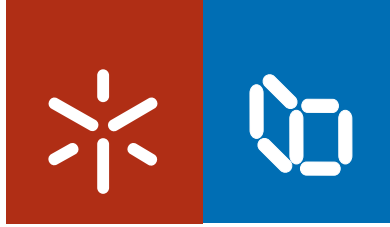


Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Marie-Manuelle da Silva

**Les nouveaux enjeux de l'enseignement de
la langue et de la culture d'expression
française. Mondialisation : formes et
réinterprétations linguistico-culturelles**





Universidade do Minho

Instituto de Letras e Ciências Humanas

Marie-Manuelle da Silva

**Les nouveaux enjeux de l'enseignement de
la langue et de la culture d'expression
française. Mondialisation : formes et
réinterprétations linguistico-culturelles**

Tese de Doutoramento em Ciências da Cultura
Especialidade de Culturas Francófonas

Thèse de doctorat en didactique des langues des
textes et des cultures

Thèse dirigée par:

Madame la Professeure Maria Cristina Álvares
(Universidade do Minho)

Monsieur le Professeur Emmanuel Fraisse
(Université de la Sorbonne Nouvelle)

DECLARAÇÃO

Marie-Manuelle da Silva

Endereço electrónico: mmanuelle79@gmail.com

Título

Les nouveaux enjeux de l'enseignement de la langue et de la culture d'expression française. Mondialisation : formes et réinterprétations linguistico-culturelles.

Orientador(es):

Professora Doutora Maria Cristina Álvares (Université du Minho)

Professor Emmanuel Fraisse (Université de la Sorbonne Nouvelle)

Ano de conclusão: 2012

Tese de Doutoramento em Ciências da Cultura
Especialidade de Cultura Francófona

DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR, NÃO É PERMITIDA A REPRODUÇÃO DE
QUALQUER PARTE DESTA TESE

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura:

Remerciements

Toute ma reconnaissance, en premier lieu, à ma directrice et à mon directeur de recherche, Cristina Álvares et Emmanuel Fraisse pour leurs encouragements, leur confiance et leur honnêteté intellectuelle.

Tous mes remerciements aux membres du jury, Eduarda Keating et Jean-Louis Chiss.

Je remercie pour leur soutien, la directrice du Centre de recherche de l'Institut de lettres et de sciences humaines (CEHUM), Ana Gabriela Macedo ; mes collègues du Département d'études romanes et de l'Institut de lettres et de sciences humaines, en particulier Sophie Afonso, Andreia Sarabando, Lola Llerma, Carlos Pazós et Mário Matos ; le secrétariat de l'Institut, spécialement Íris Saraiva.

Je remercie également pour leur aide ou leurs conseils Daniel Delas, Jean-Louis Dumortier, António Altarriba, Jan Baetens, Maria-José Salema, Cristina Avelino, Maria de Jesus Cabral, Roberto Sanmartin, António Gil, Lourdes Dionísio, Marc Gruas.

Toute ma gratitude à mes amis, en particulier à Anouchka, Sophie, Mi et Manuel, Andreia, Fiona.

Toute ma gratitude enfin à ma famille, mes parents, ma sœur, Fatima, Kévin et Armand, Thierry et Martine, Tom et Elena ; et surtout à Yse et à Filipe.

Résumé

Les nouveaux enjeux de l'enseignement de la langue et de la culture d'expression française. Mondialisation : formes et réinterprétations linguistico-culturelles.

Cette thèse a pour premier objectif la problématisation du recul de l'enseignement du français dans les universités portugaises comme symptôme de phénomènes plus vastes que constituent la redéfinition de la mission des universités dans un champ éducatif transnationalisé, et la mise en cause des Humanités, en partie provoquée par la déstabilisation d'enseignements dans lesquels la littérature était un élément central.

Les transformations à l'œuvre dans les sociétés contemporaines, marquées par la dimension culturelle qui caractérise la mondialisation actuelle, ont mené à des bouleversements concernant la place et le statut des langues et affectant l'ensemble des catégories qui informent les disciplines traditionnelles comme les « Études Françaises ».

Ainsi, la division disciplinaire en langues, littératures et cultures, s'est vue interrogée au regard de divers facteurs, comme la mise en valeur de la substance culturelle de la langue, la redéfinition de la littérature comme discours et phénomène culturel parmi d'autres, ou l'émergence de domaines professionnels consacrés à la production, à la gestion et à la communication de contenus, de significations et de valeurs culturelles. Par ailleurs, la culture légitime et canonique et les littératures nationales sont pensées et interprétées du point de vue *Etudes Culturelles* et *postcoloniales*, interrogeant les frontières disciplinaires et les logiques « mono-identitaires ».

C'est à la lumière de l'analyse de ces transformations que le second moment de cette réflexion se consacre à l'élaboration d'un projet didactique qui envisage les Études Françaises, mais aussi l'enseignement de la littérature et les Humanités en général, comme un chantier en devenir, où les disciplines traditionnelles sont amenées à se repenser et à se réinventer, au contact de discours culturels et littéraires plus proches de réalités nouvelles, rendant compte tout à la fois de déplacements dans des espaces où s'opèrent des jeux d'intertextualité inédits aux littératures consacrées et de la multiplicité des cultures, auxquelles autant de langues sont rattachées.

Mots clés : *didactique du français langue étrangère, culture, mondialisation, études culturelles, études littéraires, études de l'adaptation.*

Abstract

Emerging issues in the teaching of language and French culture. Globalization shapes and linguistic-cultural reinterpretations.

This thesis problematizes the specific context of the decline in the teaching of French in Portuguese universities as a symptom of other phenomena, such as the redefinition of the mission of universities in a transnationalised educational field, and the questioning of the Humanities, partly caused by the destabilization of areas of study where literature was a central element.

Ongoing transformations in contemporary society, dictated by the cultural dimension of globalisation, have led to changes in the place and status of languages, which in turn have affected the categories that inform the so-called traditional disciplines, of which 'French Studies' is an example.

As a consequence, the disciplinary division between languages, literatures and cultures has been questioned from a variety of angles, such as the valorization of the cultural essence of language, or the re-definition of literature as discourse and cultural phenomenon. This division has been further destabilized by emerging professional fields dedicated to the production, management and circulation of cultural contents, meanings and values. Furthermore, canonical cultures and national literatures are now conceptualised and read from critical places informed by fields such as Cultural Studies and Postcolonial Studies, fields which question disciplinary boundaries and 'mono-identitary' logic.

In a context where French Studies, as well as the teaching of literature, and the Humanities more generally speaking, are being induced to rethink and reinvent themselves, it becomes crucial to consider discourses that are closer to contemporary socio-cultural realities, discourses which operate within webs of intertextuality that are somewhat alien to canonical literatures and revelatory of the diversity of the cultures and languages associated with them.

Keywords : Didactics of French, Culture, Globalisation, Cultural Studies, Literary Studies, Adaptation Studies.

Resumo

Novos desafios no ensino da língua e da cultura de expressão francesa. Globalização: formas e reinterpretações linguístico-culturais.

A tese problematiza o contexto específico do declínio do ensino do francês nas universidades portuguesas enquanto sintoma de outros fenómenos, como a redefinição da missão das universidades num campo educacional transnacionalizado e o questionamento das Humanidades, em parte provocada pela desestabilização de áreas de ensino em que a literatura era um elemento central.

As transformações em curso na sociedade contemporânea, marcadas pela dimensão cultural que caracteriza a globalização, levaram a transformações em relação ao lugar e ao estatuto das línguas, afetando as categorias que informam as disciplinas ditas tradicionais, das quais fazem parte os "Estudos Franceses".

Assim, a divisão disciplinar em línguas, literaturas e culturas, tem sido questionada em relação a diversos fatores, tais como a valorização da essência cultural da língua, a redefinição da literatura enquanto discurso e fenómeno cultural entre outros, ou ainda o surgimento de campos profissionais dedicados à produção, gestão e comunicação de conteúdos, significados e valores culturais. Além disso, a cultura legítima e canónica e as literaturas nacionais são pensadas e interpretadas a partir de lugares críticos como os Estudos Culturais e Pós-Coloniais, questionando as fronteiras disciplinares e as lógicas "mono-identitárias".

Num contexto em que os Estudos Franceses mas também o ensino da literatura, e as Humanidades em geral, são levados a repensar-se e a reinventar-se, torna-se crucial considerar discursos culturais e literários mais próximos de novas realidades, que se configuram em áreas onde se operam jogos de intertextualidade inéditos às literaturas consagradas e refletem a diversidade das culturas e das línguas que lhes são associadas.

Palavras Chave: Didática do francês, cultura, globalização, estudos culturais, estudos literários, Adaptation Studies.

Sommaire

REMERCIEMENTS.....	IV
RESUME	V
ABSTRACT	VI
RESUMO	VII
SOMMAIRE	VIII
INDEX DES FIGURES	XI
ANNEXES.....	XII
INTRODUCTION	1
1. COMPRENDRE ET EXPLIQUER LE RECUL DU FRANÇAIS.	4
2. INTERROGER LA DISCIPLINE « ETUDES FRANÇAISES » A PARTIR DE L'ETAT DES LIEUX DE LA SITUATION DE L'ILCH.....	6
3. POSER DES BASES POUR REPENSER LA DISCIPLINE.	8
4. ÉLABORER UNE PROPOSITION A PARTIR D'UNE ETUDE DE CAS.	10
5. METHODOLOGIES ET REFERENCES.	12
6. PLAN DE LA THESE.	13
CHAPITRE 1- LA CONSTRUCTION DU SYSTEME EDUCATIF PORTUGAIS, QUELQUES REPERES.	14
1. INTRODUCTION.....	15
2. ALPHABETISATION ET SCOLARISATION.....	18
2.1. <i>L'industrialisation</i>	19
2.2. <i>De la République au Estado novo [État Nouveau]</i>	20
3. DE LA <i>REVOLUÇÃO</i> [REVOLUTION], A LA PERIODE DES REFORMES ET A L'ENTREE DANS LA COMMUNAUTE ÉCONOMIQUE EUROPÉENNE (CEE). 25	
4. CONCLUSION	28
CHAPITRE 2 - VERS UNE NOUVELLE GOUVERNANCE.	29
1. INTRODUCTION.....	30
2. LES DEFIS POUR LE SYSTEME EDUCATIF ACTUEL DANS L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE.	32
2.1. <i>Le plan technologique national</i>	33
2.2. <i>L'autonomie des écoles</i>	34
3. LES DEFIS POUR LE SYSTEME EDUCATIF ACTUEL DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : L'UNIVERSITE PUBLIQUE.	37
3.1 <i>L'Université moderne</i>	38
3.2 <i>De l'élitisme à l'enseignement supérieur de masses</i>	40
3.3 <i>La qualité ou l'internationalisation des politiques éducatives</i>	45
4. CHANGEMENT DE PARADIGME.....	48
4.1. <i>La nouvelle classe moyenne portugaise</i>	48
5. CONCLUSION	50
CHAPITRE 3 - L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LE CURRICULUM SCOLAIRE PORTUGAIS.....	53
1. INTRODUCTION.....	54
2. QUELQUES ELEMENTS POUR UNE BREVE MISE EN PERSPECTIVE HISTORIQUE.	56
3. LES EVOLUTIONS RECENTES DES POLITIQUES EDUCATIVES ET L'EDUCATION EN LANGUES ETRANGERES.	62
4. DESCRIPTION DU SYSTEME EDUCATIF ET PLACE DES LANGUES ETRANGERES (LE).....	64
4.1. <i>Ensino básico [enseignement de base]</i>	64
4.2. <i>Ensino secundário [enseignement secondaire]</i>	69
5. LES PRESUPPOSES DES REFERENTIELS POUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES ET LEURS LIMITES DANS LE CONTEXTE EDUCATIF.	75
6. LA REPARTITION DES ELEVES SELON LES LANGUES ETRANGERES DANS L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE	80
7. LES LANGUES ETRANGERES DANS LE SYSTEME SCOLAIRE ACTUEL : PERSPECTIVES ET ENJEUX.....	82
8. CONCLUSION	84
CHAPITRE 4 - L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS A L'UNIVERSITE DU MINHO.....	86

1.	INTRODUCTION.....	87
2.	LE FONDEMENT DES <i>ÉTUDES FRANÇAISES</i> A L'UNIVERSITE AU PORTUGAL.....	89
2.1	<i>De la philologie romane aux Études Françaises.....</i>	89
3.	LA CONSTITUTION DES <i>ÉTUDES FRANÇAISES</i> A L'UNIVERSITE DU MINHO A BRAGA.....	91
3.1	<i>Les « nouvelles humanités » comme cadre de l'évolution des savoirs sur la littérature.....</i>	92
3.2	<i>De la littérature à l'enseignement-apprentissage de la langue.....</i>	94
3.2.1	<i>Didactique des langues et didactique de la littérature.....</i>	95
3.2.2	<i>Le rôle de l'apprenant.....</i>	100
4.	LES <i>LICENCIATURAS EM ENSINO</i> [LICENCES D'ENSEIGNEMENT].....	102
5.	DES <i>LICENCIATURAS EM ESTUDOS DO PORTUGUES E DO FRANCES</i> [LICENCES EN ÉTUDES DE PORTUGAIS ET FRANÇAIS] A LA <i>LICENCIATURA EM LINGUAS E LITERATURAS EUROPEIAS</i> [LICENCE DE LANGUES ET LITTÉRATURES EUROPEENNES].....	103
5.1	<i>La Licenciatura em Línguas Estrangeiras Aplicadas [Licence en Langues étrangères appliquées] (LEA).....</i>	103
5.2.	<i>La Licenciatura em Estudos do Português Francês [Licence en Études du portugais et du français].....</i>	104
6.	LA <i>LICENCIATURA EM LINGUAS E LITERATURAS EUROPEIAS</i> [LICENCE EN LANGUES ET LITTÉRATURES EUROPEENNES].....	105
6.1.	<i>La matrice disciplinaire.....</i>	106
6.2.	<i>Les seconds cycles.....</i>	108
7.	PERSPECTIVE GENERALE DES DEPLACEMENTS METHODOLOGIQUES DE LA DISCIPLINE D'ETUDES FRANÇAISES.....	109
7.1.	<i>De la langue-culture française aux langues et cultures « autres ».....</i>	109
7.2.	<i>La place de la littérature.....</i>	110
8.	L'IDENTITE DE L'ILCH.....	113
9.	CONCLUSION.....	115
CHAPITRE 5 - ELEMENTS POUR UN ETAT DES LIEUX : LE FRANÇAIS FACE A LA MONDIALISATION.....		118
1.	INTRODUCTION.....	119
2.	DIMENSIONS SOCIOLINGUISTIQUES ET CULTURELLES DU FRANÇAIS : RAPPELS HISTORIQUES POUR UNE APPROCHE POLITIQUE.....	123
2.1	<i>Le français langue des élites européennes.....</i>	124
2.2	<i>Le français langue de la Nation, des droits de l'homme et des citoyens.....</i>	126
2.3	<i>Le français langue de la république et langue universelle de la mission civilisatrice.....</i>	130
3.	VERS UN AUTRE UNIVERSALISME : LE FRANÇAIS ET LA DIVERSITE CULTURELLE.....	134
3.1	<i>Une politique culturelle française.....</i>	134
3.2	<i>Le clivage « haute » culture - culture « ordinaire ».....</i>	140
3.3	<i>L'« exception culturelle » française.....</i>	142
4.	LA DIVERSITE CULTURELLE : UNE AUTRE CONCEPTION DE L'UNIVERSALITE ?.....	146
4.1	<i>La Déclaration universelle sur la diversité culturelle.....</i>	146
4.1.1	<i>Vers un post l'État-nation ?.....</i>	150
4.1.2	<i>Le culturalisme post-national : un panculturalisme ?.....</i>	151
4.1.3	<i>La diversification socio-culturelle interne de la société française.....</i>	153
5.	LE FRANÇAIS LANGUE D'UN ESPACE GEOCULTUREL ET GEOPOLITIQUE : LA FRANCOPHONIE.....	156
5.1	<i>La construction politique de la F(f)rancophonie.....</i>	156
5.2	<i>La « francophonie littéraire ».....</i>	158
5.3	<i>Vers une post-francophonie ?.....</i>	167
6.	CONCLUSION.....	171
CHAPITRE 6 - VERS UNE DIDACTIQUE DE LA CULTURE LITTERAIRE.....		175
1.	INTRODUCTION.....	176
2.	LA CRISE DES ETUDES LITTERAIRES.....	180
2.1.	<i>Les Cultural studies, lieu d'accueil ou de refuge pour des théories tendues entre le local et le global ou en perte de leur universalité.....</i>	181
2.2	<i>Cultural Studies ou Études culturelles « françaises » ?.....</i>	186
3.	ÉTUDES LITTÉRAIRES ET <i>CULTURAL STUDIES</i> , MODALITES POUR UN DIALOGUE.....	201
4.	LES ADAPTATION STUDIES COMME LIEU CRITIQUE ET METHODOLOGIQUE POUR UNE ETUDE DE CAS.....	203
4.1	<i>Un champ longtemps dominé par l'adaptation au cinéma et par la culture légitime.....</i>	205
4.2.	<i>Au-delà des fidélités.....</i>	211
4.3.	<i>Perspectives et enjeux pour une étude de cas.....</i>	216
4.4.	<i>L'adaptation comme réécriture et la réécriture comme adaptation.....</i>	218
5.	SUR LA CONSTITUTION DU CORPUS.....	224
5.1.	<i>Description du corpus et cadrage théorico-méthodologique.....</i>	225

6.	PROPOSITIONS D'ENTREES DIDACTIQUES POUR LE TRAITEMENT DU CORPUS COMME OBJET D'ENSEIGNEMENTS ET D'APPRENTISSAGES. ...	236
6.1.	<i>Décrire et regrouper les éléments du corpus.</i>	238
6.1.1	<i>Gérard Genette et les relations transtextuelles.</i>	238
7.	NOTES POUR L'ELABORATION D'ACTIVITES DE LECTURE ET D'ECRITURE.....	281
8.	CONCLUSION	286
CONCLUSION.....		288
BIBLIOGRAPHIE		294
ANNEXES.....		334

Index des figures

Figure 1	<i>Taux de scolarisation au Portugal entre 1960 et 2007</i>	23
Figure 2	<i>Élèves inscrits par cycle d'études entre 1960 et 2008</i>	24
Figure 3	<i>Evolution de l'accès à l'enseignement public supérieur.</i>	44
Figure 4	<i>Diplômes de l'enseignement supérieur portugais avant la réforme de Bologne</i>	45
Figure 5	<i>DEUXIÈME CYCLE (5e et 6e années)</i>	67
Figure 6	<i>TROISIÈME CYCLE (7e 8e et 9e années)</i>	68
Figure 7	<i>Enseignement secondaire - Type de formation</i>	69
Figure 8	<i>Enseignement secondaire - Voies possibles</i>	70
Figure 9	<i>Compétences Essentielles en Langues Étrangères, articulées au CECRL.</i>	78
Figure 10	<i>Élèves inscrits en Langue Étrangère en 2004/05 ; 2005/06 ; 2008 /09.</i>	80
Figure 11	<i>Evolution de la distribution des professeurs de langues étrangères, selon la nature de l'établissement (2005/06 – 2008/09).</i>	80
Figure 12	<i>Évolution du nombre d'élèves du premier cycle de l'ILCH entre 2004 et 2011</i>	105
Figure 13	<i>Évolution du nombre d'élèves du deuxième cycle de l'ILCH entre 2004 et 2011</i>	108
Figure 14	<i>Tableau general des pratiques intertextuelles selon Gerard Genette</i>	240
Figure 15	<i>Emma à la fenêtre – Chabrol, 1991</i>	266
Figure 16	<i>Emma à la fenêtre - de Penguern, 2001</i>	266
Figure 17	<i>Emma, avec Rodolphe dans la clairière – Chabrol, 1991</i>	267
Figure 18	<i>Emma, avec Rodolphe dans la clairière – de Penguern, 2001</i>	267
Figure 19	<i>Emma et Charles à son chevet – Chabrol, 1991</i>	269
Figure 20	<i>Emma et Charles à son chevet – de Penguern, 2001</i>	269
Figure 21	<i>L'Exorcisme – Wayans, 2001</i>	270

Annexes

ANNEXE I	LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE: ENSINO BÁSICO [ENSEIGNEMENT DE BASE]	335
ANNEXE II	ÉVOLUTIONS DES INSCRIPTIONS DANS LES CURSUS DE L'ILCH ENTRE 1975 ET 2008	337
ANNEXE III	RESOLUÇÃO SU-06/2004, DE 19 DE JANEIRO - REESTRUTURAÇÃO DA LICENCIATURA EM ENSINO DE PORTUGUÊS E FRANCÊS PASSANDO A DESIGNAR-SE POR LICENCIATURA EM ESTUDOS PORTUGUESES E FRANCESES - RAMOS DE HUMANIDADES E DE ENSINO.	338
ANNEXE IV	QUADRO DE AVALIAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO 2010 – ILCH	342
ANNEXE V	RT/C-204/2006 – ANEXO I – QUADRO OPÇÕES – LICENCIATURA EM LÍNGUAS E LITERATURAS EUROPEIAS	343
ANNEXE VI	EVOLUTION DU CURRICULUM EPF ET LLE	345
ANNEXE VII	UC TECHNOLOGIE LLE	347
ANNEXE VIII	CREATION DU MASTER EN MEDIATION CULTURELLE ET LITTERAIRE.....	348
ANNEXE IX	PROGRAMMES DE LITTERATURE ILCH	349
ANNEXE X	DESPACHO RT/C-139/2004 – ANEXO I – LICENCIATURA EM ESTUDOS PORTUGUESES E FRANCESES	352
ANNEXE XI	SYNTHESE DES DONNEES PRESENTEES PAR MARIA DE JESUS CABRAL LORS DES ASSISES DU FRANÇAIS AU PORTUGAL QUI ONT EU LIEU A PORTO LE 31 MAI 2010 (NON PUBLIEES, COMMUNIQUEES PERSONNELLEMENT).	359
ANNEXE XII	NOMBRE D'ETUDIANTS INSCRITS A L'UNIVERSITE DU MINHO PAR ANNEE SCOLAIRE.....	362
ANNEXE XIII	NOMBRE D'ETUDIANTS INSCRITS A L'ILCH PAR ANNEE SCOLAIRE.....	363
ANNEXE XIV	TEXTE DE PRESENTATION DU MASTER EN MEDIATION CULTURELLE ET LITTERAIRE	364
ANNEXE XV	PROJET DE RECHERCHE POSTDOCTORALE	365
ANNEXE XVI	EVOLUTION DU POURCENTAGE DE PROFESSEURS DE LANGUES ETRANGERES, FACE AU TOTAL DE PROFESSEURS DU TROISIEME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE E DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (2005/06 – 2008/09). 370	
ANNEXE XVII	NOMBRE D'ETUDIANTS INSCRITS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR PUBLIC ENTRE 2000/2001 ET 2009/2010. 371	
ANNEXE XVIII	NOMBRE D'ETUDIANTS INSCRITS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR PUBLIC ENTRE 1998 ET 2005 PAR AIRE D'EDUCATION ET FORMATION (FORMATION DE PROFESSEURS/FORMATEURS E SCIENCES DE L'EDUCATION ; ARTS ; HUMANITES). 372	
ANNEXE XIX	NOMBRE D'ETUDIANTS INSCRITS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR PUBLIC ENTRE 1998 ET 2009/2010 PAR AIRE GEOGRAPHIQUE (NORD DU PORTUGAL), PAR AIRE D'EDUCATION ET DE FORMATION (HUMANITES), PAR NATIONALITE (HORS UNION EUROPEENNE ET DANS L'UNION EUROPEENNE).	373
ANNEXE XX	RAPPORT EURDYCE FOCUS BOLOGNE	374
ANNEXE XXI	STRUCTURE DE L'ENSEIGNEMENT TERCIAIRE	375

Introduction

Le recul constant de l'enseignement et de l'apprentissage du français à l'université du Minho comme dans l'ensemble des universités portugaises au cours des dernières décennies, pose la question de la pertinence sociale des enseignements et des apprentissages dispensés par les filières dans lesquelles la discipline s'insère, c'est-à-dire de leur adéquation aux défis et aux enjeux de la formation universitaire dans le domaine des humanités dans le monde contemporain. La nécessité de situer et d'interroger, pour la repenser, la tradition disciplinaire des Études françaises au Portugal et sa tripartition actuelle en « langue », « littérature » et « culture », déplace la réflexion vers des questionnements de portée plus ample que certains pans de cette réflexion située dans un contexte particulier pourront en partie éclairer.

En effet, l'examen de la pertinence des enseignements en français dispensés au sein de l'Institut de Lettres et de Sciences Humaines (désormais ILCH¹) et des conditions de leur reconfiguration pour en garantir l'avenir, conduit au déploiement d'une série d'interrogations qui demandent une mise en perspective à la fois diachronique et synchronique articulant des dimensions locales à une vision surplombante plus globale.

Les questions liminaires à cette recherche, concernent :

- la conception de la langue, de la culture et de la littérature désignées comme « françaises » à laquelle s'adosse la discipline d'Études françaises au Portugal ;
- les enjeux de la transmission des contenus et des approches qu'elles programment, et des paramètres qui les conditionnent ;
- la définition actuelle des formes et des contenus linguistico-culturels désignés comme « français » ;
- leur pertinence dans le cadre de la formation universitaire et du monde d'aujourd'hui ;

Elles renvoient :

- au statut de la langue française au Portugal et dans le monde ; statut qu'il convient d'interroger dans une perspective historique pour comprendre la situation présente et poser des perspectives pour l'avenir ;
- à l'encadrement institutionnel des enseignements et des apprentissages du français, aux politiques linguistiques et éducatives nationales et à leur tradition, aujourd'hui en tension avec les politiques linguistiques éducatives transnationales en Europe (les recommandations du Conseil de l'Europe, l'adoption de la Réforme de Bologne) ;
- aux catégories qui informent les savoirs et aux discours qui s'y rapportent, infléchis par le « paradigme culturel » (Touraine, 2005) : mise en valeur de la substance culturelle de la langue ; interrogation du couple notionnel langue-culture ; redéfinition de la littérature comme discours et

¹ Instituto de Letras e Ciências Humanas (ILCH).

phénomène culturel parmi d'autres ; redéfinition de la notion de culture « légitime », « canonique », « nationale » ;

- aux objectifs de la formation universitaire et aux compétences visées.

Cette réflexion, basée sur une étude de terrain menée entre les années universitaires 2007/2008 et 2009/2010, a pour point de départ la nécessité de repenser la nature et la fonction des cours de français dispensés dans les nouvelles filières issues de la reconfiguration des curricula à la suite de l'harmonisation nécessaire à l'adoption du processus de Bologne entre 2005 et 2008. Cette réforme s'inscrit dans le prolongement de reconfigurations amorcées dans les années 2000 à la suite de politiques de régulation de l'offre de formation universitaire ayant conduit à la fermeture de filières comptabilisant peu d'inscrits. Les cursus de l'ILCH, longtemps quasi exclusivement voués à la formation d'enseignants en lettres et en langues, ont ainsi progressivement vu décroître le nombre de leurs étudiants, le français étant l'une des langues les plus touchées.

1. Comprendre et expliquer le recul du français.

C'est à partir de ce sentiment diffus de crise, à la fois du français et des humanités, que s'est construite cette réflexion en vue de mettre en place des stratégies pour la construction de dispositifs d'enseignement adaptés à la fois aux nouveaux publics et aux réalités du contexte.

Pour recueillir les données nécessaires pour dresser l'état des lieux permettant de contextualiser et de décrire avec précision, puis de problématiser le contexte d'enseignement du français à l'ILCH, nous avons mené de front plusieurs types de questionnements.

En retraçant de manière synthétique l'évolution historique des politiques éducatives liées à des idéologies qui sous-tendent les grands projets de la société portugaise pour replacer la période en analyse dans un continuum de crises et des réformes, il est apparu que les politiques éducatives récentes concernaient l'ensemble du système scolaire et étaient à penser à différentes échelles. En effet l'Européanisation du Portugal dans les années 1980 a entraîné le pays dans les dynamiques de la mondialisation, mené à de profonds changements structurels et infléchi le discours éducatif vers la dimension économique de l'éducation, sous l'influence de mécanismes de régulation transnationaux conférant des rôles nouveaux tant à l'État qu'aux institutions d'enseignement. Les préoccupations contemporaines comme la modernisation des économies au moyen de la compétitivité, l'apparition de la société de la connaissance ou encore la révolution technologique, ont mis en cause la fonction traditionnelle de transmission ou de production de la connaissance des institutions universitaires, en leur conférant un rôle dans le développement et la compétitivité des nations.

L'étude de l'évolution des processus de scolarisation et de massification, et des changements sociétaux auxquels ils correspondent, au moyen du rassemblement de données chiffrées sur l'évolution de la fréquentation de l'enseignement supérieur notamment, permet de fournir des éléments d'explication au recul du français et des filières liées aux humanités. Ces données nous ont conduit à décrire, en amont, la place du français au sein du curriculum scolaire portugais, et de revenir sur des moments clés du premier cadrage général, pertinents pour l'élaboration de la suite de la réflexion. Nous nous sommes notamment interrogés sur les fluctuations du statut du français dans l'instruction portugaise depuis son institutionnalisation jusqu'aux périodes récentes, et sur les politiques françaises de la langue sur son territoire, ou sur la diffusion de la langue française en tant que langue étrangère.

Il est apparu que la progressive décroissance du nombre des étudiants inscrits en français était à mettre en rapport avec deux grands ordres de facteurs qui feraient l'objet d'une attention particulière par la suite :

- la relativisation du statut de la langue et de la culture françaises et de sa valeur sociale, historiquement établie au Portugal, au profit de la promotion d'une identité européenne et plurilingue promue en amont du niveau universitaire ;
- la régulation de l'offre éducative articulée à des besoins et à une demande sociale projetée à l'échelle européenne et mondiale.

2. Interroger la discipline « études françaises » à partir de l'état des lieux de la situation de l'ILCH.

L'articulation entre les problématiques dégagées dans ce cadre général et la description des évolutions des études françaises au sein de l'ILCH nous a permis de décrire les transformations et les évolutions majeures de la discipline Études françaises et de recentrer notre hypothèse de départ : la « crise du français » est à appréhender conjointement à celle des humanités, mais également dans le cadre du repositionnement de l'ensemble des langues par rapport à l'anglais. Car si les facultés de lettres et de langues ont longtemps été associées à la formation d'agents éducatifs (et de professeurs de français) nécessaires à l'expansion scolaire et universitaire, justifiant la création d'universités après la révolution de 1974 (dont l'Université du Minho), la situation à la veille de la mise en place du processus de Bologne dans les années 2000 est tout à fait différente.

Nous avons choisi d'organiser une nouvelle série de questionnements complétant les premières mises en perspectives par leur pendant épistémologique. Partant de l'analyse de l'ILCH comme cadre empirique concret, informée par des documents officiels sur les filières en Lettres et en Langues, nous avons étudié les principes organisateurs de la constitution du champ des études françaises au sein du champ global des Humanités. Le fondement et l'évolution de la tripartition *langue*, *littérature* et *culture*, a été resitué :

- dans l'histoire de la discipline, depuis la constitution de la discipline « Études françaises », héritière de la prestigieuse Philologie romane, jusqu'à sa configuration dans les « nouvelles Humanités » ;
- dans la tension entre ses orientations didactiques, sous l'égide de la Didactique de la littérature ou de celle des langues : la littérature s'étant déplacée vers la périphérie du FLE est, par ailleurs, discréditée et désacralisée et perd de sa valeur sociale ;
- dans le déplacement de la littérature vers la culture comme élément central et organisateur de la discipline et de ses enseignements et apprentissages.

Il est ressorti de cette mise à plat de ses évolutions récentes, que l'ILCH, en diversifiant ses publics et ses enseignements pour leur conférer une visée pragmatique et assigner des finalités « utilitaires » aux Humanités, reconfigurait ses curricula et sa structure institutionnelle dans une dimension interdisciplinaire, plurilingue et pluriculturelle, posant les questions :

- du positionnement du français dans le marché des langues (Calvet, 2002)

- de la dimension « monoculturelle » et « mononationale » des Humanités et de la prégnance d'enseignements basés sur les littératures nationales, pensées dans le cadre de la transmission de connaissances selon des repères fixes (découpage par siècles du passé vers le présent, portant sur les valeurs d'une culture française commune, etc.) ;
- des caractéristiques des nouveaux publics et de leurs attentes (transformations sociologiques, culturelles, hétérogénéité de la population scolaire « massifiée »).

3. Poser des bases pour repenser la discipline.

À la lumière de ces constatations, nous avons dirigé notre attention sur certains des facteurs progressivement identifiés comme « exogènes » au terrain, mais dont la compréhension s'avère décisive pour penser les objets et les méthodologies liés à la discipline, et leur reconfiguration dans un projet et une structure en pleine transition.

Le questionnement sur le degré de centralité de la langue et de la culture françaises aujourd'hui et sur l'attraction qu'elles génèrent, à partir des variations historiques de leur statut, offre des perspectives nouvelles : les études françaises sont-elles à situer dans le cadre de la construction pluriculturelle européenne ou dans une dimension « francophone » élargie ? Dans le cadre des nouvelles filières, la culture se superpose-t-elle à la littérature ou à la culture « légitime » ? Quelles seraient les conséquences de cet élargissement et quels objets retenir pour constituer les enseignables de la discipline et penser les méthodologies pour les aborder ?

Ce redéploiement de certains aspects du questionnement initial a amené à situer la place de la langue française dans une hiérarchie culturelle, idéologique et sociale, liée aux fonctions assumées par la langue et à la valeur conférée à ces fonctions, à partir de la reconstitution des principales étapes politiques et historiques. Celles-ci témoignent du basculement d'une conception de la langue associée à la construction d'un État-Nation, porteuse de valeurs universelles notamment dans le cadre de son expansion, vers un repositionnement dans le cadre du projet européen plurilingue et pluriculturel, lui-même à penser au regard du statut hégémonique de l'anglais dans une dimension mondialisée. La langue française étant également à resituer par rapport à la francophonie parmi les ensembles linguistiques transversaux formant des *Xphonies* (Calvet, 2002). Cette portée sociopolitique attribuée à la langue française, entraîne de nouvelles interrogations sur les dimensions littéraires et, plus largement, culturelles et identitaires configurées comme « françaises », dans un contexte d'appropriation et de transmission des langues et des biens culturels, en dehors et en aval du micro-contexte de l'ILCH.

La nécessité d'un questionnement similaire à celui opéré à partir de la langue française s'est imposée à propos de la conception de la culture. L'analyse de l'association des représentations d'une société et d'une culture à un État-Nation, dans le cadre de la dimension culturelle reconnue à notre mondialisation, a été menée à partir des contributions de la pensée contemporaine. Celles-ci interrogent l'État-Nation en tant que cadre de l'économie ou de la culture au regard de l'abolition des distances physiques et temporelles entre

mondes contigus (Bauman, 2010), dans un espace commun travaillé par le flux des mobilités modernes et la circulation d'imaginaires, d'images et de récits, articulant une dimension globale et des appropriations locales déclinées dans une ample variété de langues (Appadurai, 2004).

Cette vaste réflexion a ouvert des pistes pour la définition du type d'espace, de significations, de codes et de paradigmes culturels susceptibles de poursuivre et de finaliser cette recherche à partir d'une hypothèse reformulée sur la base de ces apports : comment élaborer une proposition didactique prenant en compte les nouvelles catégories qui informent les savoirs culturels à propos des objets d'enseignement et de leur description, articulés aux « Études Françaises » dans le cadre institutionnel de l'ILCH ? La discipline comme l'institution sont en effet directement concernées par ces mutations car elles visent le développement de formations destinées tout à la fois au marché éducatif internationalisé et des publics hétérogènes au contact de ces « mobilités » contemporaines.

4. Élaborer une proposition à partir d'une étude de cas.

À ce stade de la réflexion nous avons considéré qu'il était nécessaire d'élaborer un cadre précis pour la formulation de propositions tenant compte :

- de la variation des échelles induites par la mondialisation dans le régime de production des cultures lié à la langue française ;
- de la tension entre les productions de la « haute » culture ou de la culture « légitime » associées aux cultures-traditions et les « produits culturels » associés aux industries culturelles (Warnier, 2007) ;
- des paradigmes caractérisant les sociétés mondialisées du XXI^e siècle comme « siècle de la culture » (Gil, 2008) ;
- de la culture éducative de l'ILCH et du redimensionnement des disciplines « traditionnelles » à dominante linguistico-littéraire comme les études françaises.

Nous avons décidé de penser ce projet de reconfiguration d'objets et d'épistémologies à partir d'une étude de cas, articulée aux évolutions du cadre d'action décrites à mesure du déroulement de la réflexion. Pour ce faire, nous avons constitué un corpus formé d'interprétations actuelles du « classique » de la littérature française, *Madame Bovary* de Gustave Flaubert, sous la forme de transformations ou de « migrations » contemporaines (années 2000) vers d'autres supports médiatiques et dans différents contextes géoculturels, afin d'élaborer les principes de base d'une didactique au développement à venir, reposant sur de nouvelles configurations esthétiques et culturelles.

La définition des outils théorico-critiques et des épistémologies adaptées à cet objet d'étude, en partant d'un état des lieux des déplacements et des dialogues interdisciplinaires possibles entre les humanités « traditionnelles » et les modèles « culturalistes » comme l'épistémologie des *Cultural Studies*, nous a amenés à considérer les études de l'adaptation (*Adaptation Studies*) comme lieu critique et méthodologique opératoire pour l'étude du corpus. En effet, celles-ci posent tout à la fois la question de la transférabilité des théories appliquées aux textes littéraires, des transformations et des représentations de l'œuvre littéraire canonique dans diverses cultures et média et des rapports de force entre discours dans le champ de la culture.

Les propositions pour le traitement de ce corpus s'organisent à partir d'une conception de l'objet littéraire envisagé comme pratique culturelle, et de techniques d'analyse au service de la lecture critique ou de l'écriture. Ce présupposé se justifie par les publics visés : des étudiants de premier et de second cycle,

fréquentant les filières de *Langues et littératures européennes*, d'*Études culturelles* (depuis la rentrée 2011) de *Langues appliquées* et *Médiation culturelle et littéraire*, dont seule une minorité se destine à l'acquisition d'une expertise dans le domaine de la littérature en troisième cycle.

La typologie et les caractéristiques des éléments qui composent le corpus et des lieux critiques à partir desquels ils sont examinés, prévoient la gestion du degré de difficulté des textes et de leurs discours d'escorte en fonction de la configuration du dispositif didactique qui les programmera.

5. Méthodologies et références.

En ce qui concerne la dimension informative et la construction du savoir historique nécessaires à cette recherche, nous nous sommes appuyés sur une méthodologie à la fois quantitative et qualitative, permettant de comprendre et d'expliquer les transformations du champ éducatif (évolution diachronique et synchronique) et leurs conséquences dans le cadre spécifique de notre étude.

Nous avons fait appel à des sources diversifiées tels que des documents officiels ou internes, des rapports techniques, des statistiques nationales et internationales, des articles de presse ou de blogs, des publications éducatives, des travaux universitaires ; soit parce le croisement de certaines informations à partir de sources diverses ont permis de mieux appréhender la complexité et la multiplicité des enjeux de la réalité éducative, soit pour obtenir ou confirmer des données chiffrées difficiles d'accès de façon officielle.

Pour le cadrage de notre terrain d'observation, nous avons eu recours à l'histoire des sciences de l'éducation et de la didactique des langues, notamment aux spécialistes portugais ayant pensé les politiques éducatives et linguistiques attenantes aux systèmes éducatifs portugais. Nous nous sommes appuyés sur les travaux de référence de Maria José Salema et Maria Herminia Laurel pour la constitution de l'histoire des curricula et des disciplines concernant les langues étrangères et plus particulièrement le français.

Nous avons interrogé l'histoire de la langue et de la culture française selon différents « itinéraires » critiques (points de vue, modèles, notions) problématisant les rapports et les tensions entre « universalité » et « diversité » ou entre « haute » et « basse » culture en les élargissant aux enjeux tels que les abordent des lieux critiques comme les Études culturelles et les Études postcoloniales, dans l'objectif d'intégrer à la réflexion les décentrations historico-culturelles et les polarités constitutives des lectures et des espaces de perception en jeu.

Pour le cadrage et la réalisation de l'étude de cas, nous sommes adossés à différentes approches combinant Didactique de la littérature (lecture littéraire), les Études culturelles et les Études littéraires ; sur les travaux récents du champ des *Adaptation Studies* (l'adaptation comme re-signification intertextuelle, l'élargissement du couple cinéma-littérature, l'adaptation comme réécriture, approches comparatives non hiérarchisantes); et plus spécifiquement sur la complémentarité entre le modèle d'analyse des relations transtextuelles de Gérard Genette (Genette, 1982), la notion de transfictionnalité de Richard Saint-Gelais (Saint- Gelais, 2011) ou les études narratologies contemporaines (Pier et Berthelot, 2010).

6. Plan de la thèse.

Le premier chapitre ancre la réflexion dans le débat sur l'état actuel du système éducatif portugais et en propose une mise en perspective retraçant les périodes clés des politiques d'éducation au Portugal pour mieux situer les enjeux et les défis du nouveau paradigme de gouvernance du système éducatif, traitée au long du deuxième chapitre. L'analyse des conséquences à la fois structurelles et idéologiques de cette vision sur le rôle des universités y est replacée dans l'histoire de leur évolution en fonction de la demande sociale et de sa régulation. Le troisième chapitre analyse les évolutions et les variations de la place du français dans le curriculum scolaire en amont du niveau supérieur. À partir des cadrages des chapitres précédents, le quatrième chapitre décrit la mise en place des « Études françaises » au Portugal et à l'université du Minho et les principales étapes de la restructuration des filières où s'intègrent ses enseignements ainsi que les principaux déplacements de ses sous-disciplines « langue », « littérature » et « culture ». On y montre que les études françaises, telles que nous les connaissons aujourd'hui, sont les héritières des relations particulières qui se sont instaurées entre langue, littérature et culture (ou civilisation) françaises, puis de leur institutionnalisation, d'abord dans les universités traditionnelles portugaises et ensuite dans les universités nouvelles dont fait partie l'université du Minho. Le cinquième chapitre examine en détail les évolutions sociolinguistiques et culturelles du français et les principaux enjeux de l'entrée de la langue et de la culture française dans les dynamiques de mondialisation. Le dernier chapitre articule certaines des questions abordées précédemment à la transition idéologique épistémologique et méthodologique que connaissent les humanités et à la transformation des catégories qui les informent. Il définit les conditions de la reconfiguration d'objets et de méthodologies pour aborder la culture littéraire française à partir d'une étude de cas.

Chapitre 1- La construction du système éducatif portugais, quelques repères.

1. Introduction

Le Portugal a longtemps souffert d'un retard considérable concernant les connaissances acquises par sa population scolaire, au regard de ce que António Candeias appelle « l'occident européen » (Candeias, 2001 : 23). Ce retard portugais diagnostiqué depuis plus d'un siècle a été utilisé à des fins politiques les plus diverses et a suscité de nombreuses études, plus particulièrement depuis l'avènement des *rankings* et des rapports internationaux.

