

Restituer sens et saveur au texte littéraire

PAR MARIA-ALICE MEDIONI, UNIVERSITE LYON 2. SEC-
TEUR LANGUES DU GFEN (GROUPE FRANÇAIS
D'EDUCATION NOUVELLE)

Si le texte littéraire jouit d'un regain d'attention dans le contexte scolaire de l'enseignement / apprentissage des langues, il n'en reste pas moins que les questions restent vives et ouvertes quant aux propositions de travail effectives dans les classes, « *si l'on veut, comme le souligne Christian Puren, poursuivre une éducation humaniste, entrer dans la complexité des cultures étrangères,... et maintenir l'intérêt des apprenants* » (Puren, 2012j)

Dans cet article nous nous proposons d'examiner l'apport du texte littéraire à la construction de l'autonomie langagière et d'une meilleure connaissance du patrimoine culturel, mais aussi à la formation d'un citoyen critique et éclairé. Nous présenterons ainsi des exemples d'expériences menées en contexte scolaire (collège, lycée) en classe de langue (plus particulièrement en classe d'espagnol), dans la perspective de la pédagogie de projet, dont l'objectif est de faire en sorte que les apprenants trouvent sens et saveur aux productions artistiques proposées, et de promouvoir l'accès à la littérature comme enjeu de démocratie.

Le texte littéraire dans la classe de langue

Du point de vue didactique

On s'accorde à penser que les textes littéraires se définissent par leur finalité esthétique et qu'on peut les regrouper selon différents genres. Umberto Eco (2003 : 9-10) souligne ce premier caractère en rappelant

que la tradition littéraire se présente comme « *l'ensemble des textes produits par l'humanité à des fins non pratiques (...) mais plutôt grata sui, par amour d'eux-mêmes – et qu'on lit pour le plaisir, l'élévation spirituelle, l'élargissement des connaissances, voire comme pur passe-temps, sans que personne ne nous y contraigne (exception faite des obligations scolaires)* ».

La dernière réserve empreinte de l'ironie tout à fait propre à cet auteur nous introduit, dans la perspective qui est la nôtre, à l'École : des « fins non pratiques » et de la lecture plaisir, nous passons à des fins en termes de pratiques, dans une perspective d'apprentissage :

- l'accès à un patrimoine culturel autant que langagier. L'utilisation du texte littéraire à des fins culturelles n'est pas nouvelle en didactique des langues. Elle a constitué un des grands modes d'« entrée » du début du XX^{ème} siècle, décrit par Christian Puren (2004), où il s'agissait, pour l'apprenant, par le biais de l'explication de textes, de procéder à une double activité : « 1) *la mobilisation, à propos du document, des connaissances langagières et culturelles acquises ou disponibles par ailleurs, et 2) l'extraction, à partir du document, de nouvelles connaissances langagières et culturelles* » (Puren, 2012j : 5).
- la formation intellectuelle à l'analyse et au débat dans laquelle l'exercice de la liberté et la prise en compte du point de vue sont centraux. La littérature a effectivement pour fonctions de maintenir en exercice la langue comme patrimoine collectif, de créer une identité et une communauté, et de faire construire une posture « *de fidélité et de respect dans la liberté de l'interprétation* » (Eco, 2003 : 11-13). On connaît par ailleurs, grâce aux travaux de Serge Boimare (2006), combien les « grands textes » aident à « *remettre en route la machine à penser* » chez l'enfant et l'adolescent¹.

¹ « *Il faut les [les enfants empêchés de penser] aider à affronter ces peurs qui parasitent leur fonctionnement intellectuel en les mettant en forme et en les universalisant grâce à la culture. Quand je dis culture, je pense avant tout à notre littérature*

Dans les propositions didactiques et les pratiques

Dans le cadre institutionnel, le Cadre européen de référence pour les langues (CECRL), pour sa part, accorde une place relativement réduite au texte littéraire qui y apparaît essentiellement à partir du niveau B2 — « *Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose* » (3.3, p. 27) — et à travers « *l'utilisation esthétique ou poétique de la langue : L'utilisation de la langue **pour le rêve ou pour le plaisir** est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle. Les **activités esthétiques** peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation et être orales ou écrites* » (CECRL 4.3.5, p. 47)². D'autre part, il n'est pas fait de lien, dans ce texte, entre littérature et perspective actionnelle. Un manque auquel s'est attaqué Christian Puren (2014g) en décrivant, tout particulièrement, le modèle des cinq logiques documentaires actuellement disponibles, comme « *comme outil d'analyse de manuels et d'observations de classe, et comme outil d'élaboration de traitements différenciés de documents authentiques* », dont le texte littéraire fait partie : logiques littéraire, document, support, documentation et sociale, cette dernière étant pour lui caractéristique de la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Résumons-les brièvement :

