

BEATA KĘDZIA-KLEBEKO

Université de Szczecin, Institut des Etudes Littéraires et des Nouveaux Médias

beata.kedzia-klebeko@usz.edu.pl

ORCID : 0000-0001-7839-3279

Lecture réflexive ou érudite ? Quelques considérations sur le choix de méthode d'enseignement de la littérature en philologie romane contemporaine

Reflective or Erudite Reading? Some Reflections on the Selection of Literature Teaching Method in Contemporary Romance Philology

Abstract

"The subjective [...] surrounds the objective" This statement by G. Lanson (Lanson 1919: 113) seems to fit in perfectly with the line of argument of the present analysis, while remaining a valid indication for the university literature teacher in contemporary neo-philological studies. It should be noted that students often start learning French when they enter university. What is the place of literature studies, then? The choice is not obvious for teachers faced with the reserve of non-readers of literature, on the one hand, and the demands of academic excellence, on the other. In a socio-cultural context aimed primarily at the currently recognised horizontal dimension of knowledge, the question arises as to whether and to what extent it is possible to adopt a scientific reading perspective, such as that sought by neo-philological studies. It seems that the search for the personal engagement among FLE students, leading them to discover the similar experiences to their own that the fictional world presents, can be seen as a first step towards the appreciation of literary foreign language studies.

Keywords: academic reading in FLE; subject-reader (sujet-lecteur); reflexivity; experience; erudition

Mots clés : lecture académique en FLE ; sujet-lecteur ; réflexivité ; expérience ; érudition

Introduction

108

Les questions que nous allons nous poser à travers cette étude et qui vont rythmer l'axe de la réflexion sur le sujet susmentionné, sans pour autant prétendre y donner une réponse exhaustive, sont les suivantes : Que veut dire la notion de littérature dans la perspective éducative ? Pourquoi enseigner la littérature ? Comment étudier la littérature en FLE au niveau académique ?

Certains théoriciens ont mené, à travers diverses publications, un débat sur *Pourquoi étudier la littérature ?* (Jouve 2010), *La Littérature – pour quoi faire ?* (Compagnon 2007), *Que reste-t-il de la culture française ?* (Morisson 2008), *Ce que peut la littérature ?* (Finkielkraut 2006), concluant par la supposition selon laquelle « le temps où la vision littéraire du monde avait une place dans le monde » (Finkielkraut 2021) est révolu pour la simple raison que la littérature n'a plus de valeur formatrice. Pourtant, l'institution scolaire dans le monde entier persiste à postuler le bien-fondé de l'enseignement littéraire. Il n'empêche que, de manière analogue, le corps enseignant se concentre autour d'une réflexion qui concerne l'objet-même de la littérature, en pesant le pour et le contre au sujet de ce que la littérature peut apporter aux étudiants et de la raison pour laquelle on doit enseigner la littérature, mais surtout comment l'enseigner. Ces questions restent toujours pertinentes et incontournables dans le domaine de l'enseignement de la littérature française tant en langue maternelle qu'en FLE au niveau universitaire.

Il convient de préciser, comme le rappelle Bolecki (2005 : 4) que les études littéraires modernes, qui portent sur l'objet de la littérature, se sont développées de manière intensive depuis les XIX^e et XX^e siècles, mais surtout depuis le XX^e siècle, en conséquence du développement de nombreuses sciences spécifiques telles que la linguistique, la psychologie, la sociologie, l'anthropologie, l'esthétique et la philosophie, mais aussi du fait de changements de nature civilisationnelle et historique. L'objet d'étude, à savoir les œuvres littéraires, a pu être défini à travers différentes analyses méthodologiques comme nettement distinct de tous les autres textes linguistiques, autrement dit il s'agissait de textes différents de tout énoncé non littéraire et, en même temps, de textes dont les significations ne sont pas attribuables aux opinions de leurs auteurs. Ce qui importe aussi dans les recherches théoriques sur l'objet de la littérature, c'est l'hypothèse selon laquelle le texte littéraire est porteur de significations qui sont « indépendantes des lecteurs » (Bolecki 2005 : 7), étant donné que le lecteur essaie toujours de comprendre le sens de l'œuvre qui lui est soumise dans l'acte de communication littéraire.