À ce propos, les résultats du rapport du *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS) publié en 1996², basé sur des enquêtes distribuées aux élèves et aux professeurs de différents niveaux d'enseignement dans 40 pays du monde au cours de l'année scolaire 1994/95, a provoqué bon nombre de commentaires. Classé dans les derniers pays participants du TIMSS, le Portugal s'est vu à nouveau montré du doigt en 2000, 2003 et 2006³ après les enquêtes menées par le *Programme for International Student Assessment* (PISA) coordonné par l'Organisation pour le Développement et la Coopération Economique (OCDE). Pour des analystes comme le sociologue David Justino, Ministre de l'Éducation du XVe Gouvernement Constitutionnel de 2002 à 2004, la similarité des conclusions issues de différentes études adossées à des méthodologies diversifiées, révèle les réelles limitations de la situation éducative au Portugal. Selon l'auteur, si le débat reste à l'ordre du jour malgré la nette amélioration des résultats présentés dans le rapport PISA 2009⁴, c'est parce que le retard en question n'est que l'expression visible d'une incapacité profonde et enracinée à éduquer mieux et plus (Justino, 2010 : 17).

Il est en effet incontestable que l'évolution du système éducatif révèle d'importants progrès quant à la croissance de la population scolaire et à l'amélioration des conditions matérielles de cette scolarité. Toutefois, pour David Justino, le modèle de formation, de recrutement et d'évolution de carrière des enseignants d'une part et d'autre part l'inadéquation de l'Etat éducateur aux nouvelles réalités sociales et aux perspectives de développement des prochaines décennies, ne permettent pas de répondre aux défis actuels, quand ils ne reproduisent pas les facteurs à l'origine du retard dénoncé. Pour David Justino, c'est avant tout le niveau de développement économique et social du pays et ses disparités régionales, auquel s'ajoutent les inégalités sociales dans la distribution des richesses, qui marquent la société portugaise « qui ne se libère pas des

² Institute of Education Sciences, 1996.

³ Institute of Education Sciences, 2001; 2003; 2006.

⁴ Institute of Education Sciences, 2010. Le rapport du *PISA* portant sur l'année 2009 montre une nette progression du Portugal qui, pour la première fois, se rapproche des moyennes des pays de l'OCDE, bien qu'il faille en nuancer les résultats.

atavismes du passé. En somme, simultanément cause et conséquence, l'éducation ne parvient pas à se libérer de cette dépendance»⁵ (Justino, 2010 : 128).

Pour certains spécialistes portugais en sciences de l'éducation comme Stoer, Cortezão et Correia (Stoer et *al.*, 2001), en plus de légitimer les nouvelles modalités de distribution des responsabilités individuelles au détriment de la responsabilité sociale par le biais de l'État, les pays dont les espaces sociaux de scolarisation se sont constitués tardivement et de façon déficitaire, sont particulièrement affectés par un modèle qui accentue le désajustement entre scolarisation et éducation. En effet, les carences de la formation portugaise en matière de scolarisation, dans le contexte de la crise de l'Etat éducateur, ont donné lieu à des mesures où la relation entre l'Etat et le marché régulateur est perçue comme ambiguë. Les politiques « hybrides » prises depuis 2005 notamment, font débat et les controverses abondent sur les problèmes de fond que les fluctuations statistiques et le contexte de leur interprétation ne cessent de relancer⁶.

Pour les auteurs cités, la mondialisation⁷ s'est d'abord traduite par une crise de la scolarisation mais aussi par

« une crise des façons de gérer cette crise (...) dans laquelle les perturbations de la scolarisation sont interprétées comme des déficits de scolarisation, et l'impossibilité de la penser exclusivement à partir des temps et des espaces d'intervention de l'État a conduit à une 'naturalisation cognitive' de la métaphore du marché comme seule alternative crédible à la crise de l'Etat éducateur.» (Stoer, Cortezão et *al.*, 2001 : 21)

On le sait, chaque époque répond à sa façon aux défis qui se présentent, qu'ils soient sociaux, culturels ou économiques. Les grandes transformations sociétales impliquent des changements dans l'éducation et le continuum des crises et des réformes des systèmes éducatifs recense les marques de son adaptation aux nouvelles réalités sociales.

⁵ C'est nous qui traduisons. Toutes les citations d'ouvrages portugais qui suivront seront traduites par nos soins, sauf mention contraire.

⁶ L'étude du PISA de 2009 (Institute of Education Sciences, 2010) sur l'impact de la situation socio-économique sur l'éducation, montre que 20% de l'échantillon portugais sur lequel porte l'étude appartient au groupe international le plus défavorisé et pointe également le faible taux de titulaires d'un diplôme d'enseignement supérieur dans la population active.

⁷ Nous opterons, pour désigner le phénomène, pour le terme « mondialisation » bien que le terme « globalização » soit plus courant que « mundialização » en portugais. Cependant, Armand Mattelart rappelle que la sémantique du terme globalisation a vu le jour en 1984-1985 dans la sphère financière avec la déréglementation des places financières (depuis la City de Londres) mettant en branle un marché fluide de l'argent au niveau planétaire. Ainsi, le sens du terme est indissociable du projet néolibéral de l'économie planétaire. Mondialisation (et mondialisme) sont quant à eux des termes datant de la fin du XIXe siècle et se réfèrent à la solidarité entre les peuples comme base de « nouveaux rapports sociaux, économiques et culturels à travers un nouveau type d'institutions mondiales » (Mattelart, 2010 : 265). Louis-Jean Calvet définit quant à lui la « mondialisation » par l'extension continue de l'accélération des échanges, provoquée par le marché et les valeurs qu'il dicte, parmi lesquelles la prolifération des mouvements de capitaux ou la division internationale du travail sont les plus marquantes. Le lien entre des « phénomènes qui semblent tous reliés, parfois de façon paradoxale » (Calvet, 2002 : 113) vérifiables à l'échelle mondiale et rendus possibles par l'importance des progrès technologiques dans le domaine des télécommunications, est désigné par l'auteur par « globalisation ».

Les systèmes éducatifs modernes se sont développés dans un contexte historique fortement marqué par la construction des États-Nations. Les sociétés modernes occidentales, désireuses de disséminer les valeurs qui les guidaient, ont pensé la scolarisation comme la seule modalité légitime pour l'éducation des nouvelles générations et leur préparation pour les défis à venir. En Europe, à partir de la moitié du XIXe siècle, tous les États souverains ont posé de façon plus ou moins précoce les bases de ce qui deviendrait un réseau scolaire à même de répondre à la généralisation de l'enseignement obligatoire. Il ne s'agissait pas seulement d'instruire le plus grand nombre, mais aussi de promouvoir une cohésion nationale, de former des citoyens libres et responsables au moyen d'une sélection et d'une hiérarchisation de contenus prévus à cet effet. Mais, avant que les régimes libéraux du XIXe siècle n'érigent l'éducation comme l'un des dispositifs privilégiés de la construction de la nation, d'autres formes d'organisations avaient pris en charge l'alphabetisation et la formation de la société portugaise, recrutant des enseignants considérés comme habilités à dispenser les contenus d'instruction jugés nécessaires.

Ainsi, des structures gérées localement par des ordres religieux⁸ ou militaires dont l'objectif était majoritairement d'enseigner à lire, à écrire et à compter, ont progressivement été remplacées par l'État dont la volonté de réguler les activités d'enseignement et leur exercice s'est vu freinée par des difficultés inhérentes à ce que l'on appellera par la suite la massification. Les modèles pédagogiques en ont naturellement été infléchis et les innovations se sont développées de façon plus ou moins parallèle aux méthodes traditionnelles en place, en fonction des besoins, mais aussi des idéologies qu'ils servaient.

⁸ L'éducation au Portugal et dans ses colonies a d'ailleurs longtemps été aux mains des ordres religieux, principalement des Jésuites, expulsés de tout le territoire (y compris des colonies) par le marquis de Pombal qui entamera une série de réformes marquantes pour le pays (Réforme Pombaline) à partir de 1759, sous l'influence de l'illuminisme et de son projet « de constituer les responsabilités de l'enseignement est la compétence privilégiée de l'État » (Cruzeiro, 1988 :174).

2. Alphabétisation et scolarisation.

La plupart des études sur la question de l’alphabétisation et la scolarisation⁹ démontrent que la mise en place du système éducatif portugais a été particulièrement longue, bien que ce dernier ait été défini précocement¹⁰. Il a fallu plus d’un siècle pour que, à la fin des années 1950, la grande majorité des enfants en âge légal ne fréquente l’école. Le Portugal s’est ainsi trouvé parmi les pays les moins scolarisés et alphabétisés du monde occidental contemporain¹¹. Ce processus d’affirmation de la culture écrite s’est caractérisé par des formes et des rythmes irréguliers, définis en fonction d’intérêts spécifiques des populations et sous l’influence d’élites désireuses d’imposer une scolarisation standardisée, dans le sillon d’un occident en voie de mondialisation. Ainsi, « le monde de l’écriture » selon António Candeias se généralisera jusqu’au milieu du XXe siècle, présentant les marques d’une transition entre l’Ancien Régime et la modernité (Candeias, 2001 : 41).

L’une des premières expériences d’alphabétisation date du début du XIXe siècle avec la mise en place de structures pour la qualification du corps de l’armée portugaise. En réponse à une volonté politique de renforcer l’armée et d’élever son niveau culturel, João Crisóstomo de Couto e Melo institue progressivement un réseau d’écoles militaires (1815-1823) pour lesquelles il adopte une nouvelle méthode pédagogique¹² alors en vogue en Angleterre. Connue sous le nom de self-tuition ou Ecole Mutuelle (*Ensino Mútuo*) et amplement diffusée par Joseph Lancaster, son principe est basé sur la fragmentation de la classe en petits groupes dirigés par des moniteurs, recrutés parmi les élèves les plus avancés. Ce système a permis la multiplication de ces écoles (on en comptait 55 en 1818) de façon à pourvoir rapidement aux besoins de formation. João Crisóstomo de Couto e Melo créera l’Ecole Normale d’Enseignement Mutuel (*Escola Normal*

⁹ Le terme d’alphabétisation est défini par Candeias comme « un type de relation fonctionnelle comprenant la lecture, et parfois l’écriture, souvent volontaire, généralement épars, superficiel et informel, et pouvant atteindre des niveaux d’intensité très inégaux » (Candeias, 2001 : 31). Quant à la scolarisation, elle se distingue de l’alphabétisation comme relation structurée se dirigeant à des groupes de population d’un âge déterminé, se soumettant à un type de socialisation opéré au moyen d’une institution prévue à cet effet, qui au milieu du XIXe siècle, s’organise en réseau et s’articule avec d’autres formes d’éducation. La scolarisation se fait sous le contrôle politique, pédagogique et administratif de l’Etat (Candeias, 2001 : 31).

¹⁰ La scolarisation obligatoire a été introduite au Portugal en 1844. Cependant, en 1870, le taux d’alphabétisation n’était que de 13% (pourcentage d’enfants entre 9 et 15 ans qui fréquentaient l’école sur la totalité des enfants du même âge). Soysal et Strang classent le pays dans une typologie d’Etats (la Grèce et l’Espagne sont dans le même cas de figure) qui construisent une rhétorique de la scolarité, mais qui malgré des lois promulguées très tôt pour l’imposer, présentent les taux les plus faibles de scolarisation (Soysal et Strang, 1989, cité par Candeias, 2001 : 47).

¹¹ Selon les données recueillies par Johansson à partir des recensements en Europe entre 1850 et 1950 (recrues, condamnés, registres matrimoniaux) citées par Graff, les pays nordiques, l’Allemagne, l’Ecosse, la Hollande et la Suisse présentaient un taux d’alphabétisation de 95% en 1850 et d’environ 98% en 1950 alors que, pour le Portugal, ce taux était d’environ 15% en 1850 et d’environ 55% en 1950 (Graff, 1991, cité par Candeias, 2001 : 44).

¹² L’illuminisme et les réformes de l’enseignement appelaient à une rationalisation de la grammaire (latine ou portugaise) de type « général » ou « philosophique » avec, à l’arrière plan, un climat révolutionnaire dans lequel s’inscrivait le débat « idéologiste ». Au Portugal, la grammaire générale se caractérise par son éclectisme, comme le démontrent les grammaires de João Crisóstomo do Couto e Melo (1818) e Jerónimo Soares Barbosa (1822) ; résultat de la confluence terminologique et conceptuelle de solutions évolutives de la grammaire générale et de contributions plus ou moins explicites du logicisme cartésien ou port-royalistes. João Crisóstomo do Couto e Melo suivait, outre la méthode de l’école mutuelle, la grammaire philosophique dont il est l’auteur et qui présente des marques de cet éclectisme (Gonçalves, 2010 : 175).

de Ensino Mútuo) destinée à assurer la formation des élèves faisant office de professeurs, en vue de la normalisation de l'enseignement mutuel.

L'État éducateur naissant en quête d'affirmation allait poursuivre cette voie et se pourvoir d'instruments tels qu'un réseau scolaire couvrant tout le territoire national, un système de formation initiale pour les professeurs devenus nécessaires à l'instruction de grande envergure que supposait la scolarité rendue obligatoire en 1834¹³, ainsi que la mise en place d'une administration éducative chargée de sa gestion et de son contrôle. Cependant, bien que le nombre d'écoles ait augmenté substantiellement, les conditions de vie de la majorité de la population du pays ne permettaient pas de faire appliquer la loi et l'absentéisme abondait, provoqué notamment par le travail infantile. Ainsi, le taux d'analphabétisme restera élevé durant le XIXe et la première moitié du XXe siècle.

2.1. L'industrialisation

La deuxième moitié du XVIIIe siècle marque l'entrée du Portugal dans la modernisation. Sous l'impulsion du dirigisme économique et de l'illuminisme culturel, les structures de l'Etat ont été réorganisées et les secteurs de l'économie et du commerce restructurés. Avec la consolidation du régime libéral et de la bourgeoisie, la priorité est donnée à l'industrialisation du pays. L'enseignement basé sur des préceptes religieux et humanistes, auquel seule une minorité avait accès, s'ouvrait aux contributions de la science et de la technologie pour mieux répondre au développement industriel de la société.

La seconde révolution industrielle, qui a marqué la transition vers le XXe siècle, exigeait des transformations que le travail d'une population sous qualifiée ne pouvait plus satisfaire. Le besoin accru d'employés qualifiés aptes à intégrer les nouvelles administrations, d'ouvriers et de techniciens spécialisés, contraint les systèmes éducatifs à valoriser les enseignements scientifiques et technologiques. Le développement de l'enseignement technique se fera sous l'impulsion de Fontes Pereira de Melo dans la période de la Régénération (*Regeneração*) sous la Monarchie Constitutionnelle portugaise succédant à l'insurrection militaire du 1er mai 1851. D'abord limité aux villes de Lisbonne et de Porto, l'enseignement technique sera régionalisé dans les années 1880, et jouera un rôle déterminant dans la formation de la classe ouvrière et du secteur commercial, bien que le nombre d'élèves formés ne suffise pas à répondre aux besoins du pays.

¹³ Pour une description de l'évolution des lois relatives à la scolarité obligatoire au Portugal, voir Justino, 2010 : 54-55.

2.2. De la République au *Estado novo* [État Nouveau]¹⁴

Proclamée le 5 octobre 1901, la première République marquera l'éducation et l'enseignement, notamment parce que ce régime procède à l'extinction des congrégations et supprime les enseignements religieux à l'école primaire. C'est également à partir de cette époque que la théologie ne sera plus enseignée à l'université.

Les premiers gouvernements de la République promulguent des réformes pour tous les degrés d'enseignement, dans l'espoir de contrer la dégradation du système scolaire portugais et de combler son retard par rapport à la majorité des pays d'Europe, y compris ceux dont les conditions économiques, sociales et géographiques étaient similaires¹⁵. Cependant, la dispersion de la législation publiée rend sa mise en pratique quasiment impossible à cause de l'instabilité politique, sociale et économique du pays. Malgré tout, en 1901, la promesse séculaire des gouvernements libéraux, dont l'objectif était de faire parvenir l'instruction dans tout le Portugal, semblait en passe d'être tenue. En effet, on comptait cette année-là 5100 écoles primaires où enseignaient 5808 professeurs et où étaient inscrits 272 000 élèves (Justino, 2010 : 49)¹⁶.

L'avènement de la République verra s'installer un climat de changement dans lequel l'école sera perçue comme facteur déterminant de la rénovation des consciences que la révolution républicaine exigeait. Jusque dans les années 1930, des contacts entre pédagogues portugais et étrangers¹⁷ ont lieu et rendent possibles certaines tentatives d'innovation pédagogique. C'est le cas de l'Education Nouvelle¹⁸ dont les principes arrivent au Portugal, mais le mouvement restera à l'écart des écoles publiques dans lesquelles les méthodologies se basaient sur des méthodes d'enseignement plus que sur des théories pédagogiques¹⁹.

¹⁴ Cette période est aussi connue sous le nom de *salazarisme* en référence à son fondateur Antonio de Oliveira Salazar. L'État Nouveau désigne le régime politique autoritaire au pouvoir de 1926 jusqu'à la Révolution du 25 avril 1974, que l'on peut diviser en deux périodes distinctes : la première allant du coup d'État militaire de 1926 jusqu'en 1945 repose sur la trilogie Dieu, Patrie, Famille dominant le système éducatif modelé par la domination de l'État sur la société civile ; quant à la seconde, elle commence après 1945 et s'étend jusqu'à la veille de la Révolution et marquée par la croissance économique et l'expansion capitaliste. L'État exerce toujours sa domination sur la société civile, mais moins à travers l'éducation ou d'autres systèmes idéologiques qu'au moyen de son appareil répressif et d'une influence économique croissante liée au contexte international et à l'afflux de capitaux étrangers ayant permis l'industrialisation du pays (Arroteia, 1996 : 23).

¹⁵ En 1900, le taux d'alphabétisation du Portugal était d'environ 25% alors qu'il était d'environ 40% pour l'Espagne et l'Italie (et d'environ 98% pour les pays du Nord et de 80% pour la France) (Candeias, 2001: 44).

¹⁶ Le nombre d'établissements (destinés aux adolescents et aux adultes) sera multiplié par deux pour atteindre environ 10 400 établissements en 1931, puis 21 000 en 1960 (Justino, 2010 : 49).

¹⁷ Par exemple : Augusto Joaquim Alves dos Santos (1866-1924) a travaillé à l'Institut Rousseau ; António de Sena Faria de Vasconcelos (1880-1939) ; Adolfo Lima (1874-1943) premier responsable portugais de la Ligue Internationale de l'Education Nouvelle jusqu'à la date de son emprisonnement lors du coup d'état qui a instauré l'Etat Nouveau ; António Sérgio (1883-1969), formateur et pédagogue à l'intervention politique et sociale notable (il a succédé à Adolfo Lima à la direction de la Ligue) ; Álvaro Viana de Lemos (1881-1972), qui a fait connaître les travaux de Freinet et Ferrière et représentant de la Ligue Internationale de l'Education Nouvelle au Portugal avec António Sérgio (González 2002 : 108).

¹⁸ C'est dans les écoles privées, notamment dans celles qui ont été créées à l'initiative de militants éducatifs, qu'ont lieu les innovations. L'école Escola oficial n°1 à Lisbonne est à ce titre un symbole de l'école nouvelle.

¹⁹ La méthode de lecture pour l'école primaire de de Castilho (1800-1875), communément appelée Método Português de Castilho, est développée dans le livre *Leitura repentina: método para em poucas lições se ensinar a ler com recreação de mestres e discípulos*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1853. C'est une adaptation pour la langue portugaise du système du français Lemare. L'un de ses objectifs est de répondre à une nécessité de l'époque : trouver un moyen facile et rapide d'enseigner la lecture et l'écriture à une population défavorisée (Teixeira, 2000). Cette méthode est antérieure à la méthode João de Deus (1830-1896), *Cartilha Maternal* publié en 1876 (disponible en ligne : <http://purl.pt/145/1/>). Diffusée à partir de 1877, elle sera rendue obligatoire par décision ministérielle de 1882 à 1903. Cette méthode de type interactionniste présente les difficultés de la langue de façon progressive et adaptée au raisonnement logique de l'enfant (Ruivo, 2006).

La République a fait de l'éducation son étendard et favorisé l'émergence de nouvelles idées et de nouvelles pratiques qui resteront néanmoins au stade expérimental. En 1920 près de 60% de la population ne savait ni lire ni écrire ni compter.

Ce sera sous le régime du dictateur António de Oliveira Salazar que se disséminera la scolarité primaire, à travers le Plan Centenaire de 1941 et 1944, à l'origine des Ecoles du Plan Centenaire. Ce modèle, simple et peu onéreux, permettra la mise en place d'un maillage de 20 000 écoles accueillant un maximum de quatre classes limitées à quarante élèves, excepté dans les zones urbaines à forte densité de population²⁰. Tout élève était supposé y avoir accès dans un rayon de trois kilomètres à partir de son domicile, le modèle d'école développé correspondant à un modèle de société rurale étatique et traditionnelle cher à Salazar, reposant sur une économie agricole de subsistance (Teodoro, 1982 : 48).

Ces mesures ne s'étendront pas aux autres niveaux d'enseignement qui resteront hors des priorités du régime. La fréquentation des lycées²¹ sera réservée à une minorité censée pourvoir les postes nécessaires au fonctionnement de l'État et répondre aux faibles exigences de l'industrie et du secteur tertiaire. Toutefois, la demande croissante provenant des aires urbaines en expansion ainsi que le développement industriel, pilier de la période d'or de la croissance économique que vivra le Portugal entre 1958 et 1973, constituera une forte pression. En 1940, les lycées privés - dont certains dispensaient des enseignements techniques - étaient beaucoup plus nombreux que les établissements d'enseignement public, attestant d'une forte demande que le régime ne pouvait plus ignorer. Pour y répondre, celui-ci se limitera à augmenter le nombre d'écoles publiques techniques, exerçant ainsi un contrôle social de l'éducation et de la société.

Aussi, les conceptions pédagogiques de la période antérieure, où l'Etat se portait garant de l'école gratuite, laïque et obligatoire pour tous, sont progressivement affectées par les idéaux pédagogiques salazaristes qui, jusque dans les années soixante, développera sa politique autour de quatre grands axes : la compartimentation de l'enseignement et la séparation par sexe, filières techniques et générales ; la réduction du niveau d'enseignement et simplification de ses contenus ; la centralisation autoritaire et la déprofessionnalisation du professorat qui provoquera la dégradation de son statut socioéconomique.

La consolidation interne du régime dans les années 1930 provoquera une coupure avec les mouvements éducatifs progressant à l'étranger qui mènera à l'affirmation d'une pédagogie nationaliste et conservatrice

²⁰ Moins de la moitié de ces écoles existent aujourd'hui, la chute de la démographie et la désertification des zones rurales ayant rendu ce modèle inadapté. Il a cependant fallu attendre les années 2000 pour atteindre une certaine rationalisation dans ce domaine.

²¹ Créés en 1836, les lycées sont et ont pour vocation de préparer à l'enseignement supérieur mais aussi de former des professionnels. Ces établissements étant payants, ils n'étaient fréquentés que par les classes aisées. La préparation des enseignants restait problématique car les écoles normales ne se chargeaient alors que de la formation des professeurs des écoles primaires.

affectant également la formation des enseignants. En effet, l'État Nouveau écarte les pédagogues les plus progressistes de La Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle (*Liga Internacional da Educação Nova*). Celle-ci finira d'ailleurs par reconnaître un représentant sympathisant du régime à la tête de la Ligue portugaise, provoquant la déception et le désengagement progressif des défenseurs du mouvement agissant en marge du système à partir de 1935. Ainsi, l'Éducation Nouvelle sera présente au Portugal pendant environ 35 ans. Malgré les limitations de sa capacité à s'implanter face à l'école publique, son influence a été significative (S.B. Santos, 2003 : 112).

A la même époque, les écoles normales deviennent les écoles du *Magistério Primário*²² qui se limitent à préparer des professeurs sans formation spécifique, considérée comme accessoire. La formation de professeurs pour l'enseignement supérieur établie en 1930 reposait sur la séparation entre culture et pratique pédagogique. La première constituée par une formation en sciences pédagogiques dispensée dans les sections pédagogiques des facultés de lettres de Lisbonne et de Coimbra, la seconde, sous la forme d'un stage, qui se déroulait dans deux lycées nationaux centraux réservés à la pratique pédagogique, le gouvernement ayant autorisé la création d'écoles destinées à la préparation des professeurs de l'enseignement secondaire ou Lycées Normaux (*Liceus Normais*) à Coimbra et Lisbonne (Ó, 2003). Leur accès, fortement conditionné, était réservé aux candidats fidèles aux valeurs du régime. Ce modèle de formation valorisait la transmission de connaissances et constituait un vaste mécanisme de contrôle garantissant l'uniformité du système.

La constatation d'un retard économique considérable a forcé le régime à évoluer pour pouvoir subsister dans les années 1950. Le Portugal présentait toujours les taux d'analphabétisme les plus élevés d'Europe, malgré une augmentation progressive de la population scolaire, en particulier dans l'enseignement technique.

²² Elles seront remplacées par les Ecoles Supérieures d'Éducation (ESE) en 1972.

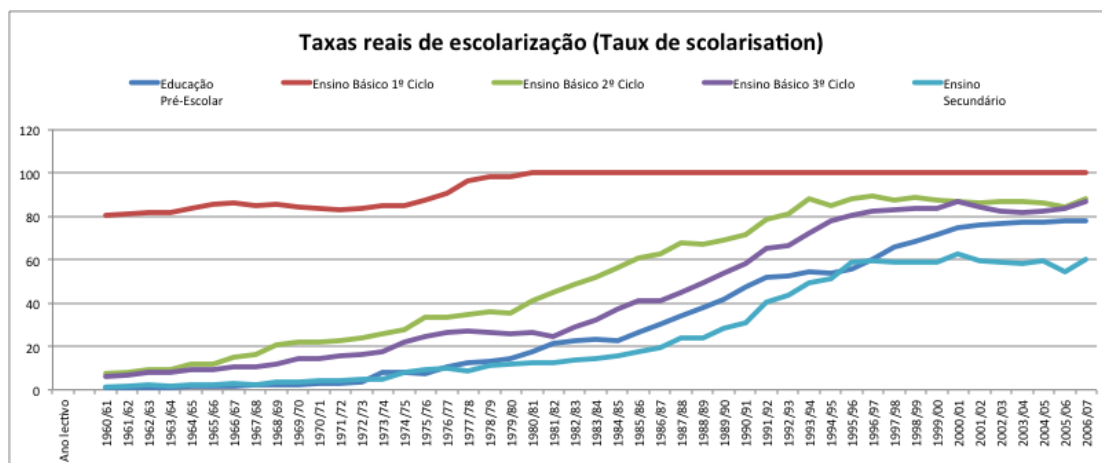


Figure 1 Taux de scolarisation au Portugal entre 1960 et 2007

Source : GEPE/ME / INE, I.P.. *50 Anos de Estatísticas da Educação – Volume I*, Lisboa – Portugal, 2009, p.19

La croissance de la population scolaire et universitaire a été constante depuis 1934, mais on enregistre un taux particulièrement élevé d'inscription dans les années 1950 : il augmente de 24,9% entre les années scolaires 1949/1950 et 1954/1955 et de 26,6% entre les années scolaires 1954/55 et 1959/1960. Les taux de croissance du corps enseignant y sont corrélés en 1954/1955 et en 1959/1960. Le maximum historique du nombre d'inscription dans les écoles portugaises dans l'enseignement non supérieur sera atteint au cours de l'année scolaire 1991-92 avec 2,1 millions d'élèves inscrits (Justino, 2010 :38).

Pendant près d'un siècle, c'est l'État (les gouvernements libéraux, républicains, les premières années du salazarisme) qui est à l'origine de la pression exercée pour élever le niveau de scolarisation de la population portugaise. Sous l'État Nouveau, on assiste à une demande croissante provenant de certains secteurs de la société plus particulièrement situés dans les zones urbaines. L'Etat sera contraint de prendre des mesures qui conduiront à une augmentation progressive de la scolarité obligatoire et à une transformation de la typologie des écoles²³.

C'est à compter des années 1950 et 1960 que la scolarisation des enfants pourra se normaliser et devenir une pratique plus qu'une contrainte légale. La massification de l'école contrôlée par l'État est le signe d'une société qui s'urbanise et qui occupe un terrain laissé vacant par une ruralité qui se désagrège. Cependant, au début des années 1960, l'enseignement primaire restait le seul niveau scolaire généralisé et accueillait environ 80% des élèves scolarisés. Les 20% restants se distribuaient entre l'enseignement préscolaire et les

²³ Les cycles des niveaux de scolarité ont évolué en fonction du nombre d'années de scolarité obligatoire (pour plus de détail, voir Justino, 2010 : 56). Ainsi, la durée d'enseignement obligatoire de 12 ans en vigueur actuellement a-t-elle été définie par la loi n.º 85/2009 du 27 août, venant modifier la loi de Base du système d'enseignement de 1986 (*Lei de Base do Sistema de Ensino*) qui fixait cette durée à 9 ans. Le cycle, appelé *ensino básico* correspond à cette durée (voir chapitre 4).

niveaux d'enseignement pré-universitaires. Cette tendance se maintiendra jusqu'au début des années 1970, marquant l'apparition d'une massification tardive dont l'affirmation et la consolidation n'auront lieu qu'entre 1980 et 1995. En effet, un peu avant 1974, seul 5% de la population en âge de le faire fréquentait l'enseignement secondaire, taux qui augmentera significativement dans les années 1980, une phase de croissance justifiée pour des raisons démographiques. Le nombre de naissances, en diminution depuis 1962, connaîtra un pic dans les années 1976-77 qui se ressentira progressivement dans le taux de scolarisation des décennies suivantes (Justino, 2010 : 41). La valorisation de l'enseignement post-primaire, sans que l'on puisse pour autant parler d'universalisation, aura également une influence sur cette augmentation.

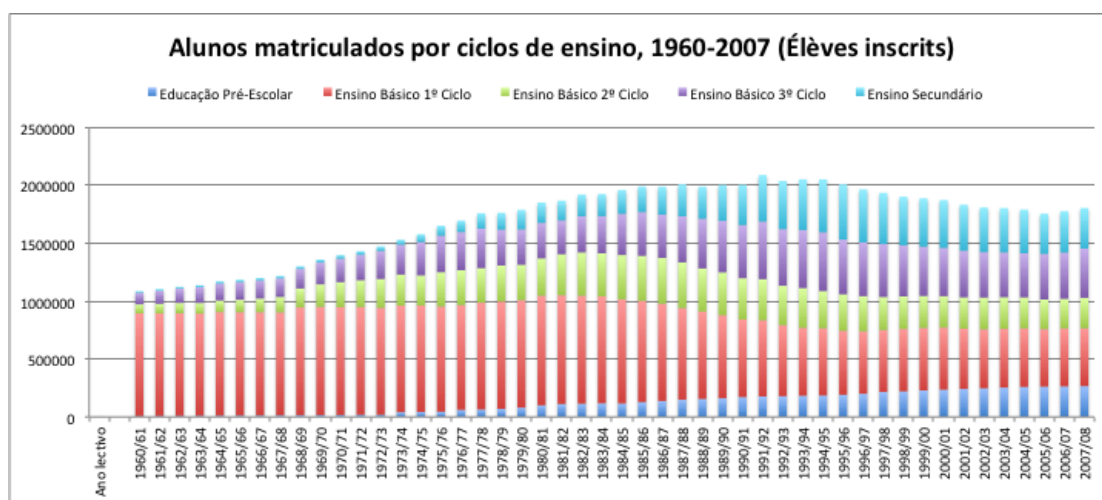


Figure 2 Élèves inscrits par cycle d'études entre 1960 et 2008

Source : GEPE/ME / INE, I.P.. *50 Anos de Estatísticas da Educação – Volume II*, Lisboa – Portugal, 2009, p.31-32

3. De la *Revolução* [Révolution], à la période des réformes et à l'entrée dans la Communauté Économique Européenne (CEE).

La Révolution²⁴ des Œillets du 25 avril 1974 constitue une rupture démocratique dans la société portugaise et introduit des changements significatifs dans le domaine de l'éducation.

La période qui suit est marquée par une forte activité sociale parfois spontanée et radicale, mais bien souvent instrumentalisée par les avant-gardes des partis politiques, soucieux d'éliminer toute trace d'un passé anti-démocratique et de se constituer comme les précurseurs du modèle de société à venir.

Ce moment de grande instabilité politique et d'intense mobilisation civique a touché tous les secteurs de la société, y compris celui de l'éducation alors animé par des forces contraires (Barroso, 2003a : 66). Les responsables du ministère de l'Éducation des gouvernements provisoires s'efforcent en effet de concevoir et de faire appliquer des mesures éducatives qui établiraient une rupture, tant symbolique que formelle, avec l'idéologie fasciste. Il s'agit de garantir la gouvernabilité du système et un modèle éducatif émergent favorable à la construction d'une démocratie socialiste. Un mouvement social très diversifié résiste à cette dynamique institutionnelle, mettant en cause la logique réformiste de l'État et appelant à des changements indépendants de leur institutionnalisation (Teodoro, 2001). Le pouvoir se déplaçait, les mouvements sociaux prenaient de l'ampleur et les professeurs, soutenus par les syndicats, connaissaient des aspirations difficilement compatibles avec une transition contrôlable et contrôlée.

Par ailleurs, des changements²⁵ profonds étaient nécessaires pour une nouvelle gestion démocratique et participative. Celle-ci incluait les enseignants, dont certains avaient été écartés par l'État Nouveau, mais aussi les élèves et le personnel non enseignant. Cette gestion, qui touchait les structures scolaires et universitaires, était elle-même considérée comme un moyen d'éducation civique.

La nomination du premier gouvernement constitutionnel issu de la Constitution de 1976 ouvre un nouveau cycle marqué par une politique de normalisation (Stoer 1986). Cette période de « mise en ordre » s'étend

²⁴ La période désignée par *Révolution* est comprise entre le coup d'Etat militaire du 25 avril 1974 et l'instauration du premier gouvernement constitutionnel en 1976.

²⁵ Des auteurs comme Grácio (cité par Barroso, 2003) remarquent des changements opérés à tous les niveaux et dans toutes les filières d'enseignement. Les contenus se modernisent dans leurs composantes scientifiques et sociales, débarrassés des valeurs caractéristiques de l'idéologie fasciste. Le statut des enseignants est valorisé, les relations institutionnelles de « l'appareil d'enseignement » libérées de toute forme répressive d'autoritarisme et les objectifs du système d'enseignement se tournent vers la société, rompant l'isolement et la soumission aux intérêts des minorités sociales. L'auteur reconnaît à l'éducation de l'époque un rôle actif dans la lutte pour la démocratie et contre les inégalités sociales et régionales. A l'opposé de Grácio, Magalhães Godinho (cité par Teodoro, 2004 : 201) note que les écoles, devenues autonomes, se sont transformées en fiefs indépendants, fonctionnant en autogestion et qu'en tout état de cause, le gouvernement ne disposait pas de moyens suffisants pour faire face à la situation d'urgence que vivait le pays, paralysé par une législation et des organes obsolètes.

jusqu'en 1986²⁶, année de l'approbation de la *Lei de Base do Sistema educativo* [loi de Base du Système Educatif], (désormais LBSE) mais aussi de l'entrée du Portugal dans la CEE.

Il s'agissait, pour l'Etat et son administration, d'affirmer un pouvoir et un contrôle sur l'éducation, en se démarquant des « dérives » révolutionnaires et en adoptant des critères de rationalisation technique dans les décisions politiques. Ainsi, on planifie l'offre de formation en fonction des exigences du marché du travail et de la modernisation de l'économie, l'Etat ayant pour tâche de proposer un système éducatif adapté à ce projet (Stoer, Stoleroff et Correia, 1990). Pourtant, en 1979 près de 23% de la population âgée de plus de 15 ans ne savait ni lire ni écrire, et seul un quart de la population portugaise disposait d'un diplôme supérieur à l'enseignement primaire, ceci malgré l'extension considérable du système éducatif (Teodoro, 1982 : 34).

Les années 1980 présentent des changements substantiels quant aux structures léguées par le fascisme. La politique éducative des années 1980²⁷ suit la tendance générale des pays occidentaux et le champ éducatif produit un ensemble de discours marqués non plus par la démocratie, l'autonomie et la lutte contre les inégalités de classe, de race et de genre, mais par l'efficacité et les modèles de qualité et de formation. Le binôme *éducation - modernisation du tissu productif* a remplacé le binôme *éducation - démocratie* (Correia, 1994).

C'est dans ce laps de temps, caractérisé par un retour à la hiérarchisation et par une transition vers un certain pragmatisme politique, que le Portugal adhère à la Communauté Économique Européenne. Ainsi, cette décision de nature politique s'est transformée en nécessité structurelle, affectant le discours éducatif dominant qui valorise le concept de modernisation et la dimension économique de l'éducation (Teodoro, 2001 : 382). Il s'agit de proposer de nouvelles et de meilleures qualifications pour enrichir le marché du travail de façon à sortir de la crise et à entrer dans l'économie mondiale. Après une période de normalisation durant laquelle l'Etat reprenait le contrôle de la politique éducative, l'entrée du pays dans l'espace européen a légitimé une réforme globale de l'éducation.

La LBSE entrée en vigueur en 1986 prétend normaliser et formaliser les transformations accomplies depuis le 25 avril 1974, tout en préparant le défi européen²⁸. L'essentiel des transformations conséquentes à cette

²⁶ C'est aussi en 1986 que le parti socialiste (PS) perd sa majorité au profit du parti social démocrate (PSD) qui restera au pouvoir jusqu'en 1996.

²⁷ Ces politiques sont essentiellement orientées vers la contention de l'accès à l'enseignement supérieur universitaire (la création des numéros clausus date de 1977), la diversification des filières d'enseignement dans les études post secondaires (les filières courtes de l'enseignement supérieur polytechnique surgissent la même année, le développement de l'enseignement technique et professionnel, surtout à partir de 1983 (Barroso, 2003a).

²⁸ António Nóvoa évoque trois grands cycles de réformes dans le système éducatif portugais : d'abord l'*optimisme réformateur* des années 1860-1870, marqué par la croyance en la possibilité d'une régénération sociale à travers l'école ; puis, le *pragmatisme conservateur* du régime nationaliste dont les instruments de régulation du système établissent une sorte de niveau scolaire minimal limitant toute ambition de mobilité sociale ; et enfin la *modernisation technocratique* du début de la démocratisation de l'enseignement dans les années 1960 à nos jours, dont le « capital humain » est vu comme essentiel pour l'industrialisation, dans un premier temps, puis pour le développement, au moyen d'une école pour tous (Nóvoa, 2005 : 35).

réforme, outre l'allongement de la durée de la scolarité obligatoire qui passera à 9 ans, sont destinées à une meilleure préparation pour le marché du travail²⁹. Pour ce faire, on assiste à l'ouverture d'établissements supérieurs privés, à la création d'écoles professionnelles avec une modalité de tutelle mixte entre le ministère de l'Éducation et des promoteurs publics ou privés et au renforcement des dispositifs d'évaluation, des mesures associées à un néolibéralisme éducationnel mitigé mis en place par le gouvernement centre droit du parti social démocrate (notamment par le Ministre Roberto Carneiro) entre 1985 et 1995 (Afonso, 1997).

Ce premier cycle de la réforme de l'éducation sera suivi d'une seconde période, comprise entre 1996 et 2000, issue de l'alternance politique (parti socialiste). Le discours du ministère de l'Éducation (et son ministre Marçal Grilo) se démarque de la période réformiste antérieure, en appliquant une politique « à géométrie variable » (Barroso, 2003b : 71) dont l'instrument essentiel est le *Pacto Educativo para o Futuro* [Pacte Éducatif pour l'Avenir], constitué par un ensemble de principes, d'objectifs et de stratégies destinés à pacifier l'éducation et assurer un consensus sur les grandes lignes du processus éducatif. Cependant, le contexte politique et l'ambiguïté du contenu du pacte ont fait que celui-ci n'a pas eu le résultat escompté, bien que des mesures donnant continuité à la réforme antérieure aient été prises parallèlement à des actions plus ponctuelles, qui voulaient affirmer la marque d'un gouvernement socialiste soucieux de la qualité de l'enseignement, mais aussi de l'égalité des chances, notamment avec la création des *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIP) inspirés des Zones d'Éducatives Prioritaires françaises, la généralisation du pré-scolaire, de l'Internet dans les écoles etc.³⁰

Pourtant, après 25 ans de transformations et d'investissements financiers, dans lesquels se sont impliqués les deux grands partis politiques portugais, et malgré un fort taux de croissance concernant aussi bien le nombre d'élèves, de professeurs que d'écoles, le bilan oscille entre la « désillusion » et la « catastrophe » (Barroso, 2003b : 73).

²⁹ Il est à noter que c'est à cette époque que s'établissent les signes visibles de la relation entre les politiques éducatives nationales et communautaires. L'influence de facteurs externes sur la LBSE, notamment du rapport publié par l'OCDE en 1984, est d'autant plus forte que le Portugal est un pays semi-périphérique. Les conclusions du rapport, dont l'impact a été notable sur les esprits, pointaient la nécessité urgente de développer l'enseignement technique, l'enseignement pratique (quasi inexistant à l'époque) et la formation pratique à partir de la 10^e année de scolarité. L'OCDE, servant l'intérêt des pays qui la financent, a été explicitement créée pour promouvoir l'économie de marché, comme le rappelle Bernard Charlot (Charlot, 2007 : 133). La crise financière dans laquelle est plongé le pays a d'ailleurs provoqué l'intervention du FMI et de la Banque Mondiale car, en 1984, la dette publique atteignait 90% du PIB et l'inflation 24%.

³⁰ Ce mouvement réformiste a été soutenu financièrement par l'Union Européenne et s'est traduit par le Programme de Développement Éducatif pour le Portugal (Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal - PRODEP), dont l'objectif était de préparer le système éducatif portugais aux exigences économiques et sociales exigées par l'intégration européenne en généralisant l'accès à l'éducation, la modernisation des infrastructures et l'amélioration de la qualité de l'action éducative. D'abord prévu pour 1990-1993 il a été prolongé deux fois en 1994-1999 et en 2000-2006. La plupart des investissements ont concerné la construction d'écoles, les équipements (sportifs et informatiques) et le financement de la formation continue pour les enseignants (FOCO).

4. Conclusion

Le début du XXI^e siècle marque l'entrée dans un nouveau cycle fondamentalement caractérisé par la manifestation d'un fort mécontentement face à l'éducation au Portugal. Malgré les progrès considérables, des problèmes persistent, car même si le taux de scolarisation du niveau secondaire a progressé jusqu'en 1995 et s'il s'est, dès lors, stabilisé autour de 60%, ce taux reste l'un des plus bas des pays.