1) La logique littéraire

Logique au service de l'histoire littéraire

- le document littéraire est utilisé d'abord en tant que représentatif du style d'un auteur, des caractéristiques formelles d'une œuvre, d'une période ou mouvement littéraire, d'un genre et/ou de procédés d'écriture littéraire ;

2) La logique document

Logique du modèle historique de l'« explication de textes » à la française :

- faire mobiliser par les apprenants leurs connaissances langagières et

et à notre histoire. Qui serait mieux placé que l'enseignant pour engager ce travail de sublimation indispensable ? »

² Pour une analyse de la littérature dans le CECRL, on se reportera à Puren (2012j, pp. 22-26)

culturelles déjà acquises,

- leur faire extraire de nouvelles connaissances langagières et culturelles ;

3) *La logique support*

Logique de l'approche communicative, au service de :

- l'entraînement à l'une ou l'autre des cinq activités langagières,
- des activités de repérage et de conceptualisation sur la grammaire et le lexique ;

4) *La logique documentation*

Logique développée dans les manuels se réclamant de la perspective actionnelle :

- extraire de ces documents les seuls contenus langagiers et culturels susceptibles de leur être utiles pour l'action finale proposée, la mobilisation de ces contenus se faisant ensuite lors de la réalisation de cette action ;

5) *La logique sociale*

Logique caractéristique de la mise en œuvre de la perspective actionnelle :

- ce ne sont pas les documents qui sont mis au service de l'action, mais à l'inverse l'action qui est mise au service des documents.

Pour Christian Puren (2012d), les évolutions actuelles dessinent deux grandes manières de concevoir le traitement de la littérature en classe :

- une version faible de la perspective actionnelle (celle des dites « méthodes actives » ou « pédagogies actives ») ;
- une version forte (celle de « l'agir social »).

Pour autant, des observations faites en formation et par la consultation du matériel didactique et en particulier des manuels, il en ressort un bilan qui ne permet toujours pas de constater de telles évolutions.

Dans les derniers manuels d'espagnol « adossés au CECR » on trouve à la fois abondance de productions artistiques au service de « la découverte de réalités culturelles hispaniques » et des extraits de textes

littéraires plus particulièrement proposés à l'étude.

Dans le premier cas, les productions artistiques sont présentées dans des doubles pages en couleur, avec une mise en page très belle et séduisante, en mosaïque, illustrant une thématique particulière. Ainsi, dans *Algo más* un manuel d'espagnol de Seconde³, par exemple, la double page consacrée au début du XX^{ème} siècle présente une photo d'un monument de Gaudí, l'affiche de *La Barraca* (le projet de théâtre démocratique de Federico García Lorca, pendant la 2^{ème} République espagnole), une reproduction de Sorolla et une autre de Picasso, accompagnées d'encadrés apportant une brève information à propos des éléments de ce florilège... et un poème de Lorca, *La Lola*. L'objectif de découverte est clairement affiché : « *Les pages ¿Lo sabías? (Le savais-tu ?) permettent à l'élève de découvrir des réalités culturelles, historiques, sociologiques essentielles pour se constituer, en trois ans d'études au lycée, une vision riche du monde hispanique* »⁴. L'activité suggérée aux apprenants est une « activité Internet » et dans le cas qui nous occupe, il s'agit de « cliquer » afin d'obtenir encore plus de documentation. Pour quoi faire ? Pour sélectionner une citation de Lorca à recopier sur une affiche « pour la classe » et à faire la visite virtuelle de la Huerta de San Vicente, « si ça t'intéresse »⁵... Le guide pédagogique prend soin de justifier cette activité de recopiage et offre aux enseignants des « éléments complémentaires » à propos du poème *La Lola*. Qu'en feront les enseignants ? Une nouvelle occasion de donner de l'information aux apprenants ? On peut s'interroger sur les vertus de ces informations en cascade. Les actions à produire sont des actions

³ Mazoyer E., Mazoyer J.-P. et Soler J (2010). *Algo más*, 2de. Paris : Belin (pp. 78-79)

⁴ Mazoyer E. *et alii*, *op. cit.*, p. 5

⁵ « Taller Internet.

