

Enseigner la littérature contemporaine ?

Un point de vue didactique

Jean-Louis Dufays

Université de Louvain – CEDILL

Si elle interpelle de plein fouet la théorie et l'histoire de la littérature, la réflexion sur le statut des littératures nationales à l'ère de la mondialisation est également indissociable d'une interrogation fondamentale sur l'enseignement de la littérature contemporaine et sur la place qui lui revient au sein du corpus scolaire. Cette interrogation, qui relève par essence de la didactique des langues premières (ou « maternelles »), me semble pouvoir être déclinée en quatre questions : 1° quels sont les contours de la littérature contemporaine ? 2° pour quelles raisons et dans quels buts faudrait-il l'enseigner ? 3° quels textes y aurait-il lieu de privilégier ? et 4° comment enseigner concrètement cette littérature, en prenant appui sur quelles méthodes ? Les réponses que je proposerai ici n'ont pas la prétention d'être objectives ni définitives : elles se veulent seulement une contribution didactiquement argumentée à un débat qui, je l'espère, ne fera que s'enrichir à la mesure de son importance stratégique.

1. Un territoire aux contours incertains

La première question qui se pose au didacticien à propos de la littérature contemporaine est donc celle de son étendue. Et il lui faut bien constater qu'elle présente au moins quatre possibilités.

(a) Au sens des historiens, la période contemporaine débute avec la révolution industrielle du XIX^e s. De ce point de vue très large, Hugo, Balzac et Flaubert font partie intégrante de cette période... Mais je doute que ce soit à eux que l'on songe lorsqu'on parle de littérature contemporaine.

(b) Dans un sens plus restreint et plus normatif, la littérature contemporaine commence avec les grandes ruptures esthétiques de la fin du XIX^e s. et du début du XX^e s. (Rimbaud, Mallarmé, Proust, Kafka...). Selon cette acception, les auteurs contemporains sont moins déterminés par la date de leur émergence que par leur positionnement à l'égard des canons dominants du genre qu'ils ont choisi d'aborder, car le moment de la rupture varie selon les genres : le poète Rimbaud est davantage notre contemporain que le romancier Zola ou que le dramaturge Rostand, et Proust, Faulkner, Kafka ou Joyce le sont plus que les romanciers « balzaciens » ou néo-réalistes qui ont écrit après eux. Dans ce sens, l'adjectif « contemporain » est plus ou moins synonyme d'*avant-gardiste* : il implique un jugement de valeur de la part de celui qui l'utilise.

(c) Dans un sens plus neutre et plus strictement historique, la période contemporaine est celle qui suit la deuxième guerre mondiale. En littérature française, le contemporain intègre alors aussi bien le courant des Hussards que celui du Nouveau roman, et, n'étant limité par aucune norme a priori, il se caractérise par une extrême diversité de tendances et d'expériences.

(d) Au sens à la fois le plus restreint et le plus contingent, l'époque contemporaine se limite à celle d'aujourd'hui, de l'actualité immédiate, c'est-à-dire du début du XXI^e siècle. Elle ne concerne que les écrivains vivants, dont l'œuvre est en train de se produire, et qui, *stricto sensu*, cessent d'être nos contemporains au moment où ils décèdent.

Ce dernier sens étant le plus commun et le plus utilisé par les enseignants, c'est à lui que je me référerai prioritairement ici, mais je ne me priverai pas pour autant de me référer aussi aux deux sens précédents, et en particulier au deuxième, afin de disposer d'un critère un tant soit peu normatif qui permette à la fois de limiter et de « vectoriser » le champ foisonnant de la production littéraire d'aujourd'hui.