Dans la perspective du changement culturel, l'identité de l'objet des études littéraires n'est plus aussi distinctive, en raison du brouillage conceptuel de la signification même de l'objet de connaissance qu'est la littérature, qui a cessé d'être valide, suffisante ou attrayante au cours du dernier demi-siècle. Selon Jey, « la littérature et ses définitions sont liées à l'état du champ littéraire » (2019 : 7). Ce qui constitue ce dernier ce sont entre autres les discours préfaciels, métadiscours professés par les écrivains et les critiques, y compris les institutions d'enseignement. L'effacement des frontières du sens inébranlable d'une œuvre et le déplacement de l'accent sur le lecteur ont également contribué à un changement de paradigme de l'étudiant-lecteur. L'opinion selon laquelle le texte n'existe pas sans le lecteur et que c'est ce dernier qui assure toute la potentialité au texte « en enrichissant les significations [...], les polarisant, les complétant, les changeant radicalement, etc. » (Jey 2019 : 7), s'est imposée peu à peu de façon cruciale. Ces acceptions ont donc aussi fixé de nouvelles lignes d'horizon pour la didactique de la littérature dans le système d'enseignement de la langue maternelle et de la langue étrangère, pour transmettre les valeurs artistiques, culturelles et aussi les savoirs expérientiels de la réalité humaine qu'apporte la littérature.

La littérature, objet d'étude didactique

C'est en particulier l'enseignement de la littérature en français langue étrangère qui est concerné, surtout au niveau universitaire en cursus philologique, car c'est à ce niveau que devrait s'effectuer une formation académique hautement spécialisée, offerte non seulement à ceux qui cherchent une compétence linguistique en traduction, mais aussi aux futurs enseignants qui transmettront à la génération suivante l'idée de littérature et de culture d'une autre nation – y compris à travers sa production artistique. Il s'agit aussi de la littérature qui, outre sa valeur esthétique, en tant qu'objet d'étude dans une autre langue, permet d'analyser les relations entre les personnes ou les groupes sociaux, au cœur desquelles se trouvent la compréhension et l'évaluation respective des phénomènes de nature interculturelle.

L'enseignement de la littérature, en reconnaissance de son rôle social, également dans un contexte interculturel, appartient à la sphère d'influence institutionnelle. Comme le décrit bien Citton (2007), l'institution scolaire a la légitimité de transmettre des connaissances sur la littérature. Elle contribue à sa perpétuation dans la mémoire collective et détermine quelles représentations de la littérature et dans le champ des valeurs symboliques seront transmises à la prochaine génération de lecteurs. Il est important de se demander dans quelle mesure les lecteurs d'aujourd'hui détermineront à l'avenir l'existence des œuvres littéraires dans le circuit d'autres objets de culture, en leur attribuant le rôle de médiateur de valeurs, de savoirs sur le monde, sur les autres, sur les événements passés et sur la sphère intime, personnelle. La lecture se construit en effet sur les émotions, les références aux propres expériences et, en général, à l'encyclopédie du savoir évoquée par Eco (1985).

L'enseignement littéraire en FLE au niveau universitaire

Cette brève description du cadre théorique et institutionnel nous permet également d'esquisser les défis auxquels sont confrontés les enseignants de la discipline littéraire, qui doivent transmettre une large connaissance disciplinaire de l'objet de savoir qu'est la littérature, la lier aux exigences d'excellence et à un haut niveau de qualité de l'enseignement, ainsi qu'à la compétence linguistique des étudiants qui s'améliore progressivement. Dans le cas du français, depuis plusieurs années, les universités locales, notamment l'Université de Szczecin, acceptent des candidats sans connaissance du français. Ceux-ci sont donc confrontés à la nécessité d'acquérir des compétences à la fois linguistiques, culturelles et sociales en français au cours de leurs études. Le programme d'études romanes de notre université au niveau de la licence tente de combiner ces éléments en liant l'enseignement littéraire et linguistique. Le programme¹ en cycle 1 des matières dites littéraires, spécialisées, couvre environ 240 heures sur un total possible d'environ 1 830 heures, offrant aux étudiants des matières telles que « Éléments de la poétique du texte » (30 heures), « Histoire de la littérature » (150 heures, avec des TP accompagnant le cours magistral), « Lecture des textes littéraires » (60 heures).

Au vu de ce qui précède, il convient alors de noter que le niveau de qualification des étudiants dans un tel contexte ne peut pas être mesuré d'après les mêmes effets, même supposés, que dans le cas de l'enseignement universitaire en la langue maternelle. De plus, la question de savoir à quoi servent la littérature et l'enseignement de la littérature, dans un cursus d'études romanes où tous les étudiants de

1 Programme d'études en 2022/2023 en philologie romane à l'Université de Szczecin.

première année commencent à peine à étudier le français, acquiert une pertinence spécifique, au regard de l'opinion selon laquelle le temps consacré à la matière littéraire mériterait d'être consacré plutôt à un enseignement strictement linguistique et communicatif. Ces voix s'inscrivent dans un débat permanent, au sens civilisationnel du terme, sur l'importance et le rôle de la littérature, mais aussi sur la responsabilité des universités en tant que véhicule de savoirs au profit des étudiants et, par ce biais, de toute la société, dans le cadre de l'enseignement supérieur.

