

Virginie Tellier, Evgenia Bernigaud. « L'enseignement de la littérature en langue française dans les sections bilingues francophones de Russie : vers une reconfiguration du rapport langue / littérature », dans Ana Dias-Chiaruttini, Marlène Lebrun (dir.), *La question de la relation entre les disciplines scolaires : le cas de l'enseignement du français*, Presses universitaires de Namur, 2020, p. 157-171.

L'enseignement de la littérature en langue française dans les sections bilingues francophones de Russie : vers une reconfiguration du rapport langue / littérature

Mots-clés : littérature, littérature comparée, enseignement bilingue, français langue étrangère, interculturel

D'après l'analyse de Mathieu Weeger, publiée dans l'ouvrage collectif *La Littérature dans l'enseignement du FLE*, l'enseignement de la littérature en section bilingue francophone est encore tiraillé « entre FLE et histoire littéraire » (Godart, 2015, p. 122) et enseigné, le plus souvent, selon des perspectives didactiques traditionnelles. Celles-ci laissent très peu de place au dialogue avec la littérature en langue maternelle, dont on pourrait pourtant attendre qu'il fasse l'objet d'une attention particulière en section « bilingue ». La perspective retenue est historique, parfois doublée d'une approche générique, et propose l'analyse des « belles pages » de la littérature française, précédées de la biographie de leurs auteurs. Le présupposé généralement admis est que la littérature est la plus belle réalisation d'une langue, envisagée comme manifestation d'une culture. Il est donc naturel que l'étude de la langue tende vers l'étude de la littérature, réservée aux élèves les plus avancés.

Jusqu'en 2015, l'enseignement de littérature dispensée dans les sections bilingues francophones de Russie (Delvigne, 2016) n'échappait pas à ce modèle. Créées à partir de 2008¹ sous l'impulsion de l'Ambassade de France, elles accueillent des élèves² de 13 ans, pour un cycle de quatre ans³. Les élèves y reçoivent au moins quatre heures de cours de langue française et deux heures de cours d'autres disciplines en français (désormais DNL⁴). Les sections bilingues ont été ouvertes dans des écoles spécialisées en français⁵, où les humanités jouent un rôle déterminant dans la formation des jeunes, qui se destinent majoritairement à l'étude des lettres, des sciences humaines et sociales et aux métiers de l'enseignement, du commerce ou de la diplomatie.

À l'issue des cinq premières années d'existence du dispositif, l'Ambassade de France a mis en place une démarche de qualité, en s'appuyant sur l'analyse des résultats des premiers promus. En effet, les programmes de DNL et les pratiques de classes étaient très différents selon les écoles. L'Ambassade a donc entrepris un travail visant à l'harmonisation du réseau. Il s'agissait de travailler sur les programmes disciplinaires, tout en proposant un dispositif de formation continue aux enseignants qui, pour la plupart, sont d'abord des enseignants de français langue étrangère et peuvent donc manquer de connaissances dans les DNL qu'ils enseignent en français. Après l'harmonisation des

¹ À l'exception de deux d'entre elles, plus anciennes, à Saint-Pétersbourg (Synitsyna, 2005) et Voronej.

² Ils sont actuellement 1500 scolarisés dans 22 établissements, répartis dans 13 villes.

³ Il s'agit des deux dernières années de collège et les deux années de lycée, le système russe comprenant une année de moins que le système français.

⁴ Dans la terminologie de l'enseignement bilingue, ces disciplines sont désignées par le sigle DNL, « disciplines non linguistiques ». Cette désignation, bien qu'imparfaite, est aujourd'hui généralement admise, c'est pourquoi nous la reprenons également dans la suite de cet article.

⁵ Le système des écoles spécialisées dans certaines disciplines a été introduit en URSS. Il s'agissait de mettre en place un enseignement approfondi de disciplines ou de blocs de disciplines afin d'orienter les jeunes dans le choix de leur future carrière. En ce qui concerne les langues étrangères, a été mis en place à partir des années 1960 un enseignement de disciplines en langues étrangères (y compris les sciences naturelles et formelles), qui a été progressivement remplacé dans les années 1990 par des cours de civilisation (littérature française, histoire et géographie de la France) ou de FOS (français des affaires). La loi sur l'éducation entrée en vigueur le 1^{er} septembre 2013 a officiellement mis fin à l'existence du statut d'école spécialisée.

programmes, l'Ambassade a également soutenu un travail de création de supports pédagogiques, et notamment de manuels spécifiques pour le réseau des sections bilingues francophones de Russie. L'objectif global assigné à la réforme est de mettre en adéquation l'enseignement des DNL (histoire, géographie, littérature, sciences économiques et sociales) avec le principe de l'enseignement bilingue. Celui-ci donne à la langue étrangère, « qui devient langue d'enseignement et/ou de scolarisation, un statut privilégié dans la construction des savoirs. » (Gajo, 2009, p. 15). Ce travail d'ampleur a imposé, pour chaque discipline, la fixation d'un cadre théorique, pour clarifier les contenus d'enseignement et étayer les choix didactiques, ainsi qu'une importante réflexion pédagogique, afin d'agir sur les pratiques effectives de classe. C'est du travail mené autour de la DNL « littérature » que nous aimerions rendre compte dans le cadre de cette contribution. Nous proposerons un rappel sur l'histoire de l'enseignement de la littérature dans le cadre du cours de langue étrangère, avant de réfléchir à la manière dont on peut définir la littérature comme « discipline non linguistique » dans le cadre de l'enseignement bilingue. Nous exposerons enfin l'intérêt de choisir la littérature comparée comme discipline universitaire de référence, afin d'articuler les deux langues et cultures.