Entra en la dirección siguiente : <http://www.huertadesanvicente.com/>. Haz clic en « Huerta de San Vicente », después haz clic en « Federico en la Huerta ».

Lorca escribió muchas cartas para sus amigos. Aquí puedes leer algunas citas. Elige la que más te guste. Cópiala en un cartel para la clase.

Después, si te interesa, haz clic en « Visita virtual » (a la derecha) para visitar la casa. » (p. 79).

qui n'interrogent guère les textes, ne proposent pas vraiment de traiter l'information, et restent strictement individuelles. Permettront-elles de construire le bagage culturel visé ou resteront-elles à l'état d'informations qu'on oublie aussitôt ? On peut craindre que la deuxième proposition soit la plus répandue...

Dans le second cas, celui des textes ou extraits de textes présentés à l'étude, la consultation de divers manuels d'allemand, d'anglais ou d'espagnol permet de constater que, la plupart du temps, les activités proposées à propos des textes littéraires relèvent encore largement du cours dialogué et conduisent inévitablement au commentaire (Puren 2006) : « *parce que dès lors qu'il [le texte] est utilisé comme support à une communication conçue à la fois comme objectif et comme moyen, il ne peut donner lieu qu'à un commentaire 'scolaire' puisque les élèves vont naturellement parler en tant qu'élèves au professeur en tant que professeur* ».

Je prendrai deux exemples. Le premier concerne des extraits de deux pièces maîtresses de la littérature espagnole, *Lazarillo de Tormes* et *Don Quijote*⁶ :

1. Le texte apparaît accompagné d'une liste de vocabulaire... qui découragerait les plus courageux ;
2. Le texte est accompagné, sur la page en vis à vis, d'encadrés qui situent l'œuvre dans son contexte historique, en explicitant le genre (la picaresque), présentent l'auteur, etc. ;
3. Les apprenants ont à répondre aux questions qui se trouvent sous le texte, destinées à vérifier la compréhension de la situation, de la psychologie des personnages, ou à visée culturelle (quelle vision de l'époque à travers le texte...) ;
4. Le seul interlocuteur est l'enseignant.

Le deuxième exemple est une nouvelle de Julio Cortázar, *Continuidad*

⁶ J'ai choisi ici de montrer comment ces œuvres apparaissent dans deux manuels de 1^o : Dana M.-C. (2005). *Enlaces* 1^o. Paris : Bordas (pp. 174 et 176) et Mazoyer E. et alii (2006). *Así es el mundo* 1^o. Paris : Belin (pp. 224-225 et 226).

de los parques. Cette fois-ci, il ne s'agit pas d'un extrait : c'est la nouvelle dans son intégralité qui est proposée. On retrouve les mêmes caractéristiques que dans l'exemple précédent, si, ce n'est que les questions portent davantage sur les aspects stylistiques, mais sans situation de travail explicite qui permette d'y répondre, sauf à posséder déjà ce type de connaissances... ou à moins que ce soit l'enseignant qui les apporte. Une partie des réponses se trouve néanmoins dans un paragraphe situé sous les questions et intitulé « *Cortázar fantástico* » : l'élève astucieux pourra s'y référer... A la fin de cet ensemble figure une partie grammaticale qui prend appui sur le texte pour faire observer la répétition de l'action et proposer des exercices de transformation — les emplois du subjonctif après les verbes *pedir, rogar, aconsejar*... pour l'un des textes proposés. Comme en de nombreuses autres occasions, on constate ici une instrumentalisation du texte à des fins grammaticales.

Les manuels plus récents ne présentent guère de changement, si ce n'est qu'ils proposent l'association de deux textes plus courts à étudier, par exemple, dans le cadre des notions à étudier pour le Baccalauréat — lieux et formes de pouvoir, idée de progrès, espaces et échanges, mythes et héros. On y trouve essentiellement, comme toujours, une liste de vocabulaire, des questions de compréhension avec réponses à donner en français, des exercices de repérage pour « aider », des questions d'expression écrite, et des conseils méthodologiques. Il n'y a pas d'action sociale envisagée si ce n'est, de temps à autre, à travers la réalisation de dossiers ou de spots promotionnels qui donne lieu à la consultation de liens procurés par les auteurs du manuel.