2. Faut-il enseigner cette littérature, et pourquoi ?

Si l'enseignement de la littérature en tant que tel pose un problème à certains enseignants – nul n'ignore la mise en cause dont il a fait l'objet depuis 40 ans à la suite notamment des travaux critiques de Bourdieu –, celui de la littérature contemporaine suscite a fortiori un certain doute. En premier lieu, beaucoup d'enseignants estiment avoir déjà trop peu de temps pour enseigner la littérature patrimoniale, dont la connaissance leur paraît, légitimement, prioritaire : comment faire de la place à un objet de plus dans le lit de Procuste auquel s'assimile souvent le cours de langue maternelle ? D'autre part, quand on prend la mesure de la multiplicité des courants et des esthétiques qu'elle concerne, la littérature contemporaine semble relever du bric-à-brac, d'un ensemble flou au sein duquel tout choix paraît relatif et arbitraire. La première condition pour pouvoir enseigner cette littérature serait donc d'être au clair sur l'objectif d'un tel projet et de fonder le choix des œuvres sur celui d'un point de vue cohérent.

En l'occurrence, le choix d'accorder une place significative à la littérature contemporaine peut être justifié par trois arguments. En premier lieu, si la littérature en général présente un intérêt, c'est notamment parce qu'elle est une pratique vivante et actuelle : permettre aux jeunes lecteurs d'accéder à ses productions les plus actuelles est donc une manière de les préparer à leur rôle de citoyens impliqués dans la société de leur temps. En second lieu, les auteurs d'aujourd'hui sont forcément les plus en prise sur les grands problèmes de notre époque et sur les « questions vives » qui concernent les élèves : les étudier est donc la meilleure manière de donner à la littérature un sens et une valeur concrète pour l'existence de ses lecteurs. Enfin, la littérature contemporaine est un lieu privilégié où se joue le devenir de la langue et de la culture : négliger ce corpus reviendrait dès lors à s'enfermer dans des représentations et des usages datés, qui seraient préjudiciables à la construction d'une « communauté discursive » propre à notre époque.

Corollairement, cinq objectifs complémentaires peuvent être assignés à l'enseignement de la littérature contemporaine. (a) Il s'agit de former les élèves à devenir des *acteurs culturels* de leur temps en les initiant aux fonctionnements institutionnels de cette littérature. (b) Il s'agit aussi de susciter à l'égard de cette littérature une « lecture littéraire » fondée sur le va-et-vient entre *liseur* (la part sensorielle du lecteur), *lu* ou *lisant* (la part du lecteur immergée dans l'illusion fictionnelle) et *lectant* (la part du lecteur rationnelle, analytique) (Picard 1986, Jouve 1992), entre participation psychoaffective et distanciation intellectuelle (Dufays 1994). (c) En troisième lieu, il convient de montrer combien la littérature contemporaine est nourrie par certains thèmes, genres et courants du passé, dont on peut ainsi mesurer l'importance et la pérennité. (d) Un quatrième objectif est de donner de la littérature une image dynamique, vivante, non « muséale », en n'en faisant pas seulement l'objet de lectures et d'analyses savantes, mais aussi l'objet d'événements

(spectacles, rencontres) et d'expériences d'écriture et d'oralité. (e) Enfin, il paraît essentiel de développer une réflexion critique sur le fait littéraire, sa relativité, son évolution, ce qui implique d'utiliser la littérature contemporaine comme un support pour faire mieux connaître la littérature dans son ensemble.

Cette axiomatique rejoint celle de J.-Y. Debreuille (in Bayard & Mercier-Faivre 2007 : 35-43). Pour celui-ci, la littérature contemporaine mobilise *quatre valeurs*, qui « semblent devoir être assumées par ceux qui entendent accueillir le contemporain » :

(a) la valeur *énergie* : plus que les textes anciens, ceux d'aujourd'hui manifestent le dynamisme de la langue, et ils invitent à reporter la dynamique de lecture qu'ils suscitent sur les textes patrimoniaux ;

(b) la valeur de *tension* : la littérature contemporaine active de manière paroxystique la tension entre le passé et le présent, la tension au sein de l'écriture entre l'écriture et la lecture – ou entre la réécriture et la relecture –, la tension entre l'émetteur et le récepteur, et la tension entre l'institution et la création ; une tension multiple donc, que l'école, « pour fonctionner, a besoin d'apaiser, au risque de se couper du monde » ;

(c) la valeur de *risque* : le risque que prend l'écrivain en affrontant le regard des autres, mais aussi celui que prend l'enseignant en acceptant de toucher aux limites de son savoir, et celui que prend la classe entière en acceptant de se confronter à des œuvres qui n'ont jamais été abordées et ne le seront peut-être jamais plus, au sein d'une activité qui vise davantage la transformation des pratiques culturelles que l'acquisition de savoirs ;

(d) la valeur *émotion* : « redonner place au provisoire, à l'inaccompli, à l'imparfait, au mobile, c'est nécessairement libérer l'émotion », et rendre possible une écriture, qui « extériorise en production les pulsions ainsi suscitées ».