La littérature, de la philologie à l'interculturel

La littérature est très rarement enseignée au titre de discipline non linguistique⁶ dans les dispositifs d'enseignement bilingue. En Russie, les cours de langue russe et de littérature sont dispensés dans le cadre de deux disciplines scolaires séparées, ayant chacune un horaire spécifique et un programme propre, contrairement au modèle français. En revanche les cours de littérature française, dispensés en français dans les anciennes écoles spécialisées, y étaient perçus comme le lieu d'un prolongement et d'un approfondissement de l'enseignement de la langue elle-même.

Les programmes⁷ russes de littérature, conçus selon une approche globalement historique, portent essentiellement sur la littérature russe, un volume horaire étant néanmoins ménagé pour les autres littératures de la Fédération de Russie et les œuvres étrangères⁸. La première partie des programmes établit une liste de compétences à acquérir. L'approche préconisée est transmissive : « Parmi les objectifs de la discipline "littérature" se trouve la transmission de génération en génération des traditions morales et esthétiques de la culture russe et mondiale, ce qui contribue à la formation et à l'éducation de la personne⁹ ». S'ensuit une liste d'œuvres et d'auteurs, classés par ordre chronologique, avec mention entre parenthèses du niveau d'étude préconisé. Cette liste est divisée en trois colonnes. La première mentionne les œuvres à étudier obligatoirement, la seconde les auteurs qu'il faut avoir étudiés, le choix de l'œuvre étant laissé à la libre appréciation de l'enseignant (ou de l'auteur du manuel) et la troisième colonne mentionne des auteurs et œuvres à analyser parmi un

⁶ La littérature n'est ainsi évoquée ni par L. Gajo dans l'article précédemment cité, ni par D. Coste (2003).

⁷ Les programmes en vigueur (2015-2016) sont disponibles sur le site officiel des standards éducatifs du Ministère de l'Éducation et de la Science. URL : <http://fgosreestr.ru/> (consulté le 15 mars 2019)

⁸ La littérature française occupe une place importante mais non dominante au sein de la section « littérature étrangère » des programmes de collège. Parmi les 11 auteurs étrangers qu'il est obligatoire d'étudier, on trouve deux Français (sont cités Homère, Dante, Cervantès, Shakespeare, Defoe, Swift, Goethe, Andersen, Byron, Molière et Saint-Exupéry). Parmi les auteurs dont la lecture est proposée au choix (donc non obligatoire), on trouve 6 auteurs français (Perrault, Mérimée, Dumas, Hugo, Verne et Pennac), pour 17 Américains, 14 Britanniques, 6 Allemands, 2 Suédois, 2 Canadiens, 1 Polonais, 1 Suisse, 1 Norvégien, 1 Italien et 1 Israélien. Au lycée, la littérature francophone se taille la part du lion, mais presque uniquement pour le dix-neuvième siècle. Sont ainsi cités les Français Apollinaire, Balzac, Baudelaire, Verlaine, Maupassant, Camus, Rimbaud, Stendhal et Flaubert, auxquels s'ajoutent deux Belges, Verhaeren et Maeterlinck. On trouve également dans la liste douze anglophones (6 Américains, 5 Britanniques et 1 Irlandais), cinq germanophones (3 Allemands et 2 Autrichiens). La Norvège, l'Italie, la Colombie et la Suède ont un auteur chacune.

⁹ « В цели предмета «Литература» входит передача от поколения к поколению нравственных и эстетических традиций русской и мировой культуры, что способствует формированию и воспитанию личности. » Nous traduisons.

choix réuni sous un onglet générique, historique et/ou thématique. Nous restituons ici des exemples tirés de la ligne du tableau « littérature étrangère » pour la claire intelligence du propos :

<p>Le Petit Prince d'Antoine de Saint-Exupéry (1943) (6-7^e classe)</p>	<p>Une comédie de Molière au choix, par exemple <i>Tartuffe</i> (1664) ou <i>Le Bourgeois gentilhomme</i> (1670) (8-9^e classe)</p>	<p><i>Un roman étranger des XIX^e ou XX^e siècles, par exemple :</i> A. Dumas, W. Scott, V. Hugo, Ch. Dickens, J. Verne, H.G. Wells, E.M. Remarque... (1-2 romans au choix, 7-9^e classe)</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Le nombre d'œuvres qu'il convient d'étudier est colossal¹⁰. Si la lecture intégrale est théoriquement préconisée, elle est rendue impossible par le nombre d'œuvres à connaître et à assimiler, pour un enseignement qui occupe une heure et demie de l'emploi du temps hebdomadaire. Les élèves interrogés, y compris dans les parcours littéraires, avouent ne pas avoir le temps de lire les œuvres au programme pour préparer l'examen final, et renoncent souvent à présenter la littérature à l'Examen d'État Unifié (EGE)¹¹, lorsque cela ne leur est pas imposé par l'université dans laquelle ils souhaitent entrer. L'apprentissage par cœur des poèmes, des résumés des principales œuvres ou de leur commentaire tient bien souvent lieu de savoir disciplinaire. Les programmes recommandent, pour les manuels, une approche thématique ou historique. Des synthèses notionnelles sont proposées en début et/ou en fin de séquence pédagogique, mais elles servent essentiellement d'outils mis au service de la lecture et de la mémorisation des œuvres retenues par le programme. Elles ne sont, la plupart du temps, ni construites, ni mises en débat dans le cadre de l'enseignement.