En résumé, le travail requis relève du commentaire à partir de questions auxquelles les élèves doivent répondre, censées susciter l'expression du ressenti, de l'émotion, et orientées vers l'élucidation du « message » de l'artiste, les aspects techniques ou vers l'exercice d'application grammatical. De plus, les tâches sont le plus souvent

⁷ Dana M.-C. (2007). *Enlaces* Term. Paris : Bordas (pp. 208-209).

strictement individuelles et la production est destinée à l'enseignant. Force est de constater un certain renoncement manifeste au travail sur l'œuvre d'art en elle-même et à un quelconque projet à dimension sociale, intégrant l'action collective et pouvant dépasser les murs de la classe. Les textes littéraires apparaissent comme un support parmi d'autres et l'on peut s'interroger sur l'impact que de pareils traitements peuvent produire sur les apprenants, tout comme le fait Jérôme David (2014) dans un article dont le titre fait frémir : « Chloroforme et signification : pourquoi la littérature est-elle si soporifique à l'école ? » : « *L'école, en favorisant un rapport techniciste aux textes, demande aux élèves de regarder le doigt de l'enseignant plutôt que la lune d'un patrimoine culturel précieux, où gît une connaissance plurimillénaire de la nature humaine en attente d'être découverte et réactualisée. Les élèves sont alors coupés de ce qui, dans la littérature, serait le plus à même de les toucher et de les passionner. Ils ne voient plus dans la fréquentation des œuvres littéraires à l'école qu'un exercice vide de sens, dont l'inutilité se confond alors pour eux avec l'inanité de la lecture même des œuvres littéraires, en classe ou ailleurs* ».

Quelques propositions plus mobilisatrices pour restituer sens et saveur au texte littéraire

Restituer sens et saveur au texte littéraire dans la classe de langue suppose que l'enseignant réfléchisse aux médiations et régulations à mettre en place dans la perspective d'une activité orientée vers les apprentissages et l'expérience esthétique : dépasser la pratique, souvent laborieuse, de la recherche des champs lexicaux et du message de l'auteur, par exemple, et réconcilier les apprenants avec la saveur des mots, du texte et des histoires, réconcilier le « *lecteur critique* » et le « *lecteur sémantique* », dans « *un profond respect envers (...) l'intention du texte* » (Eco, 2003). Le travail du texte littéraire à l'école exige plus de souffle et d'engagement, plus d'ambition et de « *joie culturelle* » (Snyders, 2008).

Recentrer la focale sur l'activité intellectuelle de l'apprenant davantage que sur l'information à fournir me semble être une des priorités pour l'enseignant. Plutôt que perpétuer les questions de commentaire, il conviendrait de privilégier la construction du sens par des tâches sous-tendues par un certain nombre de parti pris :

1. Viser l'articulation du linguistique et du culturel

- par des utilisations de la langue variées et liées étroitement à la tâche ;
- par l'apport de ressources documentaires dans lesquelles il est possible d'aller puiser plutôt que par des listes de vocabulaire « pour aider à l'expression » ;
- par la « trace écrite » déclinée sous de multiples formes (Médioni, 2005 : 20) ;
- par l'exigence linguistique commandée par le projet social : les apprenants sont bien davantage soucieux de la correction de la langue quand leur production est destinée à un destinataire autre que l'enseignant.

2. Privilégier les textes

- qui font écho aux grandes questions des enfants, des adolescents, des adultes ;
- qui mettent en rapport différents points de vue invitant le lecteur à en adopter plusieurs, procédant à « *une sorte 'd'essayage' psychologique [des valeurs] et si elles nous 'vont', les accepter, ou les rejeter si elles 'blessent' notre identité ou gênent nos valeurs* » (Bruner 1990).
- qui permettent de construire des savoirs ;
- qui sensibilisent à la question de l'écriture⁹ ;

8 Voir Prandi M. Lecture longue en classe d'anglais (*Frankenstein* de Mary Shelley ; Péan V. et Renard M. Le plaisir de lire : prendre pouvoir sur un texte classique (*Lazarillo de Tormes*). APLV. LM 3/2010.

