

Vingt ans d'enseignement de la littérature francophone dans un lycée bilingue polonais – bilan d'une expérience révolue

Par Monika Grabowska

Publication en ligne le 07 mars 2017

Résumé

L'article a été rédigé en 2015, l'année où pour la première fois depuis l'instauration des sections bilingues avec la langue française dans des lycées polonais, la formule de baccalauréat bilingue en français a été changée en entraînant la disparition de l'épreuve orale de lecture méthodique d'un texte littéraire. En nous basant sur 15 années d'expérience d'examinatrice du baccalauréat bilingue, nous nous proposons une réflexion sur les intérêts de l'analyse des textes littéraires dans l'enseignement bilingue (et en classe de français en général). Premièrement, nous rendons compte de la diversité du corpus des textes étudiés dans la section bilingue de Wrocław dans les années 1995-2014 ; deuxièmement, nous décrivons les enjeux de l'épreuve de baccalauréat en insistant sur l'aspect formatif du travail préparatoire en classe ; troisièmement, nous argumentons les bénéfices de l'analyse des documents littéraires en langue étrangère en termes des compétences communicatives, du développement cognitif, de l'ouverture interculturelle et de la sensibilisation esthétique : objectifs non évidents à réaliser lors du travail sur un corpus littéraire en langue maternelle dans un environnement institutionnel.

Mots-Clés

Table des matières

Introduction

1. Corpus des textes littéraires étudiés pour les épreuves de baccalauréat dans les années 2000-2014
2. L'épreuve orale du baccalauréat et les modalités de travail sur le texte littéraire en classe
3. Bénéfices d'une formation littéraire en FLE/FLS/FLM
4. Remarques finales

Texte intégral

Introduction

En 1995, le lycée VIII de Wrocław [1], à la suite de quelques autres grands lycées polonais [2], a ouvert ses portes aux apprenants désireux de suivre un enseignement bilingue français-polonais, et parfois un enseignement bilingue tout court [3]. Les dimensions de cet article ne permettant pas d'inclure les informations d'ordre juridique et organisationnel concernant la mise en place et le fonctionnement des sections bilingues en Pologne [4], il est toutefois intéressant de préciser que, jusqu'à la réforme du système scolaire en 1999 et la création des équivalents des collèges français [5], l'apprentissage dans la section bilingue du lycée durait 5 ans : une année « zéro », préparatoire (avec 18 heures de français par semaine), et quatre années standard. En revanche, depuis la rentrée 2000, le lycée accueille les diplômés des sections français-polonais des *gimnazjums* (collèges) pour leurs 3 années suivantes d'enseignement bilingue (6 ans d'enseignement bilingue au total, étalés sur deux établissements, pour arriver au niveau C1 de compétence au baccalauréat). Ainsi, depuis 1995, chaque année, le lycée VIII accueille une trentaine de candidats qui poursuivent un programme renforcé de français complété d'une sélection de disciplines non-linguistiques : chimie, mathématiques, physique, biologie, histoire,

géographie (la liste variant selon les possibilités du moment, au moins deux disciplines étant obligatoires).

Jusqu'à la rentrée 2012 / 2013, les cours de français avaient une forte dominante littéraire. En effet, à part apprendre la technique de résumé et d'argumentation logique, les lycéens étaient confrontés à un choix de textes littéraires dont ils étaient censés faire une lecture méthodique lors de l'épreuve orale du baccalauréat. Mais en mai 2015, la formule du baccalauréat a changé suite à l'unification des épreuves de baccalauréats bilingues dans toutes les sections en Pologne : française, anglaise, allemande, italienne et espagnole. Pourquoi cette décision ? La lecture d'un texte littéraire en langue étrangère aurait-elle été jugée trop difficile (par qui ? pour qui?), ou bien inutile comme compétence dans le curriculum d'un citoyen de l'Union européenne ? Notre intention n'est pas de fournir la réponse à cette question, qui relèverait de la spéculation, mais de réfléchir sur les bénéfices de l'exploration analytique des textes littéraires en cours de langue étrangère, tout en déplorant la perte de cette activité linguistique et intellectuelle dans les classes bilingues.

Nous voudrions notamment faire un bilan des bienfaits de la lecture méthodique en termes d'apports à la compétence de communication et aux activités générales des diplômés de la section bilingue. Ainsi, nous commencerons par présenter le choix de textes littéraires étudiés dans le cadre de la préparation aux baccalauréats des années 2000-2014, nous passerons ensuite à la présentation d'un exemple de sujet de baccalauréat, pour réfléchir finalement aux compétences des apprenants développées grâce à la lecture méthodique des textes littéraires. Notre objectif est de mettre en valeur la richesse de l'expérience communicative, cognitive, interculturelle et esthétique stimulée par l'étude analytique des extraits de textes littéraires en langue étrangère.

1. Corpus des textes littéraires étudiés pour les épreuves de baccalauréat dans les années 2000-2014

Initialement, les lycéens étudiaient deux œuvres intégrales (un roman et une pièce de théâtre), dans lesquelles, pour l'épreuve de baccalauréat, le professeur sélectionnait 10 extraits ; à cela s'ajoutaient deux groupements de textes de 5 extraits chacun (20 extraits au total). Le programme a été allégé à deux reprises : la première fois par le remplacement

d'une œuvre intégrale par un troisième groupement de textes, et la deuxième, par la réduction du nombre des groupements à deux (15 extraits au total au lieu de 20).