Dans les discussions sur la fonction, le rôle et l'acception de la littérature dans l'enseignement du FLE, également au niveau universitaire, les programmes du CECR, qui sont à la base de tout apprentissage / enseignement du français langue étrangère depuis l'an 2000 et que l'on peut qualifier de représentatifs du tournant linguistique et culturel des sciences humaines, trouvent leur place. Le premier tournant suppose que la connaissance d'un sujet dépend du langage, non seulement en termes d'hypothèses conceptuelles du contenu transmis, mais aussi du conditionnement du sujet apprenant. Selon le concept d'approche culturelle des œuvres littéraires (Côté, Simard 2006), celles-ci sont considérées en revanche comme une composante de la réalité, comme un univers de discours (plutôt que son objet de référence), et donc comme un champ dans lequel tous les objets détiennent un statut culturel et sont sujets à l'interprétation dans des contextes et catégories culturels. En pratique, comme le stipule Nycz (2005: 19), il s'agit de situer la littérature dans des relations d'univocité et sur un terrain commun avec d'autres objets de culture, et de la considérer en fonction de ses divers enjeux culturels, donc principalement dans des catégories « extra-littéraires » (au sens traditionnel), c'est-à-dire comme des témoignages, des documents ou des « reflets » de la réalité sociale, historique et culturelle.

Cette digression nous permet de comprendre plus facilement les solutions recherchées pour un objet de connaissance tel que la littérature, et proposées par les auteurs du CECR qui définissent le rôle de l'enseignement des langues pour les besoins du marché, de la migration des sociétés, de la connaissance interculturelle.

Les défis formulés au regard de la matière linguistique, déjà complexe en soi, suffisent pour que la matière littéraire, tout aussi complexe, soit considérablement réduite. Cela n'implique pas sa disparition complète dans les hypothèses du programme du CECR, qui, dans une certaine mesure, poursuit aussi les traditions antérieures d'enseignement de la littérature en langue étrangère en tant que source de connaissances sur le monde environnant, ou de connaissances linguistiques, etc. Néanmoins, le tournant linguistique ou culturel et social lisible dans les hypothèses curriculaires du CECR constitue une sorte de fondement pour l'enseignement de la littérature, et cela également dans l'enseignement supérieur, lorsqu'il traite la littérature plus comme un prétexte que comme un véritable texte à étudier.

Face à ces constats, le professeur de littérature en études romanes doit tenir compte du fait que la littérature, en tant que matière d'enseignement pour des étudiants fonctionnant dans un système multiforme de culture contemporaine, n'a plus un statut identitaire clairement défini, ni ontologiquement ni axiologiquement. Comme le précise Guichard, les faits littéraires échappent à l'attention des étudiants de façon presque généralisée :

COMMENT l'enseigner [la littérature] à des jeunes gens qui m'arrivent, la plupart du temps, dans un état d'impréparation assez sidérant, au sens où ils ne savent pas LIRE les textes de manière LITTÉRAIRE, et où la littérarité, même dans son sens le plus élémentaire, semble souvent leur échapper. (Guichard 2011, en ligne)

Enseignement littéraire érudit ou réflexif ?

Dans la conception des didacticiens de la littérature française, dont les résultats ont également des implications pour l'enseignement universitaire dans d'autres pays, y compris les romanisants polonais en cycle 1, la littérature devient ainsi une sorte de construction enseignable, qui a été largement décrite par Chervel dans son ouvrage *La culture scolaire* (1988), et qui était – et est toujours – associée au tournant épistémologique que Piégay-Gros (2011) a décrit comme un abandon du savoir érudit au profit de la construction d'un savoir individualisé.

La chercheuse a fait valoir que la notion d'érudition littéraire avait cessé d'être reconnue dans les sphères culturelles et littéraires, au moins depuis les Lumières, mais son discrédit, fortement accentué au XX^e siècle à travers « nombre de textes littéraires et critiques ou philosophiques, s'est apparenté à une sorte d'occultation dès lors que la théorie du texte a imposé la notion d'intertextualité » (Piégay-Gros 2015). Le savoir érudit, entendu comme la collecte systématique de données, visant la vérification de dates, la recherche de sources et leur analyse, a cédé la place au « marketing des connaissances et des discours, des réseaux et des relations d'énoncés » (Piégay-Gros 2009 : 8). En ce qui concerne la définition la plus simple de l'érudition, qui « fait la démonstration d'un savoir objectivé par un appareil de notes, des index, des commentaires avec citations, etc. » (Piégay-Gros 2015), Piégay-Gros (2009 : 8) affirme que « la littérature s'est définie largement contre la méthode de connaissance qu'elle engage et a substitué à l'investigation précise des textes écrits et conservés au fil du temps l'affirmation d'une réflexivité essentielle ».

Trois raisons principales, soulignées par les critiques et les littéraires eux-mêmes, sous-tendent ce mouvement d'abandon d'une vision positive de l'érudition dans l'univers de la littérature : l'érudition « limite l'imagination ; elle reflète un manque d'expérience ; elle s'oppose à la spéculation et à la théorie » (Piégay-Gros 2009 : 8).

Critiquant la poursuite d'une connaissance objective et approfondie de la littérature, le courant moderne de la cognition a proposé de se concentrer sur une cognition dite réflexive. Cela a déjà été mentionné par Giddens lorsqu'il a écrit que « le concept de modernité est inscrit de manière immanente dans le contraste avec la tradition » (Giddens 2008 : 26). L'approche réflexive se caractérise principalement par l'utilisation de références à un modèle de recherche ethnographique, dit qualitatif ou interprétatif, également appelé herméneutique (Blanchet 2009). Comme celui-ci l'a noté :

Leurs sources d'information prioritaires sont l'expérience vécue, les pratiques sociales, les discours, les récits, les archives, les imaginaires et les idées. On trouve, par exemple, l'ethnologie à l'ombre de l'anthropologie générale et de la sociologie quantitative, la géographie sociale à l'ombre de la géographie physique, la sociolinguistique à l'ombre de la linguistique formelle... (Blanchet 2009)

L'inclusion d'un élément de réflexivité dans la recherche a encouragé l'acceptation d'intérêts individuels ou de groupe, d'opinions et d'options politiques, idéologiques, politiques et culturelles. Cela a conduit à un « déplacement du sens de la recherche et de sa finalité (de la connaissance produite et de son pouvoir causal), à sa relativisation, à sa remise en question » (Blanchet 2009). Par conséquent, cela a eu pour effet de donner du crédit à la subjectivation et d'accroître l'importance du sujet plutôt que de l'objet de la connaissance. En effet, il était important de comprendre la notion de réflexivité, qui, selon Blanchet, combinait la réflexion au sens de « pensée » et au sens de « réflexion » :

L'essentiel y est, l'idée d'une démarche par laquelle je m'interroge moi-même (comme je me regarde dans un miroir) et où je suis interrogé par autrui (qui me renvoie ainsi une image) sur mes propres actes et mes propres discours. Un stade du miroir, en quelque sorte, avec son corollaire immédiat de prise de conscience de l'identité-altérité, de la relativité d'un point de vue particulier et des observations que ce point de vue permet ou ne permet pas de proposer en partage. (Blanchet 2009 : 145)

En ce qui concerne le domaine de la recherche épistémologique, les conséquences de l'adoption d'une approche réflexive ont contribué à remettre en question l'idée de la neutralité des savoirs érudits, des faits historiques, biographiques et philologiques qui permettent de conduire le sujet apprenant vers les connaissances livresques, l'intérêt pour les archives, vers la critique de source, ce qui a donc contribué à contextualiser l'objet de la connaissance.

Dans le domaine de la recherche littéraire et dans la didactique de l'enseignement de la littérature elle-même, cela a conduit à traiter l'immanence d'une œuvre comme un moyen de rechercher des qualités littéraires, plutôt que d'explorer patiemment les savoirs accumulés sur l'œuvre, son histoire ou sur sa critique. Soumise à une forte autonomie, la littérature excluait l'érudition et était considérée selon une conception horizontale. Elle est devenue une mosaïque de connaissances, de discours et un système d'expression, qui a remplacé la conception verticale – dans laquelle l'érudition impliquait la transmission de textes, l'héritage de savoirs et d'analyses savantes et l'établissement de traditions. Nous pouvons observer cela facilement en philologie romane à l'Université polonaise où les études de textes se font généralement en cycle 1 à partir d'extraits, étant donné qu'une œuvre intégrale en langue française devient plus accessible pour l'étudiant seulement en cycle 2.

Quelles propositions pour enseigner la littérature en FLE ?

Dans la sphère de la didactique de la littérature française en langue maternelle, qui a nécessairement ses implications dans la sphère de l'enseignement de la littérature en FLE au niveau universitaire, on peut observer une sorte de percée dans le traitement du sujet lecteur, qui a pris la forme de la reconnaissance du rôle important de la subjectivité et de la créativité de l'étudiant dans la production de sens. Les didacticiens s'intéressent à la manière dont les élèves reconfigurent le texte, l'assimilent et se l'approprient (Rouxel 2012). Selon Rouxel, les phénomènes « d'identification, de refixation, d'imbrication » constituent la base de la relation du lecteur avec le texte, modelée par ses expériences et son engagement dans la littérature. Ainsi, l'institution scolaire était appelée à reconnaître les lectures individuelles, c'est-à-dire singulières, de la littérature qui pouvaient servir de point de référence pour une interprétation plus profonde, prenant aussi en compte les expériences des autres sujets apprenants qui se formaient dans la classe – dans la communauté interprétative.

La notion même du « sujet – lecteur » a fait l'objet d'un colloque organisé à Rennes en 2004 par des didacticiens de la littérature², dont le principal objet de débat était la crise de la lecture chez les étudiants français.

En évoquant le concept de sujet lecteur dans son article consacré à la lecture littéraire, Jean-Louis Dufays rappelle :

2 Le Colloque, *Sujets lecteurs et enseignement de la littérature*, Rennes 2004.

La notion de sujet lecteur, quant à elle, est apparue pour la première fois dans le champ de la didactique à l'occasion du colloque éponyme qui s'est tenu à Rennes en janvier 2004. En introduisant ce colloque, Annie Rouxel a présenté la mise au premier plan du « sujet lecteur » comme une réaction contre le « lecteur modèle » d'Eco. La notion a ensuite fait l'objet d'une définition plus avancée à Toulouse, en octobre 2008, à l'occasion du colloque « Le texte du lecteur » qui s'intéressait aux divers types d'appropriation des textes. (Dufays 2013 : 77)

La conférence de 2004 a aussi été l'occasion de conceptualiser cette notion dans le domaine de la didactique de la littérature et d'offrir une réflexion sur la posture du lecteur réel applicable en didactique. Dans un compte rendu de cette publication, Marlair souligne que l'ouvrage en découlant « mettait en avant le trio conceptuel Muse/Scribe/Interprète » (2006 : 40). En cela, l'étude de l'activité de lecteur en situation réelle est devenue un élément intéressant dans la discussion sur la possibilité d'inclure le sujet lecteur dans le processus d'enseignement de la littérature, et donc sur son institutionnalisation. Si, comme le souligne Louichon dans son récent article *Le sujet lecteur en formation d'enseignant.e.s.* (2020), historiquement, les discussions sur le rôle et la signification du lecteur réel remontent bien plus loin que la conférence en question, jusqu'aux travaux de Barthes ou de Piacard, les questions relatives à la notion du lecteur réel et du sujet lecteur inscrit dans le processus didactique ont pris une nouvelle dimension depuis 2004. Elles polarisent également la scène du débat didactique, en mettant en avant le fait qu'une trop forte concentration sur le sujet lecteur et la lecture subjective dans le processus didactique peut avoir un effet réducteur et contribuer à l'enfermement du lecteur dans ses propres hypothèses, alors que ce qui est important au moment de la lecture, c'est aussi ce que l'œuvre peut apporter au lecteur dans le processus de lecture.

Actuellement, selon Louichon, le concept de sujet lecteur constitue de plus en plus un outil didactique. De nombreux travaux de recherche en sont la manifestation, et l'on peut déjà les considérer comme appartenant à la « seconde génération » :

Ces travaux [...] – articulent une double finalité : expérimenter des dispositifs didactiques susceptibles de prendre en compte la dimension subjective du lecteur scolaire et décrire l'activité de ce lecteur réel, autrement dit se poser des questions « scientifiques et didactiques ». (Louichon 2020)

Les recherches visant ces aspects sont menées dans différents pays francophones et portent sur les concepts de « la spectature, l'identité de lecteur, la diversité du sujet lecteur, l'évènement de lecture, l'appropriation, l'empathie fictionnelle, l'appréciation, la participation » (Louichon 2020).

Le débat concernant l'activation de la motivation chez des élèves et étudiants polonais est lui aussi légitime, puisqu'on observe une vague d'étudiants non-lecteurs, considérant la littérature proposée au canon comme trop difficile, archaïque et inaccessible. Dans le concept des hauts niveaux d'enseignement, c'est la littérature classique, surtout au niveau secondaire et universitaire, qui constituait le socle de la formation générale à acquérir. Dans les études des chercheurs français, l'approche dite techniciste de la lecture des textes, dans laquelle prévalait une approche formaliste, pratiquée tant au lycée qu'à l'université, n'a fait que provoquer un sentiment de découragement chez les jeunes et n'a pas généré d'amateurs de littérature classique. Comme l'a fait valoir Delacomptée, la distance socioculturelle et parfois linguistique rendait les textes classiques difficiles d'accès sur le plan cognitif et émotionnel :

Il est significatif qu'en général, les élèves n'ont presque rien à dire sur le texte, c'est-à-dire rien à dire qui les concerne personnellement. C'est comme s'il s'agissait d'un exercice purement formel, sans

aucune implication personnelle, qu'ils traitent avec le plus grand sérieux et un engagement minimal. (Delacomptée 2004)

Dans le concept de lecture subjective et singulière, l'accent mis sur l'élève et ses attitudes subjectives devrait, selon Rouxel, modifier la relation de l'élève avec le texte, lui donner un caractère plus émotionnel et montrer aux élèves toute la complexité d'une œuvre littéraire comprise dans la relation entre le texte et le public. Compagnon le mentionne également :

L'expérience de la lecture, comme toute expérience humaine, est inévitablement une expérience double, ambiguë, déchirée: entre comprendre et aimer, entre philologie et allégorie, entre liberté et contrainte, entre attention à l'autre et souci de soi. (Compagnon 1998 : 98)

Ces analyses peuvent se refléter dans les déclarations d'étudiants de premier cycle en études romanes, à qui l'on a demandé ce qu'ils avaient aimé, ce qui les a touchés dans les œuvres qu'ils avaient lues au cours de leurs études, et cela dans le but de les encourager à prendre une posture engagée à l'égard de l'œuvre lue.

Le sujet lecteur et ses lectures universitaires en FLE

À titre d'exemple, quelques cas de lecture peuvent être évoqués. L'étude a été faite dans un groupe de sept personnes en 3^e année au niveau licence en philologie romane en 2021. Les étudiants étaient volontaires pour donner leur avis personnalisé sur les lectures au programme. Les étudiants pouvaient choisir librement les lectures traitées depuis le commencement de leurs études – à partir de l'époque médiévale jusqu'au début du XX^e siècle. Il s'avère que, dans la majorité des cas, les choix portaient sur la littérature du XIX^e : *Mme Bovary* (deux étudiantes), la poésie romantique de Musset (deux étudiantes), *Le Comte de Monte Christo* (un étudiant). Une étudiante a proposé la lecture de *L'Art poétique* de Boileau, sans pour autant préciser les raisons de son choix. Un étudiant a étudié un texte littéraire en dehors du programme, à savoir *Le rapport de Brodeck* de Claudel, datant de 2007 et ayant remporté le Prix Goncourt des Lycéens en France.

À titre d'exemple, voici – en écho de la lecture de Musset – la déclaration d'une étudiante en 3^e année, 1^{er} cycle :

Dans le poème *Chanson*, Musset parle de ses doutes et c'est ce qui m'a attirée vers ce poème. Musset a créé une belle vision de l'amour dans sa tête, qui, bien que belle, ne repose que sur la relation sexuelle, c'est son évasion de la réalité, la solution de tous les problèmes. Musset met du sentiment là-dedans pour noyer la réalité, mais ça lui revient et puis il y a des doutes, de la résignation du fait que ce n'est pas le vrai amour. Plusieurs fois moi-même, j'ai inconsciemment cherché diverses choses, juste pour ne pas penser aux problèmes. La réalité, cependant, ne peut pas être évitée aussi facilement, comme l'a montré Musset. Il faut enfin commencer à vivre dedans, et parfois je me sens souvent perdue. J'aime ce poème de Musset parce qu'il me procure un soulagement étrange, mais agréable, peut-être parce que je ne suis pas seule dans ce sentiment de confusion, ou simplement parce que je n'ai plus à me le cacher. J'aime le fait qu'il écrive à ce sujet, il aborde des sujets aussi importants, parce que je peux m'y identifier d'une certaine manière.

À propos du *Comte de Monte Christo* de Dumas, l'étudiant en 3^e année de licence note ainsi :

J'aime ce roman parce qu'il peut être regardé sous différents angles et chacun trouvera pour lui-même quelque chose qui est proche de son âme. Que ce soit une histoire de vengeance et de justice, ou non seulement une histoire, mais aussi un exemple de vie de ce qu'on ne devrait jamais baisser les bras et toujours [avoir] besoin de vivre, vivre jusqu'au dernier souffle, comme l'abbé Faria et le personnage principal, Dantes, allant à son but quel qu'il soit, mais aussi prêt à payer le plein prix pour chaque décision. Je suis accro à ce roman aussi grâce aux tours soudains qui créent la tension dans l'évolution de l'histoire, de la variété des décors dans lesquels se produisent des événements, qui sont étroitement liés avec le destin du comte, et bien sûr la chose la plus importante qui est passionnante, c'est l'atmosphère créée par l'auteur, comme s'il était un témoin direct de ce qui se passe. Ces choses vous aident à croire en le réalisme de cette histoire – ce sont les choses avec lesquelles le créateur capture et maintient le suspense jusqu'à la fin du livre, même 200 ans plus tard.