Cette conception de l'enseignement de la littérature est solidaire d'une discipline universitaire de référence, la philologie. Le terme, qui peut paraître relativement désuet en français aujourd'hui, est encore usité dans un certain nombre de langues et de pays pour désigner à la fois les études littéraires et les études de langue. C'est le cas en Russie. L'Université d'État de Moscou, de loin la première université du pays, possède ainsi plusieurs chaires de français, dont l'une au sein de la faculté de philologie, où on étudie principalement la littérature, et une autre au sein de la faculté de langues étrangères, davantage tournée vers la linguistique et la didactique des langues et des cultures¹². Antoine Compagnon, dans *Le Démon de la théorie*, résume en ces termes l'entreprise philologique :

[...] l'histoire peut, et doit, reconstituer le contexte originel ; la reconstruction de l'intention d'auteur est la condition nécessaire et suffisante de la détermination du sens de l'œuvre.

Du point de vue du philologue, un texte ne peut pas vouloir dire ultérieurement ce qu'il ne pouvait pas vouloir dire originellement. Selon le premier canon proposé par Schleiermacher pour l'interprétation de son abrégé de 1819 : « Tout ce qui, dans un discours donné, demande à être déterminé de façon plus précise ne peut l'être qu'à partir de l'aire linguistique commune à l'auteur et à son public originel » (Schleiermacher, p. 127). C'est pourquoi la linguistique historique, à laquelle il revient de déterminer de façon univoque la langue commune à l'auteur et à son premier public, est au centre de l'entreprise philologique. (Compagnon, 1998, p. 68)

L'objectif de l'entreprise philologique est la mise au jour du sens originel de l'œuvre littéraire. Pour ce faire, elle s'appuie sur une étude précise du contexte historique de production et de réception

¹⁰ Les programmes pour les quatre années de collège proposent la lecture d'environ 80 œuvres narratives (contes, romans, épopées, nouvelles et récits), 80 poèmes et 6 pièces de théâtre.

¹¹ Seuls les examens de langue russe et de mathématiques sont obligatoires en Russie (ceux d'histoire et de langue vivante pourraient le devenir prochainement). Les candidats choisissent les autres épreuves qu'ils souhaitent passer, en fonction de leur projet d'études supérieures.

¹² On trouve également d'autres chaires de français au sein des facultés d'histoire, de sciences politiques, ou encore au sein de la Haute école de traduction.

première, de la biographie de l'auteur et de tous les documents permettant de situer son intention. Elle accorde également une place importante à la langue de l'œuvre, dans son état historique précis au moment où l'œuvre a été rédigée et lue par ses premiers lecteurs.

On voit bien comment ce projet scientifique a pu constituer le socle sur lequel ont été élaborés les programmes scolaires de langue et de littérature. Ce fut le cas longtemps en France, cela l'est toujours en Russie. La compréhension fine du texte littéraire est donnée comme finalité à l'enseignement de la langue. Elle impose le choix d'une perspective historique, elle fait de la connaissance du contexte socio-historique et de la vie de l'auteur le préalable à toute analyse littéraire. Ainsi se trouve légitimé le schéma classique du cours de littérature : présentation de l'auteur, analyse d'une page caractéristique de son style, généralisation à l'œuvre dans son ensemble. Ainsi se trouve également justifié le choix de tenir le cours de littérature dans la langue du texte, et de réserver l'étude de la littérature au couronnement du parcours d'apprentissage des langues.

Si elle a en grande partie toujours cours en Russie aujourd'hui, cette conception a été battue en brèche, en France, à partir des années 1960¹³, par la naissance de la théorie littéraire, notamment sous l'influence du structuralisme. On ne retracera pas ici la genèse de cette modification radicale dans l'approche des textes, dont les conséquences sont bien connues. Mettant l'accent sur le texte, le structuralisme annonce la « mort de l'auteur », selon le titre d'un article de Roland Barthes publié en 1968, et consacre l'apparition du lecteur comme co-créateur de l'œuvre, seul susceptible de faire advenir un sens toujours ouvert. Loin d'être limité à un état originel, le sens se trouve en effet démultiplié par l'interprétation, fruit d'un regard porté sur le texte et sur sa structure. Ce ne sont plus alors les contextes historique et biographique de production qui importent, mais la mise en valeur du « palimpseste » littéraire, de l'intertexte qui fait dialoguer l'œuvre avec celles qui lui sont étrangères, dès lors qu'un lecteur est capable d'opérer leur mise en relation. Plus rien n'interdit la lecture de textes traduits ou modernisés. La connaissance de l'état de langue contemporain de la production du texte n'est plus un préalable requis pour sa lecture, ce qui ouvre ainsi des champs nouveaux d'exploration aux lecteurs non-linguistes.