3. Quelles œuvres choisir ?

Se pose alors la question du choix des œuvres à lire avec les élèves, qui est peut-être la plus épineuse, car les enseignants estiment, à juste titre, qu'ils manquent de recul, que le tri de la postérité reste encore à faire. Le choix est d'autant plus difficile qu'on est confronté à une multiplicité des tendances : nouveau nouveau roman, roman minimaliste, nouvelle fiction, autofiction, littérature « postmoderne »... Comment opérer une sélection qui soit représentative de la diversité des courants, c'est-à-dire réellement pertinente sur le plan esthétique ?

Par ailleurs, il n'existe plus guère de consensus à propos des critères de légitimité littéraire, d'où l'extension du corpus littéraire aux genres dits « mineurs » comme le polar, la SF, la BD ou la chanson : la primauté traditionnelle du roman, de la poésie et du théâtre ayant volé en éclat, la sélection s'avère tout aussi difficile sur le plan générique.

Qui plus est, la littérature tend à s'internationaliser de plus en plus et est perçue aujourd'hui davantage à l'échelle mondiale qu'à l'échelle d'une production nationale. C'est le cas tout particulièrement en France, où la production hexagonale, qui paraissait naguère en voie d'essoufflement, doit largement son nouveau dynamisme à des auteurs francophones venus d'ailleurs, comme la Hongroise Agota Kristof, le Russe Andreï Makine, les Chinois Gao Xingjian et Dai Sijie, la Canadienne Nancy Huston, l'Américain Jonathan Littell, l'Afghan Ratiq

Rahimi ou le Guinéen Tierno Monénembo¹. Aux problèmes esthétiques et génériques s'ajoute donc celui de la sélection *culturelle* des textes à lire.

Enfin, en l'absence de balises communes, la tentation est forte pour l'enseignant de faire son choix personnellement en ignorant ceux de ses collègues : un dernier problème tient donc au danger de subjectivisme, dont les effets risquent de s'avérer problématiques pour l'équilibre de la formation des élèves.

S'impose ainsi une deuxième nécessité, celle de se doter de critères de sélection cohérents et partagés. Mais comment s'accorder à ce propos ? On touche ici au débat brûlant et constamment ranimé entre les « ségrégationnistes », tenants d'un corpus limité aux œuvres les plus consacrées, et les « intégrationnistes », partisans au contraire d'un corpus élargi à la diversité des œuvres qui représentent les goûts du public d'aujourd'hui. N'est-on pas condamné à une lutte éternelle entre des critères hétérogènes, tous discutables et liés à un point de vue critique particulier ? Sans doute une part de subjectivité est-elle inévitable dans chaque sélection. Cela n'empêche pas de considérer qu'à côté des choix particuliers de chaque enseignant, deux critères complémentaires seraient en droit de prévaloir en amont de tous les autres.

Le premier critère est celui que privilégie Todorov dans son récent essai *La littérature en péril* (2007). Il s'agit, selon lui, de porter prioritairement son choix sur des œuvres « qui aident à vivre », qui prévalent par leur portée éthique et humaniste. Ce sont en effet ces œuvres là qui favorisent au mieux la lecture « ordinaire », cursive, « participative » (cf. le *playing* dont parle Winnicott, le *lu* et le *lisant* dont parlent Michel Picard et Vincent Jouve), qui est la plus spontanément pratiquée par tout lecteur, et qui est dès lors la première qui leur permette de goûter les effets réels de la littérature.