Les rapports internationaux et les études nationales récentes relèvent notamment le manque de connaissances acquises à la fin de chaque cycle d'études et un fort taux d'abandon scolaire, mais aussi le désajustement entre les nouvelles demandes du marché et l'offre traditionnelle de diplômés, la société portugaise et son économie reposant sur une population active dont la scolarité moyenne est de sept ans, bien qu'il en soit autrement des nouvelles générations (Carneiro, 2000, cité par Barroso 2003a : 12). La quantité, nécessaire dans un premier temps, ne suffit plus et c'est la qualité qui est interrogée.

Les orientations transnationales et le néolibéralisme ont affecté le champ de l'éducation en reconfigurant le système et le fonctionnement institutionnel, comme en témoigne par exemple la gestion et l'administration des établissements d'enseignement. L'éducation est présentée à la fois comme un service public sans but lucratif, un droit universel et égal pour tous et comme un service privé dont la valeur sociale est relative et dépendante de divers facteurs, déstabilisant l'État-Providence qui n'est plus compatible avec les idéologies en présence.

Chapitre 2 - Vers une nouvelle gouvernance.

1. Introduction

Comme nous l'avons évoqué, c'est à partir des années 1980 que les phénomènes de globalisation associés aux politiques fondées sur les principes d'efficacité, de rentabilité, de flexibilité et d'adaptabilité, s'intensifient dans les sociétés occidentales. La déstabilisation des États-Nations, concurrencés par d'influents mécanismes de régulation transnationaux tels que le Front monétaire international (FMI), la Banque mondiale, l'Organisation pour le développement et la coopération économique (OCDE) ou l'Organisation mondiale du commerce (OMC), a influencé les politiques éducatives dont on attend qu'elles répondent aux préoccupations contemporaines, c'est-à-dire qu'elles jouent leur rôle dans la modernisation des économies en promouvant compétitivité et innovation. C'est également à partir des années 1980 que les institutions universitaires ont dû gérer l'apparition de la société de la connaissance dominée par l'information, la révolution technologique et par la globalisation, qui exigent qu'en plus de leur traditionnelle fonction de transmission et de production de la connaissance de façon critique et indépendante, elles jouent un rôle dans le développement et la compétitivité des nations. Cette décennie est marquée au Portugal par l'émergence d'une université dite de masses.

La problématique de la réforme et la restructuration de l'État portugais à partir des années 1980 est un thème central du débat politique à l'origine de mesures législatives diverses qui ont affecté l'administration publique en général et par conséquent l'éducation. Pendant cette décennie, le Portugal a vécu un important processus de recontextualisation dans le système mondial avec l'adhésion à la CEE et ses conséquences en terme de développement et de modernisation et, sur le plan éducatif, la LBSE de 1986 qui servira de pilier à la réforme de 1989³¹. Cette réforme s'inscrivait dans une démarche plus ample de reformulation et de restructuration de la globalité du système, marqué par un retard éducatif symptomatique, visible notamment dans la démocratisation scolaire tardive, les bas indices de scolarisation, les taux importants d'abandon scolaire précoce, d'analphabétisme et d'illitératie (Benavente et *al.*, 1996). Ainsi, cette mutation du système

³¹ Le décret-loi n° 286/89 du 29 août 1989, constitue une étape importante de la réforme éducative, car il encadre la restructuration des programmes de l'enseignement obligatoire et secondaire en vue de répondre aux exigences qui s'imposent au système éducatif portugais, tant au plan national qu'au plan international : «la construction d'un projet de société qui, tout en préservant l'identité nationale, assume le défi de la modernisation résultant de l'intégration du Portugal dans la Communauté Européenne» (Diário da República n° 198, de 29/8/1989, I^{re} Série). Cette réforme structurelle des curricula et des programmes d'enseignement dont les objectifs majeurs sont la valorisation de l'enseignement/apprentissage de la langue portugaise (comme composante identitaire mais aussi comme « support d'acquisitions multiples » ; la création d'un espace pour la formation personnelle et sociale dans une perspective interdisciplinaire ; une marge d'autonomie locale pour une adaptation de la structure curriculaire permettant «l'élaboration de projet multidisciplinaires et la mise en place de partenariat entre les écoles et les institutions communautaires» (idem). Les composantes curriculaires visent « dans leur dimension humanistique, artistique, scientifique, technologique, physique et sportive [...] la formation intégrale de l'apprenant et sa capacitation pour l'entrée dans la vie active comme pour la poursuite d'études » (idem, *ibidem*) Cette réforme a été mise en place à titre d'expérience pédagogique pendant l'année scolaire 1989/1990, puis généralisés à l'enseignement secondaire en 1995/1996.

éducatif traditionnel, centralisé et basé sur une logique interne, a favorisé l'apparition de phénomènes hybrides, fruits de la tension entre les discours sur la crise du système actuel et ceux prônant la consolidation d'une scolarisation de masse, justifiant à la fois l'expansion scolaire et universitaire, et le retrait de la fonction providentielle de l'Etat (Stoer et Araújo, 1992 ; Araújo, 1996).

2. Les défis pour le système éducatif actuel dans l'enseignement scolaire.

Le régime d'autonomie et le régime de gestion et de direction des établissements d'enseignement non supérieur ont été mis en place de 1989 à 1991. Le décret-loi n° 43/89 du 3 février 1989, qui s'applique aux établissements d'éducation préscolaire et d'enseignement obligatoire et secondaire, définit un régime juridique autonome, qui se traduit par un nouveau modèle de direction, d'administration et de gestion. L'autonomie des écoles se concrétise par l'élaboration d'un projet éducatif propre, prônant d'une part la responsabilisation des différents intervenants impliqués dans la vie scolaire et, d'autre part, le principe de l'adéquation aux caractéristiques et aux ressources locales. On prendra ainsi en compte la spécificité de l'école, mais aussi du cadre économique et socioculturel dans laquelle elle s'insère³².

Au niveau de l'administration centrale, une loi organique du Ministère de l'éducation a été approuvée par le décret-loi n°133/93 du 26 avril 1993, qui a pour fil conducteur la restructuration opérée dans les services centraux et régionaux et le rapprochement entre les prestataires de services et leurs utilisateurs. À cet effet, le pouvoir exécutif des Directions régionales de l'éducation (DRE)³³ a été renforcé, mais la conception et la promotion des politiques d'éducation et d'enseignement restent à la charge des services centraux.

Ainsi, malgré les discours réformistes essentiellement centrés sur la réduction de l'intervention de l'État et de la modernisation de son administration, celui-ci joue un rôle central dans la définition et l'exécution des politiques éducatives, puisqu'il assure leur coordination et leur contrôle, autrement dit, leur régulation institutionnelle. Les politiques éducatives peuvent être comprises comme des processus de construction et de reconstruction des relations de pouvoir, inscrits dans des dynamiques historico-socialo-économiques. Elles possèdent une dimension politique car le domaine de l'éducation n'est pas neutre tout comme il n'est pas techniquement objectif. Ainsi les relations complexes entre éducation et pouvoir doivent être envisagées dans un cadre élargi qui tient compte de la nature politique de l'État et les relations multiples entre État, société et éducation. En tant que constructions sociales, les politiques éducatives sont traversées par l'hétérogénéité des milieux dans lesquelles elles s'inscrivent (Teodoro et Graça, 2008).

³² Le décret-loi n° 172/91 du 10 mai 1991, qui définit le régime de direction, d'administration et de gestion des établissements de l'éducation préscolaire au niveau secondaire, concrétise les principes de représentativité, de démocratie et d'intégration communautaire.

³³ Conformément à la loi organique de l'inspection générale, publiée en 1995 et modifiée par la loi n° 18/96 du 20 juin 1996, les cinq délégations régionales sont chargées, dans leur cadre territorial, de procéder au contrôle technico pédagogique, administratif, financier et patrimonial du système éducatif. Les DRE ont les mêmes fonctions que le ministère de l'éducation en matière d'orientation, de coordination et d'aide aux établissements d'enseignement non supérieur. Elles sont chargées, en collaboration avec le département de l'enseignement supérieur, de coordonner et d'assurer l'admission dans l'enseignement supérieur. L'inspection générale de l'éducation est assurée par les délégations régionales dont les limites géographiques d'action coïncident généralement avec celles des DRE.

Le principal défi stratégique, inhérent aux priorités de la politique éducative du pays, porte sur l'amélioration du niveau des qualifications et des compétences de la population portugaise.

Ces priorités sont mentionnées dans le référentiel défini par la Stratégie de Lisbonne³⁴ où le rôle insubstituable de l'éducation et de la formation est souligné, tant au niveau du développement économique et technologique que dans la cohésion sociale ou dans la réalisation personnelle et la citoyenneté active des individus. Dans ce contexte, Le *Plano Tecnológico*³⁵ [Plan Technologique] mis en place en 2005 par le XVII Gouvernement Constitutionnel, se développe autour de trois axes centraux : connaissance, technologie et innovation.

2.1. Le plan technologique national

Ce plan, qui constitue le pilier de la croissance et de la compétitivité du programme national d'action pour la croissance et l'emploi (qui traduit l'application des priorités de la stratégie de Lisbonne au Portugal), a pour finalité de promouvoir le développement et de renforcer la compétitivité du pays. Il s'agit, pour ce faire, de préparer les Portugais à la société de la connaissance en élevant le niveau éducatif de la population au moyen d'un système diversifié d'apprentissages au long de la vie et de stratégies de mobilisation pour la société de l'information ; de rattraper le retard scientifique et technologique en renforçant les compétences scientifiques et technologiques nationales publiques et privées, en reconnaissant le rôle des entreprises dans la création d'emplois qualifiés et dans les activités de recherches ; de donner une nouvelle impulsion à l'innovation en facilitant l'intégration du tissu productif aux défis imposés par la globalisation, à travers de nouveaux procédés, de nouvelles formes d'organisation, de services et de produits.

Il est évident que le système éducatif joue un rôle central pour atteindre les objectifs visés par ce plan dont un grand nombre de mesures concernent l'éducation. Celles-ci touchent tous les niveaux d'enseignement général et technologique et sont essentiellement liées à l'introduction et la généralisation de l'accès aux

³⁴ La stratégie de Lisbonne a défini des objectifs stratégiques pour la période 2001-2010, afin que l'Union Européenne fasse de la connaissance et de l'innovation le moteur de la croissance européenne dont l'économie prétendait devenir la plus compétitive du monde. Les politiques éducatives nationales se basent sur le programme de travail Education et formation 2010 qui a fixé cinq critères de référence pour 2011 : réduire le décrochage scolaire à moins de 10% ; réduire d'au moins 20% le pourcentage d'élèves présentant des difficultés de lecture ; s'assurer qu'au moins 85% des jeunes terminent le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ; accroître d'au moins 15% le nombre de diplômés universitaires en mathématiques, sciences et technologies et réduire l'écart entre les hommes et les femmes dans ces domaines ; assurer une participation de 12,5% de la population adulte (25/64 ans) à l'éducation et à la formation tout au long de la vie. Cependant, le rapport annuel d'avancement rendu public à Bruxelles en 2009 rapporte que, malgré les progrès (notamment l'augmentation du nombre de diplômés en mathématiques, en sciences et en technologie et la formation des adultes au long de la vie ; la régression de l'abandon scolaire précoce et l'augmentation du nombre de jeunes qui terminent l'enseignement secondaire), certains des objectifs n'ont pas été atteints. En effet, la compétence de lecture des jeunes de 15 ans a régressé, le nombre de non diplômé reste élevé (environ 30%, excepté en Finlande et en Norvège). L'éducation et la formation restent les « éléments-clés » du nouvel agenda (Education et formation 2020), sur lequel nous reviendrons. COMMISSION EUROPÉENNE. *Éducation et Formation*. Disponible : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc34_fr.htm [En ligne] consulté de 27 janvier 2011.

³⁵ PLANO TECNOLÓGICO PORTUGAL INOVAR. Portugal 2020. *Programa nacional de reformas*. [En ligne] <http://www.planotecnologico.pt/default.aspx>. Consulté de 27 janvier 2011.

technologies de l'information et de la communication³⁶, à la généralisation de l'apprentissage de l'anglais dès l'école primaire, à la qualification des adultes et des jeunes en vue de la généralisation de l'enseignement secondaire comme niveau minimum de scolarisation pour la population portugaise³⁷ et à la mise en place de la Réforme de Bologne dans les universités sur laquelle nous reviendrons.

Ces mesures nationales pour lutter contre l'échec scolaire³⁸ et pour la qualification de la population, relayées par des initiatives municipales, ont requis des modifications dans le fonctionnement des écoles et des collectivités locales, devenues plus autonomes.

2.2. L'autonomie des écoles

Le décret-loi n°75/28 consacre en 2008 le régime d'autonomie d'administration et de gestion des écoles (établissements préscolaires, d'enseignant obligatoire et secondaire), dont l'organe de direction, le conseil général, a pour mission de renforcer la participation des familles et des communautés ainsi que d'ouvrir les écoles notamment aux communautés locales. Cet organe collégial est composé d'enseignants, de personnel non enseignant, de chargés d'éducation, d'élèves, de membres de la municipalité et de communautés locales comme des représentations d'institution et d'organisations économiques, sociales, culturelles et scientifiques. Bien que le conseil général approuve et rende compte des règles de fonctionnement, des décisions stratégiques et de la planification des activités des établissements scolaires et de leur exécution, le rôle du directeur de l'établissement reste prépondérant. En effet, doté de l'autorité nécessaire au développement du projet éducatif, celui-ci est chargé d'exécuter localement les mesures d'une politique éducative nationale. Chargé de la gestion administrative financière et pédagogique (il préside le conseil

³⁶ Ce plan, dont les mesures les plus spectaculaires concernent les équipements informatiques dont l'internet à haut débit dans tous les établissements scolaires ainsi que la distribution d'ordinateurs selon des modalités financières spécifiques, s'est également basé sur différentes initiatives comme la mise en place de protocoles entre le Ministère de l'éducation et des entreprises du secteur des TICE en vue de fournir des stages aux élèves de l'enseignement professionnel ; le programme Académies TICE (*Academias TIC*) dirigés à la communauté éducative proposant des formations technologiques donnant lieu à des certifications. PLANO TECNOLÓGICO PORTUGAL INOVAR. Portugal 2020. *Programa nacional de reformas*. [En ligne] <http://www.planotecnologico.pt/default.aspx>. Consulté de 27 janvier 2011.

³⁷ Le programme Nouvelles opportunités (*Novas Oportunidades*) mis en place en 2005 est une initiative menée en collaboration avec le ministère du Travail et de la Solidarité Sociale et le ministère de l'Éducation pour répondre au profond déficit de qualification de la population portugaise. Cette mesure touche toutes les tranches d'âge et tous les contextes d'apprentissages, en milieu formel et informel, et met en valeur à la fois les compétences acquises et les niveaux d'employabilité des individus à n'importe quel moment sa vie active. Ainsi, le programme comporte deux axes dont l'un est dirigé aux jeunes et l'autre aux adultes. Le premier est centré sur la lutte contre l'échec et l'abandon scolaire, et promeut la diversification de l'offre éducative et de formation, à travers le développement de filières professionnalisantes. Quant au second, il a pour finalité de qualifier la population active en tenant compte des compétences déjà acquises (formation et expérience professionnelle) pour structurer « des parcours de qualification correspondant à la réalité de chaque citoyen et orientés vers leur développement personnel mais également vers les besoins du marché du travail » (PLANO TECNOLÓGICO PORTUGAL INOVAR).

³⁸ Selon le rapport Eurydice *Redoublement dans l'éducation obligatoire en Europe : réglementation et statistiques* publié par la Commission Européenne, la stratégie «Europe 2020» pour sortir de la crise économique et mettre en place une croissance intelligente et inclusive comprend l'engagement de réduire le taux de l'abandon scolaire précoce, qui est actuellement de 14,4 %, et de le faire passer sous le seuil des 10 % d'ici à l'année 2020 (Commission Européenne. Eurydice, 2011 : 3). Au Portugal l'approche de la gestion des difficultés d'apprentissage des élèves est fortement liée à une «culture du redoublement» dont le taux se situe autour de 20% (dans le primaire et dans le secondaire) (idem : 37; 60).

pédagogique dont il désigne les membres), l'enseignant assumant le poste de direction devra posséder les qualifications ou l'expérience nécessaires à l'exercice de ces fonctions.

Outre ce glissement du statut de l'enseignant, le nouveau régime introduit également le développement d'un système d'auto-évaluation et d'évaluation externe des écoles de façon à pouvoir rendre compte de la concrétisation du projet éducatif et de ses effets.

Ainsi, la confluence de dynamiques nationales et internationales marque les politiques éducatives. L'influence des organisations internationales sur les politiques nationales³⁹ est visible dans les discours de légitimation des options internes, calquées sur les grands projets statistiques internationaux (Teodoro, 2008 : 88), comme le montre par exemple la note de synthèse du rapport de l'OCDE *Examens des politiques nationales d'éducation: l'enseignement supérieur au Portugal* (OCDE, 2008). Les organisations internationales délimitent et orientent les finalités et les processus à suivre dans le champ éducatif. L'OCDE et l'UE ne cessent d'affirmer que la compétitivité de l'éducation et de la formation, en tant que lieu de production du capital humain, sont des axes structurants des conceptions et des modèles de construction sociale. La loi de l'autonomie de la gestion et de l'administration scolaire est un exemple de l'impact de ces politiques sur les pratiques. Le droit de participation à la gestion démocratique des écoles adopté au Portugal en 1976 s'est métamorphosé sous l'influence (directe ou indirecte) de politiques transnationales, entraînant la nécessité de créer de nouveaux modes de régulation politique dans le champ éducatif national. Le renforcement du *leadership*, inhérent à l'institutionnalisation d'inspiration néolibérale, est propice à une rupture avec la gestion démocratique originelle et marque un nouveau cycle politique qui privilégie une gestion basée sur la figure individuelle du directeur (Cardoso, 2009 : 91).

Ainsi, il semblerait que l'autonomie institutionnelle soit l'un des instruments de la nouvelle gouvernance, une forme de régulation dans laquelle la décentralisation⁴⁰ serait un instrument politique hybride et ambigu. Si l'État incite à une autonomie et à une autorégulation des institutions, il assume également une nouvelle forme de supervision à travers les mécanismes d'évaluation et de transparence, nécessaires à la quantification des résultats desquels il faut désormais rendre compte. La reconfiguration de la fonction d'enseignant (directeur) l'amène à intégrer des mécanismes où il exerce et subit un contrôle⁴¹ de type entrepreneurial (Ball, 2002).

³⁹ Voir par exemple : le site officiel du plan technologique où sont publiées des *Newsletters* avec la place du Portugal dans les *rankings*. Les bons résultats internationaux y sont corrélés aux mesures nationales. PLANO TECNOLÓGICO PORTUGAL INOVAR. *Newsletters Rankings e Relatórios*. [En ligne] <http://www.planotecnologico.pt/InnerPage.aspx?idCat=708&idMasterCat=30&idLang=1&site=planotecnologico>. Consulté le 27/11/2011 ; le site du Ministère de l'Éducation propose des vidéos sur les résultats du dernier rapport *PISA* pour le Portugal présenté en décembre 2010 à la Fondation Calouste Gulbenkian à Lisbonne. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Portal do cidadão*. [En ligne] <http://www.min-edu.pt/>. Consulté le 27/11/2011.

⁴⁰ A. Mattelart rappelle que cette notion, comme celle de « participation » ou d'« interaction », bien que faisant partie du lexique de la démocratie, « se retrouvent mises au service d'usages qui les dévient, les convertissent en support d'une vision technicienne de la société . » (Mattelart, 2010 : 177).

⁴¹ Cependant, ces mécanismes de contrôle découlent directement de la part d'autonomie laissée aux organismes et de leur capacité à rendre compte de leur propre action.

L'importance des classements aux yeux des écoles⁴² reconfigure la fonction des enseignants dont l'évaluation est associée aux résultats et aux performances des élèves. L'auteur affirme que, face à ces exigences et aux transformations dans le domaine de l'emploi, les mesures publiques de promotion du succès scolaire s'avèrent insuffisantes, si l'on en croit la recrudescence de la demande de cours particuliers privés, ce système éducatif informel parallèle étant la manifestation des inégalités initiales (de classe, de genre, de race etc.) qui contribueront à reproduire des asymétries, des injustices et de nouvelles inégalités (Afonso, 2008 : 14). Dans le même sens, l'auteur souligne que les valeurs du domaine public qui visent la réponse aux attentes et aux besoins collectifs de la société sont mis en cause, car

« la gestion d'une école publique est aussi la gestion de procédés politiques, relationnels, pédagogiques, affectifs et sociaux, impliquant la reconnaissance du fait que le contexte scolaire est lui-même traversé par des conflits, des inégalités, diverses 'visions du monde' et par la confrontation de différentes rationalités, de sorte que la gestion ne peut être réduite à une simple compétence technique ou instrumentale » (Afonso, 2008 : 14).

Par ailleurs, l'opposition entre démocratie participative et efficacité, ferait que ce type de gestion serait associé à des comportements irrationnels, incompatibles avec les modèles de gouvernance recommandés par les acteurs transnationaux.

Bon nombre de spécialistes en sciences de l'éducation voient cette dépolitisation de l'école comme un danger, d'autant plus que celle-ci signifie la perte d'un engagement qui ne semble en rien incompatible avec des mécanismes d'évaluation et de responsabilisation (*accountability*) compris comme des processus de transparence, de promotion et de justice sociale.

Pourtant, les mesures associées à une nouvelle gouvernance semblent parfois se justifier du point de vue technique. C'est le cas de l'adoption de critères comme celui de la modernisation ou de la « débureaucratization » et du combat contre l'inefficacité de l'État-Providence, ou d'un point de vue plus philosophique et culturel, de la participation accrue des communautés impliquées dans le projet scolaire, ou encore d'une perspective pédagogique centrée sur les caractéristiques spécifiques des contextes d'enseignement et des publics visés. Ces transformations auront des conséquences sur l'enseignement des langues étrangères, notamment du français, car l'autonomie des écoles leur permet de choisir les langues étrangères en fonction de la valeur sociale et symbolique qu'elles confèrent à celles-ci. Nous y reviendrons.

⁴² Le journal quotidien portugais *Público* du 15 octobre 2010 publiait une analyse des classements fondés sur les résultats obtenus aux examens nationaux de la fin de l'enseignement obligatoire et secondaire des meilleures écoles. Selon le journal, les résultats confirment qu'un fossé se creuse entre public et privé. En effet 24 écoles privées et 26 publiques apparaissent dans les 50 meilleures classifications de 2005 alors qu'en 2006, on comptait 23 écoles privées et 27 publiques avant que la tendance ne s'inverse en faveur du privé les années suivantes, pour culminer à 37 écoles privées contre 13 publiques en 2010. Bien que les ranking, présents depuis une dizaine d'années au Portugal, offrent des données à nuancer (la possibilité de sélection des meilleurs élèves dans le privé opposée à l'effort du public pour lutter contre l'échec scolaire, ce qui suppose l'inclusion de tous et un public non homogène), ils confirment les craintes de certains spécialistes.

3. Les défis pour le système éducatif actuel dans l'enseignement supérieur : l'université publique.

L'avènement de l'Université Moderne, associée aux réformes de von Humboldt en Prusse et de Napoléon en France, a eu lieu comme on le sait à la charnière des XVIII et du XIXe siècles. Instrument central dans la construction et la consolidation de l'État-Nation, celle-ci constituait aussi un vivier de recrutement pour l'appareil d'État. La mission des universités était de préparer les étudiants à assumer des fonctions dans la société, de promouvoir la mobilité sociale des plus aptes et de constituer un lieu de discussion libre et indépendante.

Il s'agissait, surtout pour l'enseignement supérieur, de contribuer à façonner une identité politique à travers la préservation et le renforcement de la culture nationale. Ainsi, l'université contribuait au projet identitaire d'unification culturelle de l'État-Nation désirant trouver sa place au sein des Nations, préoccupation équivalente à celle d'aujourd'hui face à la compétitivité économique. Ces responsabilités imparties à l'université l'ont clairement située dans le domaine public et ont eu des conséquences sur ses modèles de contrôle et d'administration. L'État se devait aussi de défendre la liberté de l'université et de la préserver des intérêts externes, pour cela, il exerçait un contrôle et un monopole sur les curricula et une forme d'asservissement à un ministère jugé tout-puissant. Le modèle humboldtien de l'autonomie ou liberté universitaire se centrait sur des individus et non sur une institution et l'État en servant de filtre pour éviter que les factions nationales et les intérêts particuliers ne mettent en cause la recherche de la connaissance comme une fin en soi préservait la fonction sociale et culturelle de l'université qui prévalait sur sa fonction économique (Neave, 1997 cité par Magalhães, 2006 : 26). Au Portugal, longtemps, l'État centralisateur a eu en charge la définition de la connaissance qu'il jugeait utile et fixait les disciplines et leur volume horaire selon un principe d'homogénéité garantissant l'égalité des citoyens pour pouvoir aux postes proposés par l'État, alors principal employeur des diplômés de l'université. Ainsi, l'État contrôlait le système d'enseignement supérieur usant de mécanismes traditionnels de régulation publique comme la législation, le financement et même la nomination des enseignants (Amaral et Magalhães, 2000 : 9).

Aujourd'hui, ce modèle d'université subsiste dans les discours qui s'opposent à l'avènement du nouveau paradigme de gestion et de gouvernance débattu aujourd'hui dans les universités européennes. Actuellement, l'État lui-même en mutation, n'étant plus le principal employeur des diplômés, l'idée d'une rationalisation du réseau éducatif en expansion pour anticiper les besoins en matière de formation et l'influence des politiques

éducatives internationales ont entraîné à de nouvelles dynamiques. L'introduction progressive de la régulation de marché comme instrument de régulation publique a nourri l'idée que les services publics, jugés en général peu efficaces, seraient plus performants avec l'introduction de la concurrence. Ce nouveau modèle institutionnel, pensé pour répondre aux nécessités actuelles, a conduit au changement de son fonctionnement, notamment à une autonomie institutionnelle associée à la compétitivité (qui concerne le nombre d'étudiants, la recherche et les financements) et à la performance. L'hybridité, l'ambiguïté et la complexité de la situation transitoire dans laquelle nous nous situons soulèvent des interrogations quant à la mission à venir de l'université et quant aux conséquences de ces transformations.

3.1 L'Université moderne

La résistance à la modernisation des formations scolaires, que l'on peut constater dans divers pays d'Europe au long du XIXe siècle, se situe principalement aux niveaux secondaire et supérieur, ou plus exactement universitaire. Au Portugal, dans la seconde moitié du XIXe siècle, c'est l'université de Coimbra qui s'est érigée en bastion du traditionalisme, avant tout sans doute parce que c'était le seul établissement supérieur portugais répondant à la désignation d'université⁴³. Cette institution étant dotée d'un pouvoir considérable et ses enseignants jouissant d'un énorme prestige social, elle se montrait peu ouverte au changement de ses enseignements classiques et s'opposait à toute tentative de réforme de l'enseignement supérieur⁴⁴.

L'avènement de la République en 1910 a lieu dans un pays peu industrialisé, dominé par une société rurale sans grande perspective de mobilité sociale, qui comptait avec une élite urbaine réduite. Ce cadre se reflétait

⁴³ Le *Studium Generale* est institué en 1290 à Lisbonne par le pape Nicolas IV et sera transféré à Coimbra à plusieurs reprises entre 1308 et 1537. Le statut d'Université lui sera concédé par le roi D. Manuel en 1503 qui en nommera le recteur parmi ses hauts représentants. L'unique université portugaise s'installera définitivement à Coimbra en 1537 et sera concurrencée par celle d'Evora, concédée par le pape Paul IV en 1559, mais qui sera fermée en 1759 dans le contexte de la réforme pombaline (*Reforma Pombalina*) dont les premières mesures ont été l'extinction des institutions aux mains des jésuites et autres ordres religieux au bénéfice du contrôle de l'Etat. L'université de Coimbra souffrira une profonde réforme dans le sens d'une actualisation scientifique de ses contenus qui ne correspondaient plus aux aspirations illuministes de l'époque. La réforme de Pombal marque également l'importance de l'université pour l'Etat, dans la rénovation des cadres de l'administration publique. L'université fermera ses portes entre 1809 et 1811, à la suite de l'invasion française et de la fuite de la Cour du roi D. João VI au Brésil qui ne reviendra au Portugal qu'après la révolution libérale. La réforme de Passos Manuel qui suivra (1836) reprendra, selon Maria Eduarda Cruzeiro, les grandes lignes des caractéristiques « pombalines » et assurera leur continuité : fin de l'enseignement pour la formation professionnelle au profit de la formation pour l'exercice des professions scientifiques libres ou des carrières de l'Etat ; curriculum fixe composé d'une succession prédéterminée de matières ; régime d'évaluation présentielle et examens finaux obligatoires ; contrôle du matériel et des méthodologies d'enseignement ; centralisation totale de la direction de l'enseignement ; auto-attribution de la compétence pédagogique par l'Etat. L'auteure explique la durabilité de la forme et du contenu institutionnel de l'université en la situant dans le contexte d'une réinterprétation particulière des Lumières en Europe dont fait partie la réforme de l'Université de 1772 du Marquis de Pombal, elle-même insérée dans un ensemble de mesures pédagogiques plus ample (dont l'institution de l'école primaire obligatoire et la l'élargissement de l'enseignement secondaire aux grandes villes du pays). En effet, l'auteure souligne une contradiction : l'affirmation du rôle des « sciences de la raison » pour le bonheur des peuples et la grandeur des nations doit se soumettre aux raisons du pouvoir du roi et les servir, ce qui fait dire à Maria Eduarda Cruzeiro que cette réforme, à l'image de l'époque dans laquelle elle a lieu, « est probablement l'image la plus avancée, la plus européenne que le Portugal pouvait donner à ce moment-là » (Cruzeiro, 1988 : 189), contradiction (entre modernité et archaïsme) d'ailleurs commune à d'autres monarchies absolues d'Europe occidentale.

⁴⁴ Ce monopole que Passos Manuel ne défiera pas en créant certains des établissements d'enseignement supérieurs non universitaires à Lisbonne et Porto après 1836 (nouvelle école polytechnique de Lisbonne et de l'académie polytechnique de Porto destinés à la préparation des officiers de la Marine ; des écoles médico-chirurgicales et des écoles des beaux arts de Lisbonne et de Porto ou du conservatoire d'art dramatique de Lisbonne) sera brisé en 1859, année de la création de la formation en lettres supérieures à Lisbonne sous l'impulsion du roi D. Pedro V. Cette formation avait pour vocation de préparer ses élèves aux postes de la fonction publique et plus particulièrement de répondre au besoin d'enseignants provoqué par l'expansion scolaire (Cruzeiro, 1988).

dans le système éducatif puisque l'université unique de Coimbra était fréquentée par une élite minoritaire, le lycée par les classes moyennes et hautes et les écoles primaires existantes ne répondait au besoin d'une infime partie de l'écrasante majorité de la population analphabète. C'est dans cette réalité que s'ancreront les idéaux républicains, basés sur l'éducation universelle et l'égalité des opportunités des chances d'accès à l'instruction pour tous les citoyens. La valorisation du système éducatif portugais et celle du statut de l'enseignant, au moyen notamment de la création d'écoles normales, seront ainsi limitées par des carences structurelles. Ces transformations, considérées comme essentielles pour l'essor de l'enseignement universitaire ont eu un impact sur la demande d'accès au niveau post-secondaire, mais elles seront compromises par l'instauration de la dictature en 1926 et par la posture des classes dirigeantes, qui considèrent l'accès à l'université comme le privilège des élites.

Les réformes menées par le régime républicain ont permis la création des universités de Lisbonne et de Porto, mais aussi la réforme de l'université de Coimbra, encadrées dans de nouvelles mesures⁴⁵ dont les effets se sont fait ressentir « dans la relative léthargie de ce niveau d'enseignement » (Arroteia, 1996 : 22).

Avec l'Etat Nouveau (1928), les universités seront considérées comme des centres de haute culture et de recherche dont les statuts (*Estatuto da Instrução Universitária* correspondant au décret n°18 717 du 27 juillet 1930) manifestent une démarche conservatrice. Il s'agit de n'introduire *que* quelques dispositions nouvelles en harmonie avec les normes adoptées dans tous les pays de culture (Arroteia, 1996 : 23). Mais l'éducation revêt également une fonction particulière dans le contexte socioéconomique de l'époque. Le retard industriel du pays a alimenté une idéologie propre au développement capitaliste européen, défendant une relation étroite entre planification économique et planification éducative. Ainsi, le déficit de la population en termes de personnels qualifiés et le manque de cadres diplômés ont poussé le régime à s'intéresser à l'enseignement supérieur.

Les villes de Lisbonne et de Porto ont connu une expansion tant urbaine et industrielle qu'universitaire, surtout à la fin du XIXe siècle, mais ce n'est qu'après la seconde Guerre Mondiale (le Portugal ayant bénéficié de sa position de non belligérant) et plus particulièrement à partir des années 1960, que l'économie portugaise se consolide et permet un niveau de vie suffisant à une réelle augmentation de la demande scolaire et universitaire. Par ailleurs, l'essor économique ayant affirmé le rôle de l'éducation comme facteur prépondérant dans le développement du pays, la rupture avec « l'héritage culturel déterminant le statut social et professionnel » (Arroteia, 1996 : 27) semblait possible. Cependant, malgré le contexte apparemment

⁴⁵ Les objectifs généraux des trois universités, définies comme établissements publics à caractère national dépendantes du Ministère de l'intérieur du premier gouvernement provisoire de la première République, étaient les suivants : faire progresser la science et initier les étudiants aux méthodes de découverte et d'invention de la science ; dispenser l'enseignement général des sciences et de leurs applications préparant les carrières qui exigent une habilitation scientifique et technique ; promouvoir l'étude méthodique des problèmes nationaux et diffuser la haute culture dans la masse de la Nation par des méthodes d'extension universitaires (Arroteia, 1996 : 22).

propice à l'extension universitaire, l'État Nouveau a maintenu l'enseignement supérieur dans un « conservatisme qui ne lui donnait ni l'autonomie ni l'opportunité de se développer » (Crespo, 1993, cité par Arroteia, 1996 : 28). Cette affirmation est confirmée par les premières enquêtes sociologiques, notamment les recherches menées par Adérito Sedas. Selon l'auteur, la population étudiante, en constante croissance pendant près d'un quart de siècle, a augmenté de 159% (elle est passée de 12 étudiants universitaires pour 1000 habitants en 1940-41 à 28,5 en 1964-65) sans pour autant que cette croissance n'implique la démocratisation, car l'accès y restait réservé aux strates moyennes et supérieures de la société portugaise. Notons que l'augmentation de ce pourcentage est en partie possible de par la création de nouvelles facultés à Lisbonne (Institut supérieur de sciences sociales et politique ultramarine en 1961 et Faculté de pharmacie en 1968), à Coimbra (Faculté de pharmacie en 1968) et à Porto (Faculté d'économie en 1953). Bien que le niveau économique atteint par la société portugaise en 1964 soit compatible avec une plus grande démocratisation, la configuration des mécanismes de mobilité sociale dont le passage par l'université fait partie, restent inchangée. Selon le sociologue, la restriction qui caractérisait l'accès à l'enseignement supérieur en 1961 était surtout due à l'absence ou au bas niveau d'instruction de la population. Ainsi, l'augmentation de la population d'étudiants s'effectue au sein des classes aisées dans lesquelles la demande féminine a augmenté significativement. La situation reste inchangée après cette période : selon les données statistiques de la période comprise entre 1959-60 et 1969-70 citées par l'auteur (Sedas, 1970 : 650), le nombre d'étudiants a augmenté de 121% (57% de cette augmentation correspond à l'expansion des effectifs féminins, cependant, si les étudiants des classes défavorisées étaient plus nombreux, ce taux de « féminisation » serait relativisé). Ainsi, les universités semblent contribuer à ce que la dynamique sociale puisse s'opérer sans que les structures de classes ne soient mises à mal. La position des classes dominantes est renforcée et, autour d'elles se créent des cercles favorisés, qui même quand ils ont accédé à un niveau d'études similaires, ne peuvent pour autant s'autonomiser. Selon le sociologue, les structures formelles, les normes et les conditions de fonctionnement des organismes universitaires portugais contribuent à l'exclusion et peuvent être considérées comme un facteur institutionnel de consolidation et de renforcement des inégalités sociales dans l'accès à l'instruction supérieure (Sedas : 1970).

3.2 De l'élitisme à l'enseignement supérieur de masses

Les aspirations à la mobilité sociale entre 1950 et 1970, rendues possibles par le développement économique et l'employabilité des diplômés sur le marché du travail, ont provoqué des transformations dans le système scolaire, notamment l'expansion du réseau de scolarité primaire et de l'enseignement technique,

puis de l'enseignement secondaire⁴⁶ et supérieur. Le projet de créer de nouvelles universités, défendu par les éléments les plus libéraux du régime salazariste, convenant du fossé entre un enseignement élitiste et la réalité économique et conscient des besoins de formation spécifique pour la modernisation du pays, s'est concrétisé sous le mandat du Ministre de l'Éducation Veiga Simão⁴⁷. La démocratisation, l'expansion, la régionalisation et la diversification de l'enseignement supérieur⁴⁸ désirée par le Ministre a également justifié la création d'institutions qui allaient répondre aux conséquences de l'allongement progressif de la scolarité obligatoire (depuis 1959) et de la création de l'enseignement secondaire (en 1967) entraînant à leur tour un besoin accru d'enseignants⁴⁹.

Toutefois, la population scolaire au niveau supérieur restait faible tant en chiffres absolus qu'en pourcentage (de l'ordre de 3,2% des jeunes entre 18 et 24 ans en 1970) et en termes d'accès offert aux couches favorisées. António Teodoro cite à ce propos le rapport d'une mission de 1975 de l'UNESCO, *Éléments pour une politique de l'éducation au Portugal*, chargée de rendre compte de la situation du système éducatif qui caractérisait l'enseignement supérieur comme un moyen d'obtenir une promotion socialement favorable, mais dont la « qualité de la formation reçue en spécialité, son adaptation à la réalité des choses apparaissaient comme secondaires » (cité par Teodoro, 1982 : 67-68).

Malgré les difficultés propres à la période révolutionnaire, l'évolution du niveau scientifique et pédagogique des universités est notable après 1974. Mais la demande croissante en terme d'enseignement supérieur et l'augmentation du nombre de diplômés sur le marché du travail ont posé de manière aigüe la question de la planification. Des facteurs structurels, notamment le fait que l'administration publique soit le principal

⁴⁶ L'enseignement dit *liceal* est (créé en 1836) a d'abord une durée de 4 ans, puis de 6 ans à partir de 1872, divisé entre deux filières, lettres et sciences. La réforme de Jaime Moniz en 1895 le transforme en deux cycles consécutifs : formation générale de 5 ans suivie de 2 années complémentaires. En 1905, la formation générale sera divisée en 2 cycles, et la formation complémentaire en deux filières, les lettres et les sciences. L'enseignement technique se développe parallèlement à l'enseignement *liceal* dont la vocation est de préparer aux études supérieures. En 1948 L'enseignement *liceal* et l'enseignement technique seront désignés par *enseignement secondaire*. La réforme de 1967 fusionnera la première partie de l'enseignement *liceal* avec un cycle préparatoire à l'enseignement technique sous la forme d'un tronc commun (cycle préparatoire à l'enseignement secondaire). Les deux voies seront confondues à partir de 1974, les lycées et les écoles techniques se transformant en écoles secondaires, avant l'extinction de l'enseignement technique en 1975, au profit de l'enseignement secondaire unifié en fonctionnement de 1976 à 1981. Il est constitué par une formation générale (7, 8^e et 9^e années) et par une formation complémentaire (10^e et 11^e années). Pour limiter l'accès à l'enseignement supérieur, on crée en 1975 un service civique, d'une durée d'un an entre l'enseignement secondaire et supérieur, qui sera remplacé par l'année propédeutique en 1977, transformé en 12^e année en 1981, intégrée dans le nouvel enseignement secondaire défini en 1986. Selon Grácio, la politique éducative des années 70 et l'unification du secondaire favorise l'augmentation des aspirations sociales des jeunes et une augmentation de la demande d'enseignement (Grácio, 1986 : 200), la distinction scolaire et sociale des deux types d'établissements étant associée à des trajectoires sociales définies et différenciées dans l'espace social.

⁴⁷ La Révolution du 25 avril 1974 viendra interrompre cette réforme dont certaines mesures ne seront jamais concrétisées, bien que plusieurs des principes énoncés par Veiga Simão soient aujourd'hui d'actualité (le décret-loi n°402/73 évoque notamment les universités comme des institutions pluridisciplinaires se devant de promouvoir la recherche dans les différentes disciplines mais aussi dans des domaines interdisciplinaires).

⁴⁸ Alors constitué par les universités, les instituts polytechniques (l'enseignement polytechnique succède à l'enseignement de courte durée, institué dans le cadre la réforme Veiga Simão, repris par le Premier gouvernement constitutionnel en 1977), les écoles normales supérieures (qui seront remplacées par les écoles supérieures d'éducation et intégrées aux instituts polytechniques) et autres établissements équivalents (Loi 5/73, cité par Arroeteia, 1996 : 30).

⁴⁹ Le décret-loi n°402/73 du 11 août crée les universités dites nouvelles, à savoir l'Université Nouvelle de Lisbonne (Universidade Nova de Lisboa), l'Université du Minho à Braga, l'Université de Aveiro et l'Institut Universitaire de Evora. Ce décret-loi permet également l'ouverture des Instituts Polytechniques de Covilhã, de Vila Real, de Faro, de Leiria de Setúbal et de Tomar, dont certains seront transformés en Instituts Universitaires en 1979, puis en Universités dans les années 1980 (l'Université de Trás-os Montes e Alto douro et l'Université de Beira Interior). Ce sera également le cas d'autres Instituts Universitaires comme celui de Evora en 1979 ou des Açores en 1980. L'université de l'Algarve date de 1979 et celle de Madère, ainsi que l'université à distance *Universidade Aberta*, datent de 1988 (Arroeteia, 1996 : 33).

débouché pour ce niveau d'enseignement, aggravés par un ensemble de facteurs conjoncturels comme la récession économique internationale, les mutations du marché du travail après la Révolution, la démobilisation des militaires diplômés ou le retour des résidents d'outre mer après la décolonisation, semblent à l'origine d'un engorgement provoquant le chômage des diplômés à partir de la deuxième moitié des années 1970. Il s'agit dès lors de planifier le développement de l'enseignement supérieur en accord avec les besoins nationaux et d'en préserver la qualité à travers des mesures politiques qui se traduiront par un accès limité aux universités⁵⁰ et une plus grande diversification, notamment au moyen des filières du secondaire qui seront aménagées de telle sorte que la voie technico-professionnelle, suivie par l'enseignement polytechnique supérieur, se constituera comme concurrente de l'enseignement supérieur universitaire.

Les limitations de l'accès à l'université provoqueront une baisse des effectifs qui stagneront en 1977-78⁵¹, puis baisseront en 1981-82⁵², tendance qui s'affirmera dans la première moitié des années 1980. La seconde moitié de la décennie connaîtra une croissance plus rapide, due à l'essor des instituts polytechniques et du secteur privé, objets d'une politique d'expansion et d'une demande sociale croissante.