Parallèlement, les objectifs assignés à l'enseignement des langues étrangères, en France comme en Russie, se sont modifiés. Ceux-ci ne se trouvent plus inféodés à la lecture littéraire, et reçoivent de nouveaux objectifs, dans le cadre de l'approche communicative puis de la perspective actionnelle. La littérature tend alors à disparaître du cours de langue étrangère. Elle est pourtant revenue sur le devant de la scène, depuis une trentaine d'années. Dans les années 1990, les travaux conduits par Geneviève Zarate (1993), Louis Porcher et Martine Abdallah-Pretceille (1993) ont conduit à réhabiliter la littérature dans une perspective interculturelle : le texte littéraire, parce qu'il mobilise des points de vue différents sur un même objet, parce qu'il met en débat les représentations, présente une qualité informative inégalée, comme le rappelle, dans sa synthèse, Maddalena de Carlo (1998, p. 63)¹⁴. Or l'objectif assigné à l'enseignement bilingue est également de permettre un véritable enseignement interculturel :

Si [...] on apprend des maths, de l'histoire ou une quelconque discipline scolaire partiellement dans une langue étrangère [...], alors on se rend très vite compte que l'impact culturel est beaucoup plus fort, que le volet culturel de cette langue est nettement mieux intégré et intériorisé, dans la mesure où l'élève est alors obligé de rentrer dans la culture scolaire de l'autre pour apprendre : on n'est plus simplement exposé, mais impliqué... (Duverger, 2008)

Et l'auteur de rappeler la dimension fortement culturelle de l'enseignement de toutes les disciplines. On voit donc l'intérêt que pouvait présenter le croisement des didactiques de l'enseignement bilingue et de la littérature.

¹³ La création d'une agrégation de « lettres modernes », en 1959, est à cet égard symbolique : elle rompt avec l'approche philologique des « lettres classiques ».

¹⁴ Voir également Maillard (2013).

La littérature envisagée comme « discipline non linguistique »

Dans le cadre de la mise en place des sections bilingues francophones de Russie, une première piste a été envisagée, sur le modèle des autres pays d'Europe centrale et orientale : il s'agissait de proposer un enseignement *français*, basé sur les programmes, contenus, manuels, méthodes et exercices français. Cette option n'a pas été retenue, car elle ne paraissait pas susceptible de permettre un véritable dialogue entre les deux cultures d'enseignement. On laissait alors les élèves faire seuls la synthèse entre leurs cours de littérature en langue russe et en langue française. Les enseignants devaient faire abstraction d'eux-mêmes, de leur propre formation, de leur propre culture pédagogique, pour en imiter une autre.

L'option retenue explore une autre possibilité, celle de la constitution spécifique d'un programme intégré¹⁵, croisant les apports des deux cultures pédagogiques, conformément aux principes de l'éducation bilingue, qui accorde une place importante à la dimension métacognitive. Tout savoir fait davantage que se dire dans la langue : il s'y élabore et s'y construit. L'enseignement bilingue favorise ainsi le processus de conceptualisation, développe des compétences de recherche chez l'élève, en lui permettant d'élaborer des savoirs dans deux langues simultanément, et de prendre ainsi conscience que, la langue étant par essence culturelle, les savoirs le sont aussi en partie¹⁶. Il s'agissait ici, pour l'équipe bilingue chargée de la préparation des contenus et de l'élaboration des méthodes, de se livrer à un exercice du même type : concevoir, en deux langues, et au carrefour de deux cultures universitaires et scolaires, un enseignement fécond pour les élèves.

Le principe de ce nouvel enseignement peut s'énoncer ainsi : l'enseignement de la littérature en section bilingue définit la littérature comme art (l'ensemble des œuvres littéraires) et comme savoir (l'étude de cet ensemble). L'enseignement de la littérature y rejoint les principes définis pour l'éducation artistique et culturelle, qui repose sur la fréquentation des œuvres, la transmission de savoirs et la pratique artistique¹⁷. L'objectif est, d'une part, de permettre aux élèves de vivre des expériences esthétiques en les confrontant aux œuvres et en leur proposant d'en écrire, d'autre part de leur faire prendre conscience de la manière dont les savoirs disciplinaires et le discours sur la littérature s'élaborent. L'étude proposée porte ainsi sur l'usage esthétique du langage écrit, sur l'ensemble des productions qui en découlent, sur l'intention et le travail qui aboutissent à cette production, sur les fonctions du langage qu'elle met en jeu, sur les conditions de sa réception, sur les relations que le texte littéraire construit avec d'autres arts et d'autres discours. Les programmes conçus cherchent à favoriser le décloisonnement des savoirs et compétences et adoptent une perspective interdisciplinaire et transversale.

L'apport de la littérature comparée

La prise en compte de la dimension bilingue a conduit à adopter la littérature comparée comme discipline de référence. Celle-ci ne consiste pas seulement en la juxtaposition de textes appartenant à des aires géographiques et culturelles distinctes, où à l'extension des approches définies

¹⁵ Cette possibilité est ménagée par Jean Duverger : « Le programme de la discipline peut aussi être un programme intégré, c'est-à-dire original et nouveau, conçu à partir des programmes initiaux qui sont ceux de la L1 et de la L2. » (*Ibid.*)

¹⁶ Linguistes et didacticiens se rejoignent sur ce point. Martinet (1996) rappelle ainsi en introduction à ses *Éléments de linguistique générale* qu'une langue n'est pas une nomenclature, qu'« à chaque langue correspond une organisation particulière des données de l'expérience. Apprendre une autre langue, ce n'est pas mettre de nouvelles étiquettes sur des objets connus, mais s'habituer à analyser autrement ce qui fait l'objet des communications linguistiques » (p. 12). Duverger (2008) montre, sur le plan didactique, que chaque système éducatif national propose une définition particulière des disciplines et des savoirs à enseigner. Pour un exemple concret, voir Sinitsyna (2009).

