le constat de Todorov suscite des interrogations semblables. Comment enseigner la littérature française dans une université anglo-canadienne, dans un environnement majoritairement anglophone, donc «hétéroglotte» (Cuq, 2003, 122), et à des étudiants de deuxième année pour qui le français est la deuxième, voire la troisième langue? Telle est la question que je me suis posée lorsque je devais préparer un nouveau cours d'histoire littéraire portant sur le XVIII^e et le XIX^e siècle. Je développerai ici principalement le volet sur le XIX^e siècle, à l'origine de la conception du cours, afin d'épargner aux lecteurs des répétitions quant aux stratégies d'enseignement. Les questions principales autour desquelles s'articule ma réflexion sont les suivantes : comment inculquer des compétences et des connaissances tout en instillant le plaisir des textes à des étudiants qui ne se préparent pas tous à devenir des spécialistes en français? Pourrait-on envisager que nos étudiants disent, de concert avec Todorov, que la littérature, celle du XVIII^e et du XIX^e siècle particulièrement, «procure des sensations irremplaçables qui font que le monde devient plus chargé de sens et plus beau» (16)? Si, comme l'affirme encore Todorov, «la littérature permet à chacun de mieux répondre à sa vocation d'être humain» (16) et que «l'œuvre littéraire produit un tremblement des sens» (74), comment puis-je, dans mon rôle de médiatrice, faire participer certains textes de littérature française au processus de découverte de soi d'étudiants canadiens du XXI^e siècle qui, aussitôt sortis de mon cours, mettront l'écouteur de leur lecteur de musique dans l'oreille droite, et leur téléphone portable sur l'oreille gauche pour simultanément vérifier leurs messages téléphoniques pendant qu'ils discuteront avec leurs amis? Que faudrait-il penser et inventer pour que les étudiants savourent les poèmes de Verlaine avec le plaisir manifesté à la lecture de leurs textes? J'aimerais lancer le débat en décrivant l'élaboration de mon corpus, en identifiant les enjeux et les défis de la didactique de la littérature et de la didactique des langues et, finalement en illustrant la transversalité des compétences, des connaissances et des stratégies dans le champ didactique.

Le corpus

La première étape a été la détermination du corpus littéraire. Une de mes priorités était, dans la mesure du possible, d'intégrer une pièce de théâtre que les étudiants auraient l'occasion de voir dans une mise en scène en français. Alors que cette motivation dans le processus de sélection du corpus pourrait sembler contraire à une pratique pédagogique raisonnée, exposer nos étudiants aux ressources culturelles environnantes est pour moi une priorité, d'autant plus que notre campus offre un programme de formation des enseignants de français. Il est donc essentiel que ceux-ci, plus encore que les autres étudiants, connaissent l'existence du théâtre français pour y emmener leurs propres élèves plus tard, même s'ils ne prennent pas l'habitude de s'y rendre régulièrement après une première visite. Nous sommes souvent si préoccupés par le temps imparti et le contenu à couvrir et à transmettre, contenu qui se traduit parfois par le nombre d'ouvrages étudiés, que nous hésitons à profiter des ressources extérieures susceptibles de donner une certaine pertinence et une vague légitimité à nos objets d'étude (le professeur n'étant alors plus le seul à avoir choisi un texte particulier, l'intérêt pour celui-ci s'en voit accru). En outre, cette mise en œuvre au théâtre de la langue française et du langage littéraire et poétique permet aux étudiants d'entrer dans une relation aussi bien physique qu'intellectuelle (charnelle serais-je tentée de dire) avec les différentes textures de la langue, au-delà de la dimension fonctionnelle car ils doivent téléphoner eux-mêmes pour réserver leur billet, et tous les échanges sont en français. En outre, le jour du spectacle, le préambule du directeur du théâtre et les

conversations des spectateurs avant et après la pièce rappellent aux étudiants qui l'auraient oublié qu'en plus d'être littéraire et poétique, le français est aussi une langue usuelle dans laquelle des gens vivent et communiquent, même dans le milieu anglophone de Toronto¹. Donc, ayant découvert que le Théâtre français de Toronto mettait en scène *On ne badine pas avec l'amour* d'Alfred de Musset, et après m'être assurée que la pièce était à la portée d'étudiants de deuxième année, j'ai échafaudé mon cours.

