

ANNALES DE L'UNIVERSITÉ DE CRAÏOVA
ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA

ANALELE UNIVERSITĂȚII DIN CRAIOVA

NUMÉRO SPÉCIAL

Le discours français : perspectives linguistiques et littéraires

SERIA ȘTIINȚE FILOLOGICE
LANGUES ET LITTÉRATURES ROMANES



AN X, 2006



SOMMAIRE

A. SÉANCE PLÉNIÈRE.....		9
Nicole RIVIÈRE, Université Paris 7 et UMR 7110 (I.L.T.) du CNRS, France, <i>Quelle concordance des temps ?</i>		9
Monique LEBRUN, Anita RATHÉ, Université du Québec à Montréal, Canada, <i>Le français dans le monde, à la recherche d'une francophonie ouverte (2000-2005)</i>		17
Alexandru GROSU, Manfred KRIFKA Tel Aviv University et Humboldt University, Berlin <i>Relative clause constructions with a post-copular gap</i>		26
B. SECTIONS		
L'INTERFACE SÉMANTIQUE-PRAGMATIQUE EN SYNCHRONIE ET EN DIACHRONIE.....		40
Adriana COSTACHESCU, Université de Craiova, <i>A bord de, au bord de: topologie et projection</i>		40
Anca MARINESCU, Université de Craiova, <i>Semantik und Pragmatik der deutschen Modalpartikeln</i>		62
Elena MARINESCU, Université de Craiova, <i>Die semantischen Funktionen des Modalverbs sollen in Fragesätzen</i>		72
Mihaela POPEȘCU, Université de Craiova, <i>Sur la représentation de l'irréel dans la langue française (les structures implicites)</i>		82
NOUVELLES MÉTHODES EN MORPHOSYNTAXE, EN SYNCHRONIE ET EN DIACHRONIE.....		92
Florinela COMĂNESCU, Université de Pitești, <i>Les rôles sociaux : un problème de syntaxe ? Les noms d'humains dans la phrase transitive directe en français</i>		92
Emilia HILGERT, Université « Marc Bloch » de Strasbourg, <i>La préposition dans comme marqueur d'extraction</i>		102
Karla LUPȘAN, Université d'Ouest de Timișoara, <i>Der Grammatikalisierungsgrad des rumänischen bestimmten enklitischen Artikels</i>		115
ESPACES FRANCOPHONES.....		121
Cecilia CONDEI, Université de Craiova, <i>(Re)construction des représentations de la langue française et du monde francophone dans les manuels roumains de FLE</i>		121
Jean-Louis DUFAYS, Université Catholique de Louvain, CEDILL., <i>La littérature, entre discours et culture : comparaison des pratiques d'enseignement-apprentissage prescrites dans les quatre pays de français langue première</i>		129
Oana-Angela PURCĂRESCU, Université de Craiova, <i>Parcours contextuels dans le roman de Louis Hémon « Maria Chapdelaine »</i>		139
SOCIOLINGUISTIQUE.....		148
Andreea ILIESCU, Université de Craiova, <i>French Influences in English</i>		148
Mădălina URZICĂ, Université de Craiova, <i>La politesse dans le roman naturaliste: Au bonheur des dames de Zola</i>		156
THÉORIE ET PRATIQUES DISCURSIVES.....		162
Corina CILIANU-LASCU, Académie d'Études Économiques de Bucarest, <i>Régularités linguistiques et interaction socio-discursive dans les publipostages</i>		175
Doina CONSTANTINESCU, Université « Lucian Blaga » de Sibiu, <i>Linguistique et littérature. Quelques aspects dans la vision des théories de Coseriu</i>		
Mihaela IVAN, Académie d'Études Économiques de Bucarest, <i>Élaboration d'un cours de français des affaires – besoins des étudiants et contraintes institutionnelles</i>		181
Iulia MATTEU, Université « Babeș-Bolyai » de Cluj-Napoca, <i>De l'usage des constructions binominales du genre ce cornicheon de marbrier; mon gendarme de mari, sale connasse de fasciste! dans le discours injurieux en français</i>		187
Marius MUNTEANU, Université « Dunărea de Jos » de Galați, <i>Stratégies argumentatives dans le discours publicitaire</i>		199
Daniela SCORTAN, Université de Craiova, <i>Techniques d'enseignement du vocabulaire économique</i>		209

LINGUISTIQUE CONTRASTIVE ET TRADUCTION	215
Sándor ALBERT, Université de Szeged, Hongrie, <i>Le traducteur travaille-t-il sur le plan de la langue ou sur celui du discours?</i>	215
Mirela BONCEA, Université d'Ouest de Timișoara, <i>I prefissi locativi in italiano e romeno. Studio contrastivo</i>	225
Marinella COMAN, Université de Craiova, <i>Sur la traduction des termes bancaires du français en roumain</i>	235
Daniela DINCĂ, Université de Craiova, <i>L'impact de la traduction en roumain des structures langagières du texte normatif français</i>	244
Silvia Laura MADINCEA, Université "Tibiscus" de Timișoara, <i>Aspetti metodologici usati dalla linguistica contrastiva nell'analisi delle unità fraseologiche (applicati in italiano e romeno)</i>	252
Ioana MURAR, Université de Craiova, <i>Some Functions of Grammatical Metaphor in Academic</i>	262
Dorina PÂNCULESCU, Université de Craiova, <i>Pour une bi-grammaire conceptuelle des verbes de perception (visuelle) français et roumains</i>	271
Anda RĂDULESCU, Université de Craiova, <i>L'équivalence culturelle – entre la traduction forte et la traduction faible</i>	282
Gabriela SCURTU, Université de Craiova, <i>Difficultés lexicales du discours normatif français sous l'angle de la traduction en roumain</i>	292
Daniela Mariana ȘTEFAN, Université de Craiova, <i>Représentations des phénomènes météorologiques dans les discours lexicographique et parémiologique français et roumain</i>	301
Titela VÎLCEANU, University of Craiova, <i>Pragmatic Factors in the Evaluation of Translation</i>	308
DIDACTIQUE DE LA LANGUE ET DE LA LITTÉRATURE FRANÇAISES	313
Carmen Elena AVRAM, Académie d'Études Économiques de Bucarest, <i>Le rôle de la définition dans le cadre du discours didactique des manuels scolaires</i>	313
Luc COLLES, Université Catholique de Louvain (Louvain-la-Neuve), <i>Du discours usuel au discours littéraire. A la découverte de l'implicite en classe de FLE</i>	323
Alina IOANICESCU, Lycée théorique «Henri Coandă» de Craiova, <i>L'apprentissage du français par le théâtre</i>	331
Sébastien MARLAIR, Francine THYRION, Université Catholique de Louvain (Louvain-la-Neuve), Belgique, <i>CEDIL, De l'énonciation propre aux discours littéraires à la lecture des textes littéraires en classe de français</i>	338
Livia VASILUTĂ, Diana ANDREI, Université d'Ouest de Timișoara, <i>De la didactique dans la traduction – limites et libertés du traducteur-enseignant</i>	353
NOUVELLES VISIONS SUR LE DISCOURS LITTÉRAIRE	361
Florentina ANGHEL, Université de Craiova, <i>Indulging in suffering. Reshaping love in W. Trevor's <i>Fools of fortune</i></i>	361
Mihaela CHAPELAN, Université «Spiru Haret» de Bucarest, <i>Types fonctionnels de discours auctorial dans Trois jours chez ma mère de François Weyergans</i>	366
Sonia CUCIUREANU, Université de Craiova, <i>Trois jours chez ma mère de François Weyergans et la perspective poétique</i>	371
Carmen DINESCU, Université de Pitești, <i>La clé des symboles mythologiques</i>	376
Carmen DINESCU, Université «Dimitrie Cantemir» de Bucarest, <i>Le rite de la circumambulation dans le roman <i>La mare au diable</i> de George Sand</i>	383
Tatiana-Ana FLUTERARIU, Université «Valahia», Târgoviște, <i>Flaubert et Caragiale – points de vue croisés</i>	389
Ioan LASCU, Université de Craiova, <i>Le français – espace de jeu et de liberté dans la poésie de Boris Vian</i>	398
Diana-Adriana LEFTER, Université de Pitești, <i>Thèmes et symboles mythiques dans «Le Voyage d'Urien» d'André Gide</i>	405
Camelia MANOIULESCU, Université de Craiova, <i>Le récit érotisé</i>	413
Elena RĂDUCANU, Université de Craiova, <i>Le Grand Meaulnes et l'aventure de l'imaginaire</i>	420
Daniela ROIBU, Université de Craiova, <i>The Red Room (Emphasizing «Jane Eyre's» Symbolism)</i>	425
Lavinia SIMILARU, Université de Craiova, <i>À la recherche d'un livre</i>	431
Aloisia SOROP, Université de Craiova, <i>Narratology and travel literature</i>	438
Monica TILFA, Université de Craiova, <i>L'ogression rêvée dans La nuit remue d'Henri Michaux</i>	444
Lelia TROCAN, Université de Craiova, <i>Nouvelles visions sur le discours poétique</i>	452
Maria TRONEA, Lycée des Chemins de Fer de Craiova, <i>Alexis Curvers – Tempo di Roma</i>	457
Alina TENESCU, Université de Craiova, <i>Littérature et communication chez les écrivains médiatiques : l'exemple de Frédéric Beigbeder</i>	466
Crina ZĂRNEȘCU, Université de Pitești, <i>Le discours "cosmologique" de Mallarmé</i>	474
Narcis ZĂRNEȘCU, Université «Spiru Haret» de Bucarest, <i>Repères pour un discours sur «la globalité» et sur «l'identité collective», des lumières dix-huitiémistes aux lumières vingt-et-uniémistes. Perspectives cis- et trans-littéraires</i>	481

LA LITTÉRATURE, ENTRE DISCOURS ET CULTURE

Comparaison des pratiques d'enseignement-apprentissage prescrites
dans trois pays de français langue première

Jean-Louis DUFAYS, Université catholique de Louvain,
(Louvain-la-Neuve) - CEDILL

MOTS-CLÉ: pratiques d'enseignement, discours, texte, programmes scolaires.

1. CADRAGE

Il n'est pas douteux que l'enseignement de la littérature en français langue première est le lieu d'une tension récurrente entre l'étude de la littérature comme discours et l'étude de la littérature comme culture.

Par l'étude de la littérature comme *discours*, je songe d'une part aux approches stylistiques et rhétoriques centrées sur la langue littéraire, l'écriture, les registres, les modes d'énonciation..., et d'autre part aux études génériques centrées sur la narratologie, la poésie, le théâtre... Dans cette perspective, l'accent est mis sur le travail des textes, dans leur double dimension de rapport au langage (ou de « laboratoire langagier ») et de rapport au monde (ou de mise en jeu de représentations du réel). La priorité est alors plus volontiers accordée à la lecture d'œuvres intégrales.

L'étude de la littérature comme *culture* est un champ tout aussi large, qui englobe à la fois les approches historiques (étude chronologique des grandes œuvres du patrimoine à travers les courants successifs), l'étude des thèmes et des motifs et les différentes approches dites externes (biographiques, psychologiques, sociologiques, institutionnelles...). L'accent ici est mis sur l'acquisition des connaissances, que celles-ci soient générales (relatives aux grands courants esthétiques) ou particulières (relatives aux auteurs et aux œuvres), et la priorité est accordée à la lecture de morceaux choisis. La notion de culture oscille cependant, comme on le sait, entre deux acceptions : d'une côté il y a la culture « lettrée », qui renvoie à la connaissance *de* la littérature, de l'autre, il y a la culture anthropologique, qui correspond notamment à la connaissance du monde *par* la littérature.

Constatant que les variations synchroniques et historiques de cette tension entre discours et culture ont été fort peu étudiées jusqu'à ce jour, je me suis demandé dans quelle mesure elle était repérable aujourd'hui dans les programmes scolaires du secondaire des trois pays francophones que sont la Belgique, la France et le Québec. Une « compétence discursive » y est-elle modélisée au même titre qu'une « compétence culturelle » à propos de la littérature ? Si oui, selon quels objectifs et quelles modalités ?

La question n'est pas sans enjeux : récurrente depuis 30 ans, elle est toujours non résolue et figure au cœur de ce qu'il est convenu d'appeler la « crise » de l'enseignement de la littérature, qui semble être devenue la condition ordinaire de cet enseignement. Elle vient d'ailleurs de rebondir de manière assez fracassante en France dans un numéro de la revue *Le Débat* (2005) qui fut entièrement consacré à « la littérature comme on l'enseigne ». Cette question est en outre cruciale tant pour le travail des enseignants que

pour la formation des élèves, car elle apparaît comme révélatrice de la valeur éducative conférée à la littérature. Elle pourrait bien aussi s'avérer emblématique de certaines spécificités nationales : c'est pourquoi il m'a semblé nécessaire de l'aborder par le biais d'une comparaison internationale.

Le corpus sur lequel je me suis appuyé est constitué des programmes actuels de l'enseignement secondaire de trois pays de « FL1 », à savoir la Communauté française de Belgique, la France et le Québec¹. C'est là une matière abondante, puisqu'il paraît en moyenne un nouvel ensemble de programmes par pays par décennie (deux pour la Belgique). C'est l'occasion ici de rappeler la structure différenciée de l'enseignement secondaire qui prévaut dans chacun des trois pays : la France organise 4 années de « Collège » suivies de 3 années de « Lycée », la Belgique prévoit 6 années de secondaire, déclinées en 3 « degrés » de 2 ans, et le Québec distingue le « secondaire » proprement dit, qui dure 5 ans, du « Collégial » ou « Cégep », qui dure, lui, 2 ou 3 ans.

J'ajoute que j'ai limité mon corpus aux programmes des 25 dernières années relatifs aux élèves de 12 à 18 ans de l'enseignement dit « général » (en Belgique, on parle aujourd'hui d'enseignement « de transition » ou d'« humanités générales et technologiques »). Enfin, par souci de clarté, j'ai, de manière un peu arbitraire, scindé les discours officiels en deux périodes : celle que j'ai appelée « hier », qui coïncide en gros avec les années 1980, et celle que j'ai appelée « aujourd'hui », et qui concerne les textes écrits depuis 1993².

2. LES PROGRAMMES D'HIER (1980-1992)

2.1. En Belgique francophone

Commençons notre enquête par la Belgique, où il convient toujours de distinguer les programmes de l'enseignement dit libre ou catholique et ceux de l'enseignement dit officiel ou « de la Communauté », ces deux réseaux étant tous les deux subventionnés par l'Etat et concernant chacun à peu près la moitié des élèves³.

Le programme catholique de 1980 se signale par l'extension maximale qu'il donne au concept de « texte » : « Sont considérés comme textes aujourd'hui (...) toutes les (...) manifestations humaines qui, en quelque sens que ce soit, "nous disent quelque chose" » (p. 7). D'autre part, la littérature y est considérée comme un laboratoire langagier, dont l'étude est mise au service de celle de la langue : « Dans la masse des textes, le texte littéraire possède un statut particulier du fait qu'il exploite au maximum les possibilités de création et de renouvellement de la langue » (p.7). D'une manière générale, le cours de français est considéré comme un « parcours » balisé par deux axes : l'axe des projets - où sont distingués théorie et pratique, production et reproduction, écrit et oral - et l'axe des objets - où les textes au sens restreint sont opposés aux textes au sens étendu, les textes reproductifs aux textes productifs, et la culture locale (c'est-à-dire non pas belge, mais francophone !) à la culture étrangère. Dans ce programme, l'approche de la littérature comme discours est pratiquement absente, tandis que la culture est étendue à l'extrême, mais sans faire l'objet d'un socle minimal de connaissances communes, ce qui pose le problème de sa possible dilution au gré des choix individuels de chaque enseignant.

Très différent dans le ton comme dans le contenu, le programme du réseau officiel belge de 1983 préconise trois démarches : l'« étude de texte », la « théorie littéraire » et l'« histoire de la littérature ». La règle qui prévaut ici est celle de la fidélité au texte, l'idée

dominante étant que la lecture peut être « objective » : invitation est dès lors faite au lecteur de faire abstraction de ses préjugés. Des précisions sont apportées par ailleurs dans la quantification et l'échelonnement des matières, qui consistent essentiellement dans des périodes et des genres littéraires déterminés : la poésie lyrique et le théâtre sont abordés en 5^e année, tandis que la littérature narrative, l'éloquence et la littérature d'idées sont étudiés en 6^e. En contraste net avec le programme du réseau catholique, on a donc affaire ici à un socle culturel fondé sur l'histoire littéraire et à une conception restreinte du texte, qui ignore le pluriel du discours.

2.2. En France

Les instructions officielles qui paraissent en France en 1986 pour le Lycée (élèves de 15 à 18 ans) préconisent pour leur part quatre méthodologies complémentaires : le « groupement de textes », l'« étude de l'œuvre intégrale », la « lecture méthodique » et la « question d'ensemble ». La « lecture méthodique » consiste à partir d'une observation attentive des formes et de leur organisation pour mettre en œuvre « la construction progressive d'une signification du texte à partir d'hypothèses de lecture dont la validité est soigneusement vérifiée ». S'observe là le souci à la fois de « tenir le plus grand compte de la situation du texte dans son temps et dans son espace propres » et de « mettre en évidence le travail constant et indissociable de la forme et du sens dans le tissu du texte ». L'accent est donc mis ici sur les méthodes et sur les éléments formels de la textualité, c'est-à-dire sur le discours, même si celui-ci n'est pas thématisé et désigné comme tel. La culture en revanche apparaît davantage comme un outil au service du texte et de la lecture que comme une fin en soi.

2.3. Au Québec

Si l'on se tourne enfin vers le programme québécois qui a été publié en 1982 pour l'enseignement secondaire (lequel concerne les élèves de 12 à 16 ans), on y trouve pour la première fois une distinction claire entre les objectifs discursifs et culturels. D'un côté, les enseignants sont invités à privilégier « la compréhension et la production des discours », c'est-à-dire à mettre l'accent sur les compétences communicationnelles, à traiter la littérature comme un corpus de discours parmi d'autres et à établir une distinction entre des discours littéraires et non littéraires. À l'appui de ce premier objectif, divers types de « discours » sont à étudier : le récit d'aventure, la nouvelle, le poème, etc. Ce programme met donc nettement au premier plan la notion de discours.

D'un autre côté, les enseignants sont conviés à promouvoir « les valeurs socioculturelles », c'est-à-dire à « amener les élèves à se situer par rapport aux valeurs socioculturelles véhiculées par la langue et par les discours en usage dans sa communauté » (pp. 24-25). L'accent est mis ici sur la littérature comme véhicule de valeurs et répertoire de thèmes, de visions du monde, que l'élève doit « apprendre à percevoir » et face auxquels il doit pouvoir « se situer » (pp. 121-122). Par ailleurs, à chaque type de texte est associée une liste de noms d'auteurs comportant environ 50 % d'auteurs québécois. On peut donc parler ici d'une conception plurielle de la culture littéraire : celle-ci est vue à la fois comme un patrimoine national qu'il s'agit de s'approprier et comme un véhicule de valeurs et un répertoire de thèmes fondamentaux.

Plus fondamentalement, se dessine ici nettement une structuration de l'enseignement-apprentissage de la littérature selon l'axe culture / discours.

2.4. Bilan pour les années 1980

Sur la base de ces premiers constats, quel bilan peut-on tirer pour les années 1980 ? Tant dans le réseau catholique belge qu'en France, la priorité est clairement donnée à l'étude plurielle ou méthodique du « texte » - plutôt que du « discours » - et aux connaissances conceptuelles qui fondent la cohérence des interprétations, ce qui va de pair avec un certain éclatement du corpus littéraire et avec une relativisation (ou une subordination) de l'approche historique ainsi qu'avec une certaine diversification des théories de référence. A l'inverse, le réseau officiel belge promeut une conception restreinte du texte, de la lecture et de la culture littéraire, qui apparaît comme une sorte de réaction par rapport aux ouvertures précédentes de l'enseignement « rénové ». Le Québec enfin se distingue en accordant la priorité à l'étude de la littérature comme discours, tout en préconisant une approche à la fois patrimoniale et anthropologique de la culture littéraire.

3. LES PROGRAMMES D'AUJOURD'HUI (1993-2006)

Qu'en est-il dans les programmes d'aujourd'hui ? Je commencerai par traiter des programmes québécois, en distinguant cette fois celui du secondaire et celui du collégial⁴, car, comme on va le voir, ils divergent sur plus d'un point.

3.1. Au Québec

Le programme publié en 1993 pour le niveau collégial est le premier à être présenté sous l'angle des quatre grandes « compétences » en usage dans l'enseignement des langues vivantes, à savoir *lire, écrire, écouter, parler*. Cette première émergence de la notion de compétence - prise ici dans un sens encore assez général - va cependant de pair avec un retour assez net à une histoire littéraire traditionnelle centrée sur les « courants » et où les auteurs québécois sont minorés par rapport aux écrivains français.

Bizarrement, la notion de compétence n'apparaît pas comme telle dans le programme du secondaire qui est promulgué deux ans plus tard⁵. En revanche, comme au collégial, l'accent, qui, souvenons-nous, était placé auparavant sur les discours, est mis désormais résolument sur les textes et les courants, qui deviennent les supports d'une conception large de la culture littéraire, proche de celle qui prévalait dans le programme catholique belge de 1980 :

« Par un travail systématique sur divers textes littéraires et courants, ou à l'occasion d'échanges verbaux, les élèves du secondaire développent leur capacité d'expression orale et écrite avec les nombreuses habiletés langagières qu'elle suppose. Les jeunes développent en même temps leur capacité de penser et d'imaginer, leur sens critique, leur créativité. Ils et elles explorent "cet immense texte" que constitue la littérature de langue française à travers l'ensemble des pays francophones, réservoir inépuisable de culture et d'humanité. Cette exploration les alimente dans le travail de construction de leur identité personnelle et de leur appartenance sociale et culturelle. » (p. 1)

Dans le secondaire, une double orientation prévaut : il s'agit, d'une part, d'« accroître la maîtrise de la langue écrite, par une attention encore plus grande accordée à la lecture et à l'écriture », d'autre part, de « donner une importance accrue à la lecture d'œuvres littéraires » (p.1). Dans cette perspective, la culture littéraire est mise au service de la lecture : « Les connaissances à acquérir portent sur l'ensemble des éléments qui contribuent à donner du sens à un texte. Ainsi, l'élève devra développer ses connaissances sur le fonctionnement des textes littéraires et des textes courants et savoir appliquer les processus de lecture et d'écriture » (p. 4).

L'enjeu patrimonial continue de peser, mais il s'élargit à l'espace de la francophonie : il s'agit désormais d'« initier les élèves aux richesses culturelles du patrimoine littéraire du Québec et des pays de la francophonie » et de « cultiver leur intérêt pour la littérature des autres pays ». La formation culturelle se fait enfin assez volontariste, puisque le programme demande d'analyser au moins « quatre œuvres narratives complètes par année », en soulignant qu'il est « souhaitable que ce nombre soit largement dépassé par tous les élèves », le but visé étant « que les élèves, à la fin de leur cours secondaire, aient lu plus d'une vingtaine d'œuvres complètes ».

En somme, par-delà leurs spécificités, les deux programmes québécois des années 1990 manifestent trois déplacements par rapport à ceux des années 1980 : l'entrée par les « discours » disparaît, la priorité est donnée aux « compétences » (collégial) ou aux « habiletés langagières » (secondaire), et l'approche de la culture littéraire privilégie désormais davantage les « courants » des littératures française et francophone que le patrimoine national ou les savoirs anthropologiques.

3.2. En Belgique

En Belgique, les années 1990 sont d'abord marquées par la publication en 1999 d'un « Référentiel » valable tant pour le réseau officiel que pour le réseau catholique, qui met l'accent sur la notion de « compétences terminales ». Une distinction nette est établie entre les « compétences » (entendues ici au sens large de « savoir-faire ») et les « savoirs », et, dans le cadre de ces derniers, la connaissance historique de la littérature est remise à l'honneur à travers la connaissance prescrite des « grands courants » et une liste indicative des « grandes références littéraires et artistiques ». Par ailleurs, les « types » de texte sont préconisés plutôt que les « discours ». Plus précisément, il est demandé de travailler le texte narratif, le texte poétique, le texte argumenté et le texte dramatique. En revanche, on observe ici l'absence totale du mot « discours ».

Le programme que publie le réseau officiel en 2000 pour les 2^e et 3^e degrés (14-18 ans) est axé sur une conception forte (intégrative) des « compétences ». Il est structuré en effet en « tâches-problèmes » précisément décrites, et il affiche sa fidélité au Référentiel de 1999 de différentes manières : la formation culturelle distribuée au fil des années, l'accent mis sur les « types de textes », et le terme « discours » est quasi absent, sauf en ce qui concerne l'oral.

D'une structure très différente, les programmes du réseau catholique de 2000 et 2002 se découpent chacun en six « fiches-compétences », dont, au 3^e degré, deux concernent centralement la littérature (« Lire le texte littéraire » et « Aborder le concept de littérature sous divers éclairages croisés »). La fidélité au Référentiel est ici moins nette : l'accent est bien mis sur les « types de textes », et le concept de discours n'apparaît guère à

propos de la littérature, mais la formation culturelle apparaît comme davantage diluée et peu valorisée que dans le programme du réseau officiel.

3.3. En France

Si l'on se tourne enfin vers la France, on constate d'abord que les instructions officielles édictées en 1996 pour le Collège promeuvent deux nouveaux objets culturels : les « textes fondateurs » (c'est-à-dire Homère, la Bible, les récits des grands mythes antiques et médiévaux...) et la littérature de jeunesse. Qui plus est, la culture est ici mise explicitement au service de la maîtrise du discours :

« Les programmes précédents s'ordonnaient selon trois axes majeurs : la maîtrise de la langue, la formation d'une culture, l'acquisition de méthodes. Ces enjeux restent présents dans les nouveaux programmes, mais ils y sont inclus dans un objet plus précis et concret : la maîtrise des discours. »

« Discours » devient ici une notion englobante puisque ce mot désigne « toute mise en pratique du langage dans un acte de communication à l'écrit ou à l'oral ». C'est aussi une notion structurante, qui « permet d'associer les divers aspects des apprentissages et les divers contenus : elle lie les travaux qui portent sur la langue et ceux qui portent sur les textes, les pratiques de lecture et celles d'écriture. Elle permet ainsi de structurer les progressions. »

Le programme de 2002 pour le Lycée fait apparaître la même perspective discursive, qui remplace l'approche plus techniciste des instructions précédentes. Il s'agit, sur la base d'un corpus donné (p. ex. un recueil poétique, un groupement de textes), de croiser des *perspectives d'études* explicites - nommées « histoire littéraire et culturelle », « genres et registres », « signification et singularité des textes » et « argumentation et effets de chaque discours sur ses destinataires » -, avec des *objets d'étude* : par exemple, en 1^{re} : l'étude d'un mouvement littéraire et culturelle, la poésie, le théâtre, les formes et les fonctions de l'essai, du dialogue et de l'apologue, le biographique et les réécritures.

4. BILAN ET OUVERTURES

Si l'on cherche à présent à tirer le bilan de ces 25 années d'instructions officielles, quels déplacements majeurs observe-t-on ?

Il est clair d'abord que les évolutions ont été très diverses selon les pays. En France, on est passé du « texte » aux « discours », et cela est allé de pair avec une relativisation de la culture historique. Au Québec, on a assisté à l'inverse à un retour au « texte », et une nouvelle priorité est accordée aujourd'hui à la culture littéraire. En Belgique, enfin, on observe une tension entre le Référentiel de 1999 qui privilégie la formation culturelle et un programme - celui du réseau catholique - qui la marginalise.

Le « discours » n'est aujourd'hui une notion organisatrice qu'en France, mais le débat est vif sur la place qu'il convient de lui accorder : s'agit-il d'une notion structurante, qui permet d'intégrer des savoirs et des savoir-faire antérieurs, ou bien d'une notion résolument nouvelle, qui réorganise complètement et déstabilise les repères culturels familiers ? En parallèle, le phénomène qui domine aujourd'hui tant au Québec qu'en Belgique est l'émergence des « compétences » et ses effets contrastés sur la formation culturelle. Tandis qu'au Québec, on assiste plutôt à un resserrement sur les savoirs littéraires traditionnels, en Belgique, les compétences sont plutôt présentées comme une

source de relativisation des connaissances. Comment expliquer ces différences nationales ? Les réflexions de Karl Canvat à ce propos s'avèrent assez éclairantes :

« "Nation littéraire" [...], état fortement centralisé, pôle central de la francophonie, la France a toujours assigné à l'enseignement de la littérature une fonction patrimoniale [...]. Le problème se pose tout autrement en « périphérie ». Le Québec, menacé par un éclatement multiculturel et /ou par une absorption dans la culture anglo-saxonne (américaine), est tiraillé entre la nécessité de construire une culture nationale et le souci de préserver les liens avec l'Hexagone [...]. Quant à la Belgique et la Suisse, on peut se demander si leur relative discrétion sur cette question [= la promotion de la littérature nationale] ne s'explique pas par le fait qu'elles sont toutes les deux des états fédéraux, dans lesquels la nécessité de maintenir une unité culturelle se pose moins (ou ne se pose plus...) » (Canvat, 1999 : 7).

Un autre constat général est que les *courants* apparaissent aujourd'hui comme le nouveau socle de la culture littéraire commune. Ce phénomène avait déjà été remarqué par Max Roy en 1999 :

« Après avoir subi une perte de valeur notoire dans le discours critique et même [...] dans le discours scolaire, le "courant" redevient pour la littérature un interprétant, au sens peircéen du terme. Les considérations historiques ou esthétiques qu'il appelle, le cas échéant, l'emportent sur les considérations sociologiques. On peut y voir un retour à la méthode de l'histoire littéraire et un encouragement à la fréquentation des morceaux choisis » (Roy, 1999 : 66).

Enfin, si l'on tente de dégager les tendances dominantes de l'approche de la littérature qui ressortent de cette rapide analyse pour les trois pays de français langue première (FL1), il me semble que l'on pourrait dire que l'accent y est mis sur davantage sur le *discours* littéraire, considéré à la fois comme une *exploration* des possibilités de la langue et comme un domaine de connaissance spécifique. La littérature est donc ici étudiée comme fin en soi, en vue de permettre à l'élève de s'émanciper dans sa propre langue, de s'approprier sa propre culture, mais aussi de vivre des expériences esthétiques. La classe de FL1 est ainsi le lieu d'une étude intensive à la fois de la littérature comme discours (les genres et les registres) et de la culture littéraire (les courants et les auteurs).

De manière contrastée, il me semble qu'en classe de français langue étrangère (FLE), l'accent est mis davantage sur le *texte* littéraire (« TL »), considéré à la fois comme une *exploitation* de la langue (notamment du vocabulaire) et comme l'illustration d'une culture anthropologique - la culture étant alors prise ici au second sens du terme. La littérature en FLE est davantage étudiée comme un moyen de valoriser les cultures d'origine des apprenants ou, à l'inverse, de s'intégrer dans une culture d'accueil. L'étude de la littérature se fait donc ici davantage occasionnelle, et une moindre attention est accordée à sa spécificité.

L'opposition schématique que je viens d'établir entre FL1 et FLE n'a cependant rien d'une fatalité. Rien n'empêcherait en effet l'enseignant de mettre en œuvre une approche intégrée de la culture et du discours, dans laquelle on étudierait tantôt la culture au départ des discours (histoire de la poésie, grands noms du comique...), tantôt, à l'inverse, les discours au départ de la culture (étude de la poésie romantique, de l'ironie réaliste...). De même, rien n'interdit de poursuivre en parallèle les objectifs de formation à

la culture lettrée chère au FLI et à la culture ordinaire chère au FLE : il s'agirait alors d'étudier, d'une part, l'anthropologie au départ du patrimoine (p. ex. le rapport à la société chez les classiques, l'amour chez les symbolistes...), et d'autre part, le patrimoine au départ de l'anthropologie (p. ex. : histoire de la guerre en littérature, les grands textes sur l'enfance...).

Pour conclure cette trop brève réflexion en la reliant à la question fondamentale des finalités qu'il s'agit de poursuivre, j'aimerais laisser le mot de la fin à Tzvetan Todorov :

« En règle générale, le lecteur non professionnel, aujourd'hui comme hier, lit les œuvres littéraires du passé non pour mieux maîtriser une méthode de lecture, ni pour en tirer des informations sur la société où elles ont été créées, mais pour y trouver un sens qui lui permette de mieux comprendre l'homme et le monde, pour y découvrir une beauté qui enrichisse son existence. [...] Le but ultime de notre enseignement n'est ni la docile transmission des savoirs ni l'abstraite acquisition des compétences : dans les deux cas, on passe à côté de l'essentiel. Ce but est d'aider les élèves à mieux construire le présent; et l'un des moyens pour l'atteindre, ce but, est de s'appropriier le passé. La connaissance de la littérature n'est pas une fin en soi, mais la voie royale conduisant à l'enrichissement de chacun » (Todorov, 2005 : 60-61).

Cet article applique les recommandations orthographiques de l'Académie française.

NOTES

¹Mon intention première était de traiter également de la Suisse romande, mais la grande disparité qui prévaut dans les programmes de ce pays en raison de l'autonomie de chaque canton en matière pédagogique aurait considérablement accru la masse des données à traiter. Qui plus est, il n'existe guère d'études permettant de se faire une idée à la fois nuancée et synthétique de l'enseignement de la littérature en Suisse. Notons cependant le développement récent de documents intercantonaux qui tendent à proposer une harmonisation de l'enseignement du français dans l'ensemble du territoire suisse francophone. Je précise par ailleurs qu'une partie des textes étudiés ici ont fait l'objet d'une première analyse dans deux publications antérieures (Collès, Dufays & Maeder, 2003 ; Dufays, Gemenne & Ledur, 2005).

²Par souci d'économie, les références des programmes cités ne sont données qu'en fin d'article. Chaque programme y est en outre abrégé par la lettre de son pays (B, F ou Q), suivie de celle du réseau (C pour catholique, O pour Officiel) ou du niveau concerné (S pour Secondaire, C pour Collégial ou pour Collège, L pour Lycée) et de sa date.