Le corpus littéraire des 15 années de baccalauréat était diversifié à tous les points de vue :

- il représentait différents genres (roman, nouvelle, conte, poésie, théâtre, essai, lettre) ;
- les textes provenaient de différentes époques littéraires à partir de la Renaissance (« *Heureux qui, comme Ulysse, a fait un beau voyage* » de Joachim Du Bellay 1558) jusqu'aux années récentes (en 2003, on étudiait comme œuvre intégrale le roman *Je m'en vais* de Jean Echenoz paru en 1999) - au total une centaine d'auteurs ont été étudiés;
- ils représentaient différentes cultures francophones, au delà de la France métropolitaine : Tahar Ben Jelloun (Marocain), Marie-Claire Blais, Diane-Monique Daviau, Michèle Lalonde (Québécoises) ; Andrée Chédid (Libano-égyptienne), Yacine Kateb (Algérien), Vénus Khoury-Ghata (Libanaise), Léon Laleau (Haïtien), Maurice Maeterlinck, Jean Muno, Amélie Nothomb (Belges), Andreï Makine (Russe), Shan Sa (Chinoise) ; et un auteur traduit, Italo Calvino.

Les groupements de textes étaient constitués :

- tantôt sur un critère formel : la nouvelle fantastique ; l'autobiographie ; le début du roman ; le langage théâtral ; l'écriture épistolaire ; les jeux d'écriture ; musique, peinture, littérature – vers un art total ? ; l'évolution du personnage du roman ; le comique et les comiques dans le théâtre du XX^e siècle ; l'apologue, etc. ;
- tantôt sur un critère thématique : le voyage ; le mythe antique ; le mythe de Dom Juan ; le mythe napoléonien ; le héros et l'anti-héros dans le roman des XIX^e et XX^e siècles ; la rencontre amoureuse ; la critique sociale ; la famille ; la ville ; le bonheur ; être lecteur ; l'autre en question, etc.

Il est à souligner que ces groupements étaient présentés et votés lors des réunions annuelles des représentants de toutes les sections bilingues. Ainsi, leur choix n'était dicté par aucun organisme extérieur ; ils étaient élaborés « sur le terrain », par les professeurs eux-mêmes (polonais et français) [6].

Une attention toute particulière était attachée au choix de l'œuvre (ou de deux œuvres) intégrales vues comme susceptibles de marquer le lycéen pour la vie. La difficulté lexicosyntaxique n'étant jamais un facteur pris en compte (l'exemple de *L'Écume des jours* de B. Vian en est le meilleur témoignage); souvent, on cherchait avec préméditation un texte qui

ne fût pas traduit en polonais (c'est ainsi que *Je m'en vais* de J. Echenoz a été sélectionné). Le livre ne devait pas être très long (d'où la prédilection pour les pièces de théâtre ou *L'étranger* de A. Camus qui a été sélectionné à plusieurs reprises), mais dans le corpus, on rencontre aussi des romans plus volumineux comme *Vendredi ou Les limbes du Pacifique* de M. Tournier ou *Le Testament français* de A. Makine. Le texte devait tout simplement pouvoir être exploité suivant des axes de lecture intéressants pour la tranche d'âge visée.

Ainsi, on a dépoussiéré la pièce de théâtre *Victor ou Les enfants au pouvoir* créée par R. Vitrac en 1929, et on a découvert quelques prix littéraires récemment décernés : le Goncourt 1999 de *Je m'en vais* de Jean Echenoz étudié en 2003 et en 2004 ; le grand prix de l'Académie Française 1999 pour *Stupeurs et tremblements* de A. Nothomb étudié en 2008 ; le prix Goncourt des lycéens 2001 pour *La joueuse de go* de Shan Sa étudié en 2013 ; *Onitsha* du prix Nobel 2008 J.-M. Le Clézio étudié en 2014 ; le Goncourt 1995 pour *Le Testament français* de A. Makine [7] étudié en 2011. D'autres romans et pièces de théâtre étudiés font partie des classiques du XX^e siècle.

2. L'épreuve orale du baccalauréat et les modalités de travail sur le texte littéraire en classe

L'enseignement dans les sections bilingues n'a jamais été définitivement cerné comme relevant du Français Langue Étrangère (FLE) ou du Français Langue Seconde (FLS), étant même comparé au Français Langue Maternelle (FLM) [8]. Par conséquent, lors de l'épreuve orale de français, les questions étaient autant de l'ordre du FLS / FLM que du FLE au niveau C1. Nous reproduisons ci-dessous un exemple de sujet (en l'occurrence tiré d'un groupement de textes sur la thématique du bonheur) dans sa version destinée au candidat. Elle comprend la consigne, la question et le texte d'appui.

EPREUVE ORALE DE LANGUE ET LITTÉRATURE FRANÇAISES

SUJET D'EXAMEN N° ...