Sortir le texte dramatique de la salle de classe, en ne présupposant pas à tort que tous les étudiants auraient eu la chance d'aller précédemment au théâtre, français ou autre d'ailleurs, est une activité qui nécessite plus d'organisation que je ne l'avais anticipée car il faut tenir compte des contraintes de chacun, d'ordre familial, professionnel ou religieux (surtout sur un campus très multiculturel). Pendant deux années consécutives, je m'étais contentée de fortement encourager les étudiants, dans le cadre d'un autre cours de littérature de deuxième année, à aller voir des pièces de théâtre en français. L'échec d'une telle démarche empreinte d'une grande naïveté de ma part fut cuisant, et ce même si la pièce étudiée était celle mise en scène (quatre étudiants y avaient alors assisté) ou si le dramaturge était au programme (et seulement une étudiante s'étaient déplacée cette fois-là). J'ai donc résolu d'inclure l'activité dans mon barème d'évaluation tout en donnant à chaque étudiant la liberté de choisir la date de la représentation. Ainsi, chaque étudiant avait été prévenu dès le premier cours qu'il recevrait 5% de la note finale après avoir vu la représentation (preuve à l'appui)². En outre, les étudiants savaient que le test et l'examen final comporteraient des questions sur la représentation spécifiquement. Dans un questionnaire que j'ai fait circuler pour préparer cet article, les étudiants, qui ont tous choisi de recevoir leur 5% de la note finale, reconnaissent qu'assister à la représentation a grandement amélioré leur compréhension du texte et de l'intrigue, et certains disent même y avoir pris un réel plaisir³. *Le Jeu de l'amour et du hasard* de Marivaux s'est insinué dans mon esprit comme le pendant idéal de la pièce de Musset et a permis alors d'identifier «l'amour» comme fil conducteur et thématique unificatrice du cours. Les noms de Baudelaire, Verlaine et Rimbaud se sont imposés pour compléter le volet sur le XIX^e siècle. Le roman n'a donc pas trouvé sa place, faute de temps, mais aussi pour privilégier la poésie, un genre moins étudié dans notre division d'études françaises et francophones.

Didactique de la littérature et didactique des langues

«Peut-on enseigner la littérature française?» demande Michel Leroy dans son ouvrage sur la réception de la littérature dans le système scolaire français. Il rappelle qu'en France «l'enseignement de la littérature française, aujourd'hui fortement installée au cœur de l'École et de l'Université, ne s'est pas imposée sans de fortes résistances, et son avènement est récent» (Leroy, 2001, 2). Alors, oui, conclut l'auteur, on peut l'enseigner.

Encore faut-il savoir la fonction que la littérature peut assumer, dans la formation des élèves, si elle n'est pas seulement un réservoir de figures à analyser et de modèles à imiter, un répertoire *d'exempla* à méditer, un outil d'apprentissage de la langue, mais une forme de l'expérience humaine, une source d'émotion esthétique, un chemin de la connaissance qui emprunte le détour de l'imaginaire. Et savoir, enfin, comment l'enseigner. (236)

C'est en effet la question que nombre d'enseignants, de théoriciens, d'écrivains se posent, par exemple en France, au Québec, en Belgique, en Suisse, où le français est la seule ou une des deux langues officielles du pays. On théorise la lecture et on explore les questions d'enseignement de la littérature en situation homoglotte; on finit par parler de didactique du texte littéraire ou de didactique de la littérature auquel des centres de recherche et des colloques se consacrent maintenant entièrement⁴. Les instituts de formation des enseignants recrutent des didacticiens de la littérature, telle l'Université de Genève, au moment où j'écris cet article. On avait auparavant vu émerger la discipline de la «didactique des langues». La didactique du français comprend le volet «langue maternelle» et celui de «langue seconde et étrangère» (Cuq, 2003, 70-71). Pourtant, rares sont les spécialistes de didactique de la littérature en milieu hétéroglotte.

