Comment « l'écologie littéraire » peut-elle raviver la relation aux œuvres et à leur transmission ?

Martine Boyer-Weinmann

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/edl/617>

DOI : 10.4000/edl.617

ISSN : 2296-5084

Éditeur

Université de Lausanne

Édition imprimée

Date de publication : 15 mars 2014

Pagination : 151-164

ISBN : 978-2-940331-34-5

ISSN : 0014-2026

Référence électronique

Martine Boyer-Weinmann, « Comment « l'écologie littéraire » peut-elle raviver la relation aux œuvres et à leur transmission ? », *Études de lettres* [En ligne], 1 | 2014, mis en ligne le 15 mars 2017, consulté le 20 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/edl/617> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edl.617>

COMMENT « L'ÉCOLOGIE LITTÉRAIRE » PEUT-ELLE RAVIVER LA RELATION AUX ŒUVRES ET À LEUR TRANSMISSION ?

La crise des études littéraires du XXI^e siècle réactive sur un mode majeur, européen et mondial, un sentiment d'éclipse du littéraire déjà perceptible chez les écrivains français depuis le XIX^e siècle. Phénomène multifactoriel et tournant anthropologique qui affecte l'enseignement et tous ses acteurs, la crise nous convie à une « écologie » des usages du littéraire, dont on examinera les contours théoriques avant de l'aborder sous un angle pratique dans l'espace d'une classe. Les passions travaillées par la littérature et suscitées par les œuvres peuvent être le meilleur allié du pédagogue dans son travail de transmission d'un savoir et d'une éthique de la littérature.

Au milieu de la conversation des uns et des autres, chez les de Nittis, j'entends le petit Jacques dire à un gamin qui dîne à côté de lui : « Mais la densité de l'eau ? » Voilà la génération présente des enfants, ils ne sont plus amusés, ils ne sont plus intéressés que par des joujoux scientifiques, de la chimie ou de la physique à portée de leur petite cervelle. Les contes de fée ou les Robinsons ne leur parlent plus. C'est là, je le crains, un symptôme de la mort de la littérature et de l'art, chez les hommes du XX^e siècle.

Jules et Edmond de Goncourt¹

A l'heure même où se mettaient en place en France les lois républicaines sur l'Ecole publique sous la houlette de Jules Ferry, la voix dissonante des Goncourt prophétisait déjà ce que le paradigme positiviste et les

1. J. et E. de Goncourt, *Journal*, 5 juillet 1882.

jeunes sciences du vivant, sous la bannière d'un Claude Bernard, étaient supposés détourner à leur profit dans le registre des passions cognitives chez l'enfant : intérêt, curiosité, amusement. Était ainsi déjà préfigurée, en cette fin-d'un-autre-siècle, sous la plume de littérateurs peu enclins à célébrer l'idée de Progrès, la thématique de « la mort de la littérature » sous l'angle de la réception et de la transmission, ici sous les espèces du conte et du récit d'aventures fondateurs d'imaginaire. Le monde des adultes (parents, pédagogues) se voyait enjoint soit de s'adapter aux néotropismes psycho-affectifs de l'enfant-prescripteur, soit de réenchanter à frais nouveaux la relation à la Littérature (le canon, l'institution, mais aussi la bibliothèque familiale, la tradition orale) dans la manière d'aborder les textes dans la classe et dans la vie. Circulation et captation de l'intérêt cognitif d'une part, mise en tension et réactivation de plusieurs couples dynamiques traditionnels (« ancien/moderne » ; « imagination/expérience » ; « manipulation langagière/manipulation pratique ») d'autre part : toute l'histoire idéologique de l'éducation du XX^e siècle repose sur ces conflits passionnels de force et de pouvoir et leurs enjeux épistémologiques profonds dans la formation de la jeunesse (pensons seulement aux méthodes actives d'un Célestin Freinet, aux écoles Montessori, Steiner). *Mutatis mutandis...*