Ainsi, la véritable explosion de l'enseignement supérieur portugais a lieu à partir de la fin des années 1980 (entre 1990 et 1996 le Portugal enregistre le taux de variation positive le plus important des pays de l'OCDE concernant les effectifs de l'enseignement supérieur), une évolution démographique favorable ainsi qu'un fort taux de scolarisation ayant favorisé l'émergence d'un système supérieur de masses. Cette tendance, qui s'affirmera entre 1988 et 1995, malgré des oscillations, est infléchie par l'assouplissement du régime d'accès à l'université pendant cette période⁵³. Cette nouvelle phase de croissance provoquera une diversification institutionnelle et géographique avec le développement des universités nouvelles, du secteur supérieur privé et de l'enseignement supérieur polytechnique, mais aussi une diversification des filières

⁵⁰ Ainsi, pour contrer l'affluence des candidatures entre l'année précédant la révolution et la rentrée scolaire lui ayant succédé, le Gouvernement Provisoire, confronté à un manque de moyens financiers et humains, a contrôlé l'accès à l'enseignement supérieur en 1974-75 et 1975-76 avec la création du Service Civique Étudiant (*Serviço Cívico Estudantil*) pendant lequel les futurs étudiants devaient prêter leurs services à la communauté pendant un an. En 1977, on introduit des *numerus clausus* et une année propédeutique qui remplacera le service civique et répondra à la nécessité d'élever le degré de formation des ressources humaines et de se rapprocher du système scolaire des pays européens dont la plupart comptait une scolarisation pré-universitaire de 12 ans (Seixas, 2003 : 74). Elle sera remplacée par la 12e année de l'enseignement secondaire devenu obligatoire depuis la rentrée scolaire 2009/2010.

⁵¹ António Magalhães rappelle le rôle de la banque mondiale a joué un rôle déterminant dans les politiques de l'enseignement supérieur au cours de la période post-révolutionnaire car, d'une part, les rapports qu'elle produira pour les années 1977 et 1978 soulignent une nécessité de qualification des ressources humaines et tracent, d'autre part, les grandes lignes de la relation directe entre l'offre de formation universitaire et les besoins de l'économie portugaise. La banque mondiale reconnaît l'aspect positif de l'accroissement du nombre d'étudiants tout en soulignant la nécessité de contrôler cette expansion notamment au moyen de la diversification et de la flexibilisation du système (Magalhães, 2008).

⁵² Selon A.M. Seixas on enregistre une décroissance de 2,3% entre 76/77 et 80/81 surtout dans l'enseignement supérieur public (-8,8%), les universités dites traditionnelles étant particulièrement atteintes (Seixas, 2003 : 75).

⁵³ Les changements concernant le régime d'accès à l'université sont réglementés par le décret-loi 354/88 du 12 juillet et stipulent que les examens d'entrée à l'université ne sont plus éliminatoires. Une épreuve générale d'accès (Prova Geral de Acesso) est instituée, destinée à évaluer « le développement intellectuel, la maîtrise de la langue portugaise et la maturité culturelle du candidat » (Seixas, 2003 : 77) et les institutions d'enseignement supérieur peuvent réaliser des épreuves spécifiques pour sérier les candidats. Les polémiques autour de ces mesures conduiront à leur abolition en 1992, mais le caractère non éliminatoire des épreuves d'accès sera conservé, provoquant une augmentation conséquente du nombre d'inscriptions.

considérées plus adaptées aux réalités économiques et technologiques⁵⁴. Selon Ana Maria Seixas, après l'étatisation du système éducatif supérieur, tendance liée à la consolidation de l'État-Providence dans les années 1970, l'essor des secteurs privés dans l'éducation des années 1980 et 1990 est davantage visible dans les pays semi-périphériques (ou périphériques) où les taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur sont plus faibles. L'essor de ce secteur correspond à une carence du secteur public incapable de répondre à la demande croissante. L'auteure relève les ambiguïtés des relations entre l'État et le secteur privé qui joue un rôle dans la démocratisation et dans l'expansion de l'enseignement supérieur malgré un impact négatif sur le secteur public qu'il concurrence. Depuis les années 1990, l'articulation entre l'augmentation du secteur privé et la réforme du secteur public, dans un contexte de globalisation économique néolibérale, marque l'éducation supérieure dont on met en cause la gestion et la légitimité (Seixas, 2003 : 164-165).

L'autonomie universitaire, reconnue dans l'article n°2 de l'article 76 de la constitution portugaise, s'est effectivement vue concrétisée dans la première moitié des années 1980, bien que les universités nouvelles jouissent d'une certaine autonomie dès leur création en 1973⁵⁵. L'université étant associée au développement économique et social du pays, les pouvoirs des recteurs ont été renforcés⁵⁶ en vue d'une plus grande efficacité de l'institution face à la demande sociale. Mais la loi conférant l'autonomie aux universités ne sera publiée qu'en 1988 (Loi n°108/88 du 24 septembre). Elle transformera celles-ci en personnes collectives de droit public qui ne seront plus directement administrées par l'Etat, qui restera néanmoins leur principale source de financement. Cette autonomie institutionnelle sera renforcée en 1997 (DL n°252/97 du 26 septembre) en vue d'une flexibilisation de la gouvernance (Seixas, 2003 :174).

⁵⁴ Diversification considérée comme essentielle pour le développement du pays par l'OCDE et la Banque Mondiale et récurrent dans les discours sur le processus de modernisation du pays et sur son intégration dans la CEE, notamment par le Ministre de l'éducation Roberto Carneiro, comme le rappelle A.M. Seixas (iSeixas, 2003 : 78).

⁵⁵ Le modèle dit « matriciel » de l'Université du Minho fait figure d'exemple dans l'exercice de l'autonomie des universités. Basé sur une structure de comptabilité analytique (mise en place en 1985) doublée d'un modèle d'imputation de coûts par projet (institué en 1994), ce modèle permet la constitution de « groupes de projets » (projets d'enseignements ou cursus, de recherche ou de services spécialisés) et « d'unités organiques » (noyaux constitués de ressources humaines et matériels) pouvant, selon les objectifs définis, prendre la forme d'écoles, d'unités culturelles ou de services. Projets et unités organiques configurent, par leur interaction, le modèle de gestion matriciel de l'université du Minho, permettant flexibilité, interdisciplinarité et rationalisation des ressources (Veiga Simão *et al.*, 2002 : 487).

⁵⁶ La loi permet également l'autonomie de leur administration financière et administrative aux établissements supérieurs publics qui la sollicitent (DL 188/82 du 17 mai), ce que feront les universités de Évora et du Minho. Les universités dites traditionnelles ne le feront que tardivement, ce qui, selon Ana Maria Seixas « exprime, d'une certaine façon, la difficulté à réformer les universités les plus anciennes » (Seixas, 2003 : 173) mais aussi l'ambiguïté entre le désir d'autonomie et la crainte de responsabilités accrues de la part des universitaires.

Au milieu des années 1990, la fréquentation de l'enseignement supérieur décroît (Figure 3), phénomène causé en partie par une baisse démographique mais également par d'autres facteurs, comme l'introduction de normes d'accès à l'université plus exigeantes⁵⁷.

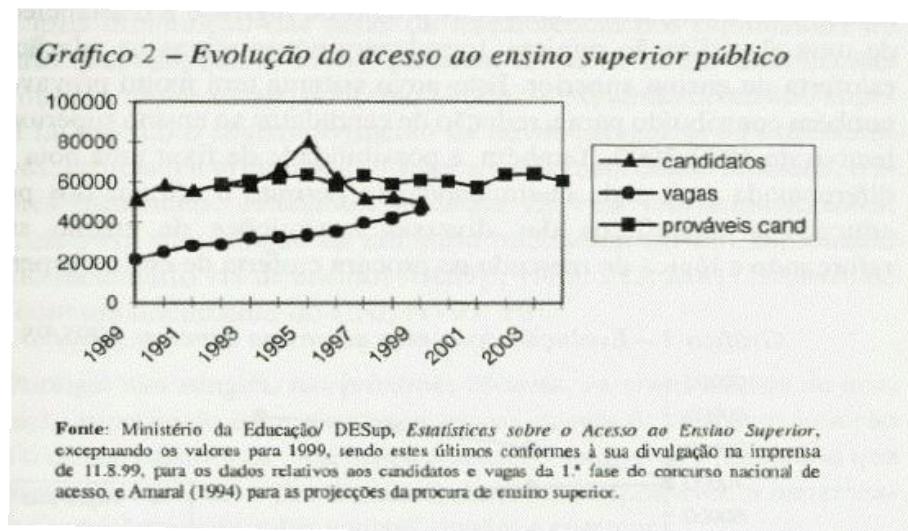


Figure 3 Evolution de l'accès à l'enseignement public supérieur.

Source : Ministère de l'éducation/DEsup *Estatísticas sobre o acesso ao ensino superior* cité par Seixas, 2003 : 81

Cette décroissance, qui a d'abord affecté le secteur privé à partir de 1996-97, s'est étendue au secteur public en 2003-04. C'est alors que les discours de la qualité et de l'excellence se sont renforcés⁵⁸ et sont devenus des questions politiques récurrentes. La baisse du niveau, les filières fréquentées par un nombre très réduit d'étudiants et le déséquilibre dans la répartition régionale de l'offre d'enseignement supérieur en termes de formations excessive dans certains domaines, constituent les cibles de l'action politique⁵⁹.

⁵⁷ Le régime d'accès de 1992 est modifié par le décret-loi 28B/96 qui réintroduit un système de note minimum pour les examens sanctionnant la fin du niveau secondaire aussi bien que pour la candidature à l'enseignement supérieur. Le système de classification est spécifique à chaque institution et à chaque filière, stipulé par les organes compétents des institutions concernées. En 1998, le décret-loi 296-A/98 du 25 octobre établit de nouvelles règles rétablissant le caractère éliminatoire des épreuves d'accès destinées à vérifier l'admissibilité des candidats en fonction des filières prétendues (et non plus seulement une note minimum ou d'une classification qui pouvait ne servir qu'à la sériation). Ces mesures ont provoqué la baisse des candidatures pour l'année 1999/2000. Notons que la possibilité de fixer la note minimum par les institutions a renforcé la logique de marché dans l'offre et la demande au niveau de l'enseignement supérieur (Veiga Simão *et al.*, 2002 : 82).

⁵⁸ Les mécanismes d'évaluation sont concomitants à l'expansion et à l'autonomie de l'université : la loi de l'évaluation de l'enseignement supérieur en 1994 a pour objectif de stimuler la qualité et de rationaliser le réseau national de l'enseignement supérieur (Loi 38/94 du 21 novembre). Le financement n'est pas dépendant des résultats de l'évaluation mais conditionne certaines actions et détermine l'existence de certaines filières (voir chapitre suivant avec l'exemple des filières d'enseignement de l'ILCH). Le conseil national d'évaluation de l'enseignement supérieur sera créé en 1998 (DL 205/98 du 11 juillet) de façon à crédibiliser la supervision et l'évaluation de l'enseignement supérieur. Ces mesures marquent l'émergence de l'Etat évaluateur et de l'instauration du système de contractualisation dont nous vivons actuellement les derniers développements, au Portugal, mais aussi dans le reste de l'Europe.

⁵⁹ C'est à cette période que commencent les restructurations des filières puis des Départements avec des transformations conséquentes sur l'organisation des enseignements concernant le français, comme nous le verrons dans le chapitre 3.

3.3 La qualité ou l'internationalisation des politiques éducatives.

L'entrée du Portugal dans l'espace européen de l'éducation supérieure avec la signature en 1999 de la déclaration de Bologne, suivie par la mise en place de la réforme de Bologne dans la période 2005-2008, n'est pas étrangère à cette centration sur la qualité. Parmi les mesures permettant aux institutions d'enseignement supérieur de procéder aux changements nécessaires à l'harmonisation des structures éducatives, de l'offre et des diplômes⁶⁰ (figure 4), les rendant comparables⁶¹, en termes de contenus comme de durée, à ceux des 46 pays signataires, plusieurs concernent la qualité des enseignements dispensés, car l'adhésion à un système homogène de cycles d'études ou de transferts de crédits ne garantissant pas la qualité des plans d'études, autrefois conçus au sein des institutions et vérifiés puis validés par le Ministère, d'autres mécanismes ont été mis en place.



Figure 4 Diplômes de l'enseignement supérieur portugais avant la réforme de Bologne

Source : http://fisica.fc.ul.pt/imagens/bolonha_estrutura_formacoesvf.gif

Au cours de l'année 2007, une réforme importante de l'enseignement supérieur a été entreprise sur la base d'un ensemble de mesures centrées sur l'adoption de la réforme de Bologne et à la suite des recommandations de l'OCDE et de l'ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education)

⁶⁰ Au Portugal, la structuration de l'enseignement en trois cycles *Licenciatura*, *Mestrado* et *Doutoramento* dans les universités s'est généralisée. La durée de la *Licenciatura* avant la réforme de Bologne était généralement de 4 ou 5 ans (le diplôme de *bacharelato* sanctionnant 3 ans d'études supérieures) et celle du *Mestrado* de 2 ans. La transition entre l'ancien et le nouveau système a créé de nombreuses polémiques pour cette raison : les diplômes, dont la désignation demeure inchangée, ne correspondent pas aux mêmes qualifications.

⁶¹ Notamment le nouveau régime juridique des diplômes (DL n° 74/2006 du 24 mars) qui fixe également les principes généraux de l'accréditation des institutions d'enseignement supérieur et des cycles d'études ; le nouveau règlement des régimes de transfert entre filières et de réinsertion dans l'enseignement supérieur approuvé par l'arrêté n° 401/2007 du 5 avril facilitant l'entrée des étudiants étrangers pour la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur (avec une rapide reconnaissance de la formation scolaire et professionnelle déjà acquise) ; le nouveau règlement juridique de la reconnaissance des degrés supérieurs étrangers, concrétisé par le DL n° 341/2007 du 12 octobre visant la simplification du processus d'équivalences.

formulées dans des études d'évaluation développées par ces institutions internationales en 2006⁶². Un dispositif législatif⁶³ confère aux institutions d'enseignement supérieur une plus grande autonomie statutaire, pédagogique, scientifique, pédagogique, culturelle, administrative, financière, patrimoniale et disciplinaire face à l'État. Ces institutions resteront cependant sous la tutelle et le contrôle du gouvernement et devront se soumettre à des processus d'accréditation et d'évaluation des cursus de façon à garantir la qualité et la pertinence des formations proposées et la structuration d'un système reconnu internationalement, au moyen de l'instauration d'une culture de la transparence. Car le financement public dépend de l'évaluation des produits qu'elle propose et de leur pertinence au regard de ce qui est défini comme socialement et économiquement viable.

Ainsi, la philosophie de la Réforme de Bologne et des mesures nationales qui ont permis son adoption, comme Règlement Juridique des Institutions d'Enseignement Supérieur (RJIES), est inspirée par une logique plus vaste et mondialisée de prestation de services et d'orientation vers le marché et suppose l'instauration progressive d'instruments adéquats de gestion. Les institutions contraintes d'obtenir des recettes autres que les financements publics, adoptent des stratégies de type entrepreneurial, comme la commercialisation de produits d'enseignement et recourent aux financements de projets de recherche, infléchissant ainsi leur typologie et leurs stratégies.

À différentes échelles et sous différentes formes selon les pays, la relation entre l'Etat et l'enseignement supérieur tend à se repenser à la lumière de modèles de gestion de droits privés⁶⁴ et l'introduction de mécanismes d'autonomie financière à travers l'orientation des universités vers le marché. Elles doivent, dans ce contexte économique et idéologique, prouver qu'elles utilisent de façon adéquate leurs ressources dans une logique de rationalité économique, augmenter leur sources de financement et diminuer leur dépendance

⁶² Ainsi, le gouvernement élu en 2005 a sollicité à l'European Association for Quality Assurance in Higher Education (EAQA) pour établir une révision du système d'évaluation nationale (dont les modèles standards et les procédures pour garantir la qualité ont été publiés dans le rapport de février 2005 préparé par l'European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) à la demande des premiers ministres signataires de la déclaration de Bologne), ainsi qu'une évaluation du système par l'OCDE en 2006.

⁶³ Parmi ces mesures, le nouveau Régime juridique des Institutions de l'enseignement supérieur (RJIES), approuvé par la loi n°62/2007 du 10 septembre qui vise notamment l'autonomie, la régulation, les principes d'organisation et de gestion du système de l'enseignement supérieur. Le nouveau Régime juridique d'évaluation de l'enseignement supérieur (RJAES), approuvé par la loi n°38/2007 du 16 août qui concerne la création d'un système d'évaluation compatible avec les meilleures pratiques internationales dans lequel l'évaluation extérieure et indépendante est obligatoire et sert de base au processus d'accréditation des institutions et de leurs cursus. La création de l'Agence d'accréditation de l'enseignement supérieur (A3S) par le DL n°369/2007 du 5 novembre qui vise la promotion de la qualité de l'enseignement supérieur, notamment au moyen des procédures d'évaluation et de l'accréditation des établissements d'enseignement supérieur et de leur cycles d'études, mais aussi des fonctions inhérentes à l'insertion du Portugal dans le système européen de garantie de la qualité de l'enseignement supérieur. Il est prévu que la validation et l'approbation des cycle d'étude soit à la charge des institutions chargées de mettre en place leurs propres agences, l'A3S aura alors pour mission de certifier les agences internes. Pour plus de détails voir le Rapport national de qualifications de l'enseignement supérieur (QNQES) qui systématise la législation mise en place entre 2005 et 2008 et les différents niveaux de qualification de l'enseignement supérieur au Portugal. Il décrit les caractéristiques de base des compétences attendues associées à chaque niveau de degré ou de diplôme ainsi que les mécanismes de mobilité nationale et internationale des étudiants et des diplômés. MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR. *Reforma e modernização do ensino superior em Portugal, 2005-2011: Síntese de ações de política e principais resultados*, junho 2011. Disponible : www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/.../RelatórioNacionalEF2009.pdf. Consulté le 4/11/2012.

⁶⁴ Le RJIES prévoit dans son article 9, que les institutions d'enseignement supérieur public sont des personnes collectives de droit public mais qu'elles peuvent être également prendre la forme de fondation publique avec un régime de droit privé. Actuellement, trois institutions ont opté pour ce statut : les université de Porto et de Aveiro, ainsi que l'Institut supérieur des sciences du travail et de l'entreprise à Lisbonne (ISCTE).

à l'Etat, diversifier et orienter leurs « produits d'enseignement » pour l'employabilité de leurs « usagers », démontrer une volonté entrepreneuriale et la pertinence de leur activité socioéconomique.

Du point de vue de la gouvernance, la nouvelle gestion suppose des pouvoirs et des compétences renforcés pour les structures administratives, en particulier celles des recteurs ou des présidents ou directeurs de faculté, et l'affaiblissement des compétences délibératives des organes collégiaux représentatifs des enseignants, des fonctionnaires et des étudiants.

Les défenseurs de la nouvelle gestion publique soulignent les avantages de modèles qui stimulent la compétitivité et l'efficacité des universités, régulées par le marché, sous la supervision et les interventions ponctuelles de l'Etat, avec pour objectif une plus grande qualité de l'enseignement, de la recherche, du transfert de technologie et de services prêtés à la communauté.

Ses opposants en dénoncent au contraire le manque de démocratie interne à la vie des universités et sa subordination excessive à la logique de rentabilité financière, la dévalorisation de la recherche fondamentale et de la liberté de recherche, ainsi que le risque de contrôle excessif institutionnel sur l'enseignement, et la recherche à des fins de commercialisation.

La difficulté ou l'impossibilité de rendre compatible l'université entrepreneuriale inspirée par la culture de marché et l'idée d'enseignement et de recherche compris comme biens publics semble le problème fondamental des nouveaux paradigmes de gouvernance des universités et de leur relation avec la société (David, 2008 : 50-52).

4. Changement de paradigme.

La transformation significative du concept d'enseignement supérieur dans sa configuration moderne entraîne un rapport différent aux intérêts matériels, économiques, sociaux et même politiques de la société dans laquelle l'institution est insérée. D'une mission fondée sur la connaissance comme finalité, sur sa transmission et sa préservation, l'État se chargeant de l'indépendance de l'université pour protéger ses propres intérêts et sa culture nationale, le nouveau paradigme prend en compte l'environnement social et économique qui cesse d'être perçu comme un ensemble d'intérêts, pour être considéré comme « une toile dans laquelle les institutions d'enseignement doivent s'intégrer si elles prétendent survivre en tant qu'organisations. » (Amaral et Magalhães, 2000 : 16). Neave et Van Vught rappellent que les facteurs qui ont conduit à ces transformations sont divers et qu'ils se combinent de façon complexe. L'égalité à travers le principe d'homogénéité est mise en cause par la substitution de l'État par le secteur privé en ce qui concerne le recrutement des diplômés, mais aussi par la massification de l'enseignement et les difficultés que pose son financement public ayant conduit à la diversification de l'offre. Cet éclatement, doublé de la complexification du système et de la nécessité d'une actualisation de contenus et de techniques vite devenus obsolètes, a rendu difficile toute gestion centralisée (Neave et Van Vught, 1994).

Par ailleurs, l'apparition des *stakeholders*⁶⁵ représentant une diversité d'intérêts coexistant dans nos sociétés dans la structure de gouvernance des universités a constitué un pas décisif en direction de la création de dispositifs susceptibles de mieux répondre au monde extérieur.

4.1. La nouvelle classe moyenne portugaise

Pour Stoer *et al.* les processus de transnationalisation sont doublés par un changement de structure de classes dans les sociétés nationales, notamment de la nouvelle classe moyenne⁶⁶ dont l'expansion s'explique en partie par la mobilité sociale (Stoer, Cortesão *et al.*, 2001).

⁶⁵ On appelle *stakeholders* ou parties prenantes les personnes et les entités qui ont un intérêt légitime dans l'enseignement supérieur et qui, de ce fait, acquièrent un droit d'intervention. C'est le cas des étudiants, des parents, des employeurs, de l'État, de la société, des collectivités territoriales (Amaral et Magalhães, 2000 : 8). En effet, les *stakeholders* interviennent directement ou indirectement dans la définition des missions et des activités des universités. Leur influence est légitimée, car ils sont censés représenter les intérêts de la société, permettant que l'institution universitaire s'y intègre de façon pertinente. Mais, comme le rappellent Amaral et Magalhães, le concept de *stakeholder* est sujet à diverses interprétations qui varient entre une rhétorique basée sur la logique du marché et sur une vision utilitariste de l'université, envisagée comme prestataire de services d'enseignements, ou qui repose au contraire sur une perception de cette intervention extérieure comme garantie que les bénéfices sociaux et les valeurs inhérentes à l'idée d'université ne soient pas sacrifiés au nom d'une rentabilité à tout prix. La perspective actuelle, voulant que l'enseignement supérieur réponde à des besoins réels et trouve des sources de financements alternatifs, peut justifier le choix d'une vision extérieure, apte à évaluer le type d'activités qui, bien que lucratives, restent dans le champ des valeurs de l'institution.

⁶⁶ Maria Alice Nogueira rappelle que, la distinction traditionnelle entre la fraction représentée par les petits propriétaires et les professions libérales (petite bourgeoisie) et la « nouvelle » classe moyenne composée par les travailleurs salariés n'est plus aussi pertinente aujourd'hui qu'elle ne l'était pour Pierre Bourdieu quand celui-ci développait des analyses sur les stratégies de reproduction sociale de ce groupe et sur sa relation à l'école et à la culture (Nogueira, 1997). Pour une approche détaillée sur la relation entre les classes moyennes et l'école, voir Nogueira, 2010 ; sur l'évolution historique des « classe moyennes », la multiplicité de leurs dynamiques et leur caractère hiérarchisé et multipolarisé, voir BOSC, Serge. *Sociologie des classes moyennes*. Paris : la Découverte, coll. Repères, 2008.

L'interaction entre la restructuration économique provoquée par la globalisation, qui a entraîné une instabilité et une vulnérabilité de l'offre en matière d'emploi qualifié, et la réforme progressive des services publics, basée sur la loi du marché et du libre choix des usagers, ont favorisé des changements dans les mentalités. Les intérêts personnels et familiaux se sont superposés aux valeurs de la collectivité, une tendance à individualisation que les chercheurs du domaine de l'éducation situent à la fin de la seconde guerre mondiale, quand la hausse du niveau général d'instruction a affecté l'ensemble des niveaux sociaux, même si de façon différenciée.

Le résultat de ce processus est la plus grande concurrence scolaire entraînant de nouvelles exigences à l'égard d'un parcours de plus en plus long. Comme l'observe François Dubet, la compétitivité augmente avec le nombre de compétiteurs. Ce phénomène, provoqué par la massification, a permis l'apparition d'un marché scolaire, y compris au sein de l'école publique, entraîné - mais aussi alimenté⁶⁷ - par l'utilitarisme des familles en quête d'une plus grande rentabilité scolaire (Dubet, 2007 : 54-55). La compétition pour les meilleurs résultats, comme réponse à l'insécurité et au risque de régression sociale, font de l'école un enjeu central de la stratégie de reproductions sociale⁶⁸ notamment pour les classes moyennes⁶⁹.

Caractérisée par son investissement dans le capital culturel et scolaire plus que sur la propriété, la classe moyenne mise également sur sa capacité d'adaptation ou de « reprogrammation ». En effet, ce que Stoer et Magalhães nomment le capitalisme flexible des sociétés actuelles (Stoer et Magalhães, 2005) provoque la restructuration des marchés dissolvant les professions en compétences qui permettent l'embauche plus que la professionnalisation. Aussi, la nouvelle classe moyenne a pour dessein le marché « auto-programmable », socialement reconnu et plus rentable. Dans un contexte d'universalisation de l'éducation scolaire, la qualité devient donc une question fondamentale pour ces groupes sociaux qui exigent des formes de contrôle et de monitorisation du système éducatif concrétisées à travers l'évaluation externe, les examens nationaux et les classements établis à partir de là.

⁶⁷ François Dubet souligne que, paradoxalement, c'est la massification qui est à l'origine de la production d'un marché de la scolarité publique. L'influence du choix des parents, transformés en usagers en quête de rentabilité de leur investissement éducatif, fragilise la mixité sociale et affaiblit la dimension normative des établissements (Dubet, 2007 : 58).

⁶⁸ Selon Van Zanten, la situation sociale de cette classe intermédiaire lui permettant de monter ou de descendre dans l'échelle sociale, ainsi que son hétérogénéité interne et sa relation à la connaissance marquée par une plus grande réceptivité à la diffusion des connaissances par les médias, serait à l'origine de l'image qu'elle entretiendrait d'elle-même : maîtresse de son avenir et capable de résister aux pressions sociales. Ainsi, son attitude dans le champ de l'éducation se traduit par une plus grande implication et rationalisation, visible dans la planification de la scolarité de ses enfants. Bénéficiant du processus de démocratisation de l'enseignement, la classe moyenne aurait acquis une capacité stratégique lui permettant une sorte d'expertise dans des investissements calculés qui vont de l'intervention dans la vie scolaire, au choix du meilleur établissement (en contournant la carte scolaire par exemple) ou l'internationalisation des études (Van Zanten, 2007 : 251).

⁶⁹ Voir CHAUVEL, Louis. *Les classes moyennes à la dérive*. Paris : Seuil, 2006.

5. Conclusion

Au cours des dernières décennies du siècle dernier, les relations entre l'État et les universités ont changé. L'Etat n'exerce plus un contrôle direct mais une supervision à travers une régulation à distance des institutions de plus en plus autonomes, sans pour autant être indépendantes. L'État « superviseur » assure un contrôle basé sur la conformité à des objectifs et des finalités d'action⁷⁰ et non plus sur l'application de règles et de directives imposées selon un modèle de contrôle central (Seixas, 2003 : 169).

Par ailleurs, l'émergence de l'économie de la connaissance⁷¹ comme élément essentiel des sociétés contemporaines, l'apparition de politiques néolibérales basées sur le marché comme facteurs centraux du développement économique et l'émergence de la nouvelle gestion publique, ont eu un effet considérable sur la forme de gouvernance de l'université par l'État.

Comme le rappelle Madalena Mendes, la mondialisation (globalização) et la transnationalisation des politiques éducatives au Portugal (Mendes, 2007) sont visibles dans les phénomènes de standardisation qui marquent les discours et les mesures politiques nationales, animées par la tension entre deux conceptions théorico-interprétatives : la première désignée par *culture éducationnelle mondiale commune* défendue par John Meyer et les chercheurs de l'université de Stanford en Californie et la seconde, *l'agenda globalement structuré pour l'éducation* de Roger Dale, basée sur les travaux récents sur l'économie politique internationale (Mendes, 2007 : 108-109). Pour l'auteure, la culture éducationnelle mondiale commune s'inscrit dans la perspective d'une société internationale constituée par des États-Nations individuels et autonomes et s'adosse à ses modèles universels d'éducation d'État et de société. Selon les « institutionnalistes mondiaux », défenseurs de cette approche, les institutions de l'État-Nation et l'État lui-même sont modelés par des normes, des idéologies et des cultures universelles communes. Selon cette théorie, le champ éducatif démontre clairement, à travers la rapide expansion des systèmes éducatifs nationaux ou l'isomorphisme des catégories curriculaires dans le monde par exemple, que certains phénomènes sont indépendants des différences économiques politiques et culturelles des contextes spécifiques. Les politiques nationales ne se

⁷⁰ C'est de cette même idéologie que relève la perspective actionnelle mise en œuvre par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues dont les finalités pédagogiques servent un projet politique européen concrétisé par la Réforme de Bologne.

⁷¹ Pierre Veltz parle de l'économie de la connaissance actuelle comme « au point de rencontre entre de nouvelles dynamiques scientifiques et technologiques et un contexte concurrentiel profondément transformé par la fluidité des échanges mondiaux. » (Veltz, 1997 :147) L'auteur associe les changements de la sphère technologiques à ceux du contexte économique qu'il résume par des mots clés : *remontée vers l'amont*, car le lien entre certaines sciences et techniques appliquées et les sciences fondamentales se resserre ; *transversalité*, car les progrès technologiques permettent des jonctions entre des domaines auparavant cloisonnés ; *hybridation*, qui caractérise la majorité des innovations, des produits et des services fruits de combinaisons multiples et qui rend indispensable l'interdisciplinarité. La désolidarisation des marchés et de la géographie dans notre mondialisation rendant difficile une compétition par les coûts, l'innovation est devenue la meilleure stratégie de compétition (*idem*).

construisent pas de façon autonome, mais elles ne sont que des interprétations ou des versions informées et légitimées par des idéologies, des valeurs et des cultures externes et défendues à un niveau mondial (Dale, 1994, cité par Mendes, 2007 : 109).

La seconde perspective défend la construction d'un agenda globalement structuré à partir de l'interface entre la nature mutable de l'économie capitaliste comme force motrice et les relectures, les encadrements interprétatifs et les médiations des systèmes nationaux (Mendes, 2007 : 110). C'est la conception que défend João Barroso par exemple, qui délimite trois traits fondamentaux dans l'internationalisations progressive des politiques : l'effet de contamination, de transfert et d'importation de concepts, de mesures et de modèles des politiques pratiquées dans les pays à l'échelle mondiale avec des fonctions de justification et de légitimation des politiques nationales ; l'effet d'hybridation, de superposition ou de métissage de différentes logiques, discours et pratiques renforçant le caractère ambigu, composite et pluriel des politiques éducatives ; l'effet mosaïque, la panoplie de mesures qui visent des situations et des publics spécifiques et qui atteignent rarement de façon cohérente la généralité du système éducatif (Barroso, 2003b).

C'est dans cette tension entre dynamiques nationales et internationales que se configure et se reconfigure le champ éducatif en tant que champ transnationalisé « dans un processus de définition et de redéfinitions constantes qui conduisent à des traductabilités, des particularismes, des singularités et des hybridations. » (Mendes, 2007 : 109)

L'interdépendance conflictuelle des influences économiques, sociales et politiques et la confluence entre le local le national et le global soulignée par Stoer, Cortesão et *al.* (2001) indique que tout champ éducatif a ses propres caractéristiques, fruit d'un parcours historique et d'un contexte particulier, influencé par des intérêts et des pouvoirs économiques et par les relations entre l'Etat et le marché, par des orientations politiques et économiques, une localisation plus ou moins centrale (Mendes, 2007 : 110).

Ce phénomène, que Walford ou Halpin et Toyna nomment *educational Policy borrowing*, soit emprunts de politiques éducatives (cité par Barroso 2003b), a toujours existé même s'il est plus présent aujourd'hui, non seulement du fait de l'internationalisation, mais aussi parce que les agences internationales, dirigées par les pays dits *centraux*, gagnent de l'importance dans les programmes de coopération destinés aux pays dits de la périphérie⁷².

⁷² Le sociologue portugais Boaventura Sousa Santos parle de « globalisation de bas niveau » (*globalização de baixo nível*), dans le cas de pays de la semi périphérie, comme le Portugal, pour lesquels les relations entre les forces en présence sont moins inégales (S.B. Santos, 2001 : 93).

Le caractère hybride des politiques éducatives des dernières années renvoie à la tension née du contact entre des modèles extérieurs importés, légitimés par les organismes internationaux ou par la Communauté Economique Européenne devenue Union Européenne, et un contexte national spécifique (Teodoro et Anibal 2008 : 44). Ce processus d'eupéisation des politiques éducatives (Antunes, 2008 : 21) favorise l'hybridité non seulement des politiques mais aussi des systèmes et des formes organisationnelles, des cultures et de rôles professionnels (Santiago, Magalhães e Carvalho, 2005 : 22).

António Nóvoa (1998) identifie trois axes structurants des politiques de Bruxelles : la logique économique néolibérale (privatisation, libre choix, participation) faisant appel aux théories dites du capital humain, paradigme économique dominant des années 1960/70⁷³ ; le discours de la qualité relevant de l'idéologie de l'efficacité et de l'efficience ; la rhétorique de la citoyenneté adossée à un discours sur les valeurs européennes, le multiculturalisme et la cohésion sociale.

Pour le sociologue Boaventura Sousa Santos, le Portugal frappé « d'imagination du centre » (S.B. Santos 1996 : 136), envisage l'Europe comme un univers imaginaire dans lequel il serait un pays comme les autres, l'état de son développement n'étant provisoirement inférieur, l'État étant chargé de gérer cette situation provisoire (S.B. Santos, 1993 : 51).

Penser l'éducation et ses systèmes dans la simultanéité de ses changements et avec ses continuités, traversés par les influences sociales, économiques et politiques et culturelles complexes, qu'elles soient locales, nationales ou supranationales, nous amène à nous interroger sur les pratiques d'enseignement.

C'est dans ce projet éducatif globalisé et, à bien des égards, « néolibéralisé », que les humanités doivent redéfinir leur place, car elles ne peuvent être appréciées comme productives sans changer de stratégies, c'est ce sur quoi nous voudrions réfléchir en tenant compte du contexte à la fois global et local qui est le nôtre.

⁷³ Le capital humain, théorie des années 1960/1970, est définie par Véronique Simonet comme l'ensemble des compétences ou de qualifications utilisées à des fins productives, innées, acquises ou transmises par la transmission de savoirs et de qualifications, au long des cursus scolaire ou universitaire, ou encore au moyen d'expériences professionnelles (Simonet, 2003).

Chapitre 3 - L'enseignement du français dans le curriculum scolaire portugais.

1. Introduction

La construction historique du curriculum⁷⁴ est le résultat d'opérations complexes qui conjuguent diverses dimensions culturelles, mais aussi sociales et politiques. Sa concrétisation historique a ainsi pour toile de fond, les tensions inhérentes à la légitimation ou la dé-légitimation de certains champs du savoir, au statut ou au prestige qui leur est attribué et au territoire occupé ou à occuper dans l'espace curriculaire. Comme nous le savons, chaque société sélectionne certains éléments de(s) culture(s) qui l'intègrent en articulation avec les intérêts de groupes déterminés, formant « a half-digested pot-pourri of knowledge and belief that in a given society has achieved sufficient status to be taught to its members » (Kliebard, 1992, cité par Pintassilgo, 2007 : 119).

L'enseignement du français au Portugal a privilégié au cours de l'histoire, certaines conceptions de la culture et de la langue françaises et certaines méthodologies, en fonction des idéologies dominantes et des orientations officielles. L'étape que nous vivons actuellement s'inscrit dans une « généalogie » et bien que notre propos ne soit pas de retracer l'histoire d'une discipline ni de son curriculum, une rapide synthèse de certains éléments clés de son évolution nous permettrons d'expliquer le sentiment de « crise du français »⁷⁵ tel qu'il se configure dans les cultures scolaires actuelles⁷⁶.

Dans ce chapitre et dans le chapitre suivant, qui serviront d'encadrement à la suite de l'analyse menée dans les chapitres 4 et 5, nous procéderons à un examen de la mise en place de la discipline de français depuis son introduction en tant que langue étrangère au lycée en 1836, puis dans les facultés de lettres des universités traditionnelles en 1911, étapes marquées par la longue prégnance du modèle culturel français, notamment pour l'élite ayant accès à l'éducation. Cette influence culturelle s'atténuera dans les années 1970 avec la démocratisation et la massification de l'enseignement donnant lieu à la création des universités

⁷⁴ Nous emploierons la notion au sens large, comme le fait Larry Cuban, c'est-à-dire en tenant compte des diverses dimensions que revêt ce concept entendu comme dynamique. L'auteur y inclut : les objectifs, contenus, apprentissages effectifs, activités pédagogiques, interactions personnelles en contexte scolaire et universitaire, tous ces éléments articulant les notions antinomiques et multidimensionnelles de curriculum prescrit, curriculum pré-actif et interactif et curriculum manifeste ou latent (Cuban, 1992, cité par Pintassilgo, 2007 : 114).

⁷⁵ Au sens où l'entend Jean-Louis Chiss (Chiss, 2007) dans ses travaux sur l'analyse du discours de la crise du français (la crise interne à la langue et celle de sa transmission), présent dans la tradition francophone depuis les années 1880.

⁷⁶ Comme le rappelle Joaquim Pintassilgo, l'expression "Culture scolaire" est amplement utilisée selon une perspective historique à partir du texte fondateur de Dominique Julia, (1995) puis réélaboré par d'autres auteurs, comme par exemple André Chervel (1998), qui souligne d'ailleurs « une ambiguïté de principe » du terme, dans le sens où la culture diffusée par l'école aux jeunes générations peut relever de la culture globale ou d'une culture spécifiquement scolaire. António Viñao (2001), désigne par culture scolaire un ensemble de facteurs (théories, normes, habitudes, pratiques, mentalités, comportements) se constituant progressivement en tradition, règles et régularités (plus ou moins conscientes), partagées par les acteurs des institutions éducatives. Les principales caractéristiques des cultures éducatives sont, selon l'auteur, leur continuité et leur permanence dans le temps, leur institutionnalisation et une autonomie relative leur permettant de créer des produits spécifiques, comme par exemple les disciplines scolaires (Pintassilgo, 2007 : 115-116).

nouvelles, puis avec l'entrée du Portugal dans la Communauté Economique Européenne en 1986⁷⁷. Ces événements plus récents, concomitants des changements de paradigmes entraînés par l'actuelle mondialisation et ses dynamiques polycentriques conduiront, au Portugal comme ailleurs, à une internationalisation du champ éducatif et à un intérêt croissant pour la langue anglaise, perçue comme indispensable dans les échanges culturels et humains s'opérant désormais à une échelle planétaire.

L'observation portera d'abord sur les niveaux d'enseignement en amont du niveau supérieur (chapitre 3), puis nous en viendrons au contexte des Études françaises à l'université au Portugal et plus particulièrement à l'université du Minho (chapitre 4), inscrit dans la problématique générale de la « crise du français » et des humanités, et pris dans un maillage tissé de caractéristiques relevant à la fois d'une situation particulière et d'un contexte plus général.

⁷⁷ L'image prestigieuse de la France et de sa culture au Portugal sera « parasitée » par l'émigration économique des années 1960-70 et le retour de la première génération dont les enfants seront scolarisés dans les années 1980-90 et bénéficieront de quotas spécifiques dans les *numerus clausus* facilitant leur accès à l'université.

2. Quelques éléments pour une brève mise en perspective historique.

L'institutionnalisation du français dans l'instruction secondaire portugais suit un chemin parallèle à sa diffusion politique, sur son territoire comme dans ses colonies, et à sa diffusion culturelle dans les régions où il est langue étrangère. À la fois langue de la culture littéraire et scientifique, langue porteuse d'idées et véhicule de l'information indispensable au progrès et langue universelle d'un empire colonial, le français, fort de sa position hégémonique, s'est imposé au Portugal comme, du reste, dans la plupart des régions du monde.

La transformation de la société au cours de la seconde révolution industrielle dans la deuxième moitié du XIXe siècle a créé de nouveaux besoins et une valorisation des domaines scientifiques et technologiques déterminantes pour le développement du pays. C'est dans ce contexte que s'est consolidée l'instruction secondaire, d'abord constituée par un ensemble de disciplines, dites *Cadeiras de instrução secundária*, progressivement organisées au sein des lycées créés dans les pôles urbains en 1836 et qui s'étendront par la suite au reste du territoire national. Les langues étrangères, parmi lesquelles le français, ne s'y stabiliseront que dans les grandes villes, à savoir Lisbonne, Porto, Coimbra, Braga et Evora, celles-ci ayant obtenu l'autorisation de conserver le français et l'anglais après l'abolition des langues étrangères de l'enseignement par la réforme de Costa Cabral en 1844. En 1860, la réforme Fontes Pereira de Melo développera l'enseignement technique dans les lycées que les législations qui suivront pourvoiront en voies générales (plutôt dans les grandes villes) ou spécialisées (en zone rurale), parcours où les lettres, les humanités et les sciences seront séparées. L'enseignement des langues classiques et vivantes y auront des statuts fluctuants (certaines comme le grec ou l'allemand y seront supprimées puis réintroduites), le français restant relativement privilégié, comme le montrent des études de cas telles que celle de Ana Teresa Santa-Clara à partir de l'analyse des archives du Lycée de Lisbonne (Santa-Clara, 2001: 47-63) ou celle de Ana Paula Alves Martins Vieira Monteiro à propos du français au Lycée de Braga (Monteiro, 2007).

Ces mesures auront pour toile de fond les mutations politiques, sociales et économiques du pays, entraînant des idéologies sous-tendant des priorités qui affecteront le système éducatif, notamment les débats sur la place des humanités face aux sciences exactes jugées plus utiles (A.C. Santos, 2009), qui donneront lieu à la distinction entre disciplines humanistiques et utilitaires.

Cette période de la Régénération⁷⁸ connaîtra par ailleurs une crise de la culture portugaise dans laquelle s'installera une « obsession française »⁷⁹, point d'orgue dans le « long processus d'accueil (mais aussi de rejet ou de suspicion) de la langue, de la culture, de la mentalité et des institutions politiques françaises » (Pereira, 2001 : 141) qui marquera l'histoire du pays et sa littérature. L'identité nationale « se verrait substituée par l'influence d'une façon d'être française » présente chez de nombreux auteurs du XIXe siècle (Pereira, 2001 : 141) et une élite intellectuelle⁸⁰ prenant pour modèle la nation fondée par la Révolution française et l'esprit des Lumières, dans le projet d'abolir la distance qui séparait le Portugal du progrès industriel et technique de l'Europe de la première moitié du XIXe siècle. C'est également le moment du point de rupture entre l'enseignement traditionnel et la constitution d'une didactique des langues modernes, à l'image de ce qui se passe dans le reste de l'Europe, contexte marqué par « la crise et la décadence de l'enseignement secondaire (crise qui perdure depuis les années [18]60) » (Salema, 1993 : 27).

La réforme de l'enseignement secondaire de Jaime Moniz⁸¹ (1894-1895) marquera un tournant dans l'enseignement des langues qui bénéficieront de la mise en place de niveaux structurés (les classes) et d'expérimentations méthodologiques basées sur des conceptions positivistes des sciences de l'éducation introduites au Portugal à la même époque, correspondant également à des besoins de formation plus pratiques, conséquence d'un contexte socioéconomique favorable aux échanges commerciaux, notamment avec l'Angleterre. La méthode de Jacob Bensabat pour le français et l'anglais, par exemple, préconise la diversification des enseignements en conformité avec les besoins de la société dans laquelle ils s'insèrent : il estime que le français est la langue diplomatique, alors que l'anglais une « langue commerciale pour les transactions commerciales avec l'Angleterre » (cité par A.C. Santos, 2009 : 6). Car pour Jacob Bensabat, les méthodes traditionnelles des langues vivantes, calquées sur celles des langues mortes et fondées sur des arguments philosophiques et philologiques, ne suffisent plus aux besoins pratiques d'une population en voie de scolarisation (A.C. Santos, 2009 : 7).

⁷⁸ Ce moment de stabilité politique qui succède à la révolte militaire menée par le Maréchal Saldanha en avril 1851, est également une période de militantisme « romantique » visant la régénération totale du pays en vue de l'instauration du progrès tant au niveau social que culturel et économique. La littérature de l'époque s'interroge sur l'identité portugaise, notamment les écrivains de la *Génération de 70*, dont les plus connus sont Antero de Quental, Eça de Queirós, Oliveira Martins, Teófilo Braga, Ramalho Ortigão ou Batalha Rei. Pour cette génération, dans un pays dévasté par la guerre civile, dominé par les « barons » et vidé de tout sens national, « le Brésil perdu [en 1825], l'Afrique inconnue et l'Europe mirage » font écho à un Portugal « vidé, distant de l'idée et de la science du siècle, manipulé au bon vouloir des intérêts étrangers et sans force ni âme pour l'aventure. » (Ribeiro, 2004 : 14)

⁷⁹ Nous reprenons la traduction de l'expression Jean Pailler (QUEIRÓS, Eça de. *Écrits sur la France*. Trad. fr. par Jean Pailler. Paris : L'Harmattan, 1998). Le *francesismo* est un néologisme inventé par l'écrivain Eça de Queirós, qui affirme que le Portugal est un pays traduit du français en argot. L'écrivain Camilo Castelo Branco a également dénoncé ce mimétisme dans le roman *A enjeitada* de 1866. Voir à ce sujet : Machado, 1984 ; 2003.

⁸⁰ Elite influencée par le rayonnement de la France en Europe au XVIIe et au XVIIIe siècles, amplifié par le prestige de la traduction dont l'importance s'est intensifiée à partir du XVIIIe siècle, qui a conduit à ce qu'une grande partie des auteurs considérés comme importants soient essentiellement lus et traduits à partir du français.

⁸¹ Cette réforme est exemplaire dans la mesure où elle repose sur des percepts scientifiques et une étude approfondie de nombreux systèmes éducatifs. Une formation unique (qui ne distingue pas les lettres et les sciences), dont la cohérence s'adosse à l'interdisciplinarité, est instaurée avec notamment l'introduction de l'enseignement de langues africaines pour le Lycée de Lisbonne (A.C. Santos, 2009).

L'influence culturelle française sera également relayée par le caractère universel de sa langue qui s'est étendue au second empire colonial⁸², conforté par les efforts de la III^{ème} République. Elle deviendra le modèle du projet de l'État éducateur de la I^{ère} République portugaise proclamée en 1901, soucieux de faire coïncider la formation de la population scolaire grandissante avec les besoins et les attentes de la société. La classe moyenne, dont les aspirations se tournent vers l'industrie, le commerce et l'administration des colonies, perçoit le français comme une langue internationale de première importance, y compris dans le cadre de l'expansion en Afrique⁸³. L'influence des congrès internationaux sur l'enseignement des langues vivantes introduira des outils didactiques orientés vers la méthode directe⁸⁴ qui envisage la langue comme utilitaire et donne un rôle central à l'oral. Ceux-ci cohabiteront avec l'étude des œuvres classiques françaises du XVII^e au XIX^e siècle, en fonction de morceaux choisis dont la valeur littéraire était censé montrer en particulier l'histoire, l'esprit, les inclinations et les coutumes du peuple français, qui a toujours exercé une grande influence sur la vie nationale (Salema, 1993 : 499).

La période qui succèdera à la République, et qui sera marquée par une dégradation du statut de professeur dont on pensait que « pour enseigner à lire, à écrire et à compter, il suffit de savoir lire, écrire et compter et de savoir transmettre ce que l'on sait » (Sampaio, 1976 cité par Mendonça, 2006 : 61), compromettra l'élan de rénovation des méthodes d'enseignement, notamment du français. L'État Nouveau occultera l'aspect communicatif des langues pour faire de leur apprentissage une occasion de se confronter à l'autre, de s'en distinguer et de prendre conscience des vertus d'être portugais (Laurel, 2009 : 7).

Le conservatisme du régime autoritaire s'encadrera dans une conception nationaliste de l'éducation avec la politique du « livre unique » qui interdisait l'utilisation de plus d'un livre pour chaque année ou classe dans un même établissement. Le manuel prétendait « suivre l'évolution de l'enfant, le passage du monde de l'enfance à celui de l'adolescence, induire les premiers contacts avec différentes activités professionnelles, proposant un modèle d'organisation sociale fondé sur l'articulation entre famille, école, travail et loisir » (Laurel, 2005 : 238). Selon les programmes, les langues vivantes étaient appréhendées comme « l'expression de peuples desquels [on ne pouvait] se désintéresser » (cité par Laurel, 2005 : 245-246) et dont les manuels présentaient la modernité et les grandes figures de la culture. Ainsi, les textes, rigoureusement sélectionnés,

⁸² Cette expansion du français est, comme on le sait, portée par l'Alliance Française (créée à Paris en 1883) dont la mission repose sur l'idée de la diffusion du français comme langue de culture et de civilisation (idée qui infléchira le parcours des Etudes Françaises au Portugal, en attribuant aux lettres françaises une double mission, celle de la formation linguistique et de la dimension humaine) qui sera longtemps perçue comme la garantie d'une éducation complète donnant accès à l'élite. L'Alliance Française s'implantera au Portugal à partir de 1945 et entretiendra des rapports ambigus avec le régime totalitaire qui prendra fin avec la révolution en 1974 (Laurel, 2002).

⁸³ Notons que cette perception de la langue française comme associée à ce que l'on appelle aujourd'hui les pays francophones, d'Afrique notamment, assume actuellement cette même visée « utilitaire » (si l'on en croit les arguments utilisés pour la promotion du français dans les écoles) et que les Etudes Françaises se sont progressivement ouvertes aux études dites francophones non seulement mais aussi pour des raisons stratégiques sur lesquelles nous aurons l'occasion de revenir.

⁸⁴ La méthodologie directe (MD) se démarquera ainsi de la méthodologie traditionnelle (MT) basée sur la grammaire-traduction et lecture-traduction, modèle privilégié des humanités classiques.

évoquaient la performance professionnelle et économique de l'Europe (la France surtout) et des Etats-Unis, et les bienfaits du progrès dans les sociétés occidentales⁸⁵, déterminantes sur le plan international dont la France s'érige en modèle de civilisation. Quant aux textes littéraires, ils sont sujets à la censure en vue de les rendre « conformes à la bonne formation morale, propre à tout type d'enseignement » (Decret n°39 807, cité par Laurel, 2005 : 234) ou manipulés et réduits à l'expression d'expériences familières aux élèves, à des épisodes anecdotiques décontextualisés ou à une fonction documentaire⁸⁶. Qu'il soit inséré dans les voies professionnalisantes ou dans la voie générale⁸⁷, l'enseignement du français s'inscrivait dans un système éducatif qui servait la transmission de valeurs et de croyances nationalistes, catholiques, totalisantes et uniformisatrices prônant simplicité, humilité et obéissance (Braga, 2010 : 25), chères au régime.

Les programmes changeront peu sous l'État Nouveau⁸⁸, mais la Réforme Veiga Simão⁸⁹, introduira le concept de démocratisation associé à l'éducation au sein d'un régime politique nationaliste et conservateur. Il témoignera de la volonté de moderniser le système éducatif, sur le modèle des pays de l'Europe occidentale, dynamique prolongée après la révolution, avec l'idée de l'égalité des chances dans l'accès à un patrimoine culturel universel. Après l'ouverture vers l'Europe et l'entrée dans la Communauté économique européenne en 1986, l'enseignement des langues est associé à l'effort commun de toutes les disciplines pour la formation de la culture. Les années de « normalisation démocratiques »⁹⁰ (1976-1986) verront s'effacer les idéologies au profit de facteurs curriculaires, techniques et professionnels et d'une prise de conscience des effets pervers de l'expansion du système éducatif, surtout en ce qui concerne la qualité de l'enseignement.

⁸⁵ Rappelons qu'après la seconde Guerre Mondiale, le développement industriel au niveau mondial a rendu évident le manque de main d'œuvre qualifiée et le poids négatif de l'analphabétisme sur le potentiel le développement du Portugal. Les pressions internationales ont conduit le régime à adopter des mesures, y compris éducatives, censées permettre au pays de rattraper son retard. C'est cependant la volonté d'encadrer et de contrôler cette « course à l'école » qui a prévalu (Fernandes, 1981 cité par Mendonça, 2006 : 66).

⁸⁶ Par exemple, le personnage de Charles Xavier dans *Les hommes de bonne volonté* de Jules Romain, servira à illustrer ce qu'est « Un habile électricien » dans le manuel *Regardons vers le pays de France*, où l'on trouve d'autres exemples à partir des romans de George Sand ou d'Émile Zola desquels sont extraits des artisans symbolisant une France rurale idéalisée (Laurel, 2005 : 247), image qui évoluera cependant vers celle d'une France industrialisée, urbaine et moderne, notamment entre 1955 et 1961 sous le ministère de Leite Pinto, donnant la priorité à une relation plus étroite entre culture, économie et éducation, mais dans le respect de la religion et de la morale (Laurel, 2005 : 256).

⁸⁷ L'État Nouveau connaîtra une tension entre une conception élitiste de l'enseignement secondaire (représentée par Eusébio Tamagnini, ministre de l'Instruction publique et des Beaux Arts entre 1934 et 1936) et une conception utilitariste (représentée par Carneiro Pacheco, ministre de l'Instruction publique, devenu Éducation nationale quelques mois après sa nomination, de 1936 à 1940, auteur de la mesure instaurant le livre unique).

⁸⁸ L'État nouveau a connu de nombreux changements d'orientation. Entre 1930 et 1936, il s'agissait de démanteler les représentations de l'école républicaine, puis entre 1936 et 1947, sous le Ministère de l'Instruction publique, de l'endoctrinement idéologique et moral avec notamment l'imposition du livre unique. De 1947 à 1960, les politiques éducatives se sont développées en fonction de l'économie et les réformes des voies générales et techniques des lycées ont été orientées par le besoin de ressources humaines qualifiées, vision qui s'est superposée à celle de l'enseignement comme promoteur de l'idéologie du régime autoritaire. Entre 1960 et 1974, la prise de conscience du retard du Portugal a conduit à une démocratisation de l'enseignement et à sa conception comme facteur de mobilité sociale. Cependant, malgré les efforts et les progrès réalisés, les carences étaient réelles et la révolution du 25 avril a mis à jour les contradictions de la société portugaise et les obstacles freinant un véritable changement éducationnel.

⁸⁹ Son *Projecto do Sistema Escolar e Linhas Gerais da Reforma do Ensino* [Projet du système éducatif scolaire et lignes générales de la réforme de l'enseignement] a été présenté en 1971, voté en 1973 mais interrompu par le coup d'état militaire du 25 avril 1974.

⁹⁰ Le terme *massification*, d'abord synonyme d'*universalisation*, a pris une connotation négative pour désigner généralement la baisse du niveau éducatif attribuée à l'expansion de la scolarité, connotation expliquée par Bourdieu au sujet de l'« enseignement de masse » (Bourdieu, 1966).

Les politiques éducatives tendront à s'eupéaniser et les langues étrangères seront enseignées selon des dispositifs didactiques qui s'aligneront sur les paramètres⁹¹ partagés par l'espace éducatif européen⁹².

L'influence française⁹³ perdurera nettement jusqu'aux années 1970, déclinant, selon Álvaro Manuel Machado, des variations sur l'« obsession française », qui se mélangeront ponctuellement avec d'autres influences étrangères comme le romantisme allemand (Machado, 2009 : 13). Mais, selon l'auteur, la mythologie baudelairienne, la mythologie et l'imagologie de Paris restent les plus marquantes car, précise-t-il, celle-ci perdure depuis le Moyen-Âge et se fonde sur des facteurs, alimentant l'apprentissage de la langue et de la culture et « en somme, tout l'imaginaire, confondant idéologie et esthétique » (Machado, 2009 : 14). L'auteur appelle aujourd'hui à défendre la culture d'une France devenue plus humble, de par la perte de son impérialisme linguistique et culturel, « avec l'héroïcité d'un chevalier errant, purement et simplement parce que la France continue à synthétiser toute la culture européenne » (Machado, 2009 : 14). Cet argument sera par ailleurs repris par António Ferreira de Brito, « francophone impénitent » (Ferreira, 2006 : 20) qui, en réponse au livre *Le crépuscule de la culture française ?* de Jean-Marie Domenach (1995) - et après avoir rappelé « l'éclat du passé » (Ferreira, 2006 : 19) de la France et son rôle inestimable dans et hors de l'Europe - note que les Français devront pourtant comprendre que l'Europe contemporaine ne se développe plus « dans un processus unilatéral d' 'influences' et de 'fortunes littéraires' » (Ferreira, 2006 : 19). C'est d'ailleurs, selon l'auteur, ce qu'elle fait avec un « exercice critique permanent, se battant pour ce que Victor Segalen appelle dans son *Essai sur l'exotisme* une esthétique du 'divers' » (Machado, 2009 : 20)⁹⁴.

Le XXe siècle verra de nombreux écrivains, poètes et intellectuels élire Paris comme terre d'accueil de prédilection, notamment sous le régime salazariste, faisant de la France leur modèle, adoptant sa langue et

⁹¹ Le développement et la structuration de la recherche en didactique des langues (DDL) à partir des années 1970, ainsi que de celle du Français, plus particulièrement du Français Langue Etrangère (FLE) et, plus récemment, du Français Langue Seconde (FLS) (et à un autre niveau le marché de l'édition en langue étrangère, dont le FLE en France, sur lequel se sont progressivement calqués les manuels édités au Portugal), diffusé notamment à travers les rencontres internationales des associations de professeurs de langue (l'Association portugaise des professeurs de Français ou d'anglais), et par les attachés de coopération linguistique des gouvernements.

⁹² Joaquim Guerra rappelle d'ailleurs que l'évolution méthodologique de l'enseignement du français au Portugal est sensiblement la même que celle des autres langues étrangères. La méthodologie traditionnelle à partir de modèles littéraires (ou *grammaire-traduction*) ; la méthodologie audio orale (MAO) dont le principal objectif était de dominer rapidement les compétences de réception et de production orale à travers l'apprentissage de structures de la langue ; la méthodologie audiovisuelle appelant à une association étroite entre oral et image, le recours aux instruments sonores et au modèle de l'unité didactique ; les approches communicatives basées sur l'acquisition d'une compétence de communication, c'est-à-dire la capacité à utiliser le système de la langue cible en s'adaptant à un contexte social de communication spécifique et en démontrant une capacité à prendre en compte les facteurs linguistiques et les expériences sociales, psychologiques et culturelles dans lesquels s'insère une situation particulière de communication ; et plus récemment la perspective actionnelle après l'adoption du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (Guerra, 2007 : 155-160).

⁹³ Marquée par les objectifs de l'Alliance Française (créée à Paris en 1883) qui reposent sur l'idée de la diffusion du français comme langue de culture et de civilisation (idée qui infléchira le parcours des Études françaises au Portugal, en attribuant aux lettres françaises une double mission, celle de la formation linguistique et de la dimension humaine) elle sera longtemps perçue comme la garantie d'une « éducation complète » (Laurel, 2002 : 36) donnant accès à l'élite. L'Alliance Française s'implantera au Portugal à partir de 1945 et entretiendra des rapports ambigus avec le régime totalitaire qui prendra fin avec la révolution en 1974 (Laurel, 2002).

⁹⁴ Remarquons que l'évolution de la pensée des auteurs, dans une transition « de la francophilie vers la francophonie », dénote la transformation des idéologies qui sous-tendent les arguments pour la diffusion (et de la défense) de la langue française. On peut lire dans une brochure de promotion du français : « Não é por acaso, também, que a aprendizagem da progrida em potências emergentes como a China, ou países africanos anglófonos e lusófonos, conscientes das várias potencialidades ligadas ao francês » [Ce n'est pas un hasard si l'apprentissage [du français] progresse dans les puissantes émergentes comme la Chine ou les pays anglophones et lusophones africains, conscients des potentialités liées au français].

sa culture et tissant de nombreux liens en particulier avec les élites politiques intellectuelles et artistiques⁹⁵. La démocratisation du Portugal après 1974 et son intégration dans la Communauté Economique Européenne quelques années plus tard, en 1986, ont passablement modifié la société, l'inscrivant dans les dynamiques de la mondialisation dissolvant l'influence de la langue et de la culture française, mais aussi la légitimité de « la chose littéraire » et de la « chose écrite » auxquelles elle est associée.

95 La francophilie de nombreux hommes politiques comme le Président Mário Soares ou du Président la la Commission européenne, José Manuel Durão Barroso est notoire, comme l'est celle des figures populaires emblématiques de la révolution des œillets comme les chanteurs José Afonso ou encore José Mário Branco. C'est également le cas d'une génération de cinéastes (dont, bien sûr, Manoel de Oliveira) et de metteurs en scène (Jorge Silva Melo ou Ricardo Pais pour les plus connus) dont « l'influence française » a marqué le travail. Aujourd'hui, les écrivains, qu'ils soient classiques ou contemporains, les chansons à texte, ou le cinéma d'auteur, qu'ils soient ou non français, ne sont plus les références exclusives de la jeune génération d'auteurs. Le corps enseignant semble marqué par cette transition, car les deux générations cohabitent dans le champ éducatif contemporain.

3. Les évolutions récentes des politiques éducatives et l'éducation en langues étrangères.

Aujourd'hui, l'enseignement des langues étrangères s'encadre dans les orientations générales récentes en matière de politique éducative qui s'inscrivent dans le prolongement d'une dynamique mise en place dans les années 1980 dont la *Lei de base do sistema educativo* ou LBSE [Loi de base du système éducatif] est le pilier central⁹⁶ pour l'enseignement présecondaire. Quant à l'enseignement secondaire, la réforme curriculaire de 2001 (DL n°6/2001), amorcée en 1997 avec l'évaluation des filières jugées inadaptées par le Ministère de l'éducation, son organisation a fait l'objet de réaménagements dans le but d'apporter une réponse aux besoins du marché du travail et de corriger une tendance à sa « subordination à la demande de l'enseignement supérieur » (Castro, 2007 : 93). Ainsi, les curricula ont été reformulés et diversifiés pour répondre à la nouvelle réalité de l'hétérogénéité des élèves et des besoins sociaux au sein d'un système binaire préparant aussi bien à l'enseignement supérieur avec des filières dites « générales » qu'à la vie active avec les filières « technologiques ». La réforme de 2004 (DL 74/2004) a transformé les filières « générales » en filières « scientifiques et humanistiques » (destinées à la poursuite d'études longues) pour une meilleure rationalisation des parcours dont les moins recherchés, jugés pour cela inadaptés aux besoins socioéconomiques de la société portugaise, ont fait l'objet d'une nouvelle restructuration. De cette manière, les filières « Langues et Littératures » et « Sciences Sociales » ont disparu et été remplacées par un parcours unique en « Langues et Humanités ».

Ainsi, ces réformes s'inscrivent dans la lignée d'une période de turbulence sociopolitique qui avait caractérisé la décennie précédente, période de consolidation du régime démocratique au Portugal et

96 La Loi n° 46/86, complétée par le Décret-Loi n° 286/89 du 29 août, qui définit les principes de la reconfiguration globale de l'organisation éducative et en détermine les principaux objectifs, pose les fondements du régime de l'autonomie des écoles (DL n° 115A/98 du 4 mai) et la décentralisation comme les facteurs indispensables à la démocratisation et à l'égalité des chances d'une éducation publique de qualité. Dans ce même esprit, le Décret-Loi n°6/2001 du 18 janvier a fourni le cadre d'une réorganisation de l'enseignement de base, sans en modifier les curricula, mais avec l'idée de permettre une flexibilité suffisante pour que chaque école puisse développer et gérer son projet éducatif de façon différenciée, en trouvant les réponses qu'elle juge les mieux adaptées à son public et à son contexte de travail, à travers la mise en place de curricula spécifiques. Pour une discussion sur les effets du processus d'autonomisation et de démocratisation des écoles voir, par exemple, Torres (Torres, 2001), pour qui la législation s'est imposée sans que le sens des changements préconisés ne soient envisagés comme des valeurs à incorporer (et à désirer) par les membres de l'organisation scolaire. Par ailleurs, selon Fernandes (Fernandes, 2000), la tension entre une perspective humaniste et intégratrice respectant la différence et l'hétérogénéité, entre souvent en conflit avec la logique de la compétitivité au moyen de l'excellence. L'auteur souligne que les innovations imposées n'ont pas forcément modifié les attitudes qu'on ne peut pas assimiler aux changements législatifs ou même technologiques. Ces changements éducatifs étant complexes, ils mettent en jeu une multiplicité de forces en présence qui rendent incertain et problématique leur développement.

« s'articulent aux mouvements plus généraux de réorientation des politiques curriculaires et éducatives non nécessairement cohérentes quand on les considère dans leur totalité (...) [mais] détentrices de différents degrés de pertinence en ce qui concerne leur viabilité et leur régulation effective .» (Castro, 2008 : 2)

En effet, les politiques européennes, veillant à la compétitivité de l'Europe au niveau mondial, sont venues s'ajouter aux réponses institutionnelles (et pédagogiques) à certaines des questions que posent les changements qui sont actuellement en cours dans l'économie et dans la société et qui appellent à une redéfinition du mandat de l'école. Elles se sont concrétisées par des programmes et des objectifs communs⁹⁷ venus infléchir les politiques éducatives nationales et, par conséquent, l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Adossées à la diversité culturelle et linguistique et au concept de plurilinguisme ainsi qu'à des approches transversales, comme la perspective actionnelle⁹⁸ basée sur l'acquisition de compétences ou à l'éducation à la citoyenneté, des transformations majeures sont venues affecter les langues étrangères et leurs enseignements.

⁹⁷Le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECR) défend le plurilinguisme dans un contexte pluriculturel comme moyen facilitateur de la communication et du rapprochement entre le peuples et les cultures d'une Europe transformée en plateforme ouverte, tant sur le marché éducatif que sur celui du travail. Le CECR établit une base pour l'élaboration de programmes basés sur des niveaux communs de référence, mais aussi pour la certification de ces compétences (qui concernent le contexte scolaire et l'éducation au long de la vie).

⁹⁸ Le CECR considère, selon cette perspective, « l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. » (CECR, 2000 :15).

4. Description du système éducatif et place des langues étrangères (LE).

Actuellement, la scolarité obligatoire est composée par deux niveaux : *ensino básico* [enseignement de base] (annexe 1), organisé en trois cycles, suivi de l'enseignement secondaire *ensino secundário* [l'enseignement secondaire] composé de la 10^e, 11^e et 12^e année.

4.1. *Ensino básico* [enseignement de base].

Le premier des cycles de l'enseignement *de base*, qui correspond à l'école primaire, s'étend sur quatre ans (1^e, 2^e, 3^e et 4^e années), le second sur deux ans (5^e et 6^e années) et le troisième sur trois ans (de la 7^e à la 9^e année).

L'organisation des curricula et les programmes des disciplines qui les composent actuellement sont le fruit de révisions successives dont les objectifs déclarent viser une adaptation aux nouvelles réalités nationales et internationales. Ces dernières ont entraîné des politiques éducatives, dont les résultats sont mesurés par les agences internationales, centrées sur la qualité des apprentissages, la lutte contre l'échec scolaire et contre la discrimination sociale et culturelle, ces principes entrant parfois en tension avec l'expansion de la scolarisation et ses visées utilitaires. Le souci de renforcer une « formation de base, à caractère humaniste, ouverte à la connaissance, à l'innovation et au changement [et] à la diversité culturelle » (ME, 2003 :6) dont on attend des conséquences en terme de cohérence et de consistance sur la suite de la scolarité, et même l'augmentation de l'accès à l'enseignement supérieur, est à l'origine d'une nouvelle offre formative permettant « des solutions éducatives ajustées aux aspirations et au profil de compétences des élèves » (ME, 2003 : 7). Pour ce faire, l'autonomie des établissements est renforcée et leur pouvoir de décision accru de façon à répondre promptement à des besoins spécifiques. Néanmoins, cette autonomie les rend responsables de l'offre proposée tant pour les langues que pour les littératures étrangères, qu'elles soient ou non insérées dans les parcours de spécialité, choix stratégiques dont les conséquences ont des retombées significatives sur les conditions de développement ou même de survie de ces disciplines dans les niveaux d'études supérieurs.

La première langue étrangère introduite dès le premier cycle de l'enseignement obligatoire (la première année de scolarité) est l'anglais. Si cette langue n'est pas à proprement parler imposée⁹⁹, la mise en place relativement récente de son apprentissage précoce dans le cadre d'un « enrichissement curriculaire » et non d'une discipline, est le résultat d'une promesse électorale, le Portugal ayant été recensé en 2005 comme l'un des rares pays de l'Union Européenne où les langues étrangères n'étaient pas enseignées dès l'école primaire¹⁰⁰. Celles-ci n'entrent effectivement dans le curriculum qu'à compter de la 5^e année (du second cycle), avec l'introduction de la première langue (LE1) qui, selon les textes officiels, peut être choisie parmi l'allemand, l'espagnol, le français et l'anglais (le portugais langue étrangère a été introduit dans le curriculum en 2001). La seconde langue (LE2) est apprise à partir de la 7^e année (du troisième cycle).

Le français était imposé jusqu'en 1974 comme LE1 (l'anglais devant être choisi en LE2 et l'allemand en option en 10^e année), alors qu'entre 1989 à 2001 il disparaît quasiment du curriculum, la LE2 étant devenue facultative¹⁰¹ durant cette période, puis réduite à un horaire de 1h30 (au lieu de 3 heures) quand elle a été réintégrée. Cette loi a favorisé l'apprentissage de l'anglais au détriment des autres langues dont les effectifs ont drastiquement baissé. Le niveau et le nombre des étudiants poursuivant l'étude du français dans le supérieur s'en est fait ressentir, la récupération des effectifs depuis la réinstauration de la LE2 obligatoire en 2001 n'étant pas significative, car les filières de spécialité en langues et littératures, d'où proviennent normalement les étudiants en lettres et humanités qui intègrent les cursus de lettres à l'université, ont été réduites en 2007/2008.

La charge horaire hebdomadaire des « domaines curriculaire et disciplinaire »¹⁰² est flexible et chaque établissement peut proposer des répartitions différentes du nombre d'heures annuelles stipulé pour chaque domaine disciplinaire et cycle d'étude. Ainsi, les cours de langue sont normalement organisés en séances de 45 et de 90 minutes selon une distribution horaire variable dans laquelle entrent en jeu des facteurs comme

⁹⁹ Les associations de professeurs de langues (de français et d'allemand) et certains syndicats ont dénoncé ce qu'ils considèrent comme un parti pris pour l'hégémonie de l'anglais et un favoritisme du gouvernement à l'égard des lobbies à qui profite le commerce de l'anglais, « main mise » rendue, selon eux, possible par l'autonomie concédée aux écoles. Une enquête menée par le syndicat des professeurs de la région centre (SPRC) indique que dans l'ensemble des 160 groupes d'écoles (sur un total de 191) qui ont répondu à l'enquête, 44,4% de celles pour qui l'adoption de la langue étrangère avait été possible en 2005 avaient opté pour l'anglais contre 5,6% pour le français. L'article et les résultats de l'enquête publiés 2007 sont disponibles en ligne: http://www.sprc.pt/default.aspx?id_pagina=156. Consulté le 25 mars 2011.

¹⁰⁰ L'Arrêté n°14753/2005 souligne la nécessité d'élever le niveau de formation et de qualification des futures générations, notamment à travers la généralisation de l'enseignement de l'anglais dès la première année de scolarisation avec la mise en place d'un cours extracurriculaire gratuit. Notons que l'instauration de l'anglais à l'école primaire a par ailleurs permis un état des lieux et la constatation de carences, l'essentiel de l'effort fourni en matière d'éducation ayant essentiellement porté sur l'élargissement de l'enseignement obligatoire ainsi que sur la généralisation du préscolaire, au détriment de l'enseignement primaire réformé depuis.

¹⁰¹ Loi n° 46/86 du 14 octobre, complétée par le Décret-Loi n°286/89 du 29 août et le Décret-Loi n° 6/2001 du 18 janvier.

¹⁰² Les LE sont intégrées dans le domaine disciplinaire « langues et études sociales » composé de la langue portugaise, de la langue étrangère (LE I), de l'histoire et de la géographie du Portugal. Ce bloc de disciplines dispose d'un total de 5 séances de 90mn ou de 10 séances de 45 mn en 5^e année (7h30) et de 5,5 séances de 90mn ou de 11 séances de 45 mn en 6^e année (8h15), soit un total 15h45 pour le 2^e cycle. Les LE (LEI et LEII) disposent de 3 séances de 90mn ou de 6 séances de 45 mn en 7^e année (4h30) ; de 2,5 séances de 90mn ou de 5 séances de 45 mn en 8^e année (3h45) et de 2,5 séances de 90mn ou de 5 séances de 45 mn en 9^e année (3h45) soit un total de 12h pour le 3^e cycle. Leur distribution précise dépend de la décision prise par les établissements.

leur statut et l'image que les équipes éducatives ont de leur valeur ajoutée¹⁰³, notamment le chef d'établissement, mais aussi les parents d'élèves et les élèves eux-mêmes, la disponibilité des enseignants ou le nombre d'élèves minimum pour former une classe.

COMPOSANTES CURRICULAIRES		Volume horaire hebdomadaire (x 90min.) (a)		
		5e année	6e année	Total du cycle
Éducation à la citoyenneté	Domaines curriculaires et disciplinaires			
	Langues et études sociales	5	5,5	10,5
	Langue portugaise Langue étrangère (LE1) Histoire et géographie du Portugal			
	Mathématiques et sciences	3,5	3,5	7
	Mathématiques Sciences de la nature			
	Éducation artistique et technologique Éducation visuelle et technologique (b) Éducation musicale	3	3	6
	Éducation physique	1,5	1,5	3
	Éducation morale et religieuse(c)	0,5	0,5	1
	Domaines curriculaires non disciplinaires (d) Projet; Etude accompagnée; Formation civique.	3	2,5	5
	Total	16 (16,5)	16 (16,5)	32 (33)
Formation personnelle et sociale	À décider par l'école	0,5	0,5	1
	Maximum Global	17	17	34
	Activités d'enrichissement (e)			

¹⁰³ Voir à ce propos les travaux menés dans le cadre du projet *Imagens das Línguas na Comunicação Intercultural : Contributos para o Desenvolvimento da Competência Plurilingue* [Image des langues dans la communication interculturelle : contributions pour le développement de la compétence plurilingue] coordonné par Ana Isabel Andrade, Maria Helena Araújo e Sá et Gertrude Moreira à l'université de Aveiro qui partent du principe que l'ouverture à la diversité linguistique suppose une connaissance de la construction des images/représentations des langues en terme de « statut, fonctions, locuteurs, histoire, culture, utilité et particularité. » (Andrade et Araújo, 2006 : 5). Ces images interviennent dans les pratiques d'éducation et de formation des professeurs et conditionnent leur ouverture à la diversité des langues et des cultures.

- (a) Volume horaire hebdomadaire indicatif organisé en séances de 90 mn. Si la situation le justifie, l'école peut proposer une organisation différente, sous réserve de respecter le nombre d'heures correspondant à chaque domaine curriculaire et à chaque cycle, ainsi que le maximum global d'heures pour chaque année de scolarité.
- (b) Education visuelle e technologique assurée par deux enseignants.
- (c) Discipline facultative (n° 5 de l'article 5)
- (d) Développés en articulation entre eux et avec les autres domaines disciplinaires, composante TICE obligatoire. Le Projet et l'Etude accompagnée sont assurés par des équipes de deux professeurs de la classe, de préférence de domaines différents.
- (e) Activité facultative (article 9). Activités expérimentales et de recherches obligatoires notamment pour l'enseignement des sciences.

Figure 5 DEUXIÈME CYCLE (5e et 6e années)

Source : D'après : Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro [Loi n° 46/86 du 14 octobre], complétée par le DL n°286/89 [Décret-Loi n° 286/89 du 29 août] publié dans le Diário da República (D.R. série I n°198, 29/08/1989 ; et le DL n° 6/2001 de 18 de Janeiro [Décret-Loi n° 6/2001 du 18 janvier] publié dans le D.R. n.º 15, Série I-A de 2001.

COMPOSANTES CURRICULAIRES		Volume horaire hebdomadaire (x 90 min.) (a)			
		7e année	8e année	9e année	Total du cycle
Éducation à la citoyenneté	Domaines curriculaires et disciplinaires				
	Langue portugaise	2	2	2	6
	Langue étrangère	3	2,5	2,5	8
	LE1				
	LE2				
	Sciences humaines et sociales	2	2,5	2,5	7
	Histoire				
	Géographie				
Éducation à la citoyenneté	Mathématiques	2	2	2	6
	Sciences physiques et naturelles	2	2	2,5	6,5
	Sciences naturelles				
	Physique-chimie				
	Education artistique				
	Education visuelle				
	Autres disciplines (offre de l'école) (b)	(c) 1	(c) 1	(d) 1,5	5,5
	Education technologique	(c) 1	(c) 1		
Éducation à la citoyenneté	Education physique	1,5	1,5	1,5	4,5
	Introduction aux techniques de l'information et de la communication			1	1

	Formation personnelle et sociale	Education morale et religieuse (e)	0,5	0,5	0,5	1,5
		Domaines curriculaires non disciplinaires (f) Projet; Etude accompagnée; Formation civique.	2,5	2,5	2	7
		Total	17(17,5)	17(17,5)	17,5(18)	51,5 (53)
		À décider par l'école	0,5	0,5		1
		Maximum Global	18	18	18	54
		Activités d'enrichissement (g)				

(a) Volume horaire hebdomadaire organisé en séances de 90 mn

(b) L'école peut offrir une autre discipline du domaine de l'éducation artistique (éducation musicale, théâtre, danse, etc.) si elle dispose d'un professeur pour le faire

(c) En 7e et en 8e années, les élèves ont:

i) Education visuelle au cours de l'année;

ii) De façon équitable avec l'éducation technologique, au cours de chaque année scolaire, une autre discipline du domaine de l'éducation artistique. Dans le cas où l'école n'offre aucune autre discipline, l'éducation technologique aura la même charge horaire que la discipline d'éducation visuelle.

(c) En 9e année, parmi l'ensemble des disciplines qui composent les domaines technologiques et artistiques, les élèves doivent choisir une seule discipline de celles qu'ils ont fréquentées en 7e et 8e années.

(e) Discipline facultative (n°5 de l'article 5°)

(f) Développés en articulation entre eux et avec les autres domaines disciplinaires, composante TICE obligatoire. Le Projet et l'Étude accompagnée sont assurés par des équipes de deux professeurs de la classe, de préférence de domaines différents.

(e) Activité facultative (article 9). Activités expérimentales et de recherches obligatoires notamment pour l'enseignement des sciences.

Figure 6 TROISIÈME CYCLE (7e 8e et 9e années)

Source : D'après : le DL n° 209/02 du 17 octobre publié dans le D.R. série I n°240, 17/10/2002 qui modifie l'article 13 et les annexes I, II et III du DL n°6/2001 du 18 janvier.

4.2. *Ensino secundário* [enseignement secondaire].

L'enseignement secondaire, d'une durée de trois ans (de la 10^e à la 12^e année) est composé de différentes voies d'éducation et de formation dont la voie *cursos científico-humanísticos* [voies científico-humanistiques] qui se décline en quatre filières (sciences et technologies, sciences socio-économiques, langues et humanités et arts visuels) et qui vise généralement la poursuite d'études supérieures. Il existe également des *cursos profissionais* [voies professionnelles]¹⁰⁴, destinées à l'insertion dans la vie active, des *cursos tecnológicos ou Desporto* [filières technologiques ou sportives] et des filières de *ensino artístico especializado de nível secundário*¹⁰⁵, [enseignement artistique spécialisé] qui préparent à la fois à l'insertion dans le monde du travail et à la poursuite d'études de niveau supérieur¹⁰⁶.

Enseignement secondaire Type de formation	Année de scolarité	Age
Scientifiques - humanistiques (préparent aux études supérieures) Technologiques (préparent à l'entrée dans la vie active ou aux études technologiques spécialisées) Artistiques spécialisées (assurent une formation artistique spécialisée en arts visuels et audiovisuels, danse et musique et préparent à l'entrée dans la vie active ou à la poursuite d'études post-secondaires non supérieures) Professionnelles (elles préparent à l'entrée dans la vie active ou à la poursuite d'études post-secondaires non supérieures ou d'études supérieures), elles sont destinée aux jeunes ayant quitté l'école précocement (et aux adultes dans le cadre de la formation continue)	10 ^e 11 ^e 12 ^e	15-18 ans

Figure 7 Enseignement secondaire - Type de formation

Source : D'après : l'annexe 1 du décret loi n°272/2007 du 26 juillet. Disponible sur <http://cdp.portodigital.pt/educacao-e-formacao/ensino-basico-e-secundario/modalidades-de-ensino/cursos-cientifico-humanisticos>

Ces deux types d'enseignement (général et technologique) intègrent des composantes d'ordre technique, artistique et à finalité professionnelle, ainsi que des composantes de langue et de culture portugaises

¹⁰⁴ Loi n° 46/86 du 14 octobre, actualisée par le Décret-Loi n°286/89 du 29 août et le Décret-Loi n° 6/2001 du 18 janvier.

¹⁰⁵ Comprenant les arts visuels et audiovisuels, la danse et la musique ces filières visent l'insertion dans le marché du travail artistique, ou la poursuite d'études au niveau supérieur.

¹⁰⁶ Les filières d'où proviennent les étudiants qui s'inscrivent à l'université dans les cursus qui incluent les langues et cultures étrangères, viennent généralement des filières « langues et humanités ». On remarque cependant que la diversification des cursus vise de plus en plus le prolongement au niveau supérieur de la filière « arts visuels », mais aussi des filières d'enseignement artistique spécialisé. C'est le cas par exemple de la licence en arts performatifs proposée par l'institut de lettres et de sciences humaines de l'université du Minho et qui devrait ouvrir à la rentrée de l'année scolaire 2012/2013. Notons que cet institut a récemment accueilli le Département de Musique en 2007.

adaptées aux différentes filières, sanctionnées par un examen national à la fin de la douzième année, mais les filières technologiques peuvent aussi donner lieu à un certificat de qualification professionnelle¹⁰⁷.

Selon le décret-loi n°272/2007 du 26 juillet¹⁰⁸, la base des curricula de l'enseignement secondaire est définie au niveau national mais, dans le cadre de l'autonomie qui lui est concédée, chaque institution peut proposer ses propres parcours à partir d'une liste officielle d'options. Les propositions de formation sont avalisées par la Direction régionale d'éducation qui en évalue le fondement pédagogique et la pertinence sociale au regard de la globalité du réseau éducatif. La sélection opérée par l'école peut se faire en fonction de conditions socioéconomiques locales, régionales ou en fonction des ressources humaines. Ainsi, la formation scientifique-humanistique se décline en quatre voies possibles dont certaines composantes sont communes et d'autres spécifiques.

Voies possibles	Disciplines communes	
Scientifico-humanistiques/ Sciences et technologies	Portugais	Matière étudiée 3 ans (<i>2x 90mn par semaine, par an</i>)
Scientifico-humanistiques/ Sciences socioéconomiques	Langue Etrangère I, II ou III (initiation) option (a)	Matière étudiée 2 ans (<i>2x90mn par semaine par an</i>)
Scientifico-humanistiques/ Langues et humanités	Philosophie	Matière étudiée 2 ans (<i>2x90mn par semaine par an</i>)
Scientifico-humanistiques/ Arts visuels	Education physique	Matière étudiée 3 ans (<i>2x 90mn par semaine, par an</i>)

(a) Le choix de la langue obligatoire dans la composante générale dépend de l'offre de l'établissement.

Figure 8 Enseignement secondaire - Voies possibles

Source : D'après : l'annexe 1 du décret loi n°272/2007 du 26 juillet. Disponible sur <http://cdp.portodigital.pt/educacao-e-formacao/ensino-basico-e-secundario/modalidades-de-ensino/cursos-cientifico-humanisticos>

¹⁰⁷ Tous les élèves sont évalués à la fin de chaque année scolaire et doivent obtenir la note minimum de dix sur vingt. En plus de cette évaluation interne, les élèves des séries de sciences et humanités sont évalués lors d'examens finaux pour pouvoir obtenir le *diploma de ensino secundário* [diplôme de l'enseignement secondaire]. Les filières technologiques et artistiques spécialisées se voient décerner un diplôme de qualification professionnelle. Les écoles professionnelles confèrent également un diplôme qui certifie une qualification professionnelle reconnu comme équivalent au diplôme d'enseignement secondaire. Les élèves qui achèvent les formations de niveau postsecondaire (CET) obtiennent un diplôme de spécialisation technologique ou un certificat d'aptitude professionnelle. Leur accès à l'enseignement supérieur est conditionné par les résultats obtenus lors d'épreuves spécifiques nationales définies par les universités et qui portent sur un certain nombre de disciplines selon les indication du Ministère des la science, de la technologie et de l'enseignement supérieur (MCTES) en charge de la définition des *numerus clausus*.