Selon Ghislain Bourque, la didactique est « un ouvrage qui accueille le texte et le rend propre à un enseignement et à un apprentissage réfléchis » (Bourque, 1997, 99). J'aime cette métaphore de «l'ouvrage», inhabituelle dans ce contexte, qui évoque l'image de l'atelier de fabrication propice aux mouvements entre enseignement et apprentissage que l'utilisation de l'article indéfini (un enseignement et un apprentissage) ne saurait déterminer d'avance. Le professeur d'université qui enseigne la littérature française en milieu

hétéroglotte ne bénéficie généralement d'aucune formation dans ce domaine, et il lui incombe donc de trouver les moyens de mettre en marche cet «ouvroir» en fabriquant ses propres outils. Le milieu universitaire anglophone (au Royaume-Uni, aux États-Unis, en Australie) semble avoir investi le champ s'il faut en croire le nombre d'ouvrages publiés, sans doute parce que la survie des départements de langues y exige une plus grande inventivité (par exemple Carroli, 2008; Carter, Long, 1991; Parkinson, Thomas, 2000; Scott, Tucker, 2001; Stivale, 2004). Plusieurs contributions soulèvent la problématique division, en milieu hétéroglotte, entre le cours de langue et le cours de littérature dans la langue cible, consolidée par l'absence de communication entre les instructeurs assignés à l'une ou l'autre tâche, mais rarement aux deux (Scott, Tucker, 2001; Stivale, 2004). Alors que le cours de littérature semble porter essentiellement sur l'acquisition de notions littéraires et sur la pratique de l'analyse (un des travers notés par Leroy et Todorov), sans assez développer de compétences (celles de lecture ou d'écriture, par exemple), la classe est dominée par l'enseignant. À l'opposé, plus centré sur l'apprenant et de nature communicative, le cours de langue semble majoritairement consacré à l'acquisition de compétences, à partir de textes dont l'authenticité, et donc l'efficacité, sont parfois remises en question. En effet, les textes littéraires dans leur version simplifiée, les textes fabriqués, les courts extraits, les articles ne réussissent pas à transmettre les riches facettes d'une langue, d'une culture, d'une histoire.

Par conséquent, de leur différent coin du monde, certains chercheurs s'entendent pour recommander l'utilisation du texte littéraire en classe de langue et la transposition des pratiques pédagogiques de la classe de langue à l'enseignement de la littérature afin de consolider les compétences communes telles les compétences linguistiques, communicationnelles et culturelles, ou encore les compétences de lecture et d'écriture dans la langue cible (Scott, Tucker, 2001; Stivale, 2004). Les professeurs et les étudiants ont donc intérêt à ce que ces deux domaines de la didactique s'unissent dans le dialogue et l'échange.

Transversalité des didactiques : méthodologie

Pour mon cours de littérature, les étudiants devaient lire, avant chaque classe, un certain nombre de documents du manuel que j'avais préparé et que je complétais par une présentation *powerpoint* comprenant des documents visuels (des représentations d'auteurs, pour que les étudiants puissent non seulement les reconnaître, mais aussi pour qu'ils voient la mode de l'époque; des reproductions de manuscrit avec leurs biffures, etc). Cette présentation permettait également d'introduire ou de préciser les outils d'analyse susceptibles de mettre en lumière le texte du jour. En plus d'aider les étudiants visuels, cette démarche aidait l'ensemble de la classe à identifier les points saillants de la leçon. Par ailleurs, afin de favoriser la coopération lectorielle des étudiants, pour créer un climat de communication et d'échanges littéraires et pour recentrer la classe sur les apprenants et leurs apprentissages, chaque semaine, les étudiants devaient répondre par écrit à des questions de préparation (ou de lecture guidée) couvrant un acte complet de la pièce ou un poème particulier. Les questions de lecture guidée contribuent à une meilleure appropriation des savoirs et des savoir-faire. Cette pratique s'apparente à la pédagogie de résolution de problèmes et comportait plusieurs niveaux de complexité, allant de simples questions de compréhension et de repérage, à des questions d'analyse et de synthèse dans l'ordre de la taxonomie de Bloom. Cette stratégie, fort commune, de pédagogie différenciée permet de lancer un défi à la majorité des étudiants de niveau très variés dans nos classes. J'avais en effet dans cette classe de vrais francophones (une Franco-ontarienne, une Haïtienne, une Congolaise), mélangés à une majorité d'étudiants issus du système d'immersion et de celui du français cadre. Les exercices de lecture guidée incluaient des questions sur la langue, mais aussi sur le langage, afin de sensibiliser les étudiants à l'interdépendance des compétences langagières et des compétences littéraires ainsi qu'à l'utilité du transfert des compétences du domaine des langues vers celui de l'apprentissage de la littérature.