Un siècle et demi plus tard, la crise socio-anthropologique de la transmission et la crise de légitimité des études littéraires à l'école et à l'université semblent se conjuguer, partout en Europe, pour entretenir une même relation inquiète et parfois crispée à l'enseignement des Humanités et à la place dévolue à la littérature au sein de l'économie globale de la connaissance. Les Facultés de Sciences humaines et sociales de ces pays, notamment depuis le processus structurel de réforme engagé en 1999 à Bologne, se situent à l'épicentre d'une cartographie des savoirs redessinée par les redistributions disciplinaires affectant leur hiérarchie symbolique, leur cadre traditionnellement national et par l'apparition de territoires émergents (sciences de l'information et neuro-sciences notamment) allant de pair parfois avec la mise en friches programmée ou l'accompagnement palliatif de champs ou de méthodologies présumés obsolètes ou de moindre rentabilité immédiate (langues anciennes, littérature du Moyen Âge... psychanalyse comme outil de critique des textes). Ces dernières disciplines ont pu s'y sentir acculées à des mariages de raison quelquefois heuristiquement favorables (numérisation des fonds anciens, sciences de l'archive), mais parfois quasiment impossibles

(psychanalyse *vs* neuro-sciences). Objets de mutations plus ou moins négociées (réformes explicites ou reconfigurations plus discrètes, inaperçues, indirectement pathogènes par leur caractère précipité ou non concerté), les lieux de transmission académique en sont évidemment aussi, dans le meilleur des cas, les sources, les ferments d'*agency*, les creusets et les sujets expérimentaux (sous la forme de contre-propositions ou de résistances inédites, qui n'excluent pas le manifeste anti-utilitariste et anti-présentiste, dont on pourrait trouver un exemple dans le succès grand public d'un titre comme *L'Utilité de l'inutile*², sous la plume d'un universitaire antiquisant italien). Que l'« inutile » véhiculé par la littérature classique, la philologie antique et la philosophie puisse produire des effets salutaires et pragmatiques en s'inscrivant dans le régime long de l'action réfléchie et de la connaissance, tout en soulevant engouement et adhésion, susciterait déjà un premier espoir à porter au crédit de ce que j'appellerai ici une « écologie littéraire ». Un usage écologique de la littérature plutôt pour y renouveler les passions sensibles et critiques qui, loin de l'effet de niche opportuniste ou de refuge pour espèces protégées ou en voie d'extinction, loin du tribalisme disciplinaire endogame et sectaire, serait en mesure de concilier souci du singulier localisé (d'une discipline, d'une œuvre, de son *tempo*, de son « pas de côté » spécifique) et acclimatation nécessaire au milieu systémique (l'interdisciplinarité choisie, la présence au monde, la conscience des effets d'échelle entre global et local).

Or, dans un tel contexte européen, sinon mondialisé, de crise des Humanités, que l'accès de passion triste (mélancolie), voire de cassandrisme, ait rencontré son paroxysme en France, ne surprendra guère. Cet *ethos* réfractaire est à la fois diachroniquement récurrent chez les intellectuels Français, comme le démontre vigoureusement l'ouvrage collectif *Fins de la littérature, esthétiques et discours de la fin*³ et paradoxalement couplé au paradigme inverse de l'action révolutionnaire, comme Jean Starobinski l'a magistralement démontré dans le chapitre politique (« Réaction et progrès ») de son ouvrage d'anthropologie culturelle et de « comparatisme élargi » *Action et Réaction*⁴, paru en 1999, soit à l'orée de cette mutation des systèmes de transmission à grande échelle

2. N. Ordine, A. Flexner, *L'Utilité de l'inutile*.

3. D. Viart, L. Demanze (éds), *Fins de la littérature, esthétiques et discours de la fin*.

4. J. Starobinski, *Action et réaction, vie et aventures d'un couple*.

dont le processus de Bologne n'est qu'un parmi bien des jalons. Ainsi, quoique très internationalisée, la panne de la transmission supposée de la Littérature (peut-être faudrait-il la limiter, comme y invite Jean-Marie Schaeffer⁵ – auquel j'emprunte la notion d'écologie littéraire – à la conception ségrégationniste du littéraire), se donne à lire aussi comme un phénomène contextualisé emblématique, en France, d'une perte contemporaine de confiance envers la valeur intrinsèquement « civilisatrice » accordée à la formation littéraire des esprits dans le corps social, longtemps objet d'un véritable consensus national. Le stéréotype selon lequel l'« amour de la littérature » était fortement partagé par ceux-là même qui ne lisaient guère, mais considéraient par leur *ethos* de citoyens éduqués de devoir s'y intéresser pour être pleinement « hommes », n'était-il pas devenu l'une de ces « passions françaises » transmises par l'Ecole et analysées jadis par l'historien britannique Theodor Zeldin⁶? Les ouvrages récents de l'historienne Mona Ozouf, *Composition française* et *La cause des livres*⁷, ne fournissent-ils pas de la même façon la preuve d'une relation longtemps vivace entre plaisir heuristique et origine littéraire d'une vocation pour l'Histoire? Comment alors, sans rien céder au déclinisme, et dans la pleine connaissance des multiples facteurs ayant pu assombrir l'idylle (partiellement fantasmatique comme l'atteste le témoignage des Goncourt) entre Enseignement et Passion dans et par la traversée des œuvres, fournir quelque aliment intellectuellement roboratif aux acteurs qui persistent à croire en l'interrelation nécessaire, aux pédagogues décontenancés par l'insistance d'une « demande sociale » présumée pratico-pratique, aux publics en formation dont l'appareillage culturel et mental est supposé toujours sensible aux effets bouleversants d'un texte sur une vie, pour peu que les enjeux de sens y soient posés et

5. J.-M. Schaeffer, *Petite écologie des études littéraires, pourquoi et comment étudier la littérature?*, p. 12. Le modèle éducatif ségrégationniste y est défini dans les termes suivants: « On tend à réduire la “culture littéraire” à une de ses représentations instituées, selon laquelle “La Littérature” apparaît comme une réalité autonome et close sur elle-même. Cette vision canonique a été mise en place par le modèle *ségrégationniste* du XIX^e siècle et elle continue à façonner largement nos représentations actuelles du littéraire. Or, il conviendrait de partir d'une conception plus charitable du littéraire, selon laquelle celui-ci répond d'abord et avant tout à un usage spécifique des textes: leur usage esthétique ».

6. T. Zeldin, *Histoire des passions françaises*.

7. M. Ozouf, *Composition française* et *La Cause des Livres*.

révélés, le *corpus* justifié et transporté jusque dans l'existence du lecteur par la passion de l'exégète et l'exercice d'émotions telles que la curiosité, le désir, la *catharsis*, l'empathie? C'est ce que je me propose de préciser à la lumière d'un examen plus affiné de ce j'entends ici par « écologie littéraire », son *agency*⁸ et son énergétique passionnelle, avant d'esquisser quelques propositions didactiques expérimentales et empiriques, soit des pratiques de passions suscitées par l'acte de lecture, pour le dire plus simplement.

Contours et définition de la notion d'écologie rapportée au fait littéraire

Comme nous y invite tout le travail du susnommé Jean Starobinski, dont l'œuvre critique entière couvre par ailleurs tout le spectre des passions et affects dans les arts (mélancolie, nostalgie, curiosité, catharsis, abréaction, fureur) dans une perspective holistique des savoirs anthropologiques (médecine, littérature, épistémologie des sciences, histoire et philosophie de l'art, linguistique, psychanalyse, politique...), le détour par la sémantique historique offre un appui précieux et un point de départ intéressant à la pensée.

Si l'on consulte le *Dictionnaire historique de la langue française* d'Alain Rey, le terme d'« écologie » se trouve défini dans les termes suivants :

Représente un emprunt (1874) à l'allemand *Ökologie*, terme formé par le zoologiste et biologiste E. H. Haeckel (1834-1919) en 1866. Le mot est composé à partir du grec *Oïkos* – maison, habitat – et de *logos* – discours –, d'après *économie* : en français, il a pu être emprunté par l'intermédiaire de l'anglais *oecology* (1873), un exemple isolé de *ecology* ayant été relevé avant Haeckel (1852, Thoreau).

Je retiendrai pour ma part de ce premier élément de définition que l'apparition de cette conception organique du vivant comme écosystème global dans l'imaginaire de la langue française a été seconde, comme d'emprunt, héritée de l'Allemagne et du monde anglo-saxon, dans un contexte historique déjà hanté, au XIX^e siècle, par la concurrence des modèles scientifiques et des paradigmes de la connaissance, sur fond

8. Par ce terme, souvent francisé en « agentivité », on entendra la capacité à agir sur le monde, à le transformer ou à l'influencer.

de nationalisme dont le domaine éducatif porte également la trace. Il est frappant de constater combien aujourd'hui encore, en dépit de la prégnance du modèle anglo-saxon, l'organisation de la pensée scientifique, la structuration de la recherche, ses méthodes, résistent toujours à la mondialisation annoncée ou redoutée, et c'est bien ce point qui, concernant nos disciplines, fait l'actualité et la pertinence du débat de fond.

Ecologie et économie des connaissances, soit, mais il y a bien des chambres dans la maison des Sciences de l'Homme, et il suffit de lire l'excellente synthèse contemporaine de l'enseignement comparé de la littérature romane dans le monde dressé par Jochen Mecke dans un ouvrage récent pour se convaincre de nos préformatages initiaux. Je renvoie ici au très stimulant état des lieux dirigé par Dominique Viart sur *La littérature française du XX^e siècle lue de l'étranger*, dans lequel l'universitaire allemand conclut en ces termes :

On pourrait peut-être affirmer que les divergences entre les différentes cultures de la critique universitaire contiennent un potentiel extrêmement grand, à condition de les faire fructifier au moyen d'un dialogue intense et international. Ceci est particulièrement le cas pour le dialogue entre théorie et pratique. Comme nous le savons depuis Emmanuel Kant, l'expérience sans concepts est aveugle, tandis que les notions sans perceptions sont vides ou bien creuses. Si nous transposons les termes kantien dans le domaine de la critique littéraire, ceci voudrait dire que les explications de textes sans théorie seraient aveugles, tandis que les théories sans l'expérience des textes seraient vides. Parfois, on ne peut s'empêcher de souhaiter un dialogue plus intense entre ces deux dimensions de la critique universitaire⁹.

Or, que la littérature se fasse « maison » par excellence, se donne, surtout dans l'emploi poétique (et désormais « poéthique »), comme entièrement hospitalière, relève désormais d'une solide tradition romantique dont les étudiants, et même les lycéens européens, sont régulièrement invités à faire la rencontre, par la lecture et par le commentaire : soit directement dans les poèmes de Hölderlin (sa conception de ce qui demeure, de ce que recouvre l'idée d'« habiter en poète »), soit par la voix de poètes plus proches de nous dans le temps, héritiers à leur tour de la parole et de la demeure romantique (Philippe Jaccottet, Jean-Claude Pinson

9. J. Mecke, « La recherche internationale et l'approche romanistique », p. 60.

dans *J'habite ici* ou *Habiter en poète*, Yves Bonnefoy, dont le recueil *Les planches courbes* figurait en 2006 au programme de lecture des classes terminales en France, assorti d'un extrait de *L'Esprit créateur* intitulé « L'enseignement de la poésie au lycée »).

Et c'est également par l'intermédiaire d'un des plus actifs représentants de ce courant et de cet héritage, Michel Deguy, qu'une approche aussi bien théorique que poétique (en acte) de l'écologie poétique peut nous ramener au centre des passions relationnelles entre le sujet vivant et le monde, à la recherche d'un monde commun à partager à partir d'un constat de perte ou de menace pour la survie. Pour Deguy, à l'instar des trois autres poètes que j'ai nommés, l'écologie poétique s'enlève en effet sur un fond de « perte de monde » issu de l'expérience exterminatrice du long XX^e siècle, et de la résilience du langage et de la pensée à inventer des formes ou des figures :

En quoi y a-t-il perte *du*, ou *de*, monde ? En ceci que la distinction entre environnement et monde se perd. Comme cette distinction est (c'est donc ma thèse ici) la clé qui ouvre la porte à la pensée qu'on appelle écologique, et à la double considération d'une certaine fin (dépérissement ?) de la littérature (spécialement la poésie) et d'une autre fin (but) pour sa résilience et ses transformations possibles. [...] Appelons *littérature* le souci du monde en pensée, c'est-à-dire en langage de langue vernaculaire¹⁰.

Un peu plus loin dans son exposé, Michel Deguy, en vient à préciser la tâche méditative, mais aussi pratique dévolue à la littérature, à ce qu'il nomme *eco-poetics* plus exactement :

Que l'homme moderne, et maintenant à tous les égards postmoderne, se comporte à l'égard de l'*Umwelt* en « seigneur de l'étant », c'est-à-dire en maître scientifico-technique de tous les environnements, réels et virtuels, en appelant monde la somme et l'articulation de tous les environnements réels et possibles, c'est justement ce que la pensée (non technologique) nous demande de comprendre, de méditer, et de prendre en vue pratiquement sous le nom d'écologie. [...] L'écologie est une affaire de *vision*. Seule une vision, de caractère poétique saisissant la totalité sous un aspect, métonymiquement (et « symboliquement »

10. D. Viart, L. Demanze (éds), *Fins de la littérature, esthétiques et discours de la fin*, p. 104.

au sens de Baudelaire), pariant pour l'exemplarité et se voulant persuasive comme oeuvre d'art, et non pas démonstrative par l'apodicticité mathématique¹¹.

Capacité de mise en relation (« symbole », « articulation »), ouverture panoptique au Tout du monde (« comprendre », « affaire de vision »), la Maison-Littérature est bien de ce monde, dans le monde, mais aussi réancrage permanent au monde : c'est à ce point que Deguy nous rappelle le pouvoir de la fable de Daniel Defoe, comme perte de la « maison première », déménagement, et réinstallation :

Son *Robinson Crusoe* commence par, et consiste en un déménagement. Du vaisseau naufragé jusqu'à l'île vierge du salut, Robinson transporte, difficilement et longuement, les épaves du monde qu'il réaménage et installe pour son séjour solipsiste, égologique, cartésien. Analyse et synthèse. Démonter. Remonter les objets, un par un, par vents et marées, et dans le « bricolage » pré-lévi-straussien du remploi, de la refonction, de l'installation moderne¹².

Que les frères Goncourt se rassurent : il n'y a pas à choisir pour l'enfant entre le goût pour le conte et Robinson et la panoplie du parfait petit chimiste. Entre le geste bricoleur et l'apprentissage de la lecture ou la pratique des formes du langage, passent une même ferveur, un même engagement dans le monde, une même intelligence, un même désir de comprendre par « analyse et synthèse ».

C'est un retour à une tradition plus ouverte de l'éducation, transnationale et cosmopolite, avant l'essor des nationalismes et des isolats disciplinaires, que prône aussi, en des termes moins lyriques, le théoricien Jean-Marie Schaeffer, pour retrouver le monde commun des idées et des sens, et donner une acception nouvelle au terme d'« écologie des études littéraires ». Mais c'est ailleurs que l'auteur voit le principal obstacle dans l'enseignement de la littérature, dans une forme de *double-bind* didactique.

Le sort de l'analyse structurale n'est donc qu'un effet particulier de notre modèle éducatif général, dont tout le monde connaît le défaut

11. *Ibid.*, p. 108.

12. *Ibid.*, p. 109.

essentiel : un caractère à la fois unifié et fortement pyramidal (surtout au niveau du secondaire), qui n'arrive pas à concilier la formation du plus grand nombre avec la sélection précoce des compétences spécialisées. Aussi longtemps que ce *double-bind*, cette double exigence contradictoire, orientera l'établissement des programmes, on se retrouvera avec des effets du même genre en France, où l'analyse structurale a longtemps été souveraine¹³.

Comment encore, plus fondamentalement selon l'auteur, répondre à la question de la motivation, de l'attente envers l'enseignement des lettres dans le secondaire ?

Convient-il d'enseigner la connaissance de la littérature, ou ne faut-il pas plutôt d'abord *activer* l'écriture « littéraire », comme mode particulier d'accès au réel ? Les programmes scolaires ont choisi pour l'essentiel le premier but¹⁴.

Et l'auteur de poursuivre son plaidoyer en faveur d'une forme de pratique attentionnelle du langage (Deguy parlait de son côté de la littérature comme « souci du monde en pensée »), tout en se lançant dans quelques pistes :

Les œuvres littéraires, sous toutes leurs formes, sont elles-mêmes un formidable moyen de développement cognitif, émotif, éthique. Et elles opèrent ces prodiges déjà au niveau de la lecture commune, dès lors que celle-ci est attentionnelle. Promouvoir la lecture et l'enrichir devrait donc être un des deux buts primordiaux d'un cours de littérature s'adressant à des adolescent(e)s, c'est-à-dire des individus en train de construire leur identité. L'autre but, tout aussi primordial, devrait être la connaissance active de l'art littéraire et plus généralement de l'art d'écrire¹⁵.

Avec Michel Charles¹⁶ corrélant le gain herméneutique (cognitif et émotionnel) à lire un texte difficile avec l'intensité du plaisir de lecture, Jean-Marie Schaeffer recommande d'aller dans le grain du texte, au plus local, au plus intime du détail, de s'y perdre pour mieux s'y retrouver.

13. J.-M. Schaeffer, *Petite écologie des études littéraires*, p. 24.

14. *Ibid.*, p. 25.

15. *Ibid.*

16. Voir M. Charles, *Introduction à l'étude des textes*.

Goût du détail, du ténu, articulation du tenon et de la charpente, on reconnaît là encore un de ces jeux d'échelles méthodologiques fascinants pratiqués par Jean Starobinski, notamment dans la préface d'*Action et réaction, vie et aventures d'un couple*, où le critique puise la substance de l'idée, l'énergie de la pensée aussi bien dans le détail narratif emprunté au récit de Balzac *Louis Lambert* que dans une correspondance d'Auerbach.

Concluant avec optimisme que la crise de l'enseignement et des études littéraires était une crise d'adolescence, Jean-Marie Schaeffer nous invite, chacun de nous et de notre place, enseignants du secondaire, didacticiens, universitaires, à activer nos pratiques dans un sens plus interdisciplinaire, en privilégiant les capacités attentionnelles. Son ouvrage, qui n'est en rien un manuel de pédagogie ni un ouvrage de didactique de la littérature pourra laisser l'enseignant sur sa faim quant aux exercices plus précis à pratiquer en classe pour « activer » les sens et les passions des apprenants au contact des textes. Ce n'était pas le but recherché par Schaeffer que de donner des leçons *in abstracto* au pédagogue, mais de forger un cadre de pensée. A l'enseignant dans sa classe et dans son niveau d'enseignement de la langue littéraire en français (université, secondaire, collège, élémentaire, français langue maternelle, seconde ou étrangère) d'inventer et de tester des *corpus* nouveaux, de renouveler les exercices, à condition que la liberté pédagogique institutionnelle lui fasse crédit d'imagination comme levier des passions cognitives.

Ayant la chance d'enseigner dans une Faculté de lettres comprenant un département des Arts et un autre de Sciences du langage, je voudrais maintenant faire état de quelques très modestes expériences et réflexions tirées d'un cours que j'assure depuis deux ans auprès d'étudiants de Master 1 destinés à l'enseignement du français à des étrangers.

Activer l'appétence envers le texte littéraire en classe de FLE

Bâtir un cours nouveau intitulé « Littérature et Culture » pour un groupe d'environ 35 étudiants français et étrangers de niveau Master 1 à orientation FLE, au sein d'un cursus comportant essentiellement des enseignements linguistiques et didactiques généraux, des cours d'interculturalité et de socio-linguistique, tel fut le mandat qui m'échut de la part de collègues didacticiens sensibilisés au retour (encore un !) de la littérature dans les enseignements pour formateurs en FLE, mais que leur formation

entièrement pilotée par les sciences du langage ou la didactique des langues étrangères rendait rétifs envers les vertus et charmes heuristiques de la littérature. Désireuse de combattre une conception souvent très instrumentalisante de la langue, un culte rendu au « document authentique » extra-littéraire, et un rejet ennuyé du livre (soit en raison de résultats médiocres en Lettres chez les Français dans le cursus antécédent, soit par intimidation vis-à-vis de l'objet « Littérature francophone » chez des apprenants étrangers : chinois, arabophones, latino-américains), j'optai sans hésiter, et en connaissance de cause (j'avais enseigné à des publics étrangers) pour la lecture « difficile », au sens où Michel Charles et Jean-Marie Schaeffer l'entendent, c'est-à-dire des textes polysémiques, formellement exigeants, suscitant enquête, requérant une curiosité, sans que forcément cela fût affaire de difficulté lexicale ou référentielle. Il s'agissait d'études de textes complets (et non d'extraits) dont les spécificités permettraient une approche très interdisciplinaire. J'avais deux idées en tête : faire réfléchir à la notion de lieu identitaire et affectif (pays, nation, paysage) à travers deux ou trois textes du corpus contemporain, favorisant les projections et les phénomènes de subjectivation des apprenants. Mais aussi explorer d'autres ressources de la littérature, moins directement et intimement implicantes pour le sujet : les jeux de langage tels que l'OULIPO les pratique, entre autres.

Au bout de deux ans, j'ai pu valider la pertinence de certains choix pédagogiques de corpus : *L'Ignorance* de Milan Kundera et *La Forme d'une ville change plus vite, hélas, que le cœur des humains* de Jacques Roubaud suscitent bien des passions, des discussions, des rires, des émotions plus douloureuses. J'ai rencontré des résistances inattendues : *La Comédie du langage* de Jean Tardieu séduit d'abord, mais déconcerte vite, en ouvrant sur la relativité de la source du rire et de l'humour selon les cultures. Quant au beau livre de Jean-Christophe Bailly, *Le Dépaysement*, même sectionné en chapitres, il paraît trop complexe, trop dense en références intertextuelles dans des domaines différents (philosophie, médiologie, politique, histoire des arts, savoirs communs, géopoétique...) pour une prise aisée. J'y ai renoncé à regret cette année.

L'Ignorance donc : succès constant depuis que je soumetts mes étudiants littéraires et non littéraires à une lecture du récit. Le tressage d'un mythe réécrit presque universel (*l'Odyssée*) et d'une problématique politico-éthique très universelle et intemporelle (L'émigration, l'Impossible Retour) touche à vif l'expérience de certains étudiants (sur

un mode polémique parfois, empathique souvent, sensible quelquefois). L'exercice philologique intégré au début du récit par l'auteur sur l'origine sémantique du mot « Nostalgie » fascine, déroute, entraîne la perplexité. Activer la pratique de la littérature par les passions mises en intrigue et en mots dans le texte (indignation, regret, colère, nostalgie, amour, haine), ce récit s'y prête à merveille. Traduire les expressions de la Nostalgie (doublons ou pas, périphrases, connotations, domaine d'emploi) dans chacune des langues parlées dans la classe, faire composer de courts poèmes, ou des récits mettant en scène ces expressions, voilà un premier travail possible. Sachant que le même jeu est praticable à partir de la notion de « compassion » (*Mitleid, Mitfühlung...*) chère à Kundera, on comprendra le goût que les étudiants ont pour l'efficacité de cet apprentissage littéraire en situation. Il en va de même pour les possibilités de transmodalisation dramaturgique offertes par le texte, sans que parfois le dialogue entre les personnages soit l'essentiel, le détail du récit, très sobre par ailleurs, faisant quasiment office de didascalie : comment se retrouve-t-on entre amis après une longue séparation due à l'émigration ? Quels gestes traduisent les émotions ? Quels sont les malentendus langagiers et comportementaux, les faux pas, les préjugés qui font basculer la scène chaleureuse prévue en scène de malaise et de défamiliarisation ?

Heimat, Maison, *Domus*, *Nostos*, *Home* et leurs dérivés : qu'est-ce qu'être ou se sentir chez soi ? La philosophe Barbara Cassin a récemment publié un ouvrage¹⁷ très émouvant sur la question (citant Kundera, Starobinski, mais aussi Hannah Arendt et Günter Anders) : si l'occasion s'y prête, on peut compléter le cours avec la lecture d'extraits de cet essai littéraire très accessible.

Avec la centaine de poèmes du recueil de Roubaud et leurs jeux de langage gradués, allant de l'énoncé le plus minimaliste (un monostiche, un haïku) au pastiche de poème élisabéthain mêlant anglais et français, néologie et référence savante, j'espérais convaincre plus rapidement de l'intérêt pédagogique de proposer cet ouvrage à des apprenants étrangers. La persuasion et le temps furent nécessaires (2 à 3 séances, un étudiant qui se jette à l'eau et propose une activité stimulante). Puis, c'est le déclic : oui, les jeux sur les toponymes, sur les arrondissements et la cartographie littéraire fantaisiste de Paris (dans l'épaisseur du temps bien sûr) leur sont rendus intéressants si l'on met en pratique, par les

17. B. Cassin, *La Nostalgie, quand donc est-on chez soi ?*

jambes, la flânerie et la déambulation. Ou bien, si Paris est loin de notre territoire familial (ah, la résistance du jeune « provincial » français à l'en-droit de Paris, pleine de préjugés et source de stéréotypes!), mais si Lyon, ou Nantes, ou Chambéry attendent notre exploration géopoétique, pourquoi ne pas transposer?

Les activités, de groupe ou individuelles, orales et écrites, mélangeant origines et compétences des étudiants autour de ces textes ont fini par « prendre », par susciter des envies, des connaissances, par essaimer autour de la classe, par créer même des réseaux de sympathie et d'amitié *via* le fait littéraire.

Les croyances positives ou négatives envers l'enseignement de la littérature sont désarmées, réexaminées, incessante tâche, et qui ne concerne pas que l'apprenant. Mon prochain défi : comprendre et faire comprendre, à travers un texte littéraire ou non (pièce de théâtre, sketch d'humoriste) ce qui peut déclencher le rire aujourd'hui (quand et pourquoi, pour qui?), ce qui est ou n'est pas drôle, ce qui relève de l'humour ou non, les effets du texte comique (ou leur absence). Le tabou culturel du rire aussi. Vaste programme, passionnant, auquel m'invitent très bientôt les variations de la *Comédie du langage*.

Martine BOYER-WEINMANN
Université Lumière Lyon2

BIBLIOGRAPHIE

- CASSIN, Barbara, *La nostalgie, quand donc est-on chez soi?*, Paris, Autrement, 2013.
- CHARLES, Michel, *Introduction à l'étude des textes*, Paris, Seuil, 1995.
- KUNDERA, Milan, *L'Ignorance*, Paris, Gallimard, 2005.
- MECKE, Jochen, « La recherche internationale et l'approche romanistique: l'Allemagne » in *La littérature française du XX^e siècle lue de l'étranger*, sous la dir. de Dominique Viart, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, 2011, p. 33-60.
- ORDINE, Nuccio, FLEXNER, Abraham, *L'Utilité de l'inutile. Manifeste*, trad. par Luc et Patrick Hersant, Paris, Les Belles Lettres, 2013.
- OZOUF, Mona, *Composition française*, Paris, Gallimard, 2009.
- , *La Cause des Livres*, Paris, Gallimard, 2011.
- ROUBAUD, Jacques, *La forme d'une ville change plus vite, hélas, que le cœur des humains*, Paris, Poésie Gallimard, 1999.
- SCHAEFFER, Jean-Marie, *Petite écologie des études littéraires, pourquoi et comment étudier la littérature?*, Vincennes, Editions Thierry Marchaisse, 2011.
- STAROBINSKI, Jean, *Action et réaction, vie et aventures d'un couple*, Paris, Le Seuil, 1999.
- TARDIEU, Jean, *La Comédie du langage*, Paris, Folio Gallimard, 1987.
- VIART, Dominique, DEMANZE, Laurent (éds), *Fins de la littérature, esthétiques et discours de la fin*, t. 1, Paris, Armand Colin, 2011.
- ZELDIN, Theodor, *Histoire des passions françaises*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1994.