¹⁷ Voir notamment Meirieu, 2014.

pour l'étude d'une littérature nationale à des corpus internationaux. Elle possède sa propre histoire et sa propre épistémologie.

La littérature comparée est dotée, en France, d'une solide tradition et d'une existence institutionnelle reconnue. Daniel-Henri Pageaux propose de définir la démarche spécifique à la littérature comparée ainsi : « Au départ, la littérature comparée procède d'une prise de conscience, donc d'une problématisation, de la dimension étrangère dans un texte, chez un écrivain, dans une culture. » (Pageaux, 2005) Et le chercheur d'ajouter en conclusion :

S'il fallait donc définir la singularité majeure du point de vue comparatiste, je n'hésiterais à l'identifier chaque fois que se dessine une ligne de partage (une frontière ?) entre deux cultures, chaque fois que l'homme entreprend, par la découverte de l'Autre, un dialogue avec celui-ci et avec soi-même, créant ainsi des moments où la conscience de soi se trouve obligée de saisir, dans un même mouvement, ce qui est accroissement de la connaissance et redistribution immédiate de celle-ci, rencontre et différence, deux maîtres mots de la littérature comparée selon mon cœur. (*Ibid.*)

Cette définition permet de concilier les deux grandes tendances du comparatisme français : la première, dans une perspective historique, s'intéresse à l'influence mutuelle des œuvres et des auteurs, à l'image qu'une littérature donne des autres peuples et littératures, à la réception des œuvres étrangères hors de leur pays d'écriture. La seconde, issue de la tradition américaine, cherche à édifier une poétique générale de la littérature, en se montrant sensible aux analogies, indépendamment des contacts effectifs entre les auteurs et les œuvres. Le point commun entre les deux approches, qui ne sont pas exclusives l'une de l'autre, est la recherche d'une rencontre authentique, qui soit sensible à l'étrangeté irréductible des langues et cultures et construise néanmoins la possibilité d'un dialogue.

La tradition comparatiste est moins forte en Russie, où elle manque d'une visibilité institutionnelle qui lui permette de définir ses méthodes et approches. Néanmoins, la richesse de la tradition philologique russe, l'importance accordée par son université à la connaissance des langues étrangères et le caractère multilingue et multiculturel de l'espace russe ont favorisé l'émergence d'un comparatisme de qualité. Igor Shaïtanov constitue l'un des principaux théoriciens contemporains du comparatisme littéraire en Russie. Portant un regard critique sur les études exclusivement factuelles consacrées aux influences et aux contacts littéraires, il plaide pour une approche poétique qui favorise le dialogue des textes et des cultures. Il fonde la prétention de la littérature comparée à être une « poétique de la culture » qui n'oublierait pas pour autant la spécificité du discours littéraire. Il s'agit, pour le chercheur, de comparer les œuvres pour fonder une poétique, de rechercher les analogies et convergences entre les productions littéraires mondiales, sans chercher à les justifier nécessairement par des contacts avérés entre auteurs. La conclusion de *Comparatisme et/ou poétique* (Shaïtanov, 2010) fait figure de manifeste. L'auteur met en garde contre les dangers d'une « globalisation » qui signerait la fin des cultures nationales. Prenant le risque de paraître réactionnaire, l'auteur promeut un autre modèle, celui de la *concordia discors*, et souligne la différence entre la littérature « mondiale », qui présente les liens universels entretenus par les littératures nationales, et la littérature « globale », production mondiale d'œuvres décontextualisées.

À la globalisation, l'auteur propose de substituer l'expression de « dialogue des cultures », enrichie par les travaux de Mikhaïl Bakhtine sur le dialogisme. Les frontières qui sillonnent l'espace culturel doivent être perçues non seulement comme des lignes de séparation, mais encore comme des liens, des lieux assignés à la rencontre et au dialogue : elles sont, non un obstacle à l'intercompréhension, mais la condition de celle-ci, puisqu'elles permettent à un *je* d'exister face à un *autre*. Or ce dialogue des cultures, qu'appelle Igor Shaïtanov de ses vœux, ne doit pas conduire à dissoudre les spécificités du discours littéraire dans une approche non différenciée de la « poétique des cultures ». Il rappelle l'exigence constante, alors même qu'il s'agit d'étudier la littérature en croisant d'autres points de vue (histoire, études culturelles, sociologie), de ne pas perdre de vue la nature propre du verbe poétique.

C'est dans la double lignée du comparatisme français et du comparatisme russe que les programmes de littérature des sections bilingues francophones de Russie ont été établis. La progression générale est fondée sur le double paradigme historique et générique, de manière à correspondre à l'horizon d'attente des élèves et aux pratiques des enseignants, en vigueur en France et en Russie¹⁸. En première année sont étudiés de manière privilégiée, mais non exclusive, le Moyen Âge et la Renaissance, en seconde année l'Âge classique, en troisième année le XIX^e siècle et en dernière année les XX^e et XXI^e siècles. Chaque année, des œuvres appartenant aux genres littéraires traditionnels (poésie, théâtre, récit) et à des genres entrés plus récemment dans le corpus littéraire (autobiographie, essai) sont proposées à l'étude.