Dans *On ne badine pas avec l'amour*, les étudiants devaient, par exemple, identifier le pronom sujet et le temps du verbe dans le titre et en analyser la forme (À quelle sorte d'expression le titre vous fait-il penser?). Puis, dans la scène 1 de l'acte I, autre exemple, ils définissaient la fonction d'une scène d'exposition et situaient l'espace et le temps dans cette scène-là. Dans l'acte II, je leur ai demandé de rédiger un résumé de l'ensemble de l'acte qu'ils pouvaient me rendre s'ils souhaitaient une rétroaction. Dans l'acte III, les étudiants ont, entre autres, réfléchi à la place de la communication et du langage (verbal, visuel, écrit) dans l'ensemble de la pièce (et nous avons ici une question de synthèse). Je les ai également invités à formuler entre trois à cinq questions à poser en classe sur ce qui demeurerait confus dans cet acte. Cette dernière activité devait servir de déclencheur à une discussion entre étudiants afin de promouvoir les compétences d'expression orale. L'alternance de préparation écrite et d'échanges verbaux en classe contribuait à la consolidation des compétences de communication. Plus tard, nous avons eu une discussion sur la question

du mariage arrangé entre Perdican et Camille, ce qui a permis de renforcer la pertinence de la pièce à la situation actuelle de certaines jeunes filles dans nos classes (mon campus est, je le répète, très multiculturel), nous aidant à mieux cerner «l'expérience humaine» chère à Todorov. Nous avons simultanément abordé la dimension culturelle et interculturelle de la pièce.

Ainsi, une bonne moitié du cours était consacrée au traditionnel cours magistral et l'autre moitié à des activités propices au développement et à l'appropriation de compétences telles qu'on en trouve dans nos cours de langue, mais conçues ici pour faciliter la transition de la communication usuelle vers la communication littéraire. Les mêmes stratégies ont été mises en œuvre pour le volet poésie du cours. Tout un travail a été fait sur la versification et sur la scansion, ce qui nous a permis de lire les poèmes ensemble et à haute voix et j'envisage, la prochaine fois, de demander aux étudiants d'apprendre un poème par cœur et de leur faire créer un document audio. Après plusieurs sessions de lecture guidée et d'échanges, chaque groupe de trois ou quatre étudiants a fait l'analyse d'un poème différent qu'il a ensuite présenté au reste de la classe. Cette activité de transaction, que les étudiants disent avoir appréciée et trouvée très utile, permettait d'assurer une meilleure appropriation des connaissances et des compétences, tout en exposant les étudiants à un plus grand nombre de poèmes. En outre, j'ai pu ainsi vérifier leurs acquis et réajuster mes attentes. Par ailleurs, après avoir encouragé les étudiants à écouter les poèmes étudiés sur différents sites en ligne⁵, nous avons écouté ensemble l'interprétation de *Spleen* par Léo Ferré. Pour ceux que l'adaptation musicale de poèmes du XIX^e siècle intéresse, en plus des albums de Ferré, on peut recommander les interprétations de poèmes de Charles Baudelaire par Serge Gainsbourg (*Le Serpent qui danse*), Mylène Farmer (*L'Horloge*), Bernard Lavilliers (*Promesse d'un visage*), ou encore l'album de Jean-Louis Murat (*Charles et Léo*), sans oublier l'air reggae sur lequel les Colocs chantent *Paysages* en français et en wolof.

Bilan

Ce dernier point me permet de revenir sur les compétences culturelles et interculturelles dont on parle tant, et dont le texte littéraire peut être un excellent support. La pièce de Musset et les poèmes de Baudelaire, de Verlaine et de Rimbaud ont permis aux étudiants de découvrir de nouvelles manières de s'exprimer et de communiquer, de nouveaux codes sociaux et des modèles culturels différents. Les étudiants ont eu la liberté de s'en distancier, car ces codes et ces modèles sont «autres», d'un autre siècle, mais ils ont pu également s'en sentir très proches, ainsi que plusieurs en ont témoigné. Cette proximité, un atout de la littérature du XIX^e siècle, s'est négociée quand les étudiants ont accepté d'entrer dans la lecture de ce nouvel univers littéraire et de se l'approprier à l'aide d'exercices divers et parfois lourds, exercices qu'ils disent avoir souvent faits dans le questionnaire. On peut déplorer la rareté voire l'absence d'exercices de développement des compétences langagières, des compétences de lecture et d'écriture et des compétences culturelles au sein du cours de littérature enseigné dans un milieu hétéroglotte parce que l'insuffisance de ces compétences nuit à la compréhension du texte, et donc à son plaisir. Il n'est pas question de diluer ou de perdre le texte littéraire dans une pratique langagière, ni d'éviter l'apprentissage de notions ou de théories littéraires, mais plutôt d'éclairer le texte à l'aide du bon dosage d'outils appropriés.