¹⁰⁸ Le DL n°74/2004 du 26 mars rectifié par la déclaration de rectification n°44/2004 du 25 mai établit les principes qui orientent l'organisation et la gestion du curriculum, ainsi que l'évaluation et la certification des apprentissages, applicables aux différents parcours du niveau secondaire. Le DL n° 24/2006 du 6 février, rectifié par la déclaration de rectification n°23/2006 du 7 avril, a également introduit des modifications au DL n°74/2004 du 26 mars, rendant possible le libre choix d'une langue étrangère dans toutes les filières du niveau secondaire. Le DL n°272/2007 du 26 juillet modifie DL n°74/2004 du 26 mars dans le sens d'un ajustement des matrices et des règles d'organisation et d'évaluation des filières scientifico-humanistiques (voir aussi Portaria n.° 550-D/2004, du 21 mai, et Portaria n.° 259/2006, du 14 mars).

Composantes spécifiques

Parcours Scientifique-humanistique /Sciences et technologies

Mathématiques A – (3 ans)

Options (b)

Physique et chimie A – (10^e et 11^e années)

Biologie et géologie – (10^e et 11^e années)

Géométrie descriptive A – (10^e et 11^e années)

Options (c)

Physique – (12^e année)

Chimie – (12^e année)

Biologie – (12^e année)

Géologie – (12^e année)

Options (d)

Anthropologie (e)

Applications informatiques (e)

Sciences politiques (e)

Classiques de la littérature portugaise (e)

Droit (e)

Economie C (e)

Philosophie A (e)

Géographie C (e)

Grec (e)

Langue étrangère I, II ou III (e). L'élève doit choisir la LE étudiée dans la composante générale (commune) des 10^e et 11^e années.

Psychologie B (e)

Parcours Scientifique-humanistique/Sciences socioéconomiques

Mathématiques A – (3 ans)

Options (b)

Economie A – (10^e et 11^e années)

Géographie A – (10^e et 11^e années)

Histoire B – (10^e et 11^e années)

Options (c)

Economie C – (12^e année)

Géographie C – (12^e année)

Sociologie – (12^e année)

Options (d)

Anthropologie (e)

Applications informatiques (e)

Sciences politiques (e)

Classiques de la littérature portugaise (e)

Droit (e)

Economie C (e)

Philosophie A (e)

Grec (e)

Langue étrangère I, II ou III (e). L'élève doit choisir la LE étudiée dans la composante générale des 10^e et 11^e années.

Psychologie B (e)

Parcours Scientifique-humanistique/Langues et humanités

Histoire A – (3 ans)

Options (b)

Géographie A – (10^e et 11^e années)

Latin A – (10^e et 11^e années)

Langue étrangère I ou II ou III (10^e et 11^e années)

Littérature portugaise – (10^e et 11^e ou 11^e et 12^e années)

Mathématiques appliquées aux sciences sociales (MACS) – (10^e et 11^e années)

Options (c)

Philosophie A – (12^e année)

Géographie A – (12^e année)

Latin B – (12^e année)

Langue étrangère I ou II ou III – (12^e année)

Littérature en langue portugaise – (12^e année)

Psychologie B – (12^e année)

Sociologie – (12^e année)

Options (d)

Anthropologie (e)

Applications informatiques (e)

Sciences politiques (e)

Classiques de la littérature portugaise (e)

Droit (e)

Economie C (e)

Grec (e)

Parcours Scientifique-humanistique/Arts visuels

Dessin A – (3 ans)

Options (b)

Géométrie descriptive A – (10^e et 11^e années)

Mathématiques B – (10^e et 11^e années)

Histoire culturelle des arts – (10^e et 11^e années)

Options (c)

Atelier Arts – (12^e année)

Atelier multimédia B – (12^e année)

Matériaux et technologies – (12^e année)

Options (d)

Anthropologie (e)

Applications informatiques (e)

Sciences politiques (e)

Classiques de la littérature portugaise (e)

Droit (e)

Economie C (e)

Philosophie A (e)

Géographie C (e)

Grec (e)

Langue étrangère I, II ou III (e). L'élève doit choisir la LE étudiée dans la composante générale des 10^e et 11^e années.

Psychologie B (e)

b) deux disciplines biennales

c) et d) deux disciplines annuelles dont une option c)

e) en fonction du projet éducatif de l'établissement

L'apprentissage d'une langue étrangère est obligatoire dans la composante générale de toutes les filières en 10^e et 11^e années, mais il devient facultatif en 12^e année, relégué parmi les options de chaque composante

spécifique¹⁰⁹. Comme pour l'enseignement de base, l'offre en matière de langues étrangères est fortement conditionnée par les moyens disponibles et par les choix effectués par les établissements. L'élève peut donc poursuivre l'apprentissage d'une des LE commencées dans le deuxième et le troisième cycle, ou choisir une autre langue en initiation¹¹⁰. Il peut, en théorie, opter pour une deuxième langue étrangère mais avec une charge horaire supplémentaire et sous réserve de compatibilité avec son emploi du temps. En réalité, seul le parcours *Langues et Humanités* prévoit dans sa composante spécifique, l'apprentissage d'une deuxième LE qui peut être choisie en initiation, compromettant fortement son statut de spécialité. Quant à la L3, son statut optionnel dans cette même filière, et les conditionnements inhérents à son fonctionnement (nombre minimum d'inscrits, compatibilité d'emploi du temps des enseignants et des élèves etc.) rend son apprentissage quasiment impossible. La charge horaire légalement fixée pour la L2 (et L3) peut être gérée de façon différenciée et bénéficie d'un supplément horaire de 45mn qui devra être associé à une séance ordinaire, comme composante pratique ou expérimentale de la discipline¹¹¹.

Quant aux filières techniques technologiques, leur introduction pour endiguer l'échec scolaire et proposer une alternative aux études longues jusqu'alors considérées comme privilégiées¹¹², a quelque peu modifié le paysage scolaire. Les curricula prévoient une seule langue étrangère à raison d'un volume horaire global de 216 heures dans la composante générale et de 90 heures dans la composante technique¹¹³. Ce contexte permet d'envisager une ouverture pour l'enseignement des L.E. appliquées à une spécialité et représente une

¹⁰⁹ On remarquera que la discipline *Portugais* obligatoire et transversale est dissociée de la littérature passée dans les options *Littérature Portugaise*, *Littératures en Langue Portugaise* et *Classiques de la Littérature* (cette dernière dépendant de l'offre des établissements) qui ne sont proposées que dans la filière *Langues et Humanités* (bien que le préambule au programme *Classiques de la Littérature* affirme qu'il ne s'agit pas de former des spécialistes en littérature mais de contribuer à l'enrichissement de la formation européenne des jeunes de l'enseignement secondaire. Pour une discussion à propos de la réorganisation de la discipline de *Portugais (Português A e B)* en *Portugais (Português)* et *Littérature Portugaise* (après la réforme de l'enseignement de l'enseignement secondaire de 2003 dont la version définitive date du 10 avril), voir: Branco, 2001; Castro, 2005.

¹¹⁰ L'arrêté du 11 janvier 2006 qui modifie le DL n°.74/2004 du 26 mars, établit que les élèves de l'enseignement secondaire peuvent choisir librement une LE, y compris en initiation, en fonction de l'offre des établissements. Cette mesure pour « contribuer à un meilleur positionnement des étudiants face aux défis de la compétitivité économique et de la connaissance » est considérée comme un élargissement du choix des langues étrangères. Elle ne permettra cependant d'obtenir qu'un niveau de maîtrise relatif, puisque la LE en question ne sera probablement étudiée que deux ans (qui se transformera en option facultative en 12^e année). Ce choix suppose également que l'élève renonce à approfondir ses connaissances d'une langue étudiée précédemment.

¹¹¹ Les enseignants du secondaire font fréquemment appel aux enseignants des départements de langue des universités pour animer cette séance. Un projet de « kit » pour la promotion de la langue et la culture d'expression française, adapté au public et articulé au programme, et contenant une partie promotionnelle sur cursus proposés par l'Institut de Lettres et de Sciences Humaines de l'université du Minho est en cours d'élaboration.

¹¹² On reprochait à l'enseignement secondaire de s'être transformé en une sorte de « cycle préparatoire de l'enseignement supérieur » (Justino, 2010 : 59). En effet, les jeunes qui ne souhaitaient pas poursuivre leurs études, devait attendre d'avoir 16 ans, âge minimum pour l'entrée sur le marché du travail pour quitter le lycée dont la valeur sociale s'en voyait relativisée. La réintroduction de l'enseignement technique dans le secondaire (les anciennes formations techniques ou à visée professionnelle héritées de l'État Nouveau avaient été supprimées après le 25 avril 1974) a colmaté cette faille.

¹¹³ Les curricula ont en commun les disciplines suivantes : langue portugaise (3ans, 2x 90mn par semaine), LE 1, 2, ou 3 (2ans 2x 90 mn par semaine), philosophie (2ans 2x 90 mn par semaine). Quant aux filières professionnelles, elles ont en commun la langue portugaise (320h sur 3ans) et LE1, 2, ou 3 (220h sur 3 ans).

possibilité de diversification facilitée par la flexibilité des programmes encadrés dans le CECR¹¹⁴, mais cette ouverture ne compensera pas la désertification des filières généralistes et plus particulièrement celle des *Langues et Humanités* où sont présentes les langues, mais aussi les cultures et les littératures étrangères.

¹¹⁴ L'expansion de l'enseignement technique et technologique et ses implications possibles pour l'enseignement des LE commence à être pris en compte par l'Institut de Lettres et de Sciences Humaines de l'université du Minho et par son centre de langue (BabeliUM) qui tentent d'exploiter ce potentiel, dans le cadre des politiques de soutien du multilinguisme auprès de l'enseignement pré-universitaire. L'autonomie des établissements d'enseignement secondaire et la flexibilisation des curricula permettent en effet de proposer des cours de langues de spécialité et des formations pour les professeurs de langue. Notons l'importance des stratégies de marketing basées sur l'image de la/les langue/s « à vendre », rôle « commercial » (même si symbolique car les retombées financières sont inexistantes ou minimales) que n'assumait pas jusqu'ici l'institution.

5. Les présupposés des référentiels pour l'enseignement-apprentissage des langues et leurs limites dans le contexte éducatif.

Les trois documents de référence pour les programmes de l'enseignement de base sont survenus dans des contextes politico-éducatifs différents. Les deux premiers, *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico – 3o ciclo*, volume I [Organisation curriculaire et Programmes – Enseignement de base – 3^e cycle volume I] et *Programas Francês – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – Ensino Básico – 3o ciclo*, volume II [Programmes Français – Plan de l'Organisation de l'Enseignement-Apprentissage – Enseignement de base – 3^e cycle, volume II]¹¹⁵ datent de 1991, alors que le dernier, *Curriculo Nacional do Ensino Básico CNEB* [Curriculum National de l'enseignement de base], a été publié avec la réorganisation curriculaire de 2001 (DL n°6/2001). À l'approche communicative introduite par la réforme de 1991, venue remplacer les programmes centrés sur des contenus grammaticaux et culturels, ont succédé les textes de lois des années 2000, élaborés sur la base du CECR et de ses présupposés théorico-méthodologiques¹¹⁶, notamment les perspectives actionnelle, plurilingue et pluriculturelle¹¹⁷. Dans ce contexte, le second des documents cités constitue un instrument de médiation entre les programmes et l'organisation des enseignements-apprentissages¹¹⁸, destinés à être reliés à des pratiques sociales, non seulement en termes spécifiques mais également dans la transversalité des disciplines. Les programmes de français du secondaire homologués en 2001 s'assument explicitement tributaires du CECR et affichent une volonté marquée de construire une

¹¹⁵ Les documents approuvés par l'arrêté n° 124/ME/91 du 31 juillet et publiés dans le *Diário da República*, 2^a série, n°188 du 17 août proposent une liste d'objectifs, de contenus et d'activités.

¹¹⁶ Et idéologiques : le CECR est au service d'une perspective de l'Europe comme mondialement compétitive, au moyen de la posture de ses citoyens dont la compétence plurilingue et pluriculturelle concerne l'espace européen en premier chef (l'éducation à la citoyenneté repose sur une tradition humaniste européenne). Ainsi, en dehors de toute considération sur le bien-fondé ou la nécessité de cette politique, il s'agit bien de préparer des citoyens européens (où agissant dans l'espace européen) tolérants, ouverts à l'altérité (c'est l'un des enjeux des compétences plurilingue et pluriculturelle) et hautement compétitifs qui, pour ce faire, doivent savoir être réactifs dans leur formation, capables de s'adapter etc. Notons, à ce propos, que la perspective actionnelle a la même finalité.

¹¹⁷ Rappelons que, selon le CECR celle-ci se distingue du multilinguisme entendu comme la connaissance de plusieurs langues ou la coexistence de plusieurs langues dans une société donnée (CECR, 2000 : 23), alors que le plurilinguisme est associé au pluriculturalisme et présuppose que la langue soit également un moyen d'accéder à différentes manifestations culturelles. La compétence culturelle met en jeu les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) de l'individu dans leur interaction avec d'autres cultures pour produire une compétence pluriculturelle dont la compétence plurilingue est une composante, qui à son tour interagit avec d'autres compétences (CECR, 2000 : 25).

¹¹⁸ Le *Curriculo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais* (ME, 2001c) est conçu comme un référentiel servant de médiation entre les programmes et l'organisation de l'enseignement-apprentissage et souligne le rôle des compétences spécifiques dans la construction d'une compétence globale. Notons que ce document insiste sur la dimension communicative des compétences à acquérir et sur la sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle dans une école qui accueille cette diversité et qui se propose de créer « des espaces de réceptivité à d'autres langues et cultures éventuellement présentes dans son environnement, de relation entre celles-ci et la langue maternelle et de convivialité avec d'autres façon d'être et de vivre » (2001c : 45). Dans ECOUTER/VOIR ; LIRE ; ECOUTER/PARLER ; INTERAGIR, on préconise notamment les textes oraux, écrits et audiovisuels de nature diversifiée et adéquats aux développements intellectuels, socio-affectifs et linguistiques de l'élève » et on spécifie que ceux-ci doivent permettre « la reconnaissance de traits caractéristiques de la société et de la culture des communautés qui font usage de la langue » et « la reconnaissance d'affinités et de différences entre la culture d'origine et la culture étrangère ». Quant à « SAVOIR APPRENDRE », il s'agit de « participer de façon consciente à la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle » adossée à des valeurs comme la tolérance face aux langues et aux cultures étrangères appréhendées dans le réseau des « affinités » et des « contrastes » entre celles-ci et la langue maternelle (ME, 2001c : 39-54).

compétence plurilingue et pluriculturelle (Avelino et Capucho, 2001). Les objectifs prioritaires pour les langues étrangères concernent ainsi la compétence de communication et l'éducation à la citoyenneté, privilégiant une vision élargie des contenus (discursifs, lexicaux, morphosyntaxiques, phonologiques) et des références socio-culturelles¹¹⁹, ainsi que le recours à des ressources diversifiées (notamment des TICE). La gestion des apprentissages fait l'objet de propositions globales en fonction d'une répartition annuelle des compétences, laissant une place importante aux choix et à l'intervention de l'enseignant, et concernant aussi l'articulation des contenus et des lectures de références¹²⁰.

Ainsi, les objectifs, communs entre les programmes des différentes langues (compétences basiques de communication en compréhension et production orale et écrite ; approfondissement de la connaissance de sa propre réalité socioculturelle à travers une confrontation avec les traits culturels et civilisationnels de la langue étudiée ; progression dans la construction de l'identité personnelle et sociale par le développement de l'esprit critique, d'attitudes sociables, tolérantes et coopératives dans le sens de la responsabilisation et autonomie), convergent vers l'acquisition d'une compétence communicative plurilingue et pluriculturelle selon différents degrés de maîtrise étroitement liée au contexte européen. La dimension humaniste associée à cette approche est formulée en termes de lutte contre l'intolérance et la xénophobie, les compétences visées se construisant sur les bases de l'apprentissage des langues en contact, la diversité aidant à construire une identité culturelle et linguistique (CECR, 2000 : 106). Cependant, les principes préconisés par les textes officiels les plus récents ne sont pas nécessairement mis en œuvre, d'autant plus que la nouveauté des programmes en vigueur réside dans leur encadrement théorico-méthodologique, plus que dans leurs contenus : ils décrivent des éléments concrets en jeu dans les compétences visées, notamment en ce qui concerne les contenus notionnels de la langue (appréhendée comme un ensemble de compétences pour la communication plurilingue). La mobilisation et la configuration des contenus fait l'objet de suggestions, largement tributaires de la représentation que se font les agents éducatifs de ces « bonnes pratiques »¹²¹.

¹¹⁹ Le programme de français de l'enseignement secondaire (ME, 2001b) mentionne notamment dans les suggestions pour les œuvres complètes à étudier des textes littéraires dits francophones de différentes aires géopolitiques (bien que leur exploitation ne soit pas orientée dans leur spécificité) et des romans policiers, ainsi que des films et des bandes dessinées (ME, 2001b : 19 ; 44 ; 75). Les activités listées comprennent l'analyse paratextuelle, la formulation d'hypothèse, la recherche bio et bibliographique, la négociation d'itinéraires de lecture, la discussion de lectures, la production par imitation (pastiche) la réécriture ou recreation orale en LE, le résumé/traduction en LM de productions réalisées en LE, la production de fiches de lectures, la dramatisation de dialogues, l'illustration graphique (ME, 2001b : 22 ; 24 ; 50 ; 52 ; 80).

¹²⁰ Pour les œuvres intégrales, il est préconisé de reprendre et de développer, lors du travail de lecture, les connaissances acquises (discursives, linguistiques et culturelles) dans une perspective « plus authentique de lecture, visant le plaisir du texte et l'implication personnelle de l'élève » (ME, 2001b : 22).

¹²¹ Joaquim Guerra, dans son étude sur les représentations des professeurs de français dans l'enseignement de l'écrit, fait remarquer que les processus d'opérationnalisation des domaines écrire/interagir prétendent insérer l'élève dans de nouvelles dynamiques d'enseignement et de nouvelles dimensions d'enseignement et d'utilisation de l'écrit, que celles-ci soient scolaires ou sociales, sans que les contenus des programmes, sensiblement les mêmes que les précédents en ce qui concerne le type de texte à produire, n'explicitent davantage le nouveau lien à établir entre « la description prototypique des séquences discursives, les indices linguistiques de base de chaque séquence et la sphère communicative pour laquelle est produit un genre textuel déterminé. » (Guerra, 2007 : 184-185), ce qui présupposerait que les enseignants en exercice se forment à la mise en œuvre de ces nouvelles orientations de façon à ce que les pratiques et les conceptions de l'enseignement-apprentissage en langue changent effectivement.

Par ailleurs, l'idéologie du plurilinguisme et du pluriculturalisme, adoptée par les référentiels normatifs de l'enseignement obligatoire à partir du CECR, est soutenue par des discours s'appuyant sur une conception du Portugal comme actuellement composée « de voix multilingues et de contacts interculturels » (Andrade et Araújo, 2007 : 7), de par la mutation de son tissu démographique et linguistique et, par conséquent, des publics scolaires. En effet, depuis les années 1980, le Portugal, jusqu'alors pays d'émigration (excepté dans les années qui ont suivi la révolution de 1974), s'est progressivement constitué en l'un des lieux de la mobilité de l'espace européen, ainsi qu'en terre d'accueil pour de nombreux immigrés, toutes proportions gardées cependant avec la situation d'autres pays européens comme la France ou l'Allemagne¹²². Cependant, les langues étrangères ne sont pas pour autant l'objet de véritables politiques en faveur de leur apprentissage malgré l'élargissement de la diversité de l'offre en ce qui les concerne (Andrade et Araújo, 2007 : 11). Les oscillations concernant le nombre de LE obligatoires (Andrade et Araújo, 2007 : 12), la place des L2 et L3 dans les curricula, les restrictions concernant leur offre effective et la priorité donnée à l'anglais, contredisent le discours du plurilinguisme et de la diversité.

De la même manière, les résultats d'une étude menée entre 2003 et 2006 montrent que les élèves interrogés (enseignement obligatoire et universitaire compris) voient les langues surtout comme des disciplines et que leur vision de la diversité linguistique et culturelle du monde se limite à la constellation scolaire (Andrade et Araújo, 2007 : 15). Cette vision en valorise une dimension instrumentale et communicative qui fonctionne comme critère essentiel aux choix curriculaires, hiérarchisant l'offre en termes d'utilité, de prestige ou de capital socio-économique. Quant aux enseignants de l'échantillon de cette même étude, ils présentent « une conception monolithique de la langue vue comme un objet étanche dans le curriculum scolaire » (dont ils sont le produit) et véhiculent l'image d'une langue qu'il faudrait dominer avec une compétence communicative proche de celle d'un natif (Andrade et Araújo, 2007 : 37). A celle-ci vient s'ajouter un regard « ethnocentrique du monde des langues et des cultures, où la relation affective avec le portugais langue maternelle est déterminante dans la perception du monde et de l'autre, perception qui présente des signes d'une certaine xénophobie linguistique » (Andrade et Araújo, 2007 : 37). Malgré ces conclusions, l'étude reste optimiste quant à la possibilité de changer ces scénarios, les auteurs constatant une perméabilité importante à la nouveauté que l'on peut constater aussi bien dans les orientations récentes

122 Une étude du Ministère de l'éducation portant sur l'année scolaire 2004-2005 montrait que la plus grande partie des élèves nés hors du territoire national étaient scolarisés dans la région de Lisbonne et de l'Algarve (région touristique au sud du Portugal). Cette étude indique également que près de 80 langues sont parlées en contexte familial (surtout les créoles des pays lusophones comme la Guinée-Bissau, le Cap Vert, Saint Tomé et Príncipe et par l'ukrainien). On y fait également référence à la présence de 120 nationalités (parmi lesquelles sont comptabilisées celles d'enfants nés au Portugal de parents non portugais ou nés hors du Portugal) réparties entre les pays africains de langue officielle portugaise, le Brésil, la Chine, les pays de l'Est (Ukraine, Moldavie et Roumanie), la France, la Suisse, l'Allemagne, l'Afrique du Sud (Andrade et Araújo, 2007 : 10). Cette situation a donné lieu à l'introduction du portugais langue étrangère dans le curriculum scolaire à la fin des années 1990 et semble également lié à l'introduction de la discipline *Littératures de Langue Portugaise* dans les filières générales de l'enseignement secondaire.

dans la recherche en didactique des langues que dans les contenus de formation destinés aux professeurs dans le cadre de la formation continue¹²³.

Par ailleurs, le CECR a également servi de référence pour déterminer le profil de l'élève. Ainsi, à la fin du deuxième et du troisième cycle (de la 5^e à la 9^e année, soit 5 années d'étude), on attend de l'élève qu'il atteigne un niveau s'apparentant au niveau A2 du CECR pour la LE1 (à la fin du second cycle) et B1, aussi bien en LE1 qu'en LE2 (à la fin du troisième cycle), car on suppose que l'élève de LE2 bénéficie d'une plus grande maturité et de l'expérience de l'apprentissage d'une première langue (LE1) lui permettant d'atteindre le niveau prévu plus rapidement par analogie et par contraste avec la langue maternelle et la LE1. Ces niveaux ont été complétés en tenant compte de la perspective actionnelle recommandée par la CECR, les niveaux intermédiaires et finaux se rapportant aux performances escomptées dans les tâches communicatives qui mobilisent des compétences et des connaissances de nature diversifiée (ME, 2010).

	2.º ciclo			3.º ciclo			
	Nível de desempenho			Nível de desempenho			
Línguas		5.º ano Meta intermédia	6.º ano Meta final		7.º ano Meta intermédia	8.º ano Meta intermédia	9.º ano Meta final
Alemão	LEI	A1.1	A1.2	LEI	A 2.1	A2.2	B1.1
				LEII	A1.2	A2.1	A2.2
Espanhol	LEI	A1.2	A2.1	LEI	A2.2	B1.1	B1.2
				LEII	A1.2	A2.1	A2.2
Francês	LEI	A1.1	A1.2	LEI	A2.1	A2.2	B1.1
				LEII	A1.2	A2.1	A2.2
Inglês	LEI	A1.1	A1.2	LEI	A2.1	A2.2	B1.1
				LEII	A1.2	A2.1	A2.2

Figure 9 Compétences Essentielles en Langues Étrangères, articulées au CECRL.

Source : MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO- DGIDC (ME). *Metas de aprendizagem*, 2010.

¹²³ Ces recherches s'inscrivent souvent dans des cadres méthodologiques (comme la recherche-action) liés à l'intervention pédagogique de terrain à valeur sociale. Ce que d'aucuns nomment « virage épistémologique » ou « nouveau paradigme recherche » marquent en effet une grande partie de la production universitaire actuelle et concernent les orientations normatives des politiques linguistiques et éducatives les plus récentes et se destinent aux acteurs du terrain (gestion plurielle et flexible du curriculum, approche plurilingue et multiculturelle). Une étude portant sur les sujets de mémoires de master entre 1996 et 2006 (Alarcão, Andrade et al. 2009) présentés dans les universités publiques portugaises montre des indices du passage épistémologique de la centration des recherches sur la langue, les compétences langagières ou l'interaction en classe de langue à une vision élargie tenant compte des répertoires plurilingues, des dimensions interculturelles, de transversalité et de l'interdisciplinarité constituant une didactique du plurilinguisme (dimensions plurilingues et pluriculturelles des apprentissages, mise en rapport de l'éducation plurilingue et des valeurs de la citoyenneté démocratique dont la cohésion sociale, articulation curriculaire entre langues et langues/ autres disciplines). C'est le cas également des programmes de formation continue pour les enseignants en langue à l'Université du Minho et des formations proposées par l'Association Portugaise des Professeurs de Français (APPF).

Ainsi, les étudiants des filières générales doivent théoriquement atteindre un niveau apparenté au niveau B1 du CECR (A2.2 ou B1.1) à la fin de la 9^e année de scolarité (qu'ils aient suivi les cours de français au cours de 3 ou de 5 ans de scolarité) ; pour ceux qui poursuivront l'apprentissage de la langue française, on suppose¹²⁴ que le niveau obtenu à la fin de la 11^e année sera approximativement B2 (B1.2 ou B2.1) ou bien A2 (A2.2) s'ils choisissent le français en initiation à partir de la 9^e année. Dans tous les cas, ou à de rares exceptions près, pour ceux qui auront choisi la langue en option en 12^e année, les étudiants arrivant en première année à l'université auront, au mieux interrompu leur apprentissage du français pendant un an (s'ils ont décidé de - ou ont pu - garder le français en L1, ou en L2 pour les élèves en *Langues et Humanités*, ou s'ils ont choisi de commencer le français en L2 en initiation), et au pire, pendant trois ans, ce qui est le cas de la plupart d'entre eux pour qui le français était la L2 (et qui ont décidé de - ou n'ont pu - poursuivre que l'apprentissage de leur L1). Il apparaît comme évident que le système éducatif est actuellement bien loin d'assurer le plurilinguisme (ni même un enseignement-apprentissage de qualité) que les documents officiels prétendent développer, la L1 (l'anglais) étant largement favorisée et les L2 se partageant le peu d'espace curriculaire qui leur reste, contraignant les agents éducatifs (les enseignants surtout) à des luttes pour « préserver le français » (ou l'allemand) et « lutter contre » l'espagnol, alors qu'ils sont supposés travailler à des stratégies communes et transversales pour la défense du plurilinguisme¹²⁵ et contribuer à la qualification de la population scolaire.

¹²⁴ Les profils d'apprentissages n'ont pour l'heure été fixés que jusqu'en 9^e année. Nous déduisons les niveaux prévisibles à la fin de l'enseignement secondaire, ceux-ci n'ont cependant aucun caractère officiel.

¹²⁵ La situation est d'autant plus complexe que les enseignants sont formés dans deux disciplines et doivent opter pour l'une des deux pour leur titularisation, s'ils choisissent le français (groupe 320) ils renoncent au portugais (groupe 300), alors qu'en optant pour le portugais ils sont habilités à donner des cours de français (pour compléter leur emploi du temps par exemple). Voir alinéa n.° 3 de l'article 10. Du D.L. n.° 20/2006, du 31/01. Par ailleurs, la soudaine demande en espagnol entrée en force dans le curriculum scolaire, a provoqué un manque d'enseignants. Une série de mesures pour faciliter et accélérer la formation de professeurs a conduit les diplômés sans poste en portugais/français à des reconversions.

6. La répartition des élèves selon les langues étrangères dans l'enseignement obligatoire

Selon l'étude réalisée par Cristina Avelino, présidente de l'association des professeurs de français (APPF) à l'occasion des Premières Assises du Français réalisées en mai 2010¹²⁶, la discipline de français a perdu une moyenne de 30 000 élèves par an depuis l'année 2005 dans l'enseignement obligatoire. Cette perte est due, pour partie, à l'introduction de l'espagnol dans les curricula dont le nombre d'étudiants est passé de 9906 en 2005/2006 à 60062 en 2008/2009

ALUNOS MATRICULADOS EM LINGUA ESTRANGEIRA - CONTINENTE																
Fonte: GEPE/ME																
Ano lectivo		2004/2005					2005/2006					2008/2009 (valores provisórios)				
		Total	Ensino básico			Ensino secundário	Total	Ensino básico			Ensino secundário	Total	Ensino básico			Ensino secundário
Lingua		Total	2.º Ciclo	3.º Ciclo			Total	2.º Ciclo	3.º Ciclo			Total	2.º Ciclo	3.º Ciclo		
Inglês		791 179	600 572	247 941	352 631	190 607	784 767	604 479	238 616	365 862	180 288	753 549	573 866	232 902	340 964	179 683
Francês		398 668	319 336	3 357	315 978	79 333	392 070	334 832	1 561	333 271	57 239	299 313	271 230	2 532	268 698	28 083
Alemão		10 427	2 074	-	2 074	8 353	6 819	1 881	32	1 849	4 939	6 225	2 788	296	2 492	3 437
Espanhol		7 080	4 081	-	4 081	2 999	9 906	7 187	18	7 169	2 719	60 062	43 359	684	42 675	16 703

Figure 10 Élèves inscrits en Langue Étrangère en 2004/05 ; 2005/06 ; 2008 /09.

Source : Avelino, 2010.

<div>Língua/ Natureza</div>	Inglês		Francês		Espanhol		Alemão		Total	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Ano Lectivo										
2005/06	6 934	621	7 239	710	124	13	-	-	14 297	1 344
2006/07	6 506	689	5 029	397	259	29	60	9	11 854	1 124
2007/08	6 323	692	3 614	397	425	49	42	17	10 404	1 155
2008/09	6 316	679	2 281	367	613	72	46	18	9 256	1 136

Figure 11 Evolution de la distribution des professeurs de langues étrangères, selon la nature de l'établissement (2005/06 – 2008/09).

Source : Perfil do docente 2008/2009, Línguas Estrangeiras. Gabinete de Estatísticas e Planeamento Educação (GEPE). Direcção de Serviços de Estatística. Edições Gabinete de Estatísticas e Planeamento Educação (GEPE). URL: <http://www.gepe.min-edu.pt>

La concurrence est plus particulièrement visible dans le secondaire car cette langue, considérée comme plus facile de par ses affinités avec le portugais, représente également une valeur ajoutée pour d'éventuels

¹²⁶ Associação portuguesa de estudos franceses (APEF). *État des lieux du français au Portugal : observatoire, acteurs et stratégies de relance*. Assises du Français au Portugal. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 31 de maio de 2010. SANTOS, Ana Clara; COUTINHO, Ana Paula; ALMEIDA, José Domingues de; OUTEIRINHO, Maria de Fátima; CABRAL, Maria de Jesus (Orgs.). Disponible sur : <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id03id1340&sum=sim>. Consulté le 18/04/2011.

débouchés professionnels sur le marché du travail de la voisine Espagne. Par ailleurs, les numerus clausus limités des universités portugaises, en médecine notamment, ont provoqué une « fuite » vers l'Espagne des étudiants potentiels de première année, séduits par des conditions d'accès à l'université plus souples et des frais de scolarité moins élevés. Les chiffres indiquent que l'anglais est largement dominant en LE1 (dans le second cycle), mais que la répartition du choix des LE s'équilibre pour la LE2 (dans le 3^e cycle) où le français reste une langue très étudiée, loin devant l'espagnol et l'allemand. L'écart entre ces deux LE2 se réduit en revanche au niveau secondaire, où l'anglais reste clairement dominant.

7. Les langues étrangères dans le système scolaire actuel : perspectives et enjeux.

Les objectifs de référence de la politique éducative du XVIII^e gouvernement constitutionnel portugais tels qu'ils se trouvent consignés dans les *Grandes Opções do Plano para 2015*¹²⁷ [Grandes Options du Plan pour 2015] visent l'amélioration des compétences de base et des niveaux de formation à travers l'accomplissement de la scolarité obligatoire d'une durée de douze ans et des mesures destinées à assurer la performance du système éducatif. La convergence entre les objectifs nationaux et les politiques internationales est décelable à travers les engagements du Portugal dans l'accomplissement d'un certain nombre de programmes pour la prochaine décennie, dont le *Programa Educação e Formação 2020* (EF2020) [Programme éducation et formation 2020 (EF2020)] (ME, 2010b) et le *Projecto Metas Educativas 2021* dans le cadre de l'Organisation des États Ibéro-américains (OIE, 2010) dont le Portugal fait partie et qui vise l'amélioration de l'éducation dans les pays ibéro-américains. Les méthodologies communes pour l'avenir consistent en la définition d'objectifs, quantifiables à partir d'indicateurs spécifiques, et de bilans intermédiaires (en 2012 pour le EF2020 et en 2015 le *Projecto Metas Educativas*) destinés à les réévaluer et à mesurer les progrès accomplis. Les forts taux d'échec et d'abandon scolaire vérifiés jusqu'à l'année scolaire 2005-2006 ont été réduits au moyen de mesures telles que la valorisation de l'enseignement professionnel et, dans ce sens, au moyen de la diversification de l'offre éducative et de l'introduction de formations professionnelles dans les écoles secondaires publiques (et non plus seulement dans les écoles professionnelles comme c'était le cas avant 2005), les initiatives visant l'intégration de nouveaux publics adultes¹²⁸ ayant quitté précocement le système scolaire et, plus récemment en 2009-2010, le prolongement de la scolarité jusqu'à dix huit ans dont les conséquences devraient se faire ressentir¹²⁹. La priorité, en termes de stratégie, concerne le niveau global de compétence de base des jeunes qui, malgré les réformes des curricula associées à la langue portugaise, aux mathématiques et aux sciences, n'ont pas donné les résultats escomptés.

Ainsi, le *Programa Educação 2015* [Programme éducation 2015] prescrit l'implication des écoles, des familles, des organisations, de la communauté et des municipalités et l'évaluation des programmes éducatifs aux différents niveaux de son exécution. Les indicateurs nationaux pour mesurer les progrès sont constitués par les examens nationaux en langue portugaise et en mathématiques, qui servent également d'indicateur au

¹²⁷ Ils concernent la concrétisation de l'universalisation de l'enseignement préscolaire, *básico* et secondaire pour tous ; l'accès à une qualification certifiée pour les jeunes et les adultes ; l'amélioration de la qualité des apprentissages et la valorisation de l'école publique ; le renforcement des conditions de fonctionnement, des ressources et de l'autonomie des écoles ; la valorisation de la profession d'enseignant (2010b).

¹²⁸ La moyenne à atteindre en 2020 est de 15% d'adultes au moins intégrés dans le cadre de l'apprentissage au long de la vie. Ils étaient 6,5% en 2008, selon les chiffres de l'institut national de statistiques (ME, 2010b : 12).

¹²⁹ Les résultats de cette mesure devraient converger vers les objectifs du *Projet Metas Educativas 2021* qui voudrait qu'en 2021 entre 60 et 90% des jeunes de 20 à 24 ans aient conclu le niveau secondaire (ils étaient 55,5% en 2008) (OIE, 2010).

PISA¹³⁰, et le taux redoublement et d'abandon scolaire dans l'optique d'une remédiation et d'une meilleure prévention.

Les établissements scolaires sont amenés à assumer « les objectifs et les lignes d'orientation de leur propre stratégie de progrès » (ME, 2010b : 8) au moyen de leurs organes de gestion. Ils seront responsables des « activités pédagogiques et formes d'organisation, centrées sur les objectifs à atteindre, en particulier des activités curriculaires en salle de classe, mais aussi du travail réalisé dans d'autres contextes » (ME, 2010b : 8).

L'ensemble des indicateurs et des agents éducatifs impliqués constituera un référentiel qualitatif qui permettra aux établissements scolaires et aux municipalités de comparer et de gérer l'évolution de leurs résultats et d'agir en conséquence, le Ministère ayant pour mission d'« évaluer et de piloter avec une plus grande rigueur l'évolution au niveau national, de vérifier la convergence vers les objectifs internationaux et les stratégies EF2020 (UE) et les *Metas Educativas* 2021 (OEI), de prendre les mesures appropriées et d'en informer le pays.» (ME, 2010b : 10).

130 Selon, *le Programa Educação 2015*, le pourcentage d'élèves de 15 ans faibles en lecture, en mathématiques, et en sciences, devra être inférieur à 15% (il était de 24,5% en sciences, de 24, 9% en lecture et de 30,7% en mathématiques (ME, 2010b: 11).

8. Conclusion

Si tout projet éducatif est aussi un projet politique inscrit dans une idéologie, manifeste dans les orientations officielles, la définition de ses objets d'enseignement correspond à une idée de la société et des acteurs que l'on forme pour elle. Les changements importants introduits récemment dans le secteur de l'éducation au Portugal sont corrélés à l'économie basée sur la connaissance et la société de l'information qui entraînent la promotion et la consolidation de dynamiques de changement¹³¹. Une nouvelle perspective sur le rôle de l'école comme élément central pour la construction de la connaissance, de savoir-faire, de compétences et de nouvelles attitudes correspondant aux intérêts contemporains.

Les mesures annoncées pour les années à venir laissent penser que les publics qui intégreront l'enseignement supérieur tendent à augmenter et à se diversifier, mais il est difficile de savoir si cette situation profitera aux langues et aux humanités dont elles partagent en partie le destin. En effet, l'enseignement et l'apprentissage des langues dépendent d'une série de facteurs, à la fois endogènes (comme la transformation de l'intervention des pouvoirs publics dans le système scolaire, les politiques éducatives nationales et transnationales) et exogènes (la valeur sociale conférée aux langues, la loi de l'offre et de la demande) dont nous avons tâché de montrer la complexité et l'instabilité. La configuration actuelle de ces éléments laisse penser que l'avenir de la discipline « français » passera par des stratégies qui devront tenir compte de la prédominance de la langue anglaise, de la place que la langue française doit occuper au sein de la diversité linguistique ainsi que du type d'interaction souhaité (et possible) avec les autres langues dans l'espace plurilingue et pluriculturel qu'elle est amenée à partager.

La forte influence du français, synonyme de civilisation et de progrès au XIXe siècle et prisée par l'élite pour sa littérature et son histoire, s'est lentement vue relativisée au cours du processus d'expansion de la scolarité, de l'eupéanisation du pays et de son champ éducatif, concomitant de l'avènement de la mondialisation où l'anglais est la langue véhiculaire de phénomènes culturels globalisés (le cinéma de Hollywood, les séries télévisées américaines, les mangas, Bollywood etc.) passant par des circuits de diffusion multiples et polymorphes.

Des dynamiques supranationales se sont superposées aux logiques nationales dont, pour ce qui concerne plus directement l'éducation et les langues, les politiques européennes dont le cadre européen de référence,

¹³¹ L'OCDE évoque trois scénarios type pour l'école du futur : le statu quo ou la volonté de conserver l'école dont on a hérité. Celle-ci peut-être modernisée (l'anglais et les nouvelles technologies), mais elle conserve la même logique ; la re-scolarisation qui conserve les aspects positifs hérités des modèles du passé et situe l'école au centre des communautés comme un bien collectif maintenant un équilibre entre une certaine autonomie et le respect d'orientations communes ; la déscolarisation ou une conception de l'école comme une institution dépassée et qui cherche des réseaux d'apprentissage formels et informels dans lesquels le savoir devient un produit de marché et où l'école publique tend à se privatiser. Voir : OCDE. *L'école de demain. Quel avenir pour nos écoles ?* Éditions OCDE, 2001.

qui défend l'idéologie du plurilinguisme et du pluriculturalisme et une orientation pragmatique en vue de la mobilité et de la compétitivité de l'espace européen.

Chapitre 4 - L'enseignement du français à l'université du Minho.

1. Introduction

Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre précédent, le cadre sociopolitique de la diffusion du français au Portugal est marqué par une forte influence culturelle de la France, la maîtrise du français constituant pendant une longue période historique le signe de distinction sociale acquis dans le cadre d'une éducation réservée à l'élite. Cette relation de dépendance s'est progressivement diluée quand le Portugal est devenu membre de l'Europe institutionnalisée par la CEE, précipitant la croissance du pays pour lequel l'éducation et la formation se sont transformées en variables fondamentales.

Depuis leur fondation à partir de 1911, les facultés de lettres se sont vues associées aux projets éducatifs nationaux dont l'une des priorités était la formation d'agents éducatifs¹³² nécessaires à la scolarisation et à la modernisation du pays. Mais ce rôle s'affirme et revêt une importance particulière avec la création des universités dites nouvelles, à la fois produits et vecteurs d'un processus de démocratisation et de massification¹³³ du champ éducatif, qui s'est accentuée dans l'enseignement supérieur après la révolution de 1974.

Ainsi, la création de filières orientées vers la formation de professeurs pour pourvoir le réseau scolaire en expansion, les *Licenciaturas em Ensino* [licences en enseignement], a-t-elle actualisé la valeur sociale des langues étrangères¹³⁴ qui allaient organiser et orienter leurs sous-systèmes - la langue, la littérature et la culture - selon cette finalité. A ce premier virage succèdera, à fin des années 1990 et au début des années 2000, une période de normalisation du système éducatif conduisant à la diminution des postes de

¹³² C'est en 1901 que sont créées les *Magistério secundário*, premières formations pour les professeurs du lycée, au sein du *Curso Superior de Letras* [cours supérieur de lettres] créé en 1858. Ces formations d'une durée de quatre ans sont marquées par une composante psychopédagogique prononcée et préparent aux disciplines de langues, d'histoire, de géographie ou de mathématiques, de sciences physico-chimiques, d'historico-naturelles et de dessin. En 1911 naissent les Ecoles Normales Supérieures de Lisbonne et Coimbra (dans les facultés des lettres) dont la vocation est de promouvoir la culture pédagogique, de former des professeurs et de préparer des candidats à l'admission aux concours pour les postes d'inspecteurs (*inspectores do ensino*). Les Ecoles Normales Supérieures sont remplacées par le Cours de Sciences Pédagogiques en 1930, formant les professeurs de l'enseignement secondaire (la théorie étant assurée par les sections des Sciences Pédagogiques des facultés de lettres de Lisbonne et Coimbra, alors que la partie pratique a lieu dans les lycées de ces mêmes villes). En 1969, le manque d'enseignants provoque une profonde modification des conditions d'accès à la titularisation (voir DL 48.868). Le corps enseignant absorbe de nouveaux profils de professeurs engagés selon le critère de l'expérience professionnelle et réintègre les éléments bannis pour raisons politiques. Cependant, la coexistence de deux types de formation complémentaires à la scolarité obligatoire (le premier cycle du lycée principalement dans les zones urbaines, étant concomitant à l'institution d'une voie d'enseignement technique majoritairement en milieu rural) assurées par des enseignants formés à l'université ou par des enseignements du primaire (avec une année de préparation supplémentaire). Le français est, dans ce contexte, discriminatoire puisque la discipline, obligatoire pour l'accès à la poursuite d'études, n'existe que dans les établissements où se trouvent les enseignants les mieux formés, bien qu'une mesure de remédiation sous forme d'enseignement à distance à travers la télévision (*Telescola* également désigné par *Ciclo Preparatório TV*) soit adopté en milieu rural en 1964. Ce type d'enseignement comprend également le français (Mendonça, 2006 : 16).