⁹ Voir Mignot A. Hans im Glück, un conte de Grimm. http://gfen.langues.free.fr/pratiques/CONTES_ALBUMS/Hans_im_Gluck.pdf ; Médioni M.-A. et Figueroa M.-T. Los molinos de viento. In GFEN (2010) ; Vion M. et Médioni M.-A. Continuidad de los parques ou "Le texte littéraire... même pas peur

- qui revisitent les classiques¹⁰ ;
- qui posent la question de l'auteur (Chenouf, 2001).

3. Regarder comment « c'est fabriqué », en se demandant :

- quels sont les choix, les intentions du créateur ?
- comment s'inscrit le texte, l'œuvre dans l'histoire de la littérature, à quoi ils renvoient ?

En effet,

« La lecture littéraire est référentielle : l'attente doit être constituée par rapport à une expérience déjà existante, non pas de textes épars, mais d'un système de la littérature et dans les cas les plus exigeants, de l'histoire complète de la littérature afin que ce texte prenne son sens et produise un effet littéraire (...) C'est ce qui se construit entre les textes, dans leur mise en relation et en réseau, qui rend possible la lecture de type littéraire. » (Passeron, 2005).

4. Opter pour un choix pédagogique : la construction du savoir

- une phase d'émergence des représentations qui permette de reconnaître les savoirs déjà là avant d'aller vers du nouveau ;
- l'utilisation de consignes qui débouchent sur une tâche, un « faire », plutôt que de questions appelant une réponse déjà prévue ;
- la mise en recherche, en questionnement débouchant sur un faire qui déclenche l'imaginaire, l'activité intellectuelle et la prise de parole, plutôt que la réponse aux questions posées ;
- la confrontation à un problème qu'il faut résoudre ;
- des tâches résolument tournées vers l'action et l'exigence de production pour tous ;
- des phases individuelles et des phases collectives, permettant la confrontation, la négociation du sens et l'organisation pour réaliser la tâche prescrite ;
- des activités de socialisation où l'on rend compte aux autres du tra-

!" <http://gfen.langues.free.fr/pratiques/LITTERATURE/Continuidad.pdf> ; Médioni M.-A. et Torres Cortes H. Calligrammes

<http://gfen.langues.free.fr/pratiques/LITTERATURE/Caligramas.pdf>

¹⁰ Voir Médioni M.A et Figueroa M.-T. *Ibid.*

vail réalisé ;

- des interventions orales préparées collectivement ;
- des mises en relation constantes : un poème et un tableau¹¹ ; un peintre et un poète¹² ; un architecte, un écrivain et un peintre ; une musique et un texte... Parce que penser, c'est mettre en relation ;
- une analyse réflexive, une évaluation pour conscientiser les processus mis en œuvre, le réalisé, ce qui à poursuivre et les décisions à prendre pour ce faire (Médioni, 2016b).

5. Mettre en œuvre la pédagogie de projet

La pédagogie de projet me paraît être une proposition particulièrement puissante pour répondre à un certain nombre de questions qui se posent à l'enseignant ou au formateur, au service de valeurs telles que l'autonomie, la non-délégation de pensée et de parole, la construction de la personne. Elle permet de donner sens aux apprentissages parce qu'elle conjugue la confrontation à la complexité et à l'incertitude, la résolution de problèmes, la coopération, le dépassement, l'engagement, la posture réflexive, etc., qui peuvent, tout autant et même peut-être davantage, contribuer à la construction d'un sujet responsable et critique, dans une société qui viserait davantage l'émancipation que l'individualisme et la compétition (Médioni, 2016a)¹³. Et à travers des actions réalistes, parce que réalisées concrètement dans le hors la classe, comme dans les exemples cités plus haut ou dans le cas où des plus grands ou plus outillés vont présenter leur

¹¹ Voir Médioni M.-A (2005). *El crimen fue en Granada*.

¹² Velázquez et Blas de Otero, *in op. cit.*, *Las meninas*.