Autre manière d'être, autre manière de dire, une rencontre littéraire est une étape dans le monde des savoirs et des savoir-faire qui contribue au façonnement de l'individu. Pour répondre à la question de Calvino : «Pourquoi lire des classiques plutôt que de nous concentrer sur des lectures qui nous fassent mieux comprendre notre propre temps?» (107), je citerai un étudiant qui a exprimé l'opinion de plusieurs : «parce qu'ils sont pertinents à la génération d'aujourd'hui». Je doute avoir suscité le plaisir du texte chez tous les étudiants, mais à la question : «Ces textes du XIX^e siècle vous ont-ils apporté ou appris quelque chose?», un étudiant a répondu : «C'était comme des ampoules antiques qui s'éclairaient dans mon cerveau!» et un autre a constaté : «J'ai appris que je lis trop peu. Lire, c'est une bonne chose.»

¹ La communauté francophone de l'Ontario dénombre 582 855 personnes, soit 4,8 % de la population totale de la province (selon le recensement de 2006 de *Statistique Canada*). Elle constitue la deuxième plus importante communauté francophone au Canada, après le Québec. Site de l'Office des Affaires francophones : <http://www.ofa.gov.on.ca/fr/franco.html>, 03 mai 2009.

² J'anticipais, à tort, une certaine résistance face à l'activité théâtre mais je ne suis pas certaine que ce groupe particulier ait été représentatif de l'ensemble de nos étudiants. Par conséquent, le faible pourcentage était destiné à valoriser l'activité tout en laissant une marge de manœuvre aux étudiants qui auraient préféré perdre 5% plutôt que de se rendre au théâtre. La question du coût avait été évacuée car d'une part, les étudiants bénéficiaient d'un tarif très réduit et, d'autre part, je leur avais présenté cette dépense comme partie intégrante du budget à allouer au cours, budget que j'avais réduit par ailleurs.

³ Le questionnaire a été envoyé à tous les étudiants au cours du trimestre d'hiver, alors que le cours avait eu lieu au trimestre d'automne. Ce décalage a permis d'éviter tout conflit d'intérêt mais il n'a pas garanti de pouvoir contacter tous les étudiants. Mon seul recours a été d'utiliser le courriel institutionnel des étudiants afin de ne pas les contacter nominativement, dans le but de préserver leur anonymat et leur liberté de répondre au questionnaire. Malheureusement, tous n'utilisant pas leur courriel institutionnel et ne désirant pas répondre, j'ai seulement reçu sept questionnaires remplis pour une classe de vingt-trois étudiants. Les réponses sont donc utilisées à titre indicatif mais elles n'ont pas de valeur scientifique.

⁴ 8e rencontre des chercheurs en didactique de la littérature, du 29 au 31 mars 2007, Louvain-la-Neuve, Belgique.

⁵ Par exemple : (<http://fleursdumal.org/audio.php>; <http://www.poesie.webnet.fr/home/index.html>; <http://vieadeux.biotope.ca/?p=52>).

Bibliographie

- BOURQUE, Ghislain (1996), «La Retrempe du littéraire» *Didactique de la littérature*. Québec: Nuit Blanche
Éditeur : 93-106.
- CALVINO, Italo (1984), «Pourquoi lire les classiques» *La machine littérature*. Paris: Seuil, 103-110.
- CARROLI (2008), Piera. *Literature in Second Language Acquisition*. London: Continuum.
- CARTER, Ron, Long, Michael N. (1991), *Teaching Literature*. New York: Longman UK.
- CUQ, Jean-Pierre (2001), *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : CLE.
- LEROY, Michel (2001), *Peut-on enseigner la littérature française?* Paris : PUF.
- PARKINSON, Brian, Thomas, Helen Reid (2000), *Teaching Literature in a Second Language*. Edinburgh:
Edinburgh University Press.
- SCOTT, Virginia M, Tucker, Holly, ed. (2001) *SLA and the Literature Classroom: Fostering Dialogues*. Boston:
Heinle and Heinle.
- STIVALE, Charles J. ed. (2004), *Modern French Literary Studies in the Classroom: Pedagogical Strategies*.
New York: MLA of America.
- TODOROV, Tzvetan (2007), *La littérature en péril*. Paris : Flammarion.