Cela n'empêche pas les enseignants d'amener les élèves à problématiser et contextualiser ces notions. Dès le début de la première année, le processus de périodisation est interrogé : les élèves sont en effet amenés à se demander s'il y a une « Renaissance » en Russie et comment s'articulent échanges internationaux et histoires nationales particulières. La poétique comparée des genres permet de comprendre en quoi les dénominations génériques sont à la fois universelles et culturelles : d'un point de vue français, *Boris Godounov* de Pouchkine n'est ni une tragédie, au sens où on l'entend dans la France classique, ni un drame romantique tel que Hugo l'a défini. C'est ici le concept de « genre », à la fois modèle d'écriture et grille de lecture, qui fait l'objet du cours, plutôt que la connaissance encyclopédique de tous les genres et de leurs définitions.

Outre cette dimension propre à l'enseignement bilingue, qui vise à montrer aux élèves comment les concepts s'élaborent, l'originalité de l'approche retenue est de croiser ces perspectives structurantes avec des perspectives méthodologiques différentes de séquence en séquence. Ainsi, les auteurs du manuel ont-ils renoncé à faire précéder chaque texte d'une présentation biographique de son auteur. En revanche, une séance entière est consacrée à l'analyse du rapport entre la biographie de Victor Hugo, le contexte historique dans lequel il a vécu et son parcours d'écrivain : les apports de la perspective philologique ne sont pas dédaignés, mais invités à dialoguer avec d'autres approches du texte littéraire. De même, l'analyse approfondie de la tragédie classique a été sacrifiée au profit d'une étude transhistorique du mythe de Phèdre, d'Euripide à Tsvetaeva en passant par Sénèque, Racine, Rameau et Cabanel. L'analyse de l'image de Napoléon dans les lettres reprend les passages romanesques attendus chez Stendhal et Tolstoï et les met en regard de poèmes et de tableaux. De même, un travail conduit dès la première année autour de la représentation du loup dans la littérature s'ouvre sur un corpus bilingue et biculturel comprenant les versions du « Loup et l'Agneau » de La Fontaine et de Krylov et deux illustrations du texte français par Doré et Chagall. Si *Le Petit chaperon rouge* a été retenu, en ce qu'il appartient à la culture commune, il est aussitôt mis en regard de sa parodie dans la comédie musicale *Émilie jolie* et de ses réapparitions dans les albums de jeunesse contemporains. On touche ici à un autre fil directeur de ces manuels : les productions littéraires consacrées par le panthéon classique sont mises en regard d'œuvres contemporaines appartenant à la littérature générale, à la littérature populaire et à la littérature de jeunesse.

Concernant la littérature générale, la grande attention prêtée au dialogue avec le cours russe de littérature a conduit à retenir les œuvres proposées par les programmes officiels, chaque fois que cela semblait pertinent, ou à faire du lien avec ceux-ci¹⁹. Ce choix permet de créer un effet de reconnaissance qui facilite l'entrée dans les démarches et crée un dialogue entre les deux disciplines. Les premières années d'expérimentation ont d'ailleurs permis de constater la naissance ou le renforcement d'un certain nombre de collaborations entre les enseignants russes de littérature et les enseignants responsables du cours de littérature en français. Concernant la littérature de jeunesse, la

¹⁸ Les programmes russes de littérature précisent en effet « l'objet de l'étude est la production littéraire dans sa spécificité générique et historico-culturelle » (« Объект изучения в учебном процессе – литературное произведение в его жанрово-родовой и историко-культурной специфике. »)

¹⁹ À titre d'exemple, dans le manuel de 2^e année (9^e classe), on trouve ainsi trois pièces de Molière, le *Malheur d'avoir trop d'esprit* de Griboïedov, *Eugène Onéguine* de Pouchkine, un poème issu des *Vers sur Moscou* de Tsvetaeva, le *Don paisible* de Cholokhov, un poème d'Essénine, une œuvre de Boulgakov, une autre de Dumas. Ces œuvres et auteurs sont inscrits au programme russe de littérature.

rénovation des programmes de littérature des sections bilingues a conduit à une réflexion spécifique sur la scolarisation de celle-ci encore peu présente dans les programmes russe²⁰ et français de littérature, comme dans les réflexions sur la place de la littérature en classe de FLE.

Les études littéraires sont également présentées comme pouvant déboucher sur un ensemble de professions. Le métier d'écrivain, celui d'éditeur, de bibliothécaire ou de critique sont présentés, notamment par le biais d'entretiens avec des acteurs contemporains de la sphère culturelle. L'accent mis sur la discipline implique qu'on accorde une place à la vie scientifique, tout autant qu'à la vie littéraire. On n'hésite pas à ouvrir, de manière très simple, sur les travaux des chercheurs français et russes et sur leur dialogue : les élèves découvrent l'importance des travaux de Propp pour l'étude des contes en France, ou encore l'héritage de Bakhtine dans la recherche française d'aujourd'hui. Dans les cours consacrés à la vie littéraire ou à la relation entre littérature et société, on les invite à mesurer la richesse des échanges littéraires contemporains et de la circulation de la parole entre écrivains et chercheurs. On crée ainsi progressivement la conscience d'un espace commun partagé, en liant intérêt intellectuel et débouchés professionnels.