¹³³ Les débats et les controverses ont accompagné tous les grands moments de la démocratisation de l'enseignement au Portugal : la constitution de la République, puis sous l'Etat Nouveau la réforme Veiga Simão en 1971 et enfin la loi de base du système éducatif (LBSE) en 1986, point culminant à partir duquel la réflexion se réoriente nettement sur la massification et ses effets (Sebastião et Correia, 2007). L'accès de l'enseignement au plus grand nombre a entraîné des débats intenses au cours des dernières décennies, entre « pédagogues activistes, enseignants, chercheurs, normalement de gauche ou liés aux associations syndicales et [...] conservateurs élitistes, faiseurs d'opinion » (Sebastião et Correia, 2007 : 108) campant sur des positions que l'on pourrait dire convenues et peu constructives : les uns interprètent toute critique comme une attaque à l'école publique, alors que les autres n'y voient qu'erreurs et vices insurmontables sans une privatisation partielle ou totale pour les plus radicaux.

¹³⁴ Les licences d'enseignements bivalentes, dont la licence d'enseignement en portugais et en français, remporteront un succès considérable car elles garantissaient un emploi stable à leurs diplômés.

professeurs¹³⁵ et à l'extinction de ces filières, amorçant une phase de transition vers un nouveau paradigme. La baisse du nombre d'inscrits dans l'enseignement supérieur et dans les humanités à partir de 2003 et les profondes transformations dues à l'internationalisation des universités, avec la réforme des établissements d'enseignement supérieur¹³⁶ en vue de la mise en place du processus de Bologne à partir de l'année 2005, relanceront le questionnement sur la pertinence et la vocation des études françaises et plus généralement de celle des humanités.

Nous commencerons par retracer quelques-unes des principales étapes de la constitution de la discipline « Études françaises », au regard des évolutions à la fois idéologiques, institutionnelles et épistémologiques qui l'ont accompagnée et infléchie, jusqu'à la période récente. Puis nous examinerons les transformations opérées dans le cadre plus spécifique des filières intégrant le français, proposées par l'Institut de lettres et de sciences humaines de l'université du Minho à Braga (ILCH) jusqu'à l'année 2010. Il s'agira, à l'aide de l'analyse d'un cadre empirique concret au moyen de l'étude de documents officiels¹³⁷ ordonnant et régulant le processus d'enseignement-apprentissage des filières en langues et humanités, de décrire les principes organisateurs de la constitution du champ des études françaises au sein du champ global des humanités, lui-même travaillé par les tensions inhérentes à son insertion dans un contexte social et éducatif donné. L'examen synchronique de l'ensemble des positions et des relations des autres champs qui le composent au cours des différentes étapes de ses reconfigurations, permettra une lecture de la situation actuelle qui servira de sous-bassement aux deux derniers chapitres de cette thèse.

¹³⁵ Les politiques éducatives linguistiques en amont, la réforme du niveau secondaire, la réduction des filières en humanités (avec la marginalisation des littératures étrangères et portugaise) et la baisse démographique, ont également eu des conséquences sur la baisse des inscriptions dans les filières d'enseignement, voir chapitre 3.

¹³⁶ Voir Décret-Loi n° 74/2006 du 24 mars publié dans le DR n°60 24/03/2006.

¹³⁷ Ceux-ci sont essentiellement constitués par les curricula (plans d'études) et par les documents qui informent leur mise en œuvre (programmes, rapports de l'ILCH, réglementation etc.).

2. Le fondement des *Études françaises* à l'université au Portugal.

Le *Curso Superior de Letras* [cours supérieur de lettres] a été fondé à Lisbonne en 1858 sous la chancellerie royale de D. Pedro V pour « diffuser les connaissances de la littérature, de l'histoire et de la philosophie » (cité par ARROTEIA, 1996 : 17), jugées indispensables à toute culture supérieure, à l'éducation de l'esprit et à la formation de l'homme, cependant sans dessein pédagogique concret. Cette mission sera progressivement introduite, et ce, dès la création des premières facultés de lettres dans les universités de Coimbra et de Lisbonne en 1911, par leur articulation aux écoles normales, intégrant le projet éducateur¹³⁸ des gouvernements libéraux et servant les idéaux républicains de l'époque.

2.1 De la philologie romane aux Études Françaises.

Mais les fondements de la discipline *Études françaises* se sont édifiés sous le régime autoritaire de l'Etat Nouveau. En effet, la philologie romane¹³⁹ intégrait alors ce que l'on appelait les *lingues vivantes*, enseignées dans les disciplines de « Langues pratiques », composées de cours de langue et de civilisation, mais essentiellement centrés sur une langue normée et un mode d'enseignement transmissif. La formation en français était couplée à la formation en portugais¹⁴⁰ et, dans certaines universités, à la littérature brésilienne, espagnole, italienne ou roumaine (Laurel, 2006 : 48). Il s'agissait, au moyen des études philologiques¹⁴¹, de découvrir la pensée et les valeurs d'un peuple, à travers sa littérature écrite dans sa langue. L'importance donnée par la philologie¹⁴² au passé, aux racines, à l'origine conviendra à l'idéologie du régime autoritaire, y compris pendant la période de neutralité du Portugal en marge de la seconde Guerre Mondiale. La philologie romane semblait probablement pouvoir rétablir, grâce aux textes littéraires et à leurs auteurs érigés en génies

¹³⁸ Maria Herminia Laurel démontre la teneur politique des discours officiels justifiant la création des facultés de lettres (Laurel, 2006).

¹³⁹ La réforme de 1957 avait pour projet de scinder les sciences philologiques en deux groupes de disciplines : les langues et littératures classiques, et les langues et littératures modernes, ces dernières s'articulant à une langue majeure, selon la spécialité choisie. C'est cependant la philologie romane qui a prévalu sur le modèle flexible prévu pour les langues et littératures modernes (Laurel, 2006 : 48).

¹⁴⁰ Les *Études françaises* restent généralement attachées aux *Études portugaises* dont elles sont la référence privilégiée dans le contexte des études de la philologie romane. L'autonomie des *Études françaises* sera marquée par la thèse de Maria Alzira Seixo *Le parcours du plaisir. Essai d'analyse d'un texte français du XVIII^e siècle : « Francion » de Charles Sorel*, publiée en 1985 (Paris : Fondation C.Gulbenkian) dirigée par Roland Barthes et Jean Rousset et soutenue en 1977 à Lisbonne.

¹⁴¹ L'approche philologique (et historique) a, comme on le sait, culminé en Europe dans la seconde moitié du XIX^e siècle et traitait les textes comme des documents « sur l'esprit et les mœurs de la société dont il était sensé être 'l'expression' » (Maingueneau, 2004 : 10). Son repli sur la littérature et sur les civilisations perdues- les sciences humaines et sociales s'étant intéressées aux textes plus récents et sans valeur esthétique, et la linguistique s'étant autonomisée, « dissociant l'étude de la culture et celle des langues, pensées comme systèmes arbitraires » (Maingueneau, 2004 : 12) correspondait à la volonté que les hommes politiques ont exprimé au long du XIX^e siècle de « construire la continuité d'une histoire nationale, constituer des patrimoines littéraires, des 'antiquités nationales', témoins par excellence de l'esprit d'un peuple qui se développe dans l'Histoire. » (Maingueneau, 2004 : 12).

¹⁴² Il faudrait cependant nuancer : le modèle philologique français est dominé par l'histoire littéraire (qui culminera à la fin du XIX^e siècle et renforcera le lien philologie/espace littéraire, servant aux facultés de lettres et aux études littéraires à se démarquer des sciences sociales), le modèle du monde germanique est quant à lui lié à l'herméneutique (la stylistique organique de Léo Spitzer) et, contrairement à l'histoire littéraire, s'appuie sur le texte pour « montrer que l'œuvre 'exprime' à la fois son époque et la personnalité de son auteur. » (Maingueneau, 2004 : 16). La coexistence du modèle français et du modèle germanique (Laurel, 2006) et la création de licences en lettres classiques et en lettres modernes demanderait une étude plus fine.

et au moyen d'une langue aux origines communes, la vérité d'un passé prestigieux, fondateur d'une nation dont il fallait s'enorgueillir. On attendait des études littéraires qu'elles restituent le texte dans la pérennité du monument reconstitué à l'identique, la langue étrangère n'étant envisagée que comme le moyen d'accéder à ces textes, la littérature, la civilisation¹⁴³ et la langue, servant une même finalité.

La discipline de théorie de la littérature, qui sera introduite en même temps que l'introduction aux études linguistiques dans le curriculum de philologie de en 1957, constituera une évolution¹⁴⁴ qui renforcera d'une certaine manière le prestige des *Études françaises*, bénéficiant de l'aura de la pensée structuraliste¹⁴⁵, puis de l'admiration pour des auteurs phare comme Roland Barthes ou Michel Foucault. Ces courants de pensée, le vent de révolte¹⁴⁶ de « la crise académique de 1968 (en France) » (Arroteia, 1996 : 28) et ses répercussion sur la grève académique de 1969, ont à leur temps renouvelé les approches pédagogique¹⁴⁷, l'analyse du récit de Genette et de Greimas particulièrement, bien que les pratiques pédagogiques comme le canon des auteurs antérieurs aient perduré.

L'ouverture des premières universités nouvelles dans le premier quart des années 1970 marque un nouveau tournant dans les *Études françaises* jusqu'alors réservées aux élites, comme, du reste, la plupart des enseignements universitaires. Sous l'impulsion des transformations socioéconomiques entraînées par la démocratie et pour pouvoir au besoin d'agents éducatifs provoqué par l'expansion et l'allongement de la scolarité, ces institutions ont proposé un modèle de formation jusqu'alors inédit¹⁴⁸ et pour certaines exclusif, comme c'est le cas de l'université du Minho.

¹⁴³ Vitor Aguiar e Silva rappelle que le concept de civilisation s'impose dans la langue française depuis la moitié du XVIII^e siècle. Il renvoie à l'illuminisme, aux Lumières ou au progrès et confère un certain privilège aux facteurs politiques, scientifiques et techniques. Le concept de culture est employé par les romantiques allemands, il est d'inspiration anti-illuministe et repose sur l'opposition *Geist* (esprit) et *Natur* accordant ainsi une primauté aux facteurs spirituels, idéels et immatériels de l'activité et du développement de l'humain (Silva, 2008 : 244).

¹⁴⁴ Le théoricien de la littérature Vitor Aguiar e Silva a relevé l'inadéquation du modèle disciplinaire et de ses frontières et la résistance des universités à abdiquer des enseignements « classiques » (qui relèguent les nouveaux savoirs au rang d'« études »). La revendication de la transdisciplinarité est à l'origine des mouvements étudiants de 1969 qui réclamaient des changements structuraux et curriculaire (surtout une articulation entre théorie et pratique). Voir également la thèse de doctorat de M.H. Laurel (Laurel, 1990).

¹⁴⁵ Les courants qui ont suivi souvent regroupés sous le nom de *poststructuralisme* (même s'ils se sont, pour certains, distancés du structuralisme) ont continué à exercer une influence importante (notamment aux États-Unis), avant que ne se pose la « question de l'autorité de la chose écrite » (Kaufmann, 2010 : 198), relativisée par l'avènement en Europe des sociétés de consommation et de loisir « marquées par une culture du divertissement qui prend peu à peu la place de la culture 'pédagogique-nationale', inventée autrefois du côté des lumières – les hommes du livre par excellence – et relayée un siècle plus tard par les dispositifs éducatifs nationaux et l'émergence des intellectuels » (Kaufmann, 2010 : 199).

¹⁴⁶ Les années 1960 verront croître la contestation sociale et politique au Portugal qui atteint, au-delà des circuits intellectuels, les milieux ouvriers et étudiants. Contestation exacerbée par le début de la guerre coloniale en Afrique à partir de 1961, ou par l'assassinat en 1965 du General Humberto Delgado, candidat à la Présidence de la république en 1958 et soutenu par tous les secteurs de l'opposition.

¹⁴⁷ Le passage de l'approche philologique à l'approche théorique s'est notamment effectuée sous l'influence de théoriciens portugais comme Victor Manuel Aguiar e Silva (*Teoria da literatura* publié en 1967), José Herculano de Carvalho, (*Teoria da linguagem* publié en 1970) ou encore Carlos Reis (*Técnicas de análise literária* publié en 1978).

¹⁴⁸ Modèle précédé par la création d'un diplôme universitaire court, le *bacharelato*, introduit par la réforme des plans d'études des facultés de lettres des universités portugaises en 1968 et destiné combler rapidement le manque de professeurs de l'enseignement secondaire (Décret n.º 48627 du 12 octobre). Les licences d'enseignement ont été pensées pour remplacer ces diplômes par une formation de qualité, les effets négatifs de la mesure précédente ayant eu des conséquences sur le niveau de français des élèves et sur l'image du français.

3. La constitution des *Études Françaises* à l'Université du Minho à Braga¹⁴⁹

L'*Unidade Científico-Pedagógica de Letras e Artes (UPLA)* [Unité scientifique et pédagogique de lettres et arts]¹⁵⁰, comme d'ailleurs l'université du Minho dont elle fait partie, est née d'un besoin qui l'a d'emblée légitimée. La discipline « Études françaises », héritière de la prestigieuse philologie romane, s'est ainsi construite sur les bases d'une situation stable, attestée par le fait que les seules formations proposées par l'UPLA à l'époque étaient le *Curso em Ensino de Português e Francês* [Cursus d'Enseignement du Portugais et du Français] et le *Curso em Ensino de Português e Inglês* [Cursus d'Enseignement du Portugais et de l'anglais].

Ce statut, hégémonique de par sa place au sein de l'offre proposée¹⁵¹ et parce que la littérature et la langue française avaient à ce moment-là une place centrale dans les humanités, sera mis en cause à la moitié des années 1990. La position de la discipline comme celle des humanités au sein de ce qui est devenu l'Institut de Lettre et de Sciences Humaines (ILCH)¹⁵² perd de son « hégémonie circonstancielle » dans une conjoncture défavorable. L'excès de professeurs, toutes disciplines confondues, pour le réseau scolaire national normalisé, a particulièrement affecté les filières de lettres dont on ne pensait pas qu'elles pouvaient - ni devaient - servir une autre finalité que celle de la formation, qu'elle soit individuelle ou sociale.

L'extinction des filières d'enseignement de l'ILCH en 2002-03 marque, plus qu'une rupture¹⁵³, l'affirmation d'une transition vers un changement de paradigme qu'accompagneront les multiples effets de la globalisation sur système éducatif. L'impulsion du projet de construction d'un espace européen d'enseignement supérieur compétitif à l'échelle mondiale, et ses répercussions sur le rôle et la missions des universités, transformant la

¹⁴⁹ Située dans la ville de Braga (181 819 habitants sur une population totale de 10 555 853), l'université compte 17 880 étudiants (1099 dans les formations de l'Institut de Lettres et de Sciences Humaines) sur un total de 293 828 étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur (données relatives à l'année universitaire 2009/2010).

¹⁵⁰ L'UPLA a été créée en même temps que l'université du Minho en 1973 (DL n°402/73 du 11 août), bien qu'elle cette dernière n'ait ouvert ses portes qu'en 1975 à 228 étudiants, dont 95 intégraient les filières proposées par l'UPLA (UM, 1992 : 26).

¹⁵¹ La formation en *Ensino de Português* [Enseignement du Portugais] n'ouvrira qu'en 1989/90 et celle en *Ensino de Português e Alemão* [Enseignement du Portugais et de l'Allemand] et de *Ensino de Português e Inglês* [Enseignement de l'Anglais et de l'Allemand] n'ouvriront qu'en 1991/92.

¹⁵² Dénomination adoptée en 1988 (Loi de l'autonomie universitaire n°108/88, du 24 septembre), le glissement des Lettres et des Arts vers les Lettres et Sciences Humaines opère aujourd'hui un mouvement inverse avec l'inclusion récente du Département de Musique et avec le projet de création d'une licence en arts performatifs et théâtre en 2012.

¹⁵³ En effet, les premiers signes du déclin de ces filières s'est fait sentir dès le dernier quart des années 1990, entraînant des interrogations conditionnées par des paramètres institutionnels de l'époque. La relative autarcie des Départements et la rigidité de la législation, notamment en ce qui concerne l'altération des plans d'études, ont fait que la réflexion ait surtout à des initiatives ponctuelles plus qu'à de véritables stratégies.

valeur et le statut des disciplines¹⁵⁴ et de leur sous-ensembles curriculaires¹⁵⁵ dont les dynamiques se reconfigureront et modifieront les contours des humanités.

3.1 Les « nouvelles humanités » comme cadre de l'évolution des savoirs sur la littérature.

Héritières¹⁵⁶ du *sintagme studia humanitatis* (qui désigne dès le XIVe siècle un ensemble de disciplines constitué par la grammaire, la rhétorique, la poésie, l'histoire et la philosophie morale), considérées comme indispensables à l'étude et à la maîtrise de toutes les autres disciplines et d'autres sciences, les Humanités ont pris, dans les langues européennes modernes, le sens de Langues et littératures grecques et latines (sens documenté en français depuis le XVII et en anglais depuis le XVIII). Leur place privilégiée dans l'éducation des enfants et des jeunes était justifiée par le principe de la supériorité intrinsèque universelle et pérenne des auteurs grecs et latins qu'il s'agissait d'imiter ; place qui leur a conféré un rôle pédagogique social et culturel central pendant des siècles.

Les *humanités modernes*, nées à partir du XVIIIe de la longue controverse de la Querelle des Anciens et des Modernes, ont fortement contribué à la diffusion de la langue vulgaire contre le latin, mais aussi d'une certaine vision de la société, de l'économie de la politique et de la culture. Pensées comme facteurs d'unification linguistique et culturelle, leur mission intégrait également une forme d'éducation au bon goût et aux comportements civiques et moraux de sociétés bourgeoises hétérogènes. La culture classique n'était plus jugée adaptée - ni du point de vue communicatif, culturel, ou esthétique - à des publics qui n'en avaient pas ou plus la mémoire intertextuelle pas plus qu'elles n'étaient considérées utiles dans le contexte des transformations profondes que connaissaient les pays d'Europe de la seconde moitié du XVIII.

Les défenseurs des humanités classiques, désintéressées et apolitiques, portées par « l'aristocratie classique » (Silva, 2004 : 18) considéraient, pour leur part, la classe moyenne anglaise associée aux humanités modernes, comme utilitariste, provinciale, dépourvue de distinction et de finesse et la littérature anglaise comme frivole, « sorte d'accessoire social duquel s'occupaient les dilettantes et les divulgateurs » (Silva, 2004 : 18). Celles-ci ont toutefois acquis leur légitimité en adoptant certains modèles des humanités classiques, comme les leçons de philologie allemande, ou en empruntant « les nouveaux chemins ouverts par l'histoire littéraire » (Silva, 2004 : 18) à l'origine de leur succès à la fin du XIXe siècle. En revanche,

¹⁵⁴ Entendues ici selon leur désignation institutionnelle traditionnelle : études françaises, études anglaises et nord-américaines, études portugaises, études germanistes, études espagnoles et ibéro américaines.

¹⁵⁵ Telles qu'elles apparaissent dans le curriculum.

¹⁵⁶ Sur les études littéraires en tant que partie du discours des humanités et sur leur rapport complexe au passé, voir : Carvalho, 2008.

contrairement à ce qui s'est passé au Royaume-Uni ou aux Etats-Unis, « le classico-centrisme hégémonique dans la culture académique et littéraire de la France et la forte idéologisation et politisation » (Silva, 2004 : 19) qui a marqué la III^e République, a retardé ce processus qui n'a véritablement commencé qu'à la fin du XIX^e siècle. En effet, des expériences éphémères menées entretemps, comme celle des Ecoles Centrales en 1795 correspondant à l'idéal illuministe de rapprocher l'enseignement des expériences de la vie, ont été contrées en 1802 par le retour aux humanités classiques prôné par les politiques éducatives de l'Empire napoléonien, ceci avant les profondes transformations que connaîtraient les humanités françaises à partir de 1880, dix ans après la défaite contre la Prusse, par d'aucuns d'ailleurs attribuée aux défaillances du système éducatif français face à la modernité du système allemand, alors que s'étaient imposées « la modernité sociale, la modernité culturelle et la modernité littéraire » depuis plus de deux siècles (Silva, 2004 : 20). Les défenseurs des humanités modernes, dont Gustave Lanson, souhaitaient préparer les étudiants à l'exercice responsable d'une carrière professionnelle, à leur activité de citoyen et à défendre les idéaux de républicains et démocratiques, conformément au projet éducatif illuministe qui rejetait l'héritage rhétorique et formaliste de l'enseignement humaniste et jésuite et de la culture artificielle de la bourgeoisie de la fin du XIX^e siècle. La conscience des profondes transformations sociologiques et culturelles ainsi que de l'hétérogénéité de la population scolaire « massifiée », nourrissait l'idée qu'une culture commune apportée par l'école. L'enseignement de la langue et de la littérature française, des littératures nationales comme de la critique littéraire, étaient alors jugé nécessaires pour fonder un lien social, civique et moral (Silva, 2004 : 22). Ce dernier épisode de la Querelle au sein de l'école et de l'université devenues « les plus influentes instances institutionnelles de production, transmission et légitimation du capital symbolique des sociétés » (Silva, 2004 : 23) fut également l'un des premiers facteurs de la crise des humanités et d'un combat fratricide entre intérêts particuliers, goûts littéraires et préjugés idéologiques et doctrinaires. Si la question demeurerait toujours qu'il fallait que « l'on étudie les lettres absolument¹⁵⁷ » (Gromaire, cité par Silva, 2004 : 23) il ne s'agissait plus seulement de passer des anciens aux modernes, car les valeurs communes entre les anciens et les modernes telles que

« la reconnaissance de la prééminence du mot dans la vie, dans la culture et dans l'histoire des hommes et des communautés sociales ; la pertinence des savoirs, comme la grammaire et la rhétorique, qui enseignent à utiliser correctement et efficacement les ressources du langage verbal et de chaque langue historique ; la valeur primordiale des textes littéraires, réalisations modélisatrices des capacités expressives, représentatives et esthétiques des langues ; la centralité des *litterae humanae*, à savoir, la poésie, l'histoire et la philosophie,

¹⁵⁷ En français dans le texte.

dans tout projet anthropologique ; l'unité profonde de la culture européenne, enracinée dans les matrices inépuisables d'Athènes et de Rome. » (Silva, 2004 : 23-24)

étaient également mises en cause.

Le développement exponentiel de l'enseignement universitaire au long du XXe siècle et la massification des systèmes éducatifs en occident, concomitants de l'émergence de nouveaux champs disciplinaires qui ont pris place dans les plans d'études, sont le corolaire de la réduction des humanités dans les universités de presque tous les pays d'Europe qui s'est accentuée depuis la moitié du XXe siècle. La diminution des enseignements relatifs aux humanités classiques comme modernes dans l'enseignement secondaire d'abord, puis dans les universités gérées par un nouveau type de gouvernance veillant à la rentabilité des formations universitaires, fait écho, d'une certaine manière, au conflit des humanités classiques et modernes.

Sur le plan épistémologique, les humanités transformées en sciences humaines - partagées entre

« la fascination pour le modèle théorico-méthodologique des sciences naturelles et même par le modèle des sciences logico-mathématiques et, par ailleurs, victimes de la corrosion d'un relativisme, d'un scepticisme et d'une pulsion nihiliste qui les met continuellement en cause dans la cartographie de la connaissance et dans l'occupation de territoires institutionnels. » (Silva, 2004 : 26)

ont été accusées de céder à des tentations scientifiques stérilisantes compromettant leur relation à la mémoire, à la dimension poétique et à leur finalité culturelle éthique et civique. Si on admet qu'elles aient bien une mission et que celle-ci soit de développer les pratiques de lecture et d'écriture, d'interprétation et de compréhension des textes et du monde, il leur faut trouver les encadrements théoriques, les méthodes et les contenus adéquats pour de nouvelles finalités anthropologiques, éducatives, culturelles et formatives. Nous y reviendrons dans les chapitres suivants.

3.2 De la littérature à l'enseignement-apprentissage de la langue.

Dans le monde occidental, l'avènement de la didactique du Français langue étrangère, et plus particulièrement l'émergence des approches communicatives, a dissout la trilogie langue-littérature-civilisation, trilogie qui n'était pas sans rappeler les concepts de la philosophie humaniste du Beau, du Vrai et

du Bien (Gruca et Cuq, 2005 : 416) notions qui « constituent le noyau dur de la philosophie humaniste de la Renaissance et du siècle des Lumières » (Puren, 1990 : 4), reprise par les partisans des Humanités Modernes à la fin du XIXe siècle pour qui l'instruction générale ou la culture dont fait partie la littérature, mais aussi la philosophie et la science, doit être envisagée en dehors de toute visée professionnelle (Puren, 1990 : 4). La « force de liaison entre l'objectif éducatif et l'utilisation des textes littéraires en classe de langue, que l'on retrouve à la fin du XIXe siècle chez tous les partisans aussi bien des Humanités classiques que des Humanités modernes » (Puren, 1990 : 4) est en adéquation avec une conception de l'Art qui permet à l'écrivain de défendre les valeurs universelles et de livrer la vérité sur la culture qu'il représente, les spécificités culturelles étant considérées comme des variations du fonds commun aux cultures occidentales considérées comme celles de l'Humanité. En somme, les valeurs conférées à la littérature correspondent à la philosophie éducative du moment : le Vrai le Beau et le Bien pour une éducation intellectuelle, esthétique et morale¹⁵⁸.

3.2.1 Didactique des langues et didactique de la littérature.

Jusqu'aux années 1950, la méthodologie traditionnelle de l'enseignement des langues étrangères plaçait, selon le modèle éducatif des humanités classiques, la littérature au centre de l'enseignement en temps que norme aussi bien linguistique que culturelle, que le système scolaire avait pour mission de faire atteindre. Les aspects anthropologiques et ethnologiques abordés concernaient les faits culturels d'une nation, associée « naturellement » à sa langue, pensée comme homogène. La langue étrangère, présentée comme un ensemble de règles comparables à celles de la langue maternelle, s'enseignait à partir de la grammaire de l'écrit et de la lecture, au moyen du thème et de la version. On conférait à l'élève un rôle réceptif, principalement axé sur la mémorisation des enseignements et sur un type de production normée permettant de lire-traduire d'une langue étrangère vers la langue maternelle et vice-versa.

Ainsi, dans le modèle traditionnel, l'enseignement de la littérature et celui de la langue étaient liés, mais hiérarchisés à l'avantage de la littérature, le volet linguistique s'imposera progressivement contre le modèle dominant en s'appuyant sur d'autres disciplines « plus ouvertes aux changements et plus immédiatement

¹⁵⁸ Rappelons que c'est à la fin du XIXe siècle (1883) que l'Alliance Française entreprend de diffuser la langue et la culture françaises, assumées comme facteurs de civilisation, puis, plus tardivement comme langue et cultures des élites. Des traces de cette idéologie qui ferait du français une langue à part pour la beauté des sonorités de sa langue et le prestige de son passé subsistent dans les discours actuels pour la défense du français (notamment face à l'hégémonie de l'anglais).

liées aux nouvelles urgences suscitées par la démocratisation des publics scolaires. » (Legros, 2008 : 37). Aussi, la didactique du FLE et la didactique de la littérature connaîtront des développements différents¹⁵⁹.

C'est avec l'expansion du second empire colonial, que s'est créé un besoin social et de nouveaux objectifs pour l'apprentissage du français comme instrument de communication et non plus exclusivement comme véhicule d'une culture littéraire. La méthode directe, basée sur l'apprentissage de la langue de façon plus « naturelle », se centrera ainsi sur l'oral, bien que dans le contexte limité de la classe et de l'interaction avec le maître ou avec le précepteur. Aussi, jusque dans les années 1960 une méthodologie éclectique désignée par méthodologie active¹⁶⁰ (ou encore mixte ou orale), fruit d'emprunts à la méthode traditionnelle et à celles qui lui ont succédé, s'est imposée. Celle-ci réhabilite l'écrit et le texte littéraire comme support organisateur de référence pour apprendre la langue, mais à partir de la lecture et de l'explication de texte, sur la base de ses composantes linguistiques et culturelles.

Ce modèle standard sera conservé dans la méthodologie audiovisuelle (1950-60), cependant son support ou « document langagier de base » (Puren, 2006 : 3), le dialogue fabriqué, substituera le texte littéraire. En effet, après la seconde Guerre Mondiale et les décolonisations/indépendances, l'expansion de l'anglais comme langue de communication internationale influence la réflexion au sujet de la diffusion du français, l'objectif politique en étant la facilitation. La méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV) et la méthodologie audiovisuelle (MAV) se concentreront sur le contexte social d'utilisation de la langue et sur l'oral, précédant l'approche communicative qui réintroduira la littérature dans la classe, notamment avec la simulation d'actions sociales liées à l'espace littéraire. Les activités scolaires de référence que sont l'explication et le commentaire servent de modèles à une activité sociale, celle des milieux dits cultivés, reproduite dans le cadre de la classe. Cependant, les situations qui mettent en jeu les dimensions à la fois langagières, esthétiques et culturelles du fait littéraire sont rares et n'intéressent qu'un public limité, en général peu préparé pour la simulation de situations de communication mobilisant des connaissances de type littéraire, à fortiori en langue étrangère, même dans le cas des filières de lettres (Puren, 2006 : 4).

¹⁵⁹ Comme le rappelle Michel Dabène, le domaine de la didactique du français inclut les sous-domaines du français langue maternelle (FLM), le français langue étrangère (FLE) et langue seconde (FLS). Ces différents domaines s'articulent, sous certaines conditions, au sein d'une même discipline de recherche, la didactique du français, elle-même sous-discipline de la didactique des langues (Dabène, 2008). La didactique de la littérature française est envisagée comme un « secteur » (Reuter cité par Legros, 2008 : 35) de la didactique du français langue maternelle par les chercheurs qui considèrent le texte littéraire parmi les autres textes et discours. En revanche, la littérature est envisagée dans sa spécificité par ceux qui revendiquent un champ de recherche spécifique (une didactique de la littérature) ou par ceux, qui mènent des recherches dans l'optique de cette spécificité articulée aux problématiques de la discipline de français (c'est le cas des recherches sur la lecture et sur l'écriture littéraires). Ces questions sont problématisées de façon assez proche dans le domaine de FLE, comme par exemple les relations entre langue et littérature (l'utilisation des textes littéraires pour l'apprentissage de la langue sont communes au FLE et au FLM).

¹⁶⁰ Méthodologie qui s'étend « depuis le préambule de l'instruction de 1925 qui est la première instruction active jusque dans les années 1960 qui marquent l'apparition de la méthodologie audiovisuelle. » (Borg, 2001 : 16) Cette dernière (siglée MAV) regroupe les méthodes basées sur le support audiovisuel dont la plus marquante est la méthode dite SGAV (Structuro-Globale-Audio-Visuelle) qui se consolidera durant les années 1950 et 1960.

La perspective actionnelle préconisée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR), a pour objectif d'introduire la dimension réelle et non plus virtuelle de l'agir socialement en langue et culture, qui permettrait, dans le cadre des enseignements-apprentissages liés à la littérature, non seulement de produire de futurs lecteurs en société¹⁶¹ (ou de constituer le fondement des connaissances de futurs enseignants) à partir de normes scolaires, mais aussi de concevoir des dispositifs intégrant des normes non scolaires en vue de donner un sens à toutes les tâches par leur relation directe avec des actions sociales. On présuppose que mettre en jeu la compétence plurilingue et pluriculturelle rende nécessaire une compétence de médiation pour gérer la complémentarité de compétences relevant à la fois de la langue et de la culture maternelles et des langues et des cultures étrangères en fonction des besoins.

Comme nous l'avons vu, la didactique de la langue s'est développée et consolidée partant de besoins provoqués par une politique de diffusion de la langue française et sur les bases d'une linguistique appliquée à l'enseignement, issue de la linguistique structurale prédominante dans les années 1960. A cette polarisation sur l'enseignement apprentissage des langues selon une visée fonctionnelle, qui s'est en quelque sorte « dissociée » des humanités¹⁶², s'ajoute, après mai 1968, le discrédit de la littérature elle-même, comme « configuration historique de pratiques discursives » (Kentz *apud* Daunay : 140), en perte de valeur sociale car désacralisée, associée à la tradition et aux valeurs nationales établies et soupçonnée de corruption par le capitalisme et la culture de masse et, en outre, taxée d'un manque de rigueur scientifique.

Ainsi, à la fin des années 1970, un questionnement idéologique et méthodologique¹⁶³ a débouché sur des alternatives à la pédagogie humaniste traditionnelle comme les approches psychocritiques, sociocritiques, structurales et sémiotiques appliquées, qui visent la rigueur et la neutralité¹⁶⁴ d'une démarche scientifique. La littérature fera donc l'objet d'une science appliquée à son l'enseignement à partir de la théorie littéraire, mais dont les développements didactiques seront, d'une certaine manière, entravés par le succès de la langue

¹⁶¹ Comme la méthodologie traditionnelle formait à lire les grandes œuvres de la littérature classique participant à la perpétuation du canon.

¹⁶² Sur la coupure contemporaine entre langue et littérature qualifiée par Jean-Louis Chiss comme l'un des visages de la « crise du français » concernant aussi bien la langue française en France que le contexte du plurilinguisme européen et les problématiques de la mondialisation, (Chiss, 2009).

¹⁶³ On dénonce fréquemment ce que Gérard Genette désigne comme « des pratiques mesquines de l' 'histoire littéraire' post-lansonienne [...] et une capacité conceptuelle à rendre inintelligible l'histoire de la littérature, de ses formes, de ses thèmes et de ses genres, et plus généralement la théorie de l'art, et plus généralement encore de la relation esthétique. » (cité par Kaufmann, 2011 : 239), ou encore le biographisme, la théorie du reflet, l'inadéquation de l'explication de texte aux besoins éducatifs du moment etc.

¹⁶⁴ Gérard Genette affirmait, lors du célèbre colloque de Cerisy de 1969 portant sur l'enseignement de la littérature, que la part de l'idéologie de celle-ci devait être réduite à zéro alors que Béatrice Slama et Serge Doubrovsky soulignaient l'avantage d'une « science de la littérature » sur laquelle les enseignants, en proie à un complexe d'infériorité, pourraient s'appuyer (cité par Séoud, 1997 : 24-25).

perçue comme moyen de communication, débarrassée de facteurs identitaires ou idéologiques¹⁶⁵. Cependant, le phénomène essuiera les critiques que l'on sait : absence d'une définition consensuelle d'un objet de l'enseignement, la littérature (et la littéralité) étant réduite à une sorte de « laboratoire d'analyse » destiné à corroborer autant de théories et de méthodes scientifiques lui étant associées, sans interroger les conséquences de ces approches nouvelles sur les corpus ni sur les processus de leur transmission¹⁶⁶.

Ainsi, la place consacrée à la littérature dans l'enseignement du FLE s'est progressivement réduite et la désacralisation de la littérature - doublée de l'importance prise par la linguistique - déplacée dans le champ de l'enseignement du français, semble installer la perception dichotomique de la langue comme réalité orale s'opposant à une langue littéraire relevant du domaine de l'écrit et réservée à une phase avancée de l'apprentissage. Écarté ou manipulé à des fins pédagogiques, pour intégrer les « documents authentiques » à usage social pratique et fonctionnel, introduits dans la classe par les Méthodes Audio-Orales et Audio-Visuelles visant la maîtrise de la langue dans une optique communicative, le texte littéraire a du mal à trouver sa place¹⁶⁷. même si on a pu constater un regain d'intérêt dans les années 1980, validé par l'approche communicative. Peut-être en partie parce que l'hétérogénéité de la réflexion théorique et les postures tournées vers la littérature comme « promesse d'analyse de la 'parole essentielle' postulée par un Mallarmé » (Kaufmann, 2011 : 47), autrement dit tournée vers son intransitivité [et] sa littéralité paraît sinon incompatible du moins en décalage avec les préoccupations d'une didactique pour l'acquisition de la langue destinée à communiquer¹⁶⁸.

S'il s'est progressivement constitué une solide communauté de chercheurs-didacticiens de la didactique de la littérature¹⁶⁹ qui est en fait une approche intégrée à la didactique du français¹⁷⁰ - il semble qu'on ne puisse pas

¹⁶⁵ Amor Séoud rappelle la tendance au rejet de la culture française (et non de la langue, paradoxalement) qui culmine dans les années 1970 avec l'évacuation des « thèmes de civilisation » considérés comme subversifs), notamment dans les contextes postcoloniaux, situation renforcée par la pédagogie du français fonctionnel et qui explique en partie, selon l'auteur, le retard en matière de didactique de la littérature (Séoud, 1997 : 21). Notons que cette période correspond également aux débats au sein de la théorie littéraire sur l'étude de la spécificité du texte littéraire et sur l'autonomie (et l'essentialisme ?) de la littérature, par opposition à l'histoire littéraire officielle à vocation nationaliste ou à la sociologie de la littérature, la philosophie ou la psychanalyse, sur les traces de la mise en cause de la philologie et de l'histoire littéraire traditionnelle par l'avant-garde, notamment à la fin du XIXe siècle, mais aussi de l'instrumentalisation politique de la littérature dès l'entre-deux-guerres, particulièrement sous la forme de l'engagement politique de l'écrivain après la Seconde Guerre mondiale (Kaufmann, 2011 : 35-36).

¹⁶⁶ Sur la notion de transmission problématisée dans des contextes d'enseignement et autres lieux de transmission en France et dans divers contextes européens, voir : Fraisse et Houdart-Merot, 2004.

¹⁶⁷ Le texte littéraire est considéré comme supplément culturel (souvent en fin d'unité didactique des manuels), parfois simplifié ou manipulé (on peut se demander l'intérêt que présente son utilisation plutôt que celle d'un autre document authentique), et quand il fait l'objet du thème d'un ouvrage pédagogique, il n'est pas aisé d'en déterminer le public.

¹⁶⁸ Comme le note Amor Séoud, l'évacuation du texte littéraire relève moins d'un parti pris théorique que d'une apparente inadéquation entre celui-ci et le système combinatoire de la progression en spirale et de son organisation architecturale cumulative (Séoud, 1997: 27). Ainsi, la méthode communicative réintroduit la littérature dans l'appareil pédagogique, mais avec des objectifs linguistiques ou des exploitations pédagogiques traditionnelles.

¹⁶⁹ Portée notamment par les « Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature » depuis 2000. Pour une synthèse sur l'état des recherches en didactique de la littérature, voir Daunay, 2007.

parler de « construction d'une théorie cohérente de la littérature, de son enseignement et de son apprentissage. » (Kaufmann, 2011: 141) mais d'un champ de recherche formé de conflits théoriques portant « sur le statut des objets enseignables et sur les conditions de leur enseignabilité [ainsi] que sur la sélection des outils théoriques permettant l'approche de ces objets » (Kaufmann, 2011: 141).

A compter des années 1990, l'émergence d'un nouveau paradigme didactique, celui de la lecture littéraire, a permis au champ de prendre un nouvel essor, en s'appuyant sur les recherches littéraires, comme les approches structurale, sémiotique et poétique ou rhétorique des théories littéraires de la lecture, ainsi que sur les travaux de l'École de Constance consacrés aux recherches didactiques sur la lecture. La lecture littéraire se constitue comme un instrument didactique théorique qui croise les théories littéraires sur le texte des années 1950-1960 et une conception de celui-ci comme objet d'une lecture¹⁷¹, par un lecteur modalisé ou réel (Daunay, 2007 : 167), dont le sens est tributaire de l'interaction avec ses lecteurs dans un contexte socio-historique donné¹⁷² (voir chapitre 6).

L'écriture littéraire se constitue également comme un enjeu au sein de l'enseignement de la littérature, mais aussi comme une difficulté théorique renvoyant à la partition des pratiques d'écriture¹⁷³ selon des degrés d'enseignement allant de l'apprentissage de l'écriture par la rédaction (prolongeant le modèle du cours de rhétorique du XIXe siècle) vers le commentaire métatextuel, défaisant le lien entre lecture et écriture littéraire. Ainsi, la dissociation entre culture rhétorique et culture du commentaire - ou entre écritures métatextuelle et hypertextuelle dirait Genette - construite par le système scolaire, semble tendre progressivement vers une sacralisation du texte littéraire orientée vers des savoirs plus que vers des compétences¹⁷⁴ et vers une distinction entre pratiques d'écritures « ordinaires » et « littéraires » dont la validité théorique est mise en cause par ce que Michel Dabène nomme « continuum scriptural » tendu « entre l'écriture à fonction essentiellement d'expression et de communication et l'écriture à visée essentiellement esthétique » (cité par Daunay, 2007: 173).

¹⁷⁰ Identifiée, dans les années 1970 notamment (période à laquelle naît la didactique du français), aux études littéraires universitaires sans doute sous l'influence de colloques comme celui de Cerisy-la-Salle organisé par Doubrovsky et Todorov en 1971. Notons, à cet égard, la parution de publications sur les études littéraires comme *La littérature en péril* de Tristan Todorov (2007), ou encore à *Lire, interpréter, actualiser* d'Yves Citton (2007) qui ont suscité le débat sur l'enseignement de la littérature ou le rôle des humanités (du moins dans les milieux concernés). Le domaine des études postcoloniales, que la théorie intéresse particulièrement, et l'intérêt porté à la littérature postcoloniale ont également relancé les discussions et les controverses, par exemple sur la pérennité et la légitimité du corpus national en vue de la configuration identitaire de la société française contemporaine et la problématisation de son élargissement aux littératures dites francophones.

¹⁷¹ A l'image de ce qui s'est passé dans les années 1970 avec les théories du texte, la lecture littéraire, dans les années 1990 rassemble théoriciens et didacticiens autour de projets théorico-didactiques, comme par exemple, l'ouvrage de Dufays, Gemme et Ledur, 2005.

¹⁷² La définition du sujet lecteur (Rouxel et Langlade, 2004), la question de son implication et de sa participation dans la lecture confrontée à celle des droits du texte et aux limites de l'interprétation étudiées par Umberto Eco ou Susan Sontag restent au cœur des enjeux de la lecture littéraire, ainsi que la réflexion sur la perception des valeurs transportées par le texte littéraire ou encore la question du choix du *corpus* liée à celle de la littérarité.

¹⁷³ Ces questions ont récemment été reprises dans le contexte du rapprochement entre Études littéraires et Études Culturelles, sur lequel nous reviendrons au chapitre 6, notamment par Baetens, 2011. Pour un bilan sur la relation entre rhétorique et théorie littéraire contemporaine, voir Cabo, 2008.