¹³ Voir différentes propositions comme :

- le récital poétique, le café littéraire, les manifestations culturelles à Lyon : Médioni M.A. La langue, vivante. CRAP. Cahiers pédagogiques. Dossier : Des tâches complexes pour apprendre, n° 510, janvier 2014 (pp. 32-34). <http://ma-medioni.fr/article/situations-complexes-ordinaire-classe>
- le café littéraire : Soubre V. Les p'tits plaisirs http://gfen.langues.free.fr/pratiques/LITTERATURE/Ptits_plaisirs.pdf
- Sur les traces de Don Quichotte Des lycéens deviennent auteurs, metteurs en scène, et acteurs... : Médioni M.A. (2005) (pp. 42-50) <http://ma-medioni.fr/article/traces-don-quichotte-lyceens-deviennent-auteurs-metteurs-scene-acteurs>

lecture aux plus petits¹⁴. Elle offre également l'opportunité (Puren 2009) de construire « *la classe comme une société authentique à part entière dans la pédagogie du projet, qui est appelée à être la forme privilégiée de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle – celle de l'agir social – parce qu'elle répond au principe didactique fondamental de l'homologie fin-moyen* ».

En ce qui concerne notre objet dans cet article, la pédagogie de projet est d'autant plus intéressante qu'elle donne l'occasion d'allier les pratiques de lecture collective et personnelle, et la création de communautés de lecteurs qui nous semble particulièrement importante à encourager, parce qu'elle conjugue les grands principes de l'action scolaire sur les textes et l'action sociale par les textes (Puren, 2012d) : « *1. Les apprenants sont considérés comme des apprentis... 2. réalisant en classe et hors-classe... 3. en tant qu'agents, dans le cadre de projets réalistes (simulés ou réels)... 4. des activités (...) dans le champ social de la littérature... 5. considéré dans sa dimension multilingue et multiculturelle* »

« *La littérature ne permet pas de marcher, mais elle permet de respirer.* » (Barthes, 1964)

On le voit, ce qui est proposé ici ne consiste pas seulement à mieux faire la classe. Il s'agit également et avant tout d'accès à la culture comme enjeu de démocratie. Les inégalités sociales se transforment trop souvent en inégalités d'accès au savoir et à la culture, du fait de pratiques et de modes de transmission qui ne prennent pas en compte les capacités d'intelligence et de création de tous. Le parti-pris qui sous-tend les pratiques présentées ici, c'est celui de considérer l'être humain comme sujet singulier et social, partie prenante d'une histoire et de cultures dont il est l'héritier, qui le constituent en tant qu'être humain, et dans lesquelles il prend place en faisant acte de création à

¹⁴ Voir Bérout E. et Médioni M.A. Une pratique analysée : *Yakouba*. In GFEN (2010) (pp. 74-86).

son tour.

C'est Martha Nussbaum (2011 : 179) qui nous rappelle l'importance des « émotions démocratiques » : « *Si le véritable choc des civilisations se passe, comme je le crois, à l'intérieur de l'âme individuelle, alors que l'avidité et le narcissisme luttent contre le respect et l'amour, toutes les sociétés modernes sont en train de perdre la bataille à vive allure (...). Si nous n'insistons pas sur l'importance cruciale des humanités et des arts, ceux-ci disparaîtront, parce qu'ils ne produisent pas d'argent. Mais ils offrent quelque chose de bien plus précieux : un monde où il vaut la peine de vivre, des individus capables de voir les autres êtres humains comme des personnes à part entière, avec des pensées et des émotions propres, qui méritent respect et sympathie, et des pays capables de dépasser la peur et la méfiance au profit du débat empathique et raisonnable* ».

Il ne s'agit pas d'admirer des œuvres considérées comme des produits finis et indiscutables, mais plutôt de se questionner, de débattre, d'ouvrir de multiples possibles, de produire de la pensée, pour sortir d'une démarche trop souvent élitiste et déclencher, par l'activité intellectuelle, *la libido artistica*¹⁵ (Bourdieu 2001). Le travail sur la culture avec nos apprenants est une autorisation à mettre ses pas dans ceux qui nous ont précédés, à agir, à chercher, à créer, à dire « je », à prendre place dans l'aventure humaine (Médioni, 2005).

Qu'on me permette de terminer sur ces lignes de Jorge Semprún (1994), quand il évoque le sens et la saveur de la littérature, en situa-

¹⁵ « (...) *le peuple n'aime pas l'art moderne. Que veut dire cette phrase ? (...) Ça veut dire qu'il n'a pas les moyens d'accès, qu'il n'a pas le code ou, plus précisément, les instruments de connaissance, la compétence, et de reconnaissance, la croyance, la propension à admirer comme tel, d'une admiration purement esthétique, ce qui est socialement désigné comme admirable — ou devant être admiré — par l'exposition dans un musée ou une galerie consacrée. (...) rien n'a été fait pour constituer en eux la libido artistica, l'amour de l'art, le besoin d'art, l'« œil », qui est une construction sociale, un produit de l'éducation* ».

tion extrême, dans le camp de Buchenwald où il est déporté : « *Nous échangeons des poèmes, à ce moment-là : Darriet venait de me réciter du Baudelaire, je lui disais La fileuse de Paul Valéry. Miller nous a traités de chauvins en riant. Il a commencé, lui, à nous réciter des vers de Heine en allemand. Ensemble, alors, à la grande joie de Darriet qui rythmait notre récitation par des mouvements des mains, comme un chef d'orchestre, nous avons déclamé, Serge Miller et moi, le lied de la Lorelei.*

Ich weiss nicht was soll es bedeuten

Dass ich so traurig bin...

La fin du poème, nous l'avons hurlée, dans le bruit assourdissant des dizaines de paires de galoches de bois s'éloignant au galop pour regagner les baraquements, juste à la dernière minute avant le couvre-feu effectif.

Und das hat mit ihrem Singen

Die Lorelei getan...

Nous aussi, ensuite, nous nous étions mis à courir pour regagner le block 62, dans une sorte d'excitation, d'indicible allégresse. »

Bibliographie

APLV. *Les Langues Modernes* « Littérature et plaisir de lire » (coord. MEDIONI M.A.), 3/2010.

BARTHES, Roland. Qu'est-ce que la critique ? *Essais critiques*. Paris, Seuil, 1964.

BOIMARE, Serge. Remettre en route la machine à penser Entretien avec Serge Boimare. CRAP. *Cahiers pédagogiques*, n°448 de décembre 2006.

BOURDIEU, Pierre et alii. *Penser l'art à l'école*. Ecole Supérieure des Beaux-Arts de Nîmes, Actes Sud, 2001.

BRUNER, Jerome. *Car la culture donne forme à l'esprit, De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Eshel, 1990 (réed. 1998).

CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, 2001. En ligne : www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf

CHENOUF, Yvonne. Apprendre à lire de la littérature à l'école. Les livres : un choix au-dessus de toute innocence. AFL. *Les Actes de Lecture* n°76, décembre 2001.

DAVID, Jérôme. Chloroforme et signification : pourquoi la littérature est-elle si soporifique à l'école ? In Baroni R. et Rodriguez A. *Les passions en littérature. Etudes de lettres*, 1/2014. Lausanne, 2014.

ECO, Umberto. *De la littérature*. Paris : Grasset. Le livre de poche, 2003.

GFEN (2010). *25 pratiques pour enseigner les langues*. Lyon : Chronique sociale.

MÉDIONI, Maria-Alice. *L'art et la littérature en classe d'espagnol*. Lyon : Chronique sociale, 2005.

MÉDIONI Maria-Alice (2016a). Pour une pédagogie de projet émancipatrice au service des apprentissages. Lire et écrire. *Journal de l'alpha*, n° 200, mars 2016 (pp. 18-26). En ligne : <http://ma-medioni.fr/article/pedagogie-projet-emancipatrice-au-service-apprentissages>

MÉDIONI Maria-Alice (2016b). *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage. Des outils pour la classe et pour la formation*. Lyon : Chronique sociale, 2016.

NUSSBAUM Martha. *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?* Paris : Flammarion, 2011.

PASSERON Jean-Claude. La notion de pacte. AFL. *Les Actes de Lecture*, n° 90, juin 2005, pp. 19-22. En ligne :

http://www.lecture.org/ressources/francais/notion_pacte.html

PUREN Christian. De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIII N° 1 | 2004. En ligne : <http://apliut.revues.org/3416> .

PUREN Christian. Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social, 2006. En ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389>

PUREN Christian. Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes. En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012d/>

PUREN Christian. Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles. En ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012j/

PUREN Christian. Textes littéraires et logiques documentaires en didactique des langues-cultures. En ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014g/

SEMPRUN Jorge. *L'écriture ou la vie*. Paris : Gallimard, 1994.

SNYDERS Georges. *J'ai voulu qu'apprendre soit une joie*. Paris : Syllepse, 2008.