Quelle articulation pour les deux langues et cultures ?

Une autre spécificité de l'enseignement de la littérature comme DNL tient au dénouement du lien exclusif entre littérature étrangère et langue étrangère. L'équipe enseignante, pour sa très grande majorité formée à la didactique du FLE, a bien évidemment intégré un certain nombre de démarches propres aux recherches dans ce domaine. Ainsi, elle a eu à cœur de diversifier les activités langagières proposées en cours. Si le cours russe de littérature repose pour la plus grande partie sur des activités de compréhension de l'écrit et de production orale, l'approche retenue accorde une place non négligeable aux activités de production écrite, de compréhension de l'oral mais aussi d'interaction et de médiation écrites et orales. Les tâches proposées sont contextualisées. Au côté des textes littéraires, des documents authentiques variés sont proposés : interview, essai, chanson, évaluations critiques de lecteurs trouvées sur des blogs, photographies de mises en scène, dessins préparatoires pour les costumes d'un spectacle, affiche, couverture... Dans chaque séquence, des pistes sont proposées à l'enseignant pour mettre en œuvre une véritable pédagogie de projet. L'évaluation finale repose également sur la réalisation d'un projet, en groupe de deux ou trois élèves, qui mobilise les connaissances acquises dans les DNL. Les concepteurs de l'épreuve se sont inspirés du dispositif français des travaux personnels encadrés, tout en tenant compte des préconisations des programmes russes, qui prévoient également la mise en place d'une pédagogie de projet.

Les apports de la didactique du FLE sont enrichis par les recherches en didactique de l'enseignement bilingue. Ainsi, la mise en place d'un enseignement de littérature comparée avait-elle pour but de favoriser également les phénomènes de méso- et micro-alternance codique, spécifiques aux sections bilingues. Les programmes constitués visent à favoriser une meilleure maîtrise de la langue française, accompagnant les élèves du niveau A2 au niveau B2, tandis que la réflexion linguistique conduite à partir des textes littéraires et à leur traduction problématique permet également un retour réflexif sur la langue russe²¹.

Parallèlement, des mises en situation authentiques invitent progressivement les élèves à se positionner en médiateurs. Les élèves sont amenés à organiser en russe la visite d'une exposition sur les chevaliers de la table ronde en direction de leurs camarades, ou d'expliquer l'importance de

²⁰ On note néanmoins que les derniers programmes russes de collège prévoient la lecture de deux romans russes contemporains « sur l'adolescence ou pour les adolescents » et de récits étrangers classiques ou contemporains pour la jeunesse. On trouve ainsi les noms d'Astrid Lindgren, Katherine Paterson ou Eugene Yelchin. Jules Verne est classé, quant à lui, en littérature générale, comme Perrault, Swift, Defoe ou Tolkien. Les programmes soulignent l'intérêt didactique que représente le recours à des œuvres pour la jeunesse : « Cela peut augmenter sérieusement l'intérêt des élèves pour la discipline et leur motivation pour la lecture. » (« Это может серьезно повысить интерес школьников к предмету и их мотивацию к чтению. »)

²¹ Sur la place des deux langues dans le bilinguisme, voir Grosjean (2015, p. 41-82).

Pouchkine dans la culture russe à leurs correspondants français. Pour favoriser l'élaboration progressive de cette posture de médiateurs, les manuels en cours de rédaction accordent une place non négligeable à la langue russe : trop souvent les écoles spécialisées en français conduisent à une acculturation, solidaire d'une occultation de la culture d'origine. Dans les nouveaux manuels, certains textes sont proposés simultanément en traduction, des textes russes sont mis en regard de textes français. En 3^e année, une séance invite à comparer plusieurs traductions en français d'un poème de Pouchkine, et une autre, plus tard, plusieurs versions russes d'un poème de Verlaine. L'initiation à une discipline scientifique à part entière, la traductologie, permet ainsi une meilleure compréhension des phénomènes langagiers.

Derrière les questions de traduction, de passage d'une langue à une autre, se jouent également des questions culturelles majeures. En dernière année, une place importante est accordée aux phénomènes d'autotraduction, et plus généralement à la littérature « bilingue », produite en français par des auteurs ayant une autre langue maternelle, tout particulièrement le russe (Gary, Sarraute, Makine, Jurgenson...), et à la manière dont leur œuvre interroge le bilinguisme. Les outils développés par l'imagologie trouvent ici leur pertinence : l'étude de récit de voyage d'écrivains français en Russie permet d'initier les élèves à la question de la représentation d'un « étranger » qui constitue leur identité culturelle. La lecture intégrale de *Michel Strogoff* de Vern est l'occasion de réfléchir aux stéréotypes positifs véhiculés par une culture et à la manière dont ils nourrissent les imaginaires.

Se découvrir comme autre dans le regard d'autrui conduit à un décentrement culturel, à un dialogue avec les frontières, et permet progressivement d'aborder, avec recul, les questions les plus complexes liées à la culture maternelle des élèves. La lecture croisée de *Vie et destin* de Grossman et de *L'écriture ou la vie* de Semprun est l'occasion, en dernière année, de réfléchir au traitement littéraire de l'indicible et à la nécessité de cette prise de parole, à la fois singulière et universelle, qu'est la littérature, quand précisément elle se confronte à l'absolument autre.