³Il existe également un réseau des communes et des provinces et un réseau libre non confessionnel, mais ils concernent un nombre réduit d'élèves du secondaire et la place dont je dispose ne me permet pas d'en traiter ici. Par ailleurs, pour éviter de diluer mon propos, je m'en tiendrai à un programme pour chaque période considérée et je ne parlerai donc pas ici des programmes qui ont été publiés en 1992-1993 par le réseau de la Communauté.

⁴J'ajoute que je me limiterai ici aux programmes qui sont encore actuellement en application, mais je n'ignore pas qu'au moment où j'écris ces lignes (juillet 2006), de nouveaux documents sont d'ores et déjà élaborés en vue d'être appliqués à la prochaine rentrée.

⁵Il faudra attendre le programme publié en 2004 (qui devait entrer en application en 2005 et en 2006) pour voir le secondaire québécois structuré à son tour à l'aune des compétences.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CANVAT Karl, 1999, « L'enseignement de la littérature : une discipline comme les autres ? » in *Enjeux*, 43-44, *Littérature : les programmes francophones*, 1998/mars 1999, p. 3-16.
- COLLES Luc, DUFAYS Jean-Louis & MAEDER Costantino (dir.), 2003, *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien. Les langues romanes à l'heure des compétences*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Savoirs en pratiques ».
- Le Débat*, 135, *Comment enseigner le français*, Paris, Gallimard, 2005
- DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis & LEDUR Dominique, 2005, *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Savoirs en pratique ».
- Enjeux*, 1998-1999, n° 43-44, *Littérature : les programmes francophones*.
- Pratiques*, 1999, n° 101-102, *Textes officiels et enseignement du français*.
- ROY Max, 1999, « La réforme de l'enseignement collégial au Québec : vers des compétences littéraires communes » in *Enjeux*, 43-44, *Littérature : les programmes francophones*, 1998/mars 1999, p. 53-68.
- TODOROV Tzvetan, 2005, « Livres et vivre » in *Le Débat*, 135, *Comment enseigner le français*, Paris, Gallimard, p. 53-63

Programmes étudiés

- BC 1980 Secrétariat national de l'enseignement catholique, *Enseignement secondaire de type I. Français, deuxième degré et Français, troisième degré* (2 vol.), Bruxelles, LICAP.
- BO 1984 Ministère de l'Éducation nationale, *Langue maternelle. Expression écrite et orale. Enseignement rénové. Premier degré, deuxième degré, troisième degré et Français. Méthodologie spéciale* (2 vol.), Bruxelles.
- B 1999 Ministère de la Communauté française, *Compétences terminales et savoirs requis en français, Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, AGERS.
- BC 2000 Secrétariat national de l'enseignement catholique, *Français programme, Humanités générales et technologiques, troisième degré*, Bruxelles, LICAP.
- BO 2000 Ministère de la Communauté française, *Humanités générales et technologiques, 2^e et 3^e degré, programme d'études du cours de français*, Bruxelles, AGERS.
- FL 1986 Ministère de l'éducation, *Programme de Lycée. Français, classe de seconde. Français, classe de première, Littérature, classe terminale, série littéraire* (3 vol.), Paris, CNDP.
- FC 1996 Ministère de l'éducation, *Enseigner au collège. Français. Programmes et accompagnement*, Paris, CNDP (rééd. 2005).
- FL 2002 Ministère de l'éducation, *Collection Lycée - voie générale et technologique - série Programmes : Français, classe de seconde et classe de première, séries générales et technologiques ; Littérature, classe terminale, série littéraire* (3 vol.), Paris, CNDP (rééd. 2005).
- QS 1982 Ministère de l'éducation, *Guide pédagogique Secondaire. Guide d'utilisation du programme de français langue maternelle. Formation générale*, Québec, Gouvernement du Québec.
- QC 1993 Ministère de l'enseignement supérieur et des sciences, *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle. Formation générale*, Québec, Gouvernement du Québec.
- QS 1995 Ministère de l'éducation, *Programmes d'études - Le français, enseignement secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- QS 2004 Ministère de l'éducation, *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

ABSTRACT

Undoubtedly, teaching literature engenders intellectual tension between the study of the peculiarities of the literary discourse (via stylistics and rhetoric) and of the cultural load (via the synchronic perspective on the literary themes and motifs, on the literary trends, on the biographical, psychological, sociological and institutional factors etc). However, the concrete manifestations and the synchronic and historical variations related to this tension have not been attached particular importance to up to now.

As far as the 4 French-speaking countries are concerned (France, Belgium, Canada and Switzerland), the question arises if this tension underlies the curricula of the secondary school education system? Are discourse competence to be identified with cultural competence teaching strategies and, if so, what are their objectives and related strategies? Most particularly, do these items – the relationship between discourse and culture embodied in verbal, thematic and ideological stereotypes- weigh heavily in the curricula? What are the discourse types that are taught within the Teaching Literature modules in the 4 countries in question?

Our intercultural approach is based on the official instructions and on the research carried out by different methodologists in the 4 countries (see Collès *et al.*, 2003). To sum up, we aimed at developing a global framework of the different strategies of teaching literature in French-speaking countries.