1. Lisez le texte ci-dessous.
2. Situez le texte et présentez-le au jury.

3. Répondez à la question suivante en vous appuyant sur les éléments formels présents dans le texte (énonciation, champs lexicaux, structures syntaxiques, figures de style, etc.) :

Démontrez comment Candide s'est libéré de l'influence de Pangloss pour trouver une indépendance intellectuelle.

4. Vous répondrez ensuite aux questions du jury.

VOLTAIRE, « Il faut cultiver notre jardin », *Candide*, chapitre 30.

La nouvelle s'était répandue qu'on venait d'étrangler à Constantinople deux vizirs du banc et le muphti, et qu'on avait empalé plusieurs de leurs amis. Cette catastrophe faisait partout un grand bruit pendant quelques heures. Pangloss, Candide et Martin, en retournant à la petite métairie, rencontrèrent un bon vieillard qui prenait le frais à sa porte sous un berceau d'orangers. Pangloss, qui était aussi curieux que raisonneur, lui demanda comment se nommait le muphti qu'on venait d'étrangler. « Je n'en sais rien, répondit le bonhomme, et je n'ai jamais su le nom d'aucun muphti ni d'aucun vizir. J'ignore absolument l'aventure dont vous me parlez ; je présume qu'en général ceux qui se mêlent des affaires publiques périssent quelquefois misérablement, et qu'ils le méritent ; mais je ne m'informe jamais de ce qu'on fait à Constantinople ; je me contente d'y envoyer vendre les fruits du jardin que je cultive. » Ayant dit ces mots, il fit entrer les étrangers dans sa maison : ses deux filles et ses deux fils leur présentèrent plusieurs sortes de sorbets qu'ils faisaient eux-mêmes, du kaïmac piqué d'écorces de cédrat confit, des oranges, des citrons, des limons, des ananas, des pistaches, du café de Moka qui n'était point mêlé avec le mauvais café de Batavia et des îles. Après quoi les deux filles de ce bon musulman parfumèrent les barbes de Candide, de Pangloss et de Martin. „ Vous devez avoir, dit Candide au Turc, une vaste et magnifique terre ? – Je n'ai que vingt arpents, répondit le Turc ; je les cultive avec mes enfants ; le travail éloigne de nous trois grands maux : l'ennui, le vice, et le besoin. » Candide, en retournant dans sa métairie, fit de profondes réflexions sur le discours du Turc. Il dit à Pangloss et à Martin : « Ce bon vieillard me paraît s'être fait un sort bien préférable à celui des six rois avec qui nous avons eu l'honneur de souper. – Les grandeurs, dit Pangloss, sont fort dangereuses, selon le rapport de tous les philosophes. [...] Vous savez... – Je sais aussi, dit Candide, qu'il faut cultiver notre jardin. – Vous avez raison, dit Pangloss : car, quand l'homme fut mis dans le jardin d'Éden, il y fut mis ut operaretur eum, pour qu'il travaillât, ce qui prouve que l'homme n'est pas né pour le repos. Travaillons sans raisonner, dit Martin ; c'est le seul moyen de rendre la vie supportable. » Toute la petite société entra dans ce louable dessein ; chacun se mit à exercer ses talents. La petite terre rapporta beaucoup. Cunégonde était à la vérité bien laide ; mais elle devint une excellente pâtissière ; Paquette broda ; la vieille eut soin du linge. Il n'y eut pas jusqu'à frère Giroflée qui ne rendît service ; il fut un très bon menuisier,

et même devint honnête homme ; et Pangloss disait quelquefois à Candide : « Tous les événements sont enchaînés dans le meilleur des mondes possibles ; car enfin, si vous n'aviez pas été chassé d'un beau château à grands coups de pied dans le derrière pour l'amour de Mlle Cunégonde, si vous n'aviez pas été mis à l'Inquisition, si vous n'aviez pas couru l'Amérique à pied, si vous n'aviez pas donné un bon coup d'épée au baron, si vous n'aviez pas perdu tous vos moutons du bon pays d'Eldorado, vous ne mangeriez pas ici des cédrats confits et des pistaches. – Cela est bien dit, répondit Candide, mais il faut cultiver notre jardin. »

La version pour le jury contenait aussi des propositions de questions supplémentaires (au minimum trois à poser) mais le jury avait la liberté de poser des questions ne figurant pas dans le matériel proposé, à condition qu'elles soient liées au sujet et relèvent des trois catégories indiquées. Pour le texte de Voltaire, les questions relatives au texte (1^{ère} catégorie) pouvaient être par exemple :

« Quand l'homme fut mis dans le jardin d'Eden, il y fut mis ut operateur eum ». Commentez ce point de vue.

Qu'est-ce qui fait de ce texte un conte philosophique ?

Présentez l'image de la société idéale selon Voltaire.

Qu'est-ce que Voltaire dénonce dans son texte ?

Quelle philosophie est incarnée par Pangloss ?

Expliquez le choix du décor exotique.

Questions transversales (2^e catégorie) :

En vous appuyant sur des textes choisis dans le groupement, montrez les différentes conceptions du bonheur qui se dégagent.

Quel texte correspond le mieux à la conception du bonheur et pourquoi ?

En vous appuyant sur les textes du groupement, dites quel est le rôle de l'amour dans la recherche du bonheur.

Après l'étude des textes du groupement, que peut-on dire de la nature humaine ?

Comparez l'extrait des *Pensées* de Pascal au fragment de *Candide* de Voltaire du point de vue de la condition humaine.

Questions générales (3^e catégorie) :

Est-il naïf, selon vous, de croire au bonheur ?

Quelle est votre conception du bonheur ?

Est-ce que la vision que l'homme peut avoir du bonheur a subi, au cours des siècles, des transformations ?

On dit parfois : « le bonheur des uns fait le malheur des autres ». Comment comprenez-vous une telle idée ? La trouvez-vous morale ?

« Aimez davantage la vie, le bonheur sera votre récompense », écrit Montesquieu. Expliquez.

Pensez-vous qu'il ne dépende que de nous-mêmes d'être heureux ?

Que pensez-vous de ce proverbe : « l'argent ne fait pas le bonheur, mais il y contribue » ?

On voit bien que les questions de la 1^{ère} et de la 2^e catégorie, portant respectivement sur le texte et sur le(s) groupement(s), exigent une analyse littéraire et une terminologie technique (en tout cas, elle était un atout dans la réponse), tandis que les questions de la 3^e catégorie, ouvrant le sujet sur les réflexions du candidat, sont des questions qui auraient pu figurer à une épreuve de FLE puisque la connaissance des textes n'est pas forcément nécessaire pour développer la réponse. Toutefois, juxtaposées aux questions littéraires, les questions de la 3^e catégorie jouaient un rôle didactique important permettant de nourrir la réflexion personnelle par des ressources littéraires. Elles assuraient donc le passage du littéraire au vital (affectif et/ou cognitif).

Le point qui doit être élucidé en ce lieu est l'articulation entre les questions de la 1^{ère} et de la 2^e catégorie et le contenu des cours préparant au bac. En effet, les lycéens étudiaient les extraits sélectionnés pour le baccalauréat en classe, selon les perspectives (dominantes et complémentaires) établies d'avance. Les modalités de travail en classe supposaient dans la plupart des cas des exposés dirigés sur un axe de lecture ou bien une mise en commun des résultats de petites recherches demandées à toute la classe. Les enseignants prenaient soin de problématiser la séquence, en éclairant le lien entre les documents choisis. Les objectifs et thèmes des séances pouvaient envisager par exemple : les lectures analytiques des textes, les lectures d'images complémentaires, les aspects linguistiques des textes, les éléments d'histoire littéraire (en mettant à profit les acquis des cours de polonais), elles pouvaient aussi être enrichies par des lectures cursives de textes complémentaires reliant le thème du groupement avec la réalité d'aujourd'hui.

Grâce à ces séquences, les lycéens étaient censés comprendre les enjeux des textes et leur originalité, ils étaient préparés à présenter leur opinion sur le texte en l'illustrant par des citations précises. Mais ils n'apprenaient nullement à construire la réponse aux questions du baccalauréat puisque celles-ci étaient inconnues même des professeurs [9].

3. Bénéfices d'une formation littéraire en FLE/FLS/FLM

Le contenu de ce chapitre a été élaboré suite à des interviews orales avec des enseignants de français, de nationalité polonaise et française, qui ont pris en charge la lecture méthodique dans la section wratislavienne (et certaines autres), ainsi qu'avec plusieurs ressortissants de la section.

Le premier bénéfice est l'initiation à la littérature française et francophone étudiées selon une méthodologie différente de la polonaise.

Cependant, pour faire plonger un adolescent dans la littérature, il faut une approche orientée sur le lecteur [10], et telle est la lecture méthodique. Elle a un avantage de taille : étant une lecture réfléchie, elle prend comme base de construction du sens les premières réactions du lecteur. C'est au cours de la rétroaction entre la première réaction, qui fournit des intuitions, et l'analyse raisonnée de celles-ci que se forge la compréhension du texte. Elle suit donc un cheminement naturel : de la lecture naïve, personnelle, émotionnelle, à une lecture critique, argumentée, à l'aide des outils fournis au préalable par l'enseignant. Le deuxième bénéfice est donc la reconnaissance de l'intelligence des apprenants, dotés d'un pouvoir interprétatif, capables de formuler les hypothèses de lecture, de les confirmer ou de les infirmer. A ce propos, Anagnostopoulou constate avec justesse : « il ne faut pas en effet considérer les élèves, pas même les plus jeunes, comme culturellement analphabètes, mais, au contraire, comme des individus complexes, des lecteurs critiques en puissance, que le processus de lecture en classe doit reconnaître et développer » [11]. La lecture des textes dans les sections bilingues réalisait ce postulat. Lors des premières années du fonctionnement de la classe bilingue, les supports pédagogiques étaient exclusivement ceux que les enseignants élaboraient par leurs propres soins sans forcément pouvoir s'appuyer sur des analyses littéraires (sans même parler des analyses pré-pédagogiques) [12] dans le cas de textes très récents. Mais, comme constate Séoud, la littérature « n'est pas réductible à un savoir dont l'enseignement assurerait la transmission » [13]. En effet, les élèves de bilingue [14], une fois munis d'outils d'analyse, apportaient une quantité d'idées qu'il suffisait juste de gérer en aboutissant à une lecture cohérente de

l'extrait étudié, selon une pédagogie de la découverte où « il s'agit de déceler, de deviner, de mettre en relation » [15]. Rappelons que, selon Cuq et Gruca, pour construire une pédagogie de la découverte, « il est [...] nécessaire de proposer des entrées en lecture et de favoriser des retours sur le texte afin que la lecture soit comme une solution de l'énigme proposée qu'est souvent le texte littéraire: l'apprenant est en quelque sorte le Watson de la célèbre série policière » [16]. Les séances de lecture méthodique permettent aussi de revisiter le rôle de professeur en termes de relations au pouvoir: la tâche de l'enseignant consistait tout d'abord à « opprimer », en fournissant des outils techniques (focalisations, oxymores, registres, et toute cette panoplie de termes compliqués) mais ensuite, à apprendre à les manipuler pour libérer les interprétations dépassant la reformulation de la trame narrative du texte (s'il en possédait une). En effet, les résultats étaient les plus spectaculaires lors de l'interprétation des poèmes, qui laissent les lecteurs scolaires les plus désemparés. Nous souscrivons ainsi à l'opinion de Beauquis selon laquelle un « bon dosage d'outils appropriés » est nécessaire pour éclairer un texte, puisque « l'insuffisance de ces compétences nuit à la compréhension du texte, et donc à son plaisir » [17].

Le troisième bénéfice relève par conséquent de la réalisation d'un idéal. En effet, procéder à une « interprétation » du texte ne contredit pas inoculer le plaisir de la lecture, puisqu'« interpréter », c'est « aider les élèves à comprendre, en "déverrouillant" le texte, et à y trouver du plaisir non différé (...), mais *hic et nunc* » [18]. Sans interroger tous les anciens élèves, il n'est pas possible de répondre si cet objectif a été vraiment atteint, mais au moins, lors de l'épreuve orale du bac, qui commençait toujours par la question décontractante : « Lequel des textes étudiés avez-vous aimé le plus et pourquoi ? », les examinateurs n'ont jamais obtenu la réponse négative : « aucun ». En revanche, ils ont été plusieurs fois témoins du dilemme du candidat qui ne savait décider quel fragment était le meilleur parmi tous ceux qui avaient touché sa sensibilité. Cela semble prouver que, même si le cadre pédagogique modifie la réception d'un texte littéraire, il est possible de restituer, par des activités adaptées, une part de mode de lecture authentique impliquant un certain plaisir de lecture [19].

Le quatrième bénéfice portait sur la réalisation effective de la démarche interculturelle. En effet, selon Belen, « le support littéraire se révèle être une des plus sûres passerelles entre les cultures puisque les textes, comme point de rencontre d'univers différents, constituent des révélateurs privilégiés des visions plurielles du monde » [20]. En plus, en classe de langue, les apprenants possèdent un atout de plus ; ils peuvent profiter de leur étrangeté pour trouver une nouvelle piste de lecture [21]. Le succès le plus flagrant étant celui de la lecture des extraits iconoclastes à l'égard de la religion catholique de *L'écume des jours*, œuvre délicate à traiter dans le contexte polonais tant pour sa difficulté linguistique que pour l'attaque qu'elle représente contre la religion. Cependant elle a permis aux élèves

catholiques de se distancier de leur croyance, en appréhendant cette critique virulente de la religion comme élément de la poétique de l'œuvre.

Le cinquième bénéficiaire correspond aux échelles de compétences du CECR, même si les sections ont été créées avant que ce document ne soit publié. Force est de constater que la compétence de communication exigée lors de la lecture méthodique était celle du niveau C1, notamment dans le cadre de la compétence pragmatique (développement thématique – p. 97 du CECR, cohérence et cohésion – p. 98, aisance à l'oral – p. 100, précision – p. 101), les barèmes de correction prévoyant aussi des points pour la correction linguistique. Depuis le baccalauréat 2007, ces barèmes se présentaient comme suit :

- présentation du texte : 0-8 points (dont 1 point pour la situation du texte, 6 points pour l'analyse de la structure et du contenu, 1 point pour la conclusion de l'analyse) ;
- entretien dirigé à partir du texte : 0-6 points ;
- compétence langagière : 0-6 points.

La lecture méthodique consolidait et enrichissait les outils d'analyse littéraire utilisés pendant les cours de polonais. Les problématiques traitées dans le cadre d'une analyse littéraire proprement dite avec des éléments d'analyse linguistique portaient entre autres sur : le rôle du paratexte, la nature du texte (récit-discours, prose-poésie), le genre littéraire, la situation d'énonciation, la structure du texte, les références culturelles implicites et explicites, les registres de langue, la tonalité, les types de textes, les procédés d'écriture, les courants littéraires, les relations intertextuelles, les fonctions des textes, les fonctions des personnages dans un schéma actanciel d'inspiration structuraliste, les figures de style, la nature et la fonction des mots, les champs lexicaux, les règles de versification.

C'était aussi une occasion d'enrichir le lexique et le répertoire de notions abstraites (par de nouveaux concepts, littéraires mais aussi transversaux – par ex. implicite, procédé, fonction, axe, outil d'analyse).

Last but not least, la lecture méthodique permettait aussi au professeur de s'épanouir, puisque lui-même était responsable de la constitution des groupements dans les premières années de fonctionnement des sections bilingues. L'exploitation pédagogique des textes littéraires sous-tendait une autonomisation réelle des enseignants avant que celle-ci soit élevée au rang des paradigmes de la didactique moderne. Les groupements et les œuvres intégrales étaient choisis de façon démocratique par les enseignants lors de rencontres bisannuelles ; ils étaient ensuite préparés pour leur exploitation pédagogique en fonction des exigences du baccalauréat, mais aussi des possibilités institutionnelles et de l'emploi du temps des lycéens (prise en compte de la charge de travail exigible d'un

élève). Notons entre parenthèses que, même si les enseignants recevaient plus tard des indications concernant les axes de lecture privilégiés, ils étaient libres de choisir l'ordre des textes à analyser, ce qui aboutissait forcément à créer à chaque fois une autre toile de relations intertextuelles et ce qui rendait originale l'étude des groupements dans les différents établissements scolaires.

4. Remarques finales

L'histoire du texte littéraire et de l'enseignement du français langue étrangère est aussi longue que celle de l'enseignement des langues vivantes. Pendant plusieurs siècles, celui-ci s'est majoritairement appuyé sur les textes littéraires, seuls témoignages jugés admissibles de l'utilisation de la langue cible. Lorsque la pratique réelle de la langue s'est faite plus prégnante, il est apparu que cette langue écrite ne correspondait pas à l'usage courant que pouvaient en faire ses locuteurs et surtout qu'elle ne permettait pas de communiquer. Dans le mouvement réformateur qui s'en est suivi et pendant une partie du 20^e siècle, la littérature s'est ainsi vue bannie des méthodes de langue. Elle n'est réapparue que dans les années 1980, et fait l'objet depuis lors de recherches, de colloques qui ont validé sa présence et envisagé de nouvelles modalités à son utilisation [22].

Maillard-de la Corte Gomez [23] appelle ces trois grandes périodes : « grandeur », « décadence » et « renouveau ». Elle observe par ailleurs qu'en classe de FLE, le texte littéraire est plus un moyen qu'une fin : découverte culturelle, observation d'un point de langue, exploitation d'une production écrite.

Cela n'était pas du tout le cas des classes bilingues où le texte littéraire était bien une fin en soi. Dont les multiples bénéfices sur le plan communicatif (apprentissage de la langue), cognitif (apprentissage de la littérature et de la civilisation), interculturel (mise en parallèle des acquis des cours de polonais et de français, relativisation des valeurs, ouverture vers l'autre) et esthétique (le plaisir de la lecture), résultant tous de l'implication réelle de l'élève dans la construction du sens et permettant de croire à leur stabilisation dans le vécu comme héritage de la section bilingue (ce qui reste à vérifier).

Mais ceci ne concerne pas exclusivement les classes bilingues. Braham [24] constate l'absence de frontières réelles entre les enjeux des corpus littéraires en LM et LE dans la programmation des textes. Cette constatation mérite une discussion à part, vu la quantité de variables (enseignants, apprenants, niveau de langue, objectifs, méthodologie) basculant l'enseignement littéraire tantôt du côté du FLE, tantôt du côté du FLM, en passant par le FLS. La conclusion optimiste et renforcée par l'expérience est néanmoins

que, manipulé en toute connaissance de cause, en évitant l'encyclopédisme et « une logique expositive d'échantillons et d'exemples » [25], le corpus littéraire a droit de cité aussi en cours de FLE, comme source d'enrichissement pluridimensionnel aussi bien des apprenants que de l'enseignant. Ce dernier, à part une formation de base à l'analyse littéraire (en Pologne assurée lors des études philologiques qui donnent accès à la profession), ne saura toutefois s'attaquer de façon convaincante à un texte littéraire sans une condition d'ordre psycho-affectif : l'enthousiasme personnel. Cet enthousiasme, qui devient d'habitude communicatif et qui a cependant la lourde tâche de briser la réticence d'un public *a priori* non-littéraire (les classes bilingues étant des classes d'enseignement général préparant à tout type de baccalauréat), a apporté aux enseignants au lycée des moments d'intense satisfaction pédagogique, notamment pendant les épreuves finales de baccalauréat, impressions confirmées par les témoignages des représentants de l'Ambassade de France qui avaient l'habitude d'y assister.

Mais, comme constate Antoine Compagnon, « depuis la modernité, la littérature est entrée dans " l'ère du soupçon " » [26], elle doit être justifiée face « aux discours rivaux et aux techniques nouvelles, non seulement – vieille querelle – les sciences exactes et sociales, mais aussi l'audiovisuel et le numérique » [27]. Elle a aussi fait faillite dans les sections bilingues : l'ambition de profiter du dernier moment de l'enseignement institutionnel pour éveiller le goût de la lecture aura péri sous l'influence du pragmatisme envahissant.

Sans nier la valeur du baccalauréat dans sa version actuelle, focalisée sur le développement argumentatif de l'opinion personnelle, nous regrettons cette disparition du fait que les compétences présentées ci-dessous ne sont pas du tout évidentes à réaliser dans un établissement scolaire public lors de l'analyse des corpus littéraires en LM ou bien lors des contacts homéopathiques avec la littérature étrangère en classe de FLE. Si on admet d'après le CECR que « les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques » [28], il ne semble pas vain d'insister sur les bénéfices de l'exploitation guidée des supports littéraires au cours de la formation des futurs enseignants de LE dans l'espoir de les voir ensuite transmettre leur passion de lecture aux apprenants, en profitant de la marge d'autonomie que l'enseignement institutionnel leur laisse, que ce soit en classe bilingue ou non. C'est l'unique solution pour restituer à la littérature une place importante dans l'enseignement scolaire et pour permettre ainsi aux élèves de construire un sentiment d'appartenance à la communauté francophone.

Bibliographie

Anagnostopoulou, Diamanti. « Le passage littéraire des élèves grecs de la maternelle aux deux premières classes de l'école primaire à travers les manuels scolaires de littérature : la question du corpus », *Le langage et l'homme*, n° XXXIV.1, 2009, p. 59-66.

Bao, Yening. « De la dimension poétique des textes littéraires en classe de FLE », *Synergies Chine*, 2012, n° 7, pp. 169-178, http://gerflint.fr/Base/Chine7/bao_yening.pdf.

Beauquis, Corinne. « L'enseignement et l'apprentissage de la littérature française en milieu universitaire hétéroglotte : pistes didactiques », *Synergies Canada*, 2009, n° 1, <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/989/1616>.

Belen, Artunedo Guillén. « La " littérature-monde " dans la classe de FLE : passage culturel et réflexion sur la langue », *Synergies Espagne*, n° 2, 2009, p. 235-244, <http://gerflint.fr/Base/Espagne2/belen.pdf>.

Braham, Lamia. « Les enjeux des corpus littéraires en FLM et FLE : divergences ou convergences ? », *Le langage et l'homme*, p. XXXIV.1, 2009, p. 31-37.

Compagnon, Antoine. *La littérature, pour quoi faire ?*, Fayard, Paris, 2007, <http://books.openedition.org/cdf/524>.

Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2000.

Cuq, Jean-Paul, Gruca, Isabelle. *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, 2003.

Gajo, Laurent et al. *Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne. Enjeux et constats finaux*, Ambassade de France en Pologne & Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Varsovie, 2005.

Informator o egzaminie maturalny z języka francuskiego od roku szkolnego 2014 / 2015 [Guide de baccalauréat, langue française, à partir de l'année 2014 / 2015], CKE, Warszawa, 2013.

Informator o egzaminie maturalnym z języka obcego nowożytnego będącego drugim językiem nauczania w szkołach lub oddziałach dwujęzycznych od roku szkolnego 2011 / 2012 [Guide de baccalauréat, langue étrangère enseignée dans les écoles ou les sections bilingues, à partir de l'année 2011 / 2012], CKE, Warszawa, 2010.

Kędzia-Klebeko Beata, « Nouvelle perspective de l'enseignement littéraire en philologie romane en Pologne », *Le langage et l'homme*, n° XXXIV.1, 2009, p. 67-75.

Maillard-de la Corte Gomez, Nadja. « Quel corpus de textes littéraires dans les formations de français langue étrangère à l'université : discours et pratiques d'enseignants », *Le langage et l'homme*, n° XXXIV.1, 2009, p. 17-30.

Morel, Anne-Sophie. « Littérature et FLE : état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives », *Synergies Monde*, 2012, n° 9, p. 141-148, <http://gerflint.fr/Base/Monde9/morel.pdf>.

Naturel, Mireille. *Pour la littérature. De l'extrait à l'oeuvre*, CLE International, Paris, 1995.

Riquois, Estelle. « Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile », 2010,

http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Riquois%202010.pdf.

Riquois, Estelle. « Le texte littéraire dans les manuels de français langue étrangère : un document authentique parmi d'autres ? », *Le langage et l'homme*, n° XXXIV.1, 2009, p. 3-16.

Sabbah, Hélène, Lesot, Adeline et Weil, Catherine. *Littérature 2^{de}. Textes et méthode*, Hatier, Paris, 1993.

Séoud, Amor. *Pour une didactique de la littérature*, Hatier / Didier, Paris, 1997.

Notes

[1] Liceum Ogólnokształcące nr VIII im. Bolesława Krzywoustego we Wrocławiu.

[2] Les premières sections bilingues français-polonais ont été créées en 1991 dans cinq établissements secondaires.

[3] Pour ceux qui n'ont pas été admis dans l'établissement de leur premier choix avec l'anglais.

[4] Pour les détails, consulter les sites web de l'Institut Français et de l'Ambassade de France en Pologne. À la rentrée 2012, les sections bilingues français-polonais fonctionnaient dans 27 établissements (36 sections dont 22 au collège et 14 au lycée).

[5] Les *gimnazjums* (3 ans) ont été intercalés entre l'école primaire (6 ans au lieu de 8 après la réforme) et le lycée (3 ans au lieu de 4).

- [6] Le livre de référence d'une grande aide au début de l'existence de la section étant notamment *Littérature 2^{de}. Textes et méthode* (Hatier, Paris 1993) de H. Sabbath, A. Lesot et C. Weil.
- [7] Le roman ayant été aussi récompensé par le Goncourt des lycéens et le prix Médicis.
- [8] « [...] il est difficile de parler systématiquement de FLE dans les sections bilingues francophones en Pologne. En effet, si l'orientation « FLE » concerne bien le collège et la classe « zéro », la perspective semble basculer du côté du FLM au lycée et en classe de langue. Dans les cours de littérature par exemple, le langage des enseignants n'est en rien modifié et les élèves sont appelés à assumer, à peu de choses près, les mêmes prestations qu'un élève français. Les épreuves de « matura » (sujets, déroulement) le confirment. La présence d'enseignants natifs, notamment de lecteurs français, influence sans doute cette tendance » (Gajo, Laurent et al. *Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne. Enjeux et constats finaux*, Ambassade de France en Pologne & Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Varsovie, 2005, p. 10).
- [9] Leur ensemble était élaboré par une commission composée des représentants de l'Ambassade de France et des enseignants eux-mêmes durant les mois précédant l'épreuve.
- [10] Comme ironise Kędzia-Klebeko, il n'est pas possible d'apprendre la littérature en écoutant des cours magistraux, comme il n'est pas possible d'apprendre à jouer du piano en écoutant les professeurs faire des éloges là-dessus (Kędzia-Klebeko, Beata. « Nouvelle perspective de l'enseignement littéraire en philologie romane en Pologne », *Le langage et l'homme*, n° XXXIV.1, 2009, p. 71).
- [11] Anagnostopoulou, Diamanti. « Le passage littéraire des élèves grecs de la maternelle aux deux premières classes de l'école primaire à travers les manuels scolaires de littérature : la question du corpus », *Le langage et l'homme*, n° XXXIV.1, 2009, p. 60.
- [12] Un guide théorique de référence ayant été notamment *Pour la littérature. De l'extrait à l'oeuvre* de Mireille Naturel, CLE International, Paris, 1995.
- [13] Séoud, Amor. *Pour une didactique de la littérature*, Hatier / Didier, Paris, 1997, p. 33.
- [14] Le public était foncièrement non littéraire : seulement 15% (4 élèves sur 26) ont choisi les études littéraires par la suite.
- [15] Morel, Anne-Sophie. « Littérature et FLE : état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives », *Synergies Monde*, 2012, n° 9, p. 146,

<http://gerflint.fr/Base/Monde9/morel.pdf>.

[16] Cuq, Jean-Paul, Gruca, Isabelle. *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, 2003, p. 386.

[17] Beauquis, Corinne. « L'enseignement et l'apprentissage de la littérature française en milieu universitaire hétéroglotte : pistes didactiques », *Synergies Canada*, 2009, n° 1, <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/989/1616>.

[18] Anagnostopoulou, Diamanti, *op. cit.*, p. 59.

[19] Cf. Riquois, Estelle. « Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile », 2010, http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Riquois%202010.pdf.

[20] Belen, Artunedo Guillén. « La " littérature-monde " dans la classe de FLE : passage culturel et réflexion sur la langue », *Synergies Espagne*, n° 2, 2009, p. 238, <http://gerflint.fr/Base/Espagne2/belen.pdf>.

[21] cf. Bao, Yening. « De la dimension poétique des textes littéraires en classe de FLE », *Synergies Chine*, 2012, n° 7, pp. 169-178, http://gerflint.fr/Base/Chine7/bao_yening.pdf.

[22] Riquois, Estelle. « Le texte littéraire dans les manuels de français langue étrangère : un document authentique parmi d'autres ? », *Le langage et l'homme*, n° XXXIV.1, 2009, p. 3.

[23] Maillard-de la Corte Gomez, Nadja. « Quel corpus de textes littéraires dans les formations de français langue étrangère à l'université : discours et pratiques d'enseignants », *Le langage et l'homme*, n° XXXIV.1, 2009, p. 17 et 28.

[24] Braham, Lamia. « Les enjeux des corpus littéraires en FLM et FLE : divergences ou convergences ? », *Le langage et l'homme*, n° XXXIV.1, 2009, p. 33.

[25] Anagnostopoulou, Diamanti, *op. cit.*, p. 60.

[26] Compagnon, Antoine. *La littérature, pour quoi faire ?*, Fayard, Paris, 2007, <http://books.openedition.org/cdf/524>.

[27] *Ibid.*

[28] Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2000, p. 47.

Pour citer ce document

Par Monika Grabowska, «Vingt ans d'enseignement de la littérature francophone dans un lycée bilingue polonais – bilan d'une expérience révolue», *Revue du Centre Européen d'Etudes Slaves* [En ligne], La revue, Numéro 6, mis à jour le : 07/03/2017, URL : <https://etudesslaves.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1144>.

Quelques mots à propos de : [Monika Grabowska](#)

Monika Grabowska est maître de conférences à l'Université de Wrocław où elle exerce actuellement la fonction de directrice adjointe de l'Institut d'études romanes ainsi que celle de chef du Laboratoire de didactique du FLE. Dans les années 2000-2014, elle a été examinatrice du baccalauréat bilingue français-polonais au lycée VIII de Wrocław. Ses recherches actuelles portent autant sur la didactique des langues étrangères que sur la pragmatique dans l'optique interculturelle (la problématique de ...

Propriété intellectuelle

La reproduction et la représentation sont formellement interdites sauf autorisation expresse du titulaire des droits.