À propos de *Mme Bovary* de Flaubert, l'une des deux étudiantes en 3^e année de licence s'exprime ainsi :

Il y a une leçon très importante incluse dans ce livre – pour être heureux, nous devons apprendre à apprécier ce que nous avons. Si nous nous concentrons sur ce qui nous manque, sur ce que nous pourrions avoir d'autre, il est difficile de trouver de la joie, voire une simple satisfaction, dans la vie quotidienne. Peut-être que si Emma Bovary en avait été consciente et avait compris que la richesse, les affaires de cœur ou l'extérieur n'étaient pas synonymes de bonheur, son histoire aurait pu être différente. Parfois, nous avons juste besoin de regarder autour de nous et d'apprendre à aimer pour trouver le bonheur. Je crois que le roman de Flaubert est aussi pertinent aujourd'hui qu'autrefois, et peut-être même plus. Nous vivons à une époque où beaucoup d'entre nous veulent de plus en plus. On ne se concentre pas sur ce qu'on a, sur les gens dont on s'entoure, on ne vit pas ici et maintenant. Nos pensées se concentrent sur ce qui se passera dans le futur, nous oublions la réalité qui nous entoure. Je pense que le roman de Gustave Flaubert m'en sera un bon rappel et j'y reviendrai souvent.

À propos du *Rapport de Brodeck* de Claudel, l'étudiant en 3^e année de licence explique :

Le livre est plein d'émotions, plein de similarités à l'histoire du XX^e siècle et plein d'amertume – le monde est si cruel. L'intrigue qui touche les problèmes encore actuels et qui pose des questions sur les valeurs universelles comme l'amour, l'amitié, le bien et le mal ; les valeurs qui sont toujours présentes dans notre société. En plus, par la proximité et les ressemblances avec l'histoire, par la sympathie éveillée par Brodeck, qui est un homme comme nous et qui nous semble proche comme un ami, par l'anonymat d'Anderer, et par la présentation non chronologique de l'histoire, l'auteur nous maintient effectivement dans une tension constante et il nous fait vouloir dévoiler les événements prochains.

Pour conclure

Depuis les années 1960–1970, les théoriciens se sont penchés sur la question de la lecture de texte et sur les types de relations établies entre le texte et le lecteur qui n'ont cessé de s'affronter. Cependant, il semble que la subjectivité du lecteur puisse également créer une relation de cause à effet entre l'œuvre et le lecteur, devenant ainsi une source de motivation pour la lecture.

Des déclarations fragmentaires venant des étudiants en FLE, on peut conclure que la référence au moi subjectif est possible et engageante. Une relation avec le texte / l'auteur peut être établie tant qu'il existe un fil conducteur de compréhension mutuelle. Cela relève de l'évidence, pourtant les références subjectives ne sont pas généralement recherchées en cours de littérature au niveau académique où elles sont abandonnées au profit des analyses formelles. La recherche de ces liens semble donc devoir mobiliser les enseignants pour qu'elle puisse se faire par tous les moyens. D'autre part, on note également une déclaration qui résonne bien, même si elle n'est pas citée ici, selon laquelle c'est l'université qui a ouvert certains horizons de pensée aux étudiants en leur proposant une liste de lectures des époques passées que l'on peut considérer comme canonique.

En résumé, face aux changements décrits dans la perception de l'objet d'étude littéraire, à savoir la littérature elle-même, aux modifications des circuits culturels, des postures des lecteurs, quelle attitude les professeurs de littérature en FLE doivent-ils adopter pour obtenir de la part des étudiants, une posture d'engagement dans l'acte de lire la littérature ? Il semble, comme toujours, que la recherche du juste milieu entre l'érudition et l'adoption d'une conception plus libérale du lecteur réel, qui reconfigure le texte littéraire en fonction de ses expériences, soit possible et didactiquement efficace, à condition que l'engagement dans la lecture soit mesuré en termes d'efficacité pour les années à venir et qu'il crée, comme l'affirme Rouxel, « une fusion unique et particulière entre le texte de l'auteur et la vie du lecteur, c'est-à-dire qu'il soit le produit et la trace d'une expérience de lecture ». Il y a des chances que cet engagement conduise vers une lecture hautement académique, critique, historique et philologique, bref érudite qui constitue aussi une lecture singulière et individualisée, mais dans une acception tout à fait différente par rapport à celle ayant ses sources dans la théorie de la réflexivité présentée plus haut. Un tel défi implique peut-être une révision de la façon de lire en cours de FLE jusqu'au niveau académique, y compris dans la perspective de la construction de programmes et de listes de lecture à inscrire dans le canon des lectures dites obligatoires. Peut-être le principe consistant à étudier moins de textes, mais de façon plus approfondie, plus lentement, mais plus efficacement, s'avèrerait-il être une méthode de travail sur une œuvre susceptible de motiver les étudiants à développer tant leur intérêt et leur goût littéraire pour la langue et la culture du mot écrit, que leur approche critique et analytique. Ce type de travail saurait tenir compte de ce qu'une œuvre littéraire peut apporter en termes de compréhension du monde contemporain, en associant la découverte de soi et l'appréhension de l'acte de lire.

Bibliographie

- Blanchet, Philippe (2009) « La réflexivité comme condition et comme objectif d'une recherche scientifique humaine et sociale. » [In :] *Cahiers de sociolinguistique*. Vol. 1 (14) ; 145–152, <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2009-1-page-145.html> (consulté le 1/06/2022).
- Bolecki, Włodzimierz (2005) « Pytanie o przedmiot literaturoznawstwa. » [In :] *Polonistyka w przebudowie*. Kraków : Universitas ; 3–14.
- Chervel, André (1998) *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris : Belin.
- Citton, Yves (2007) *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires*. Paris : Éd. Amsterdam.
- Compagnon, Antoine (1988) *Le Démon de la théorie*. Paris : Seuil.

- Compagnon, Antoine (2006) « La littérature, pour quoi faire ? Leçon inaugurale prononcée le jeudi 30 novembre 2006 au Collège de France. », <https://books.openedition.org/cdf/524> (consulté le 2/03/2023).
- Côté, Héloïse, Denis Simard (2006) « En quête d'une approche culturelle appliquée à l'enseignement du français, langue première, au secondaire. » [In :] *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. Vol. 9 (1) ; 75–89, <https://doi.org/10.7202/1016887ar> (consulté le 03/03/2023).
- Delacomptée, Jean-Michel (2004) « Un peu moins de science, un peu plus de conscience. » [In :] *Le français aujourd'hui*. Vol. 145 ; 43–48, <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-2-page-43.html> (consulté le 1/06/2022).
- Dufays, Jean-Louis (2013) « Sujet lecteur et lecture littéraire: quelles modélisations pour quels enjeux ? » [In :] *Recherches & Travaux*. Vol. 83, <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/666> (consulté le 10/03/2023).
- Eco, Umberto (1985) *Lector in fabula*. Paris : Grasset.
- Finkielkraut, Alain (2006) *Ce que peut la littérature ?* Paris : Stock.
- Finkielkraut, Alain (2021) *L'après littérature*. Paris : Stock.
- Giddens, Anthony ([2008] 2008) [The Consequences of Modernity. Stanford University Press]. Tłum. pol. Ewa Klekot. *Konsekwencje nowoczesności*. Kraków : Eidos.
- Guichard, Françoise (2011) « Enseigner la littérature, mission impossible ? » [In :] *Fabula / Les colloques, Enseigner la littérature à l'université aujourd'hui*, <http://www.fabula.org/colloques/document1519.php> (consulté le 4/03/2023).
- Jey, Martine (2019) « Introduction. » [In :] Martine Jey, Laetitia Perret (éds.) *L'idée de littérature dans l'enseignement*. Paris : Classiques Garnier ; 7–12.
- Jouve, Vincent (2010) *Pourquoi étudier la littérature*. Paris : Armand Collin.
- Lanson, Gustave (1919) *Les grands écrivains français*. Boileau. Librairie Hachette : Paris.
- Louichon, Brigitte, Agnès Perrin-Doucey (2020) « Le sujet lecteur en formation d'enseignant-e.s. » [In :] *Pratiques*. Vol. 187–188, <http://journals.openedition.org/pratiques/8932> (consulté le 10/03/2023).
- Marlair, Sébastien (2006) « Langlade G. et Rouxel A. (éds.) *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. » [In :] *La Lettre de l'AIRDF*. Vol. 38 (1) ; 39–40, https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2006_num_38_1_1697 (consulté le 10/03/2023).
- Morrison, Donald (2008) *Que reste-t-il de la culture française*. Paris : Denoël.
- Nycz, Ryszard (2005) « O przedmiocie studiów literackich. » [In :] *Polonistyka w przebudowie*. Kraków : Universitas ; 15–27.
- Piégay-Gros, Nathalie (2009) *L'érudition imaginaire*. Genève : Droz.
- Piégay-Gros, Nathalie (2015) « L'érudition imaginaire. » [In :] *Arts et Savoirs*. Vol. 5, <http://journals.openedition.org/aes/306> (consulté le 14/05/2023).
- Rouxel, Annie (2012) « Mutations épistémologiques et enseignement de la littérature : l'avènement du sujet lecteur. » [In :] *Revista Criação & Crítica*. Vol. 9. <https://doi.org/10.11606/issn.1984-1124.v5i9p1-12> (consulté le 1/06/2022).