En second lieu, et complémentirement, les enseignants gagneraient à choisir des œuvres qui permettent de se repérer dans un ensemble qui a du sens, et de « parler des œuvres qu'on n'a pas lues », comme nous y invite Pierre Bayard (2007). Il s'agirait donc ici de privilégier une certaine diversité, et de proposer aux étudiants la lecture d'œuvres emblématiques en privilégiant une forme de lecture spécifique, la « lecture savante », lente, de « distanciation », qui renvoie au *game* dont parlait Winnicott et au *lectant* cher à Picard et à Jouve.

Des œuvres qui aident à vivre, des œuvres qui aident à donner sens aux autres : certes, même si l'on se fonde sur ces deux critères, le choix reste immense. Du moins peut-on gager que l'enseignant ne se trompera pas en opérant le sien sur cette double base.

4. Comment faire ?

Il reste à aborder la question la plus pratique, celle des modalités concrètes qui seraient les plus à même de favoriser l'appropriation par les élèves de la littérature contemporaine.

Ici encore, les difficultés ne sont pas maigres. En premier lieu, une part importante de la littérature contemporaine (en poésie notamment, mais aussi certaines œuvres romanesques et théâtrales) est difficile à lire, présuppose des connaissances qui échappent aux jeunes lecteurs. Se pose donc un réel problème d'accessibilité, qui peut concerner aussi bien le contenu que la forme des textes d'aujourd'hui. En second lieu, on ne peut nier que la littérature contemporaine est la

¹ Je ne cite ici que des auteurs qui ont obtenu des prix littéraires (le Nobel pour Gao, le Goncourt pour Littell et Rahimi, le Renaudot pour Monénembo) et/ou un grand retentissement médiatique. Pour une étude approfondie de la question, voir Delbart (2004).

part du corpus littéraire la moins présente dans la formation des enseignants et dans les manuels : il y a là un déficit de didactisation dont il ne faut pas sous-estimer les effets. Il est clair en tout cas qu'énoncer des finalités et définir un corpus ne suffit pas : si l'on veut faire de la littérature contemporaine un objet didactique digne de ce nom, il s'agit aussi, et d'abord, de proposer des principes d'action efficaces.

En l'occurrence, deux pistes complémentaires semblent s'imposer : (a) la mise en œuvre de démarches validées par les recherches didactiques actuelles ; (b) la construction de parcours ou de groupements de textes centrés sur des genres qui soient représentatifs des tendances esthétiques de notre temps.

4.1. Trois démarches didactiques à privilégier

Les recherches sur les pratiques enseignantes et leurs effets étant actuellement en plein développement², il serait sans doute prématuré de vouloir en tirer dès à présent des certitudes quant aux démarches qui seraient à coup sûr les plus efficaces pour susciter chez les élèves une meilleure motivation ou de meilleures performances. Un large consensus existe cependant pour accorder à certaines démarches une valeur *a priori*, et parmi celles-ci, j'en soulignerai trois : la contextualisation, la co-construction et la réflexivité. Examinons à quelles activités précises chacune de ces démarches invite le professeur de littérature contemporaine.

Contextualiser

Donner sens à la littérature contemporaine, cela suppose peut-être d'abord de l'inscrire dans son contexte social et institutionnel, et donc d'initier les élèves aux réalités de l'institution littéraire d'aujourd'hui. Cela peut se faire à travers la rencontre d'auteurs, d'éditeurs, de critiques, de libraires, mais aussi à travers la découverte des revues et des pages littéraires de la presse actuelle, ou encore à travers une enquête sur les instances de légitimation contemporaines. Contextualiser, cela consiste aussi à familiariser les élèves avec la diversité des productions actuelles : cela peut se faire via l'exploration de catalogues, via des visites de librairies ou de bibliothèques ; si l'enseignant en a le courage et si l'école le permet, cela peut aller jusqu'à l'organisation de projets-cadres comme le « Goncourt des Lycéens » ou le « Prix Versele » (Belgique). Enfin, une autre forme de contextualisation consiste à inviter les élèves à pratiquer eux-mêmes la lecture des œuvres contemporaines, mais aussi l'écriture (notamment en « ateliers ») et à participer à des spectacles (théâtraux en particulier).

Manifestement convaincu des vertus de la contextualisation, le Programme belge du 3^e degré secondaire illustre comme suit ce qu'il nomme « des contextes qui donnent du sens » :

« Dans le cadre de la visite d'un musée, la lecture d'un "nouveau roman" ou la mise en scène d'une oeuvre dramatique lue, les élèves sont confrontés à une oeuvre consacrée qu'ils jugent illisible ou illégitime, par exemple une peinture ou une sculpture abstraite. En croisant différents éclairages (le fonctionnement social de la littérature, la littérature comme histoire des formes, la littérature comme lieu du jeu avec les normes...), ils sont invités à expliquer le jugement de valeur positif dont l'oeuvre bénéficie. Variante : expliquer un jugement de valeur négatif du passé à propos d'une oeuvre aujourd'hui appréciée et reconnue. » (Fésec, 2000, p. 28)

² À titre d'exemple, voir l'analyse exploratoire que j'ai menée auprès de deux enseignantes et de leurs élèves (Dufays 2007).

Co-construire

Une deuxième démarche fortement préconisée par les recherches actuelles en didactique et en pédagogie et qui paraît précieuse pour favoriser l'appropriation de la littérature contemporaine est celle qui consiste à co-construire le sens et la valeur des textes avec les élèves, c'est-à-dire à susciter un maximum d'interactions avec eux et d'interventions actives de leur part. Concrètement, un tel travail peut se faire à travers différents types d'interactions écriture-lecture – dont celle qui consiste à faire (ré)écrire des textes qu'on a lus en classe, ou à en imaginer la suite (cf. Beguin 1982) –, au moyen des cercles de lecture dans lesquels les élèves débattent du sens du texte en petits groupes de pairs (cf. Terwagne, Lafontaine & Vanhulle 2001), par le biais des débats interprétatifs où toute la classe interagit avec le maître, ou encore par la pratique du dévoilement progressif, qui amène à découper le texte en fragments successifs dont le sens fait l'objet d'une élucidation et d'une mise en question collective (cf. Dufays, Gemenne & Ledur 2005). Dans ces différents dispositifs didactiques, la littérature contemporaine a quelque chance de prendre vie à travers la parole des élèves, qui en font leur objet propre, tout en apprenant à entendre et intégrer le point de vue des autres.

Susciter la réflexivité

Un troisième axe didactique particulièrement préconisé par nombre de recherches récentes est celui qui consiste à développer la réflexivité des élèves à propos des objets étudiés : une telle démarche paraît fondamentale pour l'élève parce qu'elle l'amène à prendre réellement la mesure de ce qu'il a appris, du chemin cognitif et culturel qu'il a opéré, de ce que le savoir concerné a modifié ou déplacé au sein de ses représentations. Pour produire un tel effet, certaines instructions officielles suggèrent qu'à la fin de chaque apprentissage d'une certaine ampleur, l'enseignant demande aux élèves de rédiger un bilan réflexif qui témoigne de son regard rétrospectif sur une diversité de codes qui ont été travaillés. Telle est par exemple la demande explicite du programme du 3^e degré secondaire de l'enseignement libre belge :

« La réflexion sur la littérature et l'art s'applique à des activités culturelles (lectures, visites ou montages d'expositions, participation à un concours, à l'attribution d'un prix littéraire, à une représentation théâtrale, création d'une anthologie...) (...) ; elle suppose l'intervention de savoirs et de savoir-faire diversifiés pour déboucher soit :

- sur la rédaction d'un texte de synthèse mettant en perspective les différents éclairages convoqués pour nourrir la réflexion ;
- sur l'évaluation du chemin parcouru entre la pratique spontanée et la pratique réfléchie après l'apprentissage, sous la forme d'un texte explicatif ;
- sur la formulation d'une réponse élaborée à la question générée par une pratique ou un fait d'actualité littéraire. » (Fésec 2002, p. 28, fiche 6)

Rédiger un texte de synthèse, évaluer le chemin parcouru, formuler une réponse élaborée à une question posée par l'actualité, voilà trois tâches didactiques relativement nouvelles dont les effets précis restent à étudier, mais qui, au même titre que celles qui concernent la contextualisation et la co-construction, paraissent a priori particulièrement propices à stimuler une appropriation en profondeur des textes de la littérature contemporaine.

4.2. *Quatre parcours.... et quatre « genres » à privilégier*

Des pistes d'actions étant ainsi tracées, se pose enfin la question, tout aussi cruciale, du choix des textes sur lesquels la classe portera son attention. En accord avec la thèse de Pierre Bayard dont j'ai fait état plus haut, je propose d'aborder les textes non pas comme une collection de chefs-d'œuvre irréductibles les uns aux autres, mais à travers des ensembles signifiants qui aident à les situer les uns par rapport aux autres, en balisant les domaines de ceux qu'on ne lira peut-être jamais. Il s'agit dès lors de sélectionner un nombre limité de tendances perçues comme particulièrement représentatives de la production littéraire contemporaine. En l'occurrence, en assumant le caractère extrêmement sélectif de choix, je retiendrais quatre tendances : la poésie (post) mallarméenne, le théâtre contemporain, les récits « postmodernes » et le rap et le slam.

La poésie (post) mallarméenne

Le premier choix concerne la poésie telle qu'elle s'écrit aujourd'hui, quelques cent ans après la rupture mallarméenne. Trois raisons devraient inciter à l'aborder en classe de littérature : apprendre à lire les textes poétiques contemporains apparaît comme un moyen privilégié d'accéder à un autre rapport au langage, de goûter aux limites de l'expérience littéraire et d'acquérir des clés pour lire la poésie contemporaine

Comment mener efficacement une telle initiation ? Peut-être en commençant par inviter les élèves à aborder les textes poétiques en termes d'impressions affectives et de perceptions visuelles et sonores (percevoir des rythmes, des sons, des images) avant d'essayer de comprendre. Ce n'est qu'une fois le poème « goûté » et reçu dans sa puissance sonore et perceptive qu'il sera possible et opportun d'identifier et de rassembler des thèmes (au moyen de champs lexicaux), de le structurer linéairement (en y reconnaissant des phrases, des strophes, une progression logique), puis enfin de l'interpréter à l'aide d'intertextes et d'autres savoirs externes, d'ordre biographique, sociologique, historique, psychanalytique ou autre.

Le théâtre contemporain

A côté de la poésie, le théâtre contemporain s'impose, non seulement parce qu'il est lui aussi le lieu de ruptures esthétiques significatives mais aussi parce qu'il invite à sortir du cadre de l'école, à rencontrer un milieu culturel et ses métiers (auteur, metteur en scène, comédiens... accessoiristes, décorateur), à vivre la littérature comme performance totale – où il s'agit peut-être de lire, mais surtout d'écouter, de voir... et de sentir, de toucher une littérature en actes – et aussi, en termes de compétences, à développer des rituels et des habitus de spectateurs qui nourriront toute une vie de citoyen engagé dans les pratiques culturelles de son temps.

Quel scénario d'activités préconiser pour mener une telle initiation en classe de français ? D'abord, être à l'affût des spectacles, saisir les occasions (via un ou plusieurs élèves chargés de jouer la « vigie ») ; ensuite, préparer l'assistance au spectacle, en contextualisant, en mettant en appétit, en donnant ou en construisant ensemble des consignes d'observation ; puis, bien sûr, assister au spectacle – le plus de spectacles possibles, en concevant chaque soirée au théâtre comme une étape dans un parcours initiatique – ; et enfin, se donner le temps après d'exploiter le spectacle en classe, en interrogeant collectivement les différents processus observés, tant textuels que scéniques, et leurs effets de sens.

Les récits « postmodernes »

Selon Umberto Eco (1985), la littérature contemporaine serait pour une bonne part influencée par le postmodernisme, qui certes, est davantage un *modus operandi* repérable à toutes époques qu'une tendance propre à la période où nous vivons, mais se serait particulièrement développée depuis la crise des idéologies et des avant-gardes. Définissant les textes « postmodernes » comme ceux qui entretiennent un va-et-vient entre la conformité aux codes génériques classiques et leur subversion « moderne », Eco illustre cette veine par son propre roman *Nom de la rose*, où les règles classiques du récit d'énigme criminelle vont de pair avec un foisonnement de références philosophiques et intertextuelles qui les subvertissent sans pour autant les détruire. On peut songer aussi aux romans d'Albert Cohen, qui oscillent constamment entre le lyrisme et l'ironie, l'émotion et la distance. Ces textes-là méritent en tout cas une place clé dans l'enseignement de littérature, car, en raison de leur caractère dialectique, ils permettent de poser un regard réflexif sur l'évolution générale des mouvements littéraires et ils suscitent plus que tous les autres le va-et-vient de la « lecture littéraire » (Dufays, Gemenne & Ledur 2005).

Le rap et le slam

Je plaiderais enfin pour qu'on prenne au sérieux ces phénomènes apparemment mineurs que sont les nouveaux genres de la chanson française, et tout particulièrement le rap et le slam. En effet, on ne peut ignorer que ce sont là des genres « premiers » aux yeux des jeunes du XXI^e siècle, dont ils sont le lieu de projection et le moyen d'expression préféré. Ils sont aussi un lieu de renouvellement de la création littéraire. Enfin, d'un point de vue didactique, les textes de rap et de slam épousent à merveille les contours de la « forme scolaire » du fait de leur relative brièveté et constituent un corpus de choix pour l'étude de certains phénomènes formels et thématiques ainsi que pour des études externes structurantes. D'une manière générale, parce qu'elle est le genre mixte par excellence qui amène à étudier ensemble le texte, le son et l'image, la chanson contemporaine est devenue un enjeu culturel puissant qu'il paraît difficile d'ignorer en classe de langue première.

Pour donner sens à ces productions, il s'agirait de les étudier en distinguant et en articulant leurs trois niveaux de manifestation – textuel, sonore, iconique –, puis de mettre en perspective leur contexte d'énonciation institutionnel. Enfin, l'intérêt serait grand d'articuler l'étude des textes avec des ateliers d'écriture, mais aussi des ateliers de mise en voix et de mise en scène.

On le voit, la littérature contemporaine est un objet de choix pour la didactique de la langue première, dont elle interpelle tout à la fois le territoire, les finalités, les objets et les modes opératoires. Loïs du genre « actes de colloque » obligent, ces quelques réflexions sont évidemment trop rapides au regard de l'importance de la question traitée. Puissent-elles du moins susciter chez les didacticiens comme chez les enseignants l'envie de les poursuivre et – pourquoi pas ? – de les mettre à l'épreuve.

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

Bibliographie

- Bayard, P., *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus*, Paris, Minuit, 2007 (Paradoxes).
- Bayard J.-L. et Mercier-Faivre A.-M. (dir.), *Vous avez dit contemporain ? Enseigner les écritures d'aujourd'hui*, Publications de l'université de Saint-Etienne, 2007.
- Beguin A., *Lire-écrire. Pratique nouvelle de la lecture au Collège*, Paris, L'École, 1982
- Delbart Anne-Rosine, *Les exilés du langage. Un siècle d'écrivains français venus d'ailleurs*, Limoges, Presses universitaires de Limoges, 2004.
- Dufays J.-L., « De la discipline déclarée à la discipline apprise : un an d'observation de deux enseignantes de français et de leurs élèves en classe de 5^e secondaire », in E. Falardeau, C. Fisher & C. Simard (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2007, pp. 63-82.
- Dufays J.-L., Gemenne L. et Ledur D., *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck, 2005 (Savoirs en pratique).
- Eco U., *Apostille au Nom de la rose*, Paris, Grasset, 1985 (Le livre de poche, Biblio essais, 4068).
- FÉSEC (Fédération de l'enseignement secondaire catholique), *Français 3e degré. Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, Licap, 2000.
- Jouve V., *L'effet-personnage dans le roman*, Paris, P.U.F., 1992 (Écritures).
- Picard, M., *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit, 1986 (Critique).
- Terwagne, Lafontaine & Vanhulle, 2001
- Todorov T., *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007 (Quai Voltaire).
- Winnicott D. *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, Gallimard, 1971 (Connaissance de l'inconscient).