Conclusion

La définition d'un nouveau champ disciplinaire pour l'enseignement de la littérature comme discipline non linguistique dans les sections bilingues francophones de Russie pose la question de l'articulation entre les disciplines à un triple niveau. Il s'agit tout d'abord d'articuler les disciplines scolaires entre elles, et notamment, dans le cas qui nous occupe, le français langue étrangère, la littérature enseignée en langue maternelle, la littérature enseignée en section bilingue. Il s'agit ensuite d'articuler les didactiques, didactique des langues étrangères et didactique de la littérature, et ce dans deux traditions culturelles différentes, renvoyant à des histoires et des systèmes scolaires différents. Enfin, il s'agit d'articuler disciplines scolaires et disciplines universitaires, afin de donner une assise scientifique aux savoirs enseignés. Le passage de la philologie romane à la littérature comparée a, dans le cas décrit dans cet article, induit un changement majeur dans la définition du cadre disciplinaire de référence. Cet aspect paraît aujourd'hui fondamental : trop souvent, le discours des didacticiens introduit une confusion entre l'évolution des techniques d'apprentissage et celle des finalités de celui-ci. L'opposition des pratiques « traditionnelles » et « innovantes » est souvent affaire de discours, et s'appuie rarement sur l'analyse des différentes approches scientifiques de l'objet étudié. Elle repose, en matière de coopération éducative, sur une double échelle de valeurs, historique et géographique : sont ainsi valorisés le nouveau au détriment de l'ancien, le français au détriment de l'étranger. Est révélatrice à cet égard la croisade pour le numérique : celui-ci permet à la fois de moderniser l'enseignement et de mettre à disposition des contenus fabriqués en France. La démarche retenue par l'équipe responsable de la rénovation de l'enseignement de la littérature dans les sections bilingues francophones de Russie est tout autre. Directement en prise avec les acquis de la recherche, tant didactique que disciplinaire, elle ne néglige pas les apports des traditions française et russe et se situe dans une perspective locale, qui ne confond pas la « mondialisation » et la « globalisation », pour reprendre la distinction opérée par Igor Shaitanov.

Evgenia Bernigaud (Institut français de Russie)
& Virginie Tellier (Université de Cergy-Pontoise)

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille M. & Porcher L. (1993), *Éducation et communication interculturelle*, PUF.
- Bakhtine M. (1965), *L'œuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen Âge et sous la Renaissance*, Moscou.
- Carlo M. (de) (1998), *L'interculturel*, Paris, CLE international.
- Compagnon A. (1998), *Le Démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Paris, Seuil.
- Coste D. (2003), « Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue », Paris, ADEB. URL : https://lewebpedagogique.com/bilingue/files/2011/07/Coste_Santiago_oct03.pdf.
- Delvigne L. (2016), *Le dispositif des classes bilingues en Russie : vers une harmonisation des pratiques*, Mémoire de Master 2, dir. V. Laurens, Paris, Université Paris 3 Sorbonne nouvelle.
- Duverger J. (2008), « Interculturalité et enseignement de DNL dans les sections bilingues », *Tréma* [En ligne], 30. URL : <http://trema.revues.org/137>
- Gajo L. (2009), « Politiques éducatives et enjeux socio-didactiques : l'enseignement bilingue francophone et ses modèles », dans Delamotte-Legrand R. (dir.) *Glottopol : revue de sociolinguistique en ligne : Politiques linguistiques et enseignements plurilingues francophones : entre langage, pouvoir et identité*, n° 13, p.15.
- Godard A. (dir.) (2015), *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris, Didier.
- Grosjean, F. (2015), *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*, Albin Michel.
- Maillard, N. (2013), *Le texte littéraire francophone, passeur de langues et de cultures. Interactions didactiques en contexte universitaire*, thèse de doctorat en linguistique (dir. D. Morsly), soutenue à l'Université d'Angers le 9 décembre 2013.
- Martinet A. (1970, 1996), *Éléments de linguistique générale*, Armand Colin, coll. Cursus.
- Meirieu Ph. (2014), « L'éducation artistique et culturelle : une pédagogie de l'ébranlement », *La Scène* n° 72, p. 28-33. [en ligne : https://www.meirieu.com/ARTICLES/LA-SCENE_PH_MEIRIEU.pdf]
- Pageaux D.-H. (2005), « Littérature comparée et comparaison », SFLGC (Vox Poetica). [en ligne]
- Propp V. (1928), *Morphologie du conte*, Leningrad.
- Shaïtanov I. (2010), « La triade du comparatisme contemporain : globalisation, intertexte, dialogue des cultures », *Comparatisme et/ou poétique*, Moscou, p. 630-641. Également partiellement disponible en ligne : <http://voplit.ru/eText/2005/2005-6/2005-6/2005-6.html#132> [en russe].
- Sinitsyna N. (2005), « La section bilingue de Saint-Pétersbourg : une filière d'excellence », *Le Français dans le monde*, n°342, p. 18-19.
- Sinitsyna N. (2009), « Apprendre à parler et penser en français dans un gymnase russe », *L'enseignement bilingue : résultats, problèmes, perspectives*. Gymnase N° 171, Saint-Pétersbourg. [en russe]
- Zarate G. (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier.