Pourquoi la passion l'emporte toujours

Autor(en): **Böhm, Roswitha**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Versants : revue suisse des littératures romanes = Rivista svizzera delle letterature romanze = Revista suiza de literaturas románicas**

Band (Jahr): **63 (2016)**

Heft 1: **Fascicule français. À quoi bon l'enseignement de la littérature?**

PDF erstellt am: **23.05.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-632601

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

Pourquoi la passion l'emporte toujours

La passion

Au commencement était la beauté de la langue française, entendue pour la première fois lors de vacances passées en… Autriche, parlée par d'autres touristes. Interrogation auprès de mes parents pour identifier l'origine de ces paroles entendues, décision prise de l'apprendre, cette belle langue. Au cours de mes années d'apprentissage, d'abord au lycée avec un premier séjour à Paris lors d'un échange scolaire, puis pendant mes études à Francfort, Berlin et Paris, cette passion initiale ne s'est jamais démentie.

Et la matière à étudier me donnait raison : ce fut un univers de richesses culturelles qui s'étalait devant moi (et s'y étale toujours) – incitant à la découverte. Attirée d'abord par tout ce qui est non-conformiste, je me précipitais sur les avant-gardes littéraires et cinématographiques, tout ce conglomérat fascinant de photographes américains, cinéastes espagnols, peintres russes, poètes latino-américains, dadaïstes roumains et surréalistes français – l'attribution des épithètes étant par ailleurs interchangeable – formant un réseau artistique international et appartenant pourtant à l'histoire culturelle de la France. Puis ce fut la fascination pour les poètes-flâneurs et leurs tableaux parisiens au travers des époques, Louis-Sébastien Mercier, Charles Baudelaire, Léon-Paul Fargue, qui m'entraînait dans une autre promenade à travers la littérature française – fascination doublée des années plus tard par celle des « tableaux berlinois » d'écrivains français contemporains résidant après la chute du mur dans la capitale allemande[1]. Et celle qui était en train de découvrir Paris comme capitale littéraire quittera bientôt son *Huis Clos* pour flâner à travers Saint-Germain-des-Prés en flairant *L'Écume des jours* et en lisant les

[1] Fascination incitée – comme beaucoup d'autres – par une lectrice infatigable de la littérature française à laquelle je tiens à rendre hommage : Margarete Zimmermann. À l'égard des « tableaux berlinois » d'écrivaines et d'écrivains français, cf. l'ouvrage qu'elle a dirigé : Margarete Zimmermann (éd.), *Après le mur : Berlin dans la littérature francophone*, Tübingen, Narr Francke Attempto Verlag, « Édition lendemains », 36, 2014.

Roswitha Böhm, « Pourquoi la passion l'emporte toujours », *Versants* 63:1, fascicule français, 2016, pp. 181-189

Mémoires d'une jeune fille rangée – l'habit noir existentialiste et le son de trompette de Miles Davis ajoutant au pittoresque du panorama. La lecture de Simone de Beauvoir me toucha plus que celle de Sartre, car le problème de la bonne cohabitation entre homme et femme et celui du rôle de la femme dans la société, bref, toutes ces questions du féminisme toujours sans réponses définitives, restaient, pour moi, virulentes.

C'est vers la fin des mes études seulement qu'il me fut permis de découvrir une autre des multiples richesses de l'histoire littéraire de France et qui forme une de ses spécificités : l'existence d'un grand nombre de femmes-auteurs depuis le Moyen Âge jusqu'aujourd'hui, à commencer par Marie de France en passant par Marie de Gournay jusqu'à Marie Ndiaye. Il est frappant de découvrir, non seulement dans les textes des auteures du Moyen Âge, mais combien plus encore dans ceux des nombreuses écrivaines de l'époque moderne, leur conscience aiguë des filiations littéraires féminines et d'une appartenance commune. Contentes de leur célébrité actuelle, mais prévoyant la fragilité de leur place dans la mémoire culturelle, elles accordent beaucoup d'importance à leur propre postérité à travers la mémoire d'éminentes figures féminines, leurs devancières de l'histoire et de la mythologie. En même temps, ces auteures placent des références réciproques dans leurs textes pour se soutenir mutuellement. De leur vivant déjà, elles tentent d'influencer la réception contemporaine et posthume de leurs œuvres au moyen de stratégies de valorisation de soi au niveau paratextuel et iconographique. Ainsi, Marie de France qui vit et travaille dans le milieu culturel de la cour du roi anglais Henri II, second époux d'Aliénor d'Aquitaine, insiste dans l'épilogue de ses *Fables* sur son statut d'auteure : « Al Finement de cest escrit, / que en romanz ai treité e dit, / me numerai pur remembrance : / Marie ai nun, si sui de France »[2]. Christine de Pizan pour sa part, dans *Le Livre de la Cité des Dames*, interroge Raison sur la valeur de l'intelligence féminine et la capacité

[2] Marie de France, *Les Fables*, éd. Charles Bruckner, Paris / Louvain, Peeters, 1998, p. 364. Dans les vers qui suivent immédiatement les précitées, l'auteure exprime sa crainte que des clercs ne s'approprient à tort son œuvre : « Put cel estre que clerc plusur / prendreient sur eus mun labur, / ne voil que nul sur li le die; / cil fet que fol ki sei ublie ». Cf. à ce sujet Margarete Zimmermann, *Salon der Autorinnen. Französische « dames de lettres » vom Mittelalter bis zum 17. Jahrhundert*, Berlin, Erich Schmidt, 2005, pp. 52ss.

des femmes d'accéder « aux sciences les plus nobles »[3] et celle-ci lui répond :

> Je te le redis, et n'aie plus peur du contraire ; si c'était la coutume d'envoyer les petites filles à l'école et de leur enseigner méthodiquement les sciences, comme on le fait pour les garçons, elles apprendraient et comprendraient les difficultés de tous les arts et de toutes les sciences tout aussi bien qu'eux. Et cela arrive en effet, car, comme je te l'ai indiqué tout à l'heure, les femmes ayant le corps plus délicat que les hommes, plus faible et moins apte à certaines tâches, elles ont l'intelligence plus vive et plus pénétrante là où elles s'appliquent[4].

La découverte de ces auteures fut une source d'inspiration, car de par leurs interrogations et leurs tentatives d'auto-valorisation, leur amour de « lire d'une façon incroyable »[5], leur « appétit insatiable »[6] d'apprendre et leur plaisir d'écrire, elles fournissaient des *role models* à une jeune intellectuelle en train de naître. S'ouvrait ainsi un « lieu de mémoire féminine [...], une *chambre des dames* vivement illuminée, ouverte au dialogue »[7] et pouvant servir d'antidote dans des situations de découragement, de doutes et de remise en question.

Les contraintes

Arrêtons-nous maintenant sur les contraintes institutionnelles qui pèsent sur nos disciplines. Je n'en nommerai ici que trois : le nombre et le contenu restreints des cours de littérature tels qu'ils sont prévus dans le programme d'études en philologie française, surtout dans la formation des futurs enseignants ; l'orientation de l'enseignement scolaire vers la transmission de compétences, et non de connaissances ; et finalement, le ressort interne du processus de Bologne, à savoir l'adaptation des

---

[3] Christine de Pizan, *Le Livre de la Cité des Dames*, trad. et intro. Éric Hicks et Thérèse Moreau, Paris, Stock / Moyen Âge, 1986, p. 91.

[4] *Ibid.*, pp. 91s. Plus de deux siècles plus tard, en 1622, Marie de Gournay aura recours à cette argumentation dans son traité *Égalité des hommes et des femmes* en insistant sur le fait que les différences entre hommes et femmes sont le résultat de leur situation sociale et de leur éducation, qu'elles sont donc culturellement construites.

[5] Annie Ernaux, *Le vrai lieu. Entretiens avec Michelle Porte*, Paris, Gallimard, 2014, p. 27.

[6] *Ibid.*

[7] Zimmermann, *Salon der Autorinnen*, *op. cit.*, p. 26.

« ressources humaines » aux besoins d'un marché du travail de plus en plus flexibilisé.

La grande majorité de mes étudiantes et étudiants poursuivent leurs études de philologie française (et d'une seconde matière de leur choix) dans un but précis : celui de devenir professeur de collège ou de lycée. À la différence du système français, la formation des futurs enseignants dans le primaire et le secondaire se fait en Allemagne exclusivement à l'université. Comme le programme d'études est basé sur quatre piliers – à savoir les études linguistiques, culturelles, littéraires ainsi que l'acquisition (ou dans le meilleur des cas : le perfectionnement) de la langue[8] – ces étudiants n'ont qu'un nombre assez restreint de cours magistraux et de séminaires à effectuer dans le domaine des études littéraires. Jusqu'à l'obtention du diplôme, le règlement des études de français les oblige à suivre une introduction aux études littéraires, trois ou quatre séminaires ainsi qu'un ou deux cours magistraux, le nombre exact dépendant de la spécialisation choisie[9]. Selon leur programme d'études, les étudiants sont censés acquérir d'abord des connaissances de base, puis des connaissances spécialisées de la langue, de la littérature et de la culture françaises (et francophones). Ils étudient des méthodes et des sujets variés du domaine des lettres modernes dans des perspectives synchronique, diachronique et comparatiste. Histoire et actualité de la langue, de la littérature et de la culture françaises sont enseignées dans une vue d'ensemble, mais également de façon exemplaire et approfondie[10].

Au nombre restreint de cours en littérature s'ajoute une autre difficulté : dans leur cours de didactique, les étudiants se familiarisent avec les socles de compétences et de connaissances définis par la Conférence permanente des ministres de l'éducation des *Länder* (*Kultusministerkonferenz*) ainsi qu'avec les programmes scolaires qu'ils sont tenus de prendre en

[8] Ce à quoi s'ajoutent des cours dans la seconde matière choisie ainsi que ceux des sciences de l'éducation, de la didactique, de la pédagogie et de la psychologie.

[9] Ces chiffres ne se réfèrent qu'aux études littéraires, les études culturelles et linguistiques ainsi que les travaux dirigés pour l'apprentissage du français requérant à peu près le même nombre de cours.

[10] « Das Studium vermittelt Grundlagen und vertiefte Kenntnisse der französischen Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft. Es umfasst Methoden und Gegenstände der Französistik in diachroner und synchroner sowie in vergleichender Dimension. Geschichte und Gegenwart der französischen Sprache, Literatur und Kultur werden überblicksartig sowie in exemplarischer Form vermittelt » (« Studienordnung für das Fach Französisch im Studiengang Höheres Lehramt an Gymnasien », § 6, https://tu-dresden.de/die_tu_dresden/zentrale_einrichtungen/zlsb/studium/SESG/SEGYM/studoksgy/SO_Franzsisch_Lehramt_GY_genehmigt.pdf [22.02.2016]).

considération lors de la conception de leurs propres cours. Ces documents demandent aux professeurs d'orienter leur enseignement en fonction d'une acquisition de compétences, et non de connaissances. Dans le premier cycle du secondaire, par exemple, ces normes éducatives mettent en valeur des compétences communicatives fonctionnelles (telles la compréhension orale et écrite ou encore la capacité d'utiliser correctement le lexique, la grammaire et l'orthographe), des compétences méthodiques (telles la réception et la production de textes, l'interaction, l'utilisation des medias ou les stratégies d'apprentissage et l'organisation du travail) et des compétences interculturelles (telles des connaissances socio-culturelles, une approche compréhensive face aux différences culturelles et le savoir-faire dans des situations interculturelles). Quant au programme scolaire pour les lycées de la Saxe, il prévoit un certain nombre d'objectifs éducatifs comme par exemple le développement de la capacité de réflexion sur le langage et les textes. On aura compris que ces règlements ne précisent ni un savoir minimal sur l'histoire littéraire ou culturelle de la France et de la Francophonie, ni des connaissances sur des auteurs et leurs œuvres. Admettons qu'un tel flou offre un avantage incontestable : celui de permettre à chaque professeur de répondre à ces exigences administratives selon ses propres préférences. Il conduit tout de même quelquefois à la situation absurde que les étudiants en voie de devenir professeurs n'apprennent pas pour apprendre, ne lisent pas 'pour le plaisir du texte', n'étudient pas pour acquérir une érudition, mais orientent leurs lectures selon l'utilité d'un texte pour leur futur enseignement en classe : un poème ne doit pas être trop difficile, un roman pas trop long, un essai critique pas trop compliqué. Pour n'en donner qu'un exemple récent : c'est en le caractérisant de « trop long » et de « trop compliqué » qu'un groupe d'étudiants – par ailleurs intelligents, appliqués et engagés – déconseillait à leurs camarades la lecture intégrale du roman-enquête *Histoire des grands-parents que je n'ai pas eus* (2012) d'Ivan Jablonka, et cela après avoir suscité l'intérêt de ces derniers en leur présentant une analyse très réussie du livre à partir d'un certain nombre d'extraits choisis. Une telle attitude restreint non seulement le choix des lectures, mais, ce qui est beaucoup plus grave, révèle le degré d'intériorisation des normes véhiculées depuis longtemps par le processus de Bologne.

Le but du processus de Bologne fut à l'origine, je me contente de le rappeler brièvement, la promotion de la mobilité des étudiants au moyen

d'une harmonisation des conditions générales des études supérieures. Les priorités de ce processus furent les suivantes : « introduire un système de trois cycles (licence / master / doctorat), renforcer l'assurance de la qualité, faciliter la reconnaissance des qualifications et des périodes d'études »[11]. Le *working paper* que l'on trouve sur la page de la Commission européenne au sujet du projet pour la modernisation des systèmes d'enseignement supérieur en Europe nomme clairement le but concret des réformes : « Supporting growth and jobs »[12], « soutenir la croissance et la création d'emplois ». Et c'est dans ce sens, exactement, que le processus de Bologne « favorise [...] la modernisation des systèmes d'enseignement et de formation, en veillant à ce qu'ils répondent aux besoins d'un marché du travail en pleine évolution »[13]. Ce n'est pas le lieu ici de discuter si oui ou non l'intention initiale d'une plus grande mobilité a pu être réalisée. Je dirais que le corset très scolarisé des programmes d'études post-Bologne l'empêche plutôt qu'il ne la favorise. Ce qui est sûr, en revanche, c'est que ce n'est pas l'idée du *studium* dans le sens du terme latin, signifiant « dévouement », « enthousiasme » ou encore « attachement, penchant », qui a été promue, mais plutôt l'idée de mesurer l'acquisition du savoir par le nombre de crédits (ECTS) – un fait que l'on considérera comme plus ou moins effrayant selon ses propres idéaux éducatifs[14].

Malgré tout

Malgré ces contraintes institutionnelles, qui, il est vrai, pèsent de plus en plus sur le métier que j'exerce, ma passion perdure. Véhiculer la lecture

[11] Commission européenne. Éducation et formation, « Le processus de Bologne et l'Espace européen de l'enseignement supérieur », http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_fr.htm [22.04.2016].

[12] European Commission, « Commission working document on recent developments in European high educations systems. Accompanying the document Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems », *EUR-Lex. Access to European Union Law*, 20.09.2011, http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011SC1063&from=EN [22.04.2016].

[13] Commission européenne. Éducation et formation, « Le processus de Bologne », *art. cit.*

[14] Rappelons dans ce contexte les mots d'un « classique » de l'enseignement de la littérature française, Gustave Lanson : « Celui-là sera un mauvais maître de littérature qui ne travaillera point surtout à développer chez les élèves le goût de la littérature, l'inclination à y chercher toute leur vie un énergique stimulant de la pensée en même temps qu'un délicat délassement de l'application technique ; c'est là qu'il nous faut viser, et non à les fournir de réponses pour un jour d'examen ».

comme une « ouverture sur le monde »[15], l'écriture « comme un couteau », comme « une façon qui décharne la réalité pour la faire voir »[16], et la critique comme un moyen indispensable pour commenter et éclairer l'œuvre littéraire – ce sont là quelques objectifs que j'essaie de réaliser à travers mon enseignement des littératures francophones. D'autres objectifs que je poursuis sont ceux de permettre aux étudiants l'acquisition de connaissances solides dans le domaine de l'histoire culturelle de la France et de la Francophonie, le maniement conscient des différents registres de langue, l'évaluation critique des multiples approches théoriques, les sensibilisant à des questions d'altérité et les incitant de cette façon à une remise en question continuelle d'idées préconçues, y compris les leurs.

Pour éviter le danger d'un dogmatisme méthodologique au nom d'une cohérence factice, je privilégie une pluralité d'approches théoriques mises en application selon les questions posées. Lorsque je me suis penchée sur les contes de fées de Marie-Catherine d'Aulnoy pour évaluer la place de cette auteure de la fin du XVII^e^ siècle dans l'histoire littéraire et pour proposer une relecture de ses textes, le recours à des approches sociologiques de la littérature, à l'analyse archéologique des formations discursives et à la narratologie féministe était de mise[17]. Dans l'effort d'intégrer à l'enseignement tout ce qui est liminaire, tout ce qui se trouve dans les marges (de la littérature « nationale », par exemple, ou du « canon » littéraire occidental), tout ce qui dépasse le conventionnel, la norme, j'ai recours aussi bien à des approches historiques, sociologiques et comparatistes – en me référant aux concepts du « transfert culturel » ou de la « mémoire collective », aux théories de l'espace, de la migration et de l'exclusion sociale – qu'aux théories littéraires proprement dites, comme la narratologie transmédiatique.

Quant à la fonction de l'enseignement de la littérature, et – dans mon cas – de la littérature contemporaine surtout, qui, en effet, a pris de plus en plus de place dans mes cours, je la circonscrirai à l'aide de quelques réflexions qui serviront en même temps de conclusion : l'analyse de la culture actuelle offre la possibilité de découvrir un « univers esthétique et

---

[15] Ernaux, *Le vrai lieu*, *op. cit.*, p. 52.
[16] *Ibid.*, p. 81.
[17] Cf. Roswitha Böhm, *Wunderbares Erzählen. Die Feenmärchen der Marie-Catherine d'Aulnoy*, Göttingen, Wallstein, 2003.

conceptuel jusqu'alors inconnu »[18]. Comme un sismographe, la littérature de l'extrême contemporain permet aux enseignants aussi bien qu'aux étudiants de s'approcher du présent immédiat, de le découvrir et de le comprendre. Elle est ainsi un moyen de connaissance de notre condition humaine, car : « Ce monde précis, concret, le nôtre, nous ne le connaissons pas. [...] Il n'émerge, ne se dévoile, ne devient visible et palpable, ne se constitue dans tous ses détails que lorsque de grands romans nous [le] font découvrir [...] »[19]. (Pour apprécier la production littéraire actuelle à sa juste valeur, il ne suffira pourtant pas, faut-il le souligner, de se restreindre au seul genre romanesque.) En ayant recours aux écritures, aux formes et aux genres esthétiques traditionnels qu'ils adaptent à leurs besoins, les textes de l'extrême contemporain renouent en même temps « avec le dépôt culturel des siècles et des civilisations »[20]. Ils entrent ainsi en dialogue avec des livres et des œuvres d'art appartenant à d'autres cultures et d'autres époques, tout en interrogeant leur pertinence et leur raison d'être dans le monde actuel. Cette littérature fortement ancrée dans le présent entretient donc des liens étroits avec l'Histoire et témoigne d'un intérêt marqué pour les processus de transfert culturel[21]. L'enseigner, en la plaçant dans un large contexte historique et culturel, politique et sociale permet d'aiguiser notre regard sur le présent en établissant des lignes de tradition, ce qui – dans un mouvement dialectique – contribue à relativiser des phénomènes actuels et à mieux les comprendre dans la longue durée. Pour n'en donner qu'un exemple actuel : la 'crise' des réfugiés perd beaucoup de son caractère potentiellement effrayant si on met à la disposition des étudiants les moyens de lire l'histoire européenne comme une histoire qui est intrinsèquement une histoire des migrations[22].

---

[18] Lakis Proguidis, *De l'autre côté du brouillard. Essai sur le roman français contemporain*, Québec, Éditions Nota bene, 2001, p. 9.

[19] *Ibid.*, p. 13.

[20] Dominique Viart, « Une nouvelle ère littéraire ? », *La littérature française au présent. Héritage, modernité, mutations*, éds. Dominique Viart et Bruno Vercier, Paris, Bordas, 2005, p. 8.

[21] Cf. Roswitha Böhm, Stephanie Bung et Andrea Grewe, « Observatoire de l'extrême contemporain. Ein Ort der Beobachtung, Fokussierung und Entdeckung », *Observatoire de l'extrême contemporain. Studien zur französischsprachigen Gegenwartsliteratur*, Tübingen, Gunter Narr, « Édition lendemains », 12, 2009, pp. IX-XVIII.

[22] Cf. Hartmut Kaelble, « Migration », *Sozialgeschichte Europas. 1945 bis zur Gegenwart*, München, C. H. Beck, 2007, pp. 239-266 ; Jochen Oltmer, *Globale Migration. Geschichte und Gegenwart*, München, C. H. Beck, 2012.

En introduisant dans l'enseignement des textes littéraires qui parlent de souffrances sociales, il s'agit de réfléchir sur les possibilités propres à la littérature (et aux formes spécifiques choisies par les auteurs) de transférer un « savoir » social dans un champ esthétique. Jusqu'à quel point la littérature peut-elle réagir de manière « adéquate » à une réalité (extra-textuelle) de plus en plus précaire pour mettre à notre disposition un antidote poétique ?[23] Et quelle serait cette manière adéquate ? Une interrogation sur les préoccupations essentielles des littératures de l'extrême contemporain révèle une tendance à aller vers des logiques d'auscultation et d'attestation dans le désir de refuser l'indifférence et d'établir des solidarités symboliques[24]. Une bonne partie de la littérature française et francophone récente conçoit l'acte narratif comme un *acte de soin*, et contribue par conséquent à une prise de conscience de l'étudiant – comme de l'enseignant. C'est l'une des multiples raisons pour laquelle il faut toujours et encore l'enseigner.

Roswitha Böhm
Technische Universität Dresden

[23] Cf. à cet égard Leonhard Fuest, *Poetopharmaka. Heilmittel und Gifte in der Literatur*, Bielefeld, Transcript, 2015.

[24] Cf. Lambert Barthélémy, « Refuser l'indifférence. La littérature française contemporaine au regard du travail émietté », *Précarité. Littérature et cinéma de la crise au XXIe siècle*, éds. Roswitha Böhm et Cécile Kovacshazy, Tübingen, Narr Francke Attempto Verlag, « Édition lendemains », 38, 2015, pp. 135-145 ; Sandra Laugier, « Le *care* : enjeux politiques d'une éthique féministe », *Raison publique*, 6, 2007 (avril), pp. 29-47.