¹⁷⁴ Les rapports entre lecture et écriture, et l'examen de l'écriture comme outil et objet d'apprentissage, sont étudiés par les didacticiens y compris en dehors de la dimension littéraire sous l'éclairage de disciplines comme l'anthropologie ou la psychologie cognitive (Daunay, 2007: 172).

Le cadrage sur la didactique de la littérature qu'ont permis les développements plus récents menant à la didactisation de la lecture et de l'écriture¹⁷⁵ est, en outre, concomitant de l'intérêt porté au sujet apprenant et de la décentration sur l'objet de l'enseignement-apprentissage.

3.2.2 Le rôle de l'apprenant

Dans les années 1950 et 1960, la méthode audio-orale d'inspiration behavioriste procède à un retour à la mémorisation, mais toujours dans le contexte de l'oral, c'est la production et la correction phonétique (par imitation mécanique de celle du natif), qui au moyen de la reproduction de dialogues mémorisés devient primordiale.

A la fin des années 1960, la perspective cognitive (marquée par les travaux de Chomsky sur les traces notamment de Steven Krashen) donnera la priorité à la compréhension plutôt qu'à la reproduction dans le processus d'acquisition des LE. Cette approche à la dimension psycholinguistique conduira à des théories et à des méthodes centrées sur l'apprenant dans les années 1970 et 1980.

Les évolutions sociopolitiques, entraînées par l'élargissement de l'espace européen et par la mondialisation, ainsi que le renouvellement des approches théoriques dans les domaines connexes à la didactique comme la sociolinguistique ou encore l'analyse du discours, ont débouché sur l'approche communicative qui n'est pas, comme les précédentes, ancrée à une conception structurale, mais fonctionnelle de la langue et de la communication (Kern et Liddicoat, 2008 : 27). Les notions de compétence de communication de Hymes et d'acte de parole de Austin et Searle ouvrent des pistes pour la réflexion sur la variabilité des facteurs en jeu dans la communication, dans laquelle sont engagés des locuteurs appréhendés comme agissant dans la diversité des situations socioculturelles auxquelles ils sont exposés (polyphonie), autorisant ainsi une perception hétérogène d'« un système linguistique jusqu'alors perçu comme homogène » (Kern et Liddicoat, 2008 : 27). Les approches qui prédominent actuellement, se distinguent des méthodes précédentes par une focalisation sur cette dynamique sociale et contextuelle et sur la dimension interpersonnelle des apprentissages et des savoirs, qu'ils soient linguistiques ou culturels. Envisagé comme un acteur social, l'apprenant apparaît comme pris dans la complexité et l'amalgame des phénomènes qui, à l'intérieur comme à l'extérieur du cadre formel de l'enseignement-apprentissage, font varier son rôle, sa position, ses besoins et ses motivations. Les compétences plurilingues et pluriculturelle (en contexte présumé multilingue) surgissent ainsi comme mobilisées « dans des échanges interpersonnels où les individus négocient leurs identités et

¹⁷⁵ Pour un compte rendu d'ouvrages récents consacrés à l'enseignement de l'écriture centré sur le sujet-apprenant (comme moyen d'apprentissage, outil de réflexion, objet d'apprentissage et d'enseignement), voir Bishop, 2006.

leurs pratiques linguistiques et culturelles dans le contexte d'une interaction sociale » (Kern et Liddicoat, 2008 : 30).

4. Les *Licenciaturas em Ensino* [licences d'Enseignement].

A la fois héritier du modèle philologique et tributaire du développement des sciences de l'éducation et de la didactique des langues¹⁷⁶, qui s'institutionnalise dans les universités portugaises, ce modèle bivalent est composé par quatre années d'études, suivi par un stage pédagogique rémunéré jusqu'en 2005. Ses disciplines curriculaires sont distribuées selon deux pôles (et deux Instituts, l'ILCH et l'Institut d'Éducation) : les Études portugaises et les Études françaises d'une part, et de l'autre, les Sciences de l'éducation (UM, 1992 : 171-72). Les sous-ensembles de la discipline de français prolongent généralement cette tension : les disciplines de littérature, de culture et de linguistique se donnent plutôt pour finalité l'acquisition de savoirs *sur* ou *à propos de* la langue et la culture française¹⁷⁷, organisés à partir de leurs propres disciplines de référence, alors que celle de langue vise davantage l'acquisition de compétences destinées à la pratique de la langue *par* et *pour* elle-même. Ainsi, seule cette dernière semble s'inscrire d'emblée dans la didactique des langues (DDL) et plus spécifiquement du français langue étrangère (FLE), d'abord au niveau méthodologique et dans une perspective « instrumentale » (Alarcão, 2010 : 65), c'est-à-dire du point de vue du matériel ou des techniques pédagogiques utilisées, la réflexion s'étant ensuite développée au niveau didactique, sous l'impulsion notamment des services de coopération linguistique du Ministère des affaires étrangères (MAE)¹⁷⁸ à travers les collaborations avec les services de coopération linguistique. Mais la didactique, dénominateur commun aux sous-disciplines du français, n'étant pas une discipline institutionnalisée dans le champ des humanités, n'y a pas trouvé l'espace ni les conditions nécessaires au développement de son volet métadidactique (didactologique).

¹⁷⁶ Dans les universités portugaises, la discipline s'est d'abord constituée sur le modèle de la linguistique appliquée, elle s'est progressivement autonomisée et a construit sa propre identité « à mesure que la compréhension de son objet d'études révélait la pertinence de faire appel à d'autres domaines disciplinaires pour obtenir des réponses aux questions que la Didactique des Langues identifiait comme ses propres thèmes de recherche » (Alarcão, 2010 : 61). La didactique des langues a acquis, d'une part, une dimension formative liée à la pratique des enseignants et à leur formation et, d'autre part, une ampleur scientifique grâce au développement de la recherche dans un contexte national y étant propice.

¹⁷⁷ Comme l'objectif de ces cours n'est généralement pas d'évaluer le niveau de langue, mais ces connaissances, les cours étaient parfois dispensés en portugais et les étudiants pouvaient opter entre le français et le portugais dans le cadre de l'évaluation. (Avant la mise en place de la réforme de Bologne, l'évaluation prévue par les règlements internes des universités était plutôt de type sommatif).

¹⁷⁸ La littérature, la culture et la langue faisant d'ailleurs l'objet de politiques différentes au sein du MAE (coopération linguistique et culturelle).

5. Des *Licenciaturas em Estudos do Português e do Francês* [licences en Études de portugais et français] à la *Licenciatura em Línguas e Literaturas Europeias* [Licence de Langues et Littératures Européennes].

Les premières répercussions significatives de ce que nous avons appelé la *nouvelle gouvernance* des universités publiques (voir chapitre 2) se traduiront par l'extinction des filières d'enseignement à compter de l'année universitaire 2003/2004 (Annexe III). En effet, les politiques de planification du développement de l'enseignement supérieur et de la mise en place, à partir de 1994¹⁷⁹, de mécanismes d'évaluation conduisant à une rationalisation du réseau national de l'enseignement supérieur, ont déterminé l'extinction de ces filières dont la pertinence a été mise en cause par l'excès de professeurs formés entre 1980 et 2000, les taux de scolarisation s'étant stabilisés.

A compter de cette période, les modèles issus des philologies nationales traditionnelles cesseront de s'imposer comme principe organisateur des curricula, bien qu'elles restent la base de la structuration institutionnelle de l'ILCH, générant un premier ordre de tension entre leur valeur symbolique interne, comme champs constitutifs des humanités, et leur perte de valeur sociale.

5.1 La *Licenciatura em Línguas Estrangeiras Aplicadas* [Licence en Langues étrangères appliquées] (LEA).

A partir de 1999, la licence en Langues étrangères appliquées (LEA)¹⁸⁰, filière inédite au Portugal, intégrera les langues, sans leur littérature, qui se reconfigureront comme sous-domaines du champ disciplinaire émergent de la traduction à la base de la création de cette licence. Les disciplines curriculaires « méthodologies de la traduction et de la rédaction multilingue », « traduction spécialisée », « terminologie », « langue et traduction » et leurs composantes théorico-pratiques (interprétation, traduction simultanée, sous-titrage, traduction juridique, traduction littéraire) sont assurées de façon transversale par l'ensemble des

¹⁷⁹ L'évaluation nationale des universités portugaises a commencé en 1993 par une expérience pilote menée par le Conseil des Recteurs des Universités Portugaises (CRUP). Elle s'est internationalisée en 2005 par le biais de notamment de l'OCDE et de ENQA (réseau européen pour la garantie de la qualité de l'enseignement supérieur). C'est actuellement l'agence pour l'évaluation et l'accréditation de l'enseignement supérieur (A3ES), créée en 2007, qui se charge d'approuver ou non les propositions de formation (1er, 2e et 3e cycles), de les évaluer le cas échéant et, à partir des données collectées, de fournir les indications nécessaires aux processus de contractualisation entre l'Etat et les universités dont les résultats conditionnent le financement (GAP-IST : 32).

¹⁸⁰ La filière a été restructurée au moment de l'adoption de la réforme de Bologne en 2006/2007 et rebaptisée *Langues Appliquées (LA)* et les niveaux de langue adaptés au CECR.

départements de l'ILCH et comptent avec la collaboration d'autres facultés, notamment pour les options. Ce cursus, qui répond à un besoin de formation en traducteurs, plus spécifiquement dans la région nord du pays, remportera un vif succès et sera répliqué dans de nombreuses universités du pays.

Les niveaux en langue sont pensés en de ceux de l'enseignement secondaire (voir chapitre 3) : niveau avancé¹⁸¹, intermédiaire ou débutant pour l'anglais, l'allemand et le français (l'espagnol à partir de 2011) ; niveau débutant pour les autres langues, plus rares ou inexistantes dans le curriculum scolaire.

La planification d'alternatives pour remplacer les filières d'enseignement, qui présentaient les premiers signes de déclin, a commencé au même moment, fortement hypothéquée par l'imminence de la réforme de Bologne.

5.2. La *Licenciatura em Estudos do Português Francês* [Licence en Études du portugais et du français].

Les licences en Études du portugais et du français ; Études du portugais et de l'anglais ; Études du portugais et de l'allemand et Études de l'allemand et du portugais, créées en 2003-2004 sont constituées d'un tronc commun conçu sur le modèle des anciennes filières, suivi par deux spécialisations possibles (Annexe X) : la première, *Ramo Ensino* [Voie enseignement], donnée en collaboration avec l'Institut d'éducation, destinée à l'enseignement et est complétée par un stage pédagogique ; la seconde, nommée *Ramo Humanidades* [Voie humanités] propose, à la place des disciplines pédagogiques de la voie concurrente, des options professionnalisantes en informatique, animation culturelle ou média. Elle est également complétée par un stage en humanités, souvent effectué dans un des services de l'université, les étudiants ayant des difficultés à trouver des lieux où appliquer leurs connaissances et à les traduire en compétences orientées vers le marché de l'emploi.

Les humanités font ainsi l'objet d'une reformulation provisoire pour l'application des études de lettres dans des domaines professionnels autres que celui de l'enseignement, encore sous l'égide du paradigme philologique. L'adoption de la réforme de Bologne, et la réorganisation structurelle qu'elle entraînera dans le champ universitaire, constituera une étape importante dans un questionnement qui n'apparaît désormais plus seulement comme conjoncturel mais surtout épistémologique.

¹⁸¹ Ces langues peuvent être choisies en langue maternelle.

6. La *Licenciatura em Línguas e Literaturas Europeias* [Licence en langues et littératures européennes].

La réforme de Bologne a substantiellement modifié la durée des curricula¹⁸² portugais, notamment en ce qui concerne le niveau d'études correspondant aujourd'hui au premier cycle. Ainsi, l'ancienne licence (*Licenciatura*), généralement obtenue après quatre ou cinq ans d'études, a subi une réduction importante du nombre d'heures attribuées aux enseignements dispensés. Ces réductions ont signifié des pertes importantes pour les langues, notamment le français¹⁸³ et l'allemand, car la reformulation des plans d'études (projetés entre 2000 et 2003 et mis en place à partir de l'année scolaire 2005/2006) a débouché sur la fusion¹⁸⁴ des cinq licences bivalentes en une seule licence, la Licence en langues et littératures européennes (LLE)¹⁸⁵, dans laquelle les langues sont désormais hiérarchisées à partir de leur statut : les *majeures* (le portugais et l'anglais) et les *mineures* (le français, l'espagnol et l'allemand).

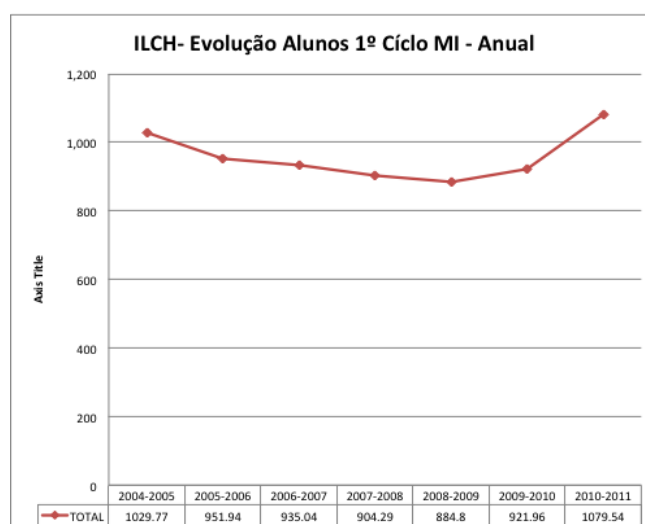


Figure 12 Évolution du nombre d'élèves du premier cycle de l'ILCH entre 2004 et 2011

Source : Données fournies par l'ILCH – 2010/2011

¹⁸² Ainsi que leur modalité de financement : à l'université du Minho, le calcul des frais d'inscriptions était le même pour les cinq ans d'études de la *Licenciatura*, (ce calcul changeait et ces frais augmentaient substantiellement pour ce qui correspond aujourd'hui au second cycle, le *Mestrado*). Ce mode de financement a été réduit à trois ans pour les études post-Bologne dont le second cycle n'est pas « intégré », c'est-à-dire si celui-ci n'est pas considéré nécessaire à l'exercice d'une profession, les frais d'inscriptions en *Master* « non intégré » correspondant à ceux des anciens *Mestrado* (Voir DL 74/2006 du 24 mars). Ce facteur de poids explique en partie le faible taux d'inscrits dans les seconds cycles de l'ILCH (pour qu'il y ait un nombre total d'inscription est une variable majeure dont dépend le budget, la gestion des ressources humaines etc.).

¹⁸³ Par ailleurs, les enseignements obligatoires en langues étrangères donnés dans les autres facultés (Economie et Gestion, Sciences de la Communication, Droit) ont, pour la plupart, été éliminés des nouveaux plans d'études (le maintien des unités d'enseignement de chaque faculté ayant été privilégié). Quand elles ont été maintenues en option, les étudiants choisissent majoritairement l'anglais et l'espagnol.

¹⁸⁴ Cette rationalisation s'est alors appliquée aux sous-unités organiques de l'ILCH (ou Départements) qui ont été restructurés en 2008 pour des questions budgétaires : le département d'Études Françaises a fusionné avec la Section d'Études Hispaniques et Ibéro-Américaines et le Lectorat d'Italien pour former le Département d'Études Romanes ; le Département d'Études Germanistes a intégré les Lectorats de Langues Slaves pour devenir Département d'Études Germanistes et Slaves ; les Études Portugaises ont changé de nom pour devenir Portugaises et Lusophones, seules les Études Anglaises et Nord Américaines sont restées à l'identique.

¹⁸⁵ L'ILCH a intégré le Département d'Études Asiatiques créé en 2009 avec un statut particulier de par son cofinancement par le gouvernement chinois. Voir le site de l'Institut Confucius : INSTITUTO CONFÚCIO DA UNIVERSIDADE DE MINHO. Disponible sur : <http://www.confucio.uminho.pt/>. Consulté le 5/11/2011.

6.1. La matrice disciplinaire.

Les éléments qui informent la composition du curriculum se sont complexifiés par l'articulation étroite des niveaux politique et éducatif au moyen d'instruments légaux inhérents à l'autonomie des universités depuis 2007. Le contrôle externe de la qualité des cursus pour leur accréditation¹⁸⁶ selon le système européen de transfert et d'accumulation de crédits (*European Credits Transfer System- ECTS*) reconnu au niveau international, se combine à des mécanismes nationaux comme les contrats sur objectifs, définis à un premier degré entre les universités et l'Etat, puis, entre l'université et les facultés (ou Unités Organiques) sous la forme de « cadres d'évaluation et de responsabilisation » (*quadro de avaliação e de responsabilização - QUAR*)¹⁸⁷.

A cette centration sur la qualité (et sur sa transparence), s'ajoute une conception fonctionnaliste et professionnalisante, préconisées pour les formations initiales surtout, consubstantielle de la viabilité des enseignements et de leur pertinence sociale. Les référentiels (comme le CECR, pour l'enseignement-apprentissage des langues) et les recommandations à propos du processus de Bologne - comme le communiqué de Louvain-la-Neuve du 28-29 avril 2009¹⁸⁸ qui préconise que l'apprentissage centré sur l'étudiant devienne l'objectif de la réforme en cours des programmes d'étude¹⁸⁹ - explicitent et préconisent des approches où la dimension proactive de l'apprenant est privilégiée et où l'enseignant tend à adopter une position de médiateur, plutôt que de dispensateur de savoir comme dans l'enseignement de type magistral¹⁹⁰. Les résultats d'apprentissage généraux de la licence en LLE décrivent des compétences à atteindre pour l'utilisation des langues comme « langues de travail, de gestion et de création, notamment dans le contexte des technologies de l'information et de la communication » (Annexe V) et énonce des débouchés professionnels tels que : le secteur des médias dans le contexte du multilinguisme et multiculturalisme, les

¹⁸⁶ Les normatifs de l'agence d'accréditation (A3S) sont consultables sur le site : A3ES. AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR. Disponible sur : <http://www.a3es.pt/pt/avaliacao-e-acreditacao/guioes-e-procedimentos/acreditacao-previa-de-novos-ciclos-de-estudos>. Consulté le 5/11/2011.

¹⁸⁷ Cadre dont l'exécution permet de négocier des budgets, des postes et le maintien de filières moins rentables, à condition qu'elles présentent des signes positifs (l'augmentation des étudiants inscrits par exemple). Universidade do Minho-ILCH. *Quadro de avaliação e responsabilização- QUAR 2010* (annexe IV)

¹⁸⁸ Le communiqué de Louvain-la-Neuve du 28-29 avril 2009 recommande que l'apprentissage centré sur l'étudiant devienne l'objectif de la réforme en cours des programmes d'étude (CE, 2010 : 13).

¹⁸⁹ The Bologna Process 2020 -The European Higher Education Area in the new decade. *Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009*. Disponible sur : http://europa.eu/rapid/press-release_IP-09-675_en.htm. Consulté le 4/11/2011.

¹⁹⁰ Des formations pédagogiques sont proposées aux enseignants de l'université du Minho en vue de faciliter l'adaptation au processus de Bologne par le Service pour la garantie de la qualité. Voir UNIVERSIDADE DO MINHO. *Serviços para a Garantia da Qualidade (SGAQ)*. Disponible sur : <http://www.sgaq.uminho.pt/Default.aspx?tabid=11&pageid=82&lang=pt-PT>. Consulté le 4/11/2011.

services culturels des administrations centrales et locales, la supervision éditoriale, l'industrie de la culture ou des contenus, la traduction et l'enseignement¹⁹¹.

Dans ce curriculum, la configuration des langues, en *majeures*, pour le portugais et l'anglais¹⁹², et en *mineures* pour l'allemand, l'espagnol et le français, correspond au statut des langues au plan national (et international pour l'anglais) et leur degré de « rentabilité » escompté. Le profil en langue des élèves de l'enseignement secondaire sert d'indicateur pour les niveaux (voir chapitre 3), l'espagnol pourrait devenir une langue *majeure*¹⁹³.

Pour les langues mineures, six unités d'enseignement semestrielles sont attribuées à la langue¹⁹⁴ (il existe deux niveaux en français, allant de A2 à B2 ou de B1 à C1) et cinq à la littérature et à culture (ne formant plus qu'une seule discipline curriculaire) sans distinction de niveau de langue. Les cours de langue française, par exemple (*Langue II*), sont communs¹⁹⁵ aux étudiants de LLE et de LA, ce qui n'est pas le cas pour les cours de littérature-culture, réservés aux étudiants de la licence LLE, trop peu nombreux pour un dédoublement. Par ailleurs, les lecteurs, dont les postes ont été progressivement supprimés pour des raisons budgétaires, ne parvenant plus à assurer la totalité des cours de langue, les enseignants-chercheurs spécialisés en littérature se sont également chargés de les dispenser¹⁹⁶.

Les enseignements en littérature et en culture ont été relativisés par l'intégration d'unités d'enseignement à visée professionnelle (Annexes VI et VII), mais aussi par la prédominance de la langue : dans les deux filières de l'ILCH où le français est enseigné (les licences en LA et en LLE), les disciplines curriculaires de langue (16 semestrielles en LA et 6 en LLE) sont devenues beaucoup plus nombreuses que celles de littérature et culture (5 en LLE), alors que leur répartition était quasiment équivalente dans la licence d'enseignement où il

¹⁹¹ La formation des enseignants post-Bologne stipule un nombre minimum d'ECTS dans la/les discipline/s à enseigner comme prérequis pour l'admission en master en enseignement dispensé par l'Institut d'éducation. Seuls les master en enseignement du portugais et de l'espagnol et de l'anglais et de l'espagnol fonctionnaient en 2010/2011.

¹⁹² La possibilité de choisir l'option *anglais monolingue* est significative de l'avantage pris par l'anglais.

¹⁹³ La discipline d'Études hispanique et Ibéro-Américaines, qui, avec la français et l'italien, fait partie du département de langues romanes, bénéficie d'une conjoncture favorable (un besoin de formation d'enseignants), d'un investissement des enseignants-chercheurs et des lecteurs dans le domaine de la DDL, notamment les TICE ayant permis la mise en place d'une formation post-licence en régime semi-présentiel, ainsi que de programmes comme le *Proyecto metas educativas 2021* dans le cadre de l'Organisation des Etats Ibéro-américains (OIE, 2010). Bien que le succès de la formation d'enseignants soit très probablement ponctuelle, l'expérience acquise dans l'enseignement à distance et la conquête de publics internationaux avec l'OIE, dont le Portugal fait partie, présente un avantage, notamment pour le développement du 2^{ème} et du 3^{ème} cycles.

¹⁹⁴ Notons que la discipline curriculaire « langue et linguistique » disparaît de ce curriculum, mais qu'elle s'est développée dans la Licence en langues appliquées, notamment dans le domaine de la traduction.

¹⁹⁵ La réduction du portfolio des disciplines curriculaires de l'ILCH fait parti de ses objectifs contractuels, celles-ci étant trop nombreuses (au regard nombre des étudiants inscrits) et leur nomenclature hétérogène.

¹⁹⁶ Ils ont parfois dû, par ailleurs, renoncer à leur spécialité ou/et à se spécialiser dans d'autres domaines que le leur pour se porter garant de la qualité des enseignements des nouveaux domaines de références introduits dans les curricula, comme la traduction (LA), ou de par l'évolution de leur propre domaine de spécialité en tant que discipline curriculaire. On pense par exemple à la suppression de la littérature médiévale ou à l'intégration de la littérature d'expression française, problématique sur laquelle nous reviendrons.

existait six unités d'enseignement annuelles de littérature (l'équivalent de 12 semestrielles), une de culture (2 semestrielles) et huit de langue (16 semestrielles).

6.2. Les seconds cycles.

La matrice curriculaire des seconds cycles reconfigure les nouveaux « *Mestrados* », les curricula des anciennes quatrième et cinquième années de la licence pré-Bologne, selon matrice du premier cycle dont ils constituent le prolongement. Ainsi, la littérature et la linguistique française, disciplines centrales de l'ancien *Mestrado em Língua e Literatura Francesas* [Mestrado en langue et littérature françaises], fermé à la suite de l'extinction des licence d'Enseignement et d'Études du portugais et du français, ne sont présentes dans aucun des masters actuels (excepté pour la linguistique dans le master qui s'articule à la licence en langues appliquées et qui ne concerne qu'un nombre restreint d'étudiants).

Les anciens *Mestrados em Literatura e Cultura Comparadas* [Littérature et Culture Comparées] et en *Teoria da Literatura e Literatura Portuguesa* [Théorie de la Littérature et Littérature Portugaise] ont été remodelés et renommés *Mestrado em Mediação Cultural e Literária* [Médiation culturelle et Littéraire] (Annexe VIII) associé à trois variantes : *Études littéraires*, *Traduction littéraire* ou *Cinéma et Littérature* ; *Mestrado em Teoria da Literatura* [Théorie de la Littérature] associé à trois variantes *Littératures Lusophones*, *Poétiques Interartistiques* ou *Littératures Ibéro-Américaines*. En 2009-2010, seuls les masters en Médiation culturelle et Littéraire variante Cinéma et Littérature et Théorie de la Littérature variante Littératures Lusophones ont pu fonctionner¹⁹⁷.

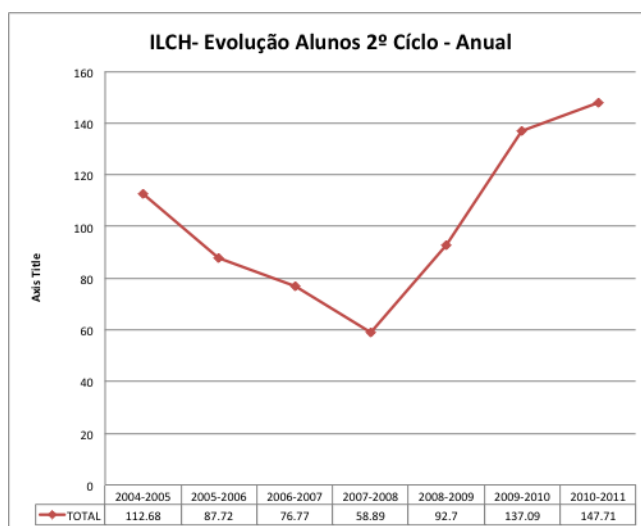


Figure 13 Évolution du nombre d'élèves du deuxième cycle de l'ILCH entre 2004 et 2011

Source : Données fournies par l'ILCH – 2010/2011

¹⁹⁷ Ainsi que les masters en Traduction et Communication Multilingue ; en Études Interculturelles Portugais/Chinois : Traduction, Formation et Communications en Entreprise ; en Langue Littérature et Culture Anglaise.

7. Perspective générale des déplacements méthodologiques de la discipline d'études françaises.

L'évolution de la matrice curriculaire a entraîné des déplacements méthodologiques¹⁹⁸ : les objectifs généraux de l'enseignement sont passés formatifs à pragmatiques et professionnalisants, conditionnant la sélection et l'articulation des contenus à enseigner. Les catégories qui informent les sous-bassement théoriques des domaines qui servent implicitement ou explicitement de référence aux disciplines curriculaires sont marquées par leurs propres évolutions. Ainsi, le texte de présentation¹⁹⁹ du master en Médiation Culturelle et Littéraire (Annexe XIV), destiné à former des agents dans le champ culturel et littéraire, se définit pour objectif principal le repositionnement des études théoriques de la littérature par les études de la culture et par la théorie des médias, au moyen de projets à caractère scientifiques et pratiques. Une place importante y est accordée à l'écriture créative et aux multimédias. Le master en Théorie de la Littérature vise un approfondissement théorique et critique sur la production littéraire dans le contexte postcolonial de la lusophonie, l'étude des auteurs portugais contemporains (poétiques interartistiques) et les auteurs canoniques de l'espace littéraire Ibéro-Américain.

7.1. De la *langue-culture*²⁰⁰ française aux langues et cultures « autres ».

Dans le cas des Études françaises, les disciplines curriculaires de langue s'appuient sur les référentiels du CECR et sur ses descripteurs ainsi que sur les manuels adoptés par les enseignants. La littérature, dans le cours de langue, est d'autant plus marginale que le curriculum lui réserve une place à part et que les cours de langue sont partagés par les étudiants de différents cursus que la littérature n'est pas censé intéresser (dont une minorité sont inscrits en LLE). La culture fait l'objet d'un traitement intégré à une approche

¹⁹⁸ Au sens de Chistian Puren : en tant que « formations historiques relativement différentes les unes des autres, parce qu'elles se situent à un niveau supérieur ou ont pris en compte des éléments sujet à des variations historiques déterminants » (cité par Borg, 2001 : 14).

¹⁹⁹ La mise en place récente des formations de master mentionnées rend difficile l'examen des programmes non encore centralisés au moment de la rédaction de ce chapitre.

²⁰⁰ La notion de *langue-culture* est cependant problématique en ceci qu'elle associe une langue à une culture, la rendant inadéquate à la description des contextes socio-géo-culturels actuels liés à des identités contemporaines marquées la complexité de leur (re)configuration. Elle n'est pas opératoire dans les contextes le terme culture est employé dans le sens de *civilisation* : « [a]vec les avancés en linguistique et en communication, les approches traditionnelles et structuralistes de l'enseignement-apprentissage du FLE en particulier sont délaissées au profit des approches communicatives, tant à l'oral qu'à l'écrit. L'objectif est donc d'être compétent linguistiquement dans les situations à vivre, tout en comprenant les nuances des valeurs pragmatiques des énoncés et en ayant conscience de la variation. C'est dans ce contexte que la notion de langue-culture trouve sa légitimation » (Demonugin, 2008) ; voir également Galisson, 2004.

communicative²⁰¹ avec le développement d'une compétence socioculturelle de communication, simulée au moyen de dispositifs pédagogiques permettant l'usage de pratiques culturelles préalablement observées (au moyen de documents authentiques issus de la presse écrite et audiovisuelle). Cette approche coexiste avec les approches interculturelle et pluriculturelle²⁰², présentes dans les manuels plus récemment adoptés et à travers l'utilisation du CECR et de ses référentiels, qui relèvent de la perspective actionnelle selon laquelle la langue n'est pas tant un outil de communication à maîtriser (en se rapprochant de la compétence du natif), mais davantage un moyen pour agir dans la société (au moyen de tâches, ou actions, pour lesquelles seront mobilisées différentes compétences à différents degrés).

La question du contact des langues, des cultures et des identités est introduite, notamment, à travers les débats et les polémiques renvoyant aux stéréotypes et à la construction des représentations sur la culture de l'autre dans la société française. La place réservée à l'interaction entre interlocuteurs porteurs de schèmes culturels différents dans une même langue, tend à s'affirmer car les groupes-classes se diversifient avec l'augmentation du nombre d'étudiants ERASMUS. Les expériences menées en contexte extra-scolaire avec ces étudiants, soutenus par une politique d'accueil des étudiants étrangers sur le campus, tendent également à se développer²⁰³.

7.2. La place de la littérature

La discipline « littérature et culture » tend à se dissocier de la notion d'héritage et de la métaphore du patrimoine littéraire (Houdart-Merot, 2004a : 18) et à se dégager de son rôle de transmission selon des repères fixes, organisés par un découpage par siècle du passé vers le présent, et basés sur des connaissances historiques, artistiques et littéraires portant sur les valeurs d'une culture française commune,

²⁰¹ Rappelons que l'approche communicative propose l'acquisition d'une compétence de communication conçue comme objectif et comme moyen pour l'apprentissage. Elle intègre à ce projet quatre types de compétences décrites par Sophie Moirand : une composante linguistique « [c]'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux, et textuels du système de la langue » ; une composante discursive « [c]'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés » ; une composante référentielles « [c]'est-à-dire la connaissance des domaines d'expériences et des objets du monde et de leur relation » ; une composante socioculturelle : « [c]'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux » (cité par Borg, 2001 : 17).

²⁰² Reprenant la réflexion de Gisela Baumgratz-Gangl et de Martine Abdallah-Pretceille, Christian Puren distingue plusieurs orientations à l'approche interculturelle : la compétence culturelle (dans une situation interculturelle) suppose l'interprétation des phénomènes sociaux de la culture avec laquelle on entre en contact selon un système de référence partagé par les membres de la société de cette culture (l'individu apparaît comme déterminé par son milieu social) ; la compétence transculturelle consiste, non plus seulement à comprendre et à respecter la culture de l'Autre, mais à rechercher « le Même chez l'Autre » (relevant à la fois de l'importance de l'identité individuelle et moins de l'identité collective et d'une visée humaniste) ; l'orientation la plus récente vise davantage des contextes dans lequel coexistent et/ou interagissent plusieurs cultures et individus porteurs de cultures. Elle s'oriente non plus selon « la manière dont les déterminismes culturels manipulent à leur insu les individus, [...] mais au contraire [selon] la manière dont les individus manipulent consciemment les référents culturels au service de leur communication » (Puren, 1997 : 4). Cette évolution dans la recherche en D.D.L. a donné lieu l'émergence des préfixes *pluri* et *co*, présents notamment dans le CECR (compétences plurilingue et pluriculturelle ainsi que co-culturelle, cette dernière relevant de la perspective actionnelle), jugée plus à-même de rendre compte de la complexité des environnements d'enseignement-apprentissage dans le contexte de la mondialisation. Même si le caractère opératoire de ces orientations demanderait à être interrogées en relation au contexte d'enseignement-apprentissage et à son évolution, retenons que la culture, devient, par le prisme du transculturel, une notion dynamique rapportée à l'expérience de l'apprenant.

²⁰³ Voir à titre d'exemple : HARWOOD, Rebecca; SILVA, Marie-Manuelle. Rádio e didática : um media para a mediação no ensino/aprendizagem das Línguas e culturas Estrangeiras. In : *Cadernos Mediáticos*, n°6. Orgs. SIMOES, Sandra e TUNA, Sandra (Eds.). Universidade Fernando Pessoa, 2008, p.161-174.

qui « conduisaient à conférer une indiscutable légitimité à la convergence entre enseignement des lettres (puis 'enseignement du français') et formation des enseignants » (Fraisie, 2004 : 62)²⁰⁴.

L'hétérogénéité des objectifs de formation dans la filière LLE, sa dimension européenne (et non plus française) et ses visées pragmatiques, ont opéré un déplacement des corpus et des méthodologies vers une dissémination verticale, selon des valeurs éthiques ou politiques jugées pertinentes pour la compréhension de la société française et de la scène ou de l'espace littéraire français contemporain. La société française est désormais également appréhendée dans la dimension de sa recomposition identitaire, c'est-à-dire multiethnique et multiculturelle problématisant la cohésion et l'unité nationale.

La place et « la part des savoirs qui escortent, accompagnent et légitiment l'interprétation » (Houdart-Merot, 2004a : 24) au moyen d'exercices comme l'explication de texte ou le commentaire, a souvent été relativisée et articulée à des dispositifs pédagogiques privilégiant la co-construction des savoirs. En effet, il s'agissait dans le modèle curriculaire pré-Bologne, de former des étudiants capables à la fois d'apprendre et de faire apprendre dans un temps différé le français, envisagé moins comme une langue que comme une discipline. Les cours de littérature et de culture servaient ce propos en mobilisant des connaissances et des savoirs sur des objets enseignés et jugés pertinents dans la construction d'enseignables.

Dans le contexte actuel, la perspective du cours de littérature n'a toujours pas pour priorité l'entraînement linguistique et reste lié à des connaissances approfondies nécessaires dans l'encadrement des formations proposées (Annexe IX).

Au regard du cadre de ces évolutions récentes de la discipline d'études françaises, on observe que le découpage des sous-systèmes de la langue a conservé une certaine stabilité, même si leur statut a évolué d'une valorisation de la littérature à celle de la culture et de la langue. Malgré la transformation des approches et de la sélection des contenus et des savoirs à enseigner, conditionnés à la fois par les politiques universitaires et européennes et par la demande sociale, la discipline n'a pas encore fait l'objet d'une réflexion didactique globale sur la façon dont ses composantes pourraient s'articuler en fonction des nouvelles catégories qui les informent.

De nombreux indicateurs d'une dynamique d'adaptation en cours peuvent être interprétés comme le signe de prises de positions aussi bien théorique que politique, qu'une forme d'articulation entre langue, culture et

²⁰⁴ Nous reprenons à notre compte, en l'appliquant à la situation décrite dans cette analyse, cette constatation établie par Emmanuel Fraisse à propos d'un contexte pour partie comparable au nôtre : la détermination des études littéraires dans les universités françaises « par les débouchés, mais aussi par la matrice intellectuelle qu'offrent les concours de l'enseignement secondaire. » (Fraisie, 2004 : 60) pour le recrutement des professeurs de lettres (de français) en France.

littérature pourrait structurer autour d'un projet commun²⁰⁵. Par ailleurs, la nécessité de concilier les impératifs du « nouveau paradigme universitaire » qui imposent des règles auxquelles l'ILCH ne peut se soustraire, contraint à une rentabilisation²⁰⁶, ou, si l'on préfère, à une rationalisation, accentuée par la démultiplication des objectifs à atteindre par l'institution tant en terme d'enseignement que de recherche²⁰⁷. Les engagements pris par l'ILCH portent sur les restructurations de l'offre formative, concernant surtout le deuxième cycle, son point faible et cependant crucial en termes de financement, sur l'internationalisation et la mobilité, sur la gestion des unités d'enseignement trop nombreuses au regard du nombre d'étudiants inscrits et sur l'aménagement d'horaires adaptés à de nouveaux publics dans le cadre de l'apprentissage au long de la vie.

²⁰⁵ Dans le cadre de l'ILCH dans son ensemble, la coexistence entre « anciens et nouveaux » paradigmes est visible, notamment dans l'argumentaire du master en Théorie de la Littérature reformulé, qui souligne la transition entre la centration sur des paradigmes littéraires « restrictifs et unilatéraux » et la nécessité de développer des approches adaptées aux nouvelles filières, en fonction des différents degrés d'enseignement : « Simultaneamente, visa-se fomentar repercussões pedagógicas no que se refere à lecionação destas Literaturas nos vários graus de ensino, lecionação que tende ainda a manter um tipo de centramento nos factos e nos paradigmas literários excessivamente restritivo e unilateral ». Voir : UNIVERSIDADE DO MINHO. Serviço de relações internacionais. Disponible sur : http://www.sri.uminho.pt/ModuleLeft.aspx?mdl=~ /Modules/ECTS_PG/PortalModules/Plano.ascx&c=ML17&mid=505&lang=pt&pageid=464&tabid=10. Consulté le 11/07/2011.

²⁰⁶ Rappelons que, les conclusions du *International Seminar on Bachelor-Level Degrees* (qui a eu lieu en 2001 à Helsinki dans le cadre du processus de Bologne) soulignaient la nécessité de développer à la fois des cursus à caractère « immédiatiste pour des postes de travail qui requièrent des connaissances et des techniques très spécifiques et une productivité à partir du premier jour d'intégration » (Veiga et al., 2002 : 251) et des cursus préparant à des professions « qui appellent à une formation de spectre large » (Veiga et al., 2002 : 251), aux bases scientifiques consistantes et axées sur l'acquisition de compétences mais aussi d'attitudes et de valeurs explicitées dès la *Magna Charta Universitatum* approuvée en septembre 1988. Cette vision diversifiée des formations universitaires a pris une ampleur politique avec le Sommet de Prague en 2001.

²⁰⁷ Voir : UNIVERSIDADE DO MINHO. Instituto de Letras e Ciências Humanas. *Quadro de avaliação e responsabilização- QUAR 2010* (Annexe IV).

8. L'identité de l'ILCH

Aussi, les langues et les cultures sont-elles devenues le pilier central du discours stratégique de l'Institut de Lettres et de Sciences Humaines. A l'heure actuelle, elles fondent l'identité construite par l'institution et sont l'objet d'un « pari » politique, basé sur la défense et la promotion de la diversité linguistique et du multilinguisme²⁰⁸. Cette caractéristique est également la garantie d'une identité différentielle face aux facultés concurrentes, notamment en ce qui concerne l'offre des deuxième et troisième cycles, et qui dispensent des enseignements dont les disciplines de référence sont proches de celles de l'ILCH²⁰⁹.

Les langues et les cultures, associées aux humanités et aux arts comme valeurs ajoutées, sont devenus des arguments politiques forts dans les discours adressés aux dirigeants avec lesquels il faut négocier des budgets, aux *stakeholders* desquels on doit obtenir le soutien, aux autres facultés avec qui le marché est partagé et aux étudiants qu'il est nécessaire de persuader de commencer ou de poursuivre des études. Dans le cadre de l'idéologie actuelle, les langues sont perçues comme un marché plus immédiatement rentable que les humanités en quête d'une (re)légitimation, bien qu'adossées à un ancrage disciplinaire fort, ou que les arts en plein processus d'une institutionnalisation entravée par la conjoncture économique.

Cependant, l'importance prise par l'internationalisation du marché éducatif mondialisé, notamment dans l'enseignement supérieur, et par la mobilité professionnelle n'a pas les mêmes incidences sur « le désir » de langues *mineures* qui, à l'évidence, n'exercent pas le même degré d'attraction que la langue anglaise²¹⁰. Les langues moins recherchées et reléguées au rang de la *diversité* linguistique ne sont pas en mesure de « rivaliser » seules, d'autant plus qu'il faudrait également compenser la perte de valeur sociale des humanités, et doivent pour cette raison faire l'objet d'une politique institutionnelle. Les conséquences des nouveaux paradigmes orientant les universités ont mis en cause les dynamiques individuelles et disciplinaires monolingues et monoculturelles au sein de l'ILCH qui ne peut plus se contenter d'en constituer la somme. De cette manière, le questionnement qui a influencé l'architecture des curricula, leurs contenus d'enseignement et leurs méthodologies gagnerait à être approfondi et prolongé en tenant compte de la nécessité pour l'institution de construire une culture commune pluridisciplinaire et pluriculturelle, permettant à la fois de

²⁰⁸ Les statuts de l'ILCH mentionnent la promotion du multilinguisme à l'université comme l'une des missions de l'Institut. Voir : UNIVERSIDADE DO MINHO. Instituto de Letras e Ciências Humanas. *Estatutos da Escola*. Disponible sur : <http://www.ilch.uminho.pt/Default.aspx?tabid=4&pageid=223&lang=pt-PT>

²⁰⁹ En relation à des domaines émergents au Portugal comme celui des *Études Culturelles* notamment, jugées attractives - autrement dit rentables - par plusieurs facultés concurrentes et qui peuvent légitimement (du point de vue scientifique) s'en emparer.

²¹⁰ La place prise par l'anglais dans les sociétés et les communications contemporaines non anglophones est principalement liée à des facteurs économiques qui, même s'ils ont toujours existé, ont acquis une portée significative parmi les « paramètres de la domination linguistique » (Klinkenberg, 2008 : 9). Les phénomènes récents que constituent les technologies ou la tertiarisation de l'économie dominée par l'importance accrue de la production de services et de la place du savoir dans le développement, ont des conséquences directes dans le domaine de la créativité symbolique et un impact immédiat sur la langue (Klinkenberg, 2008 : 10).

suivre les impératifs de rentabilité auxquels elle est soumise et d'assurer la cohérence et la qualité d'enseignements dessinant une cartographie élargie et inclusive des humanités²¹¹.

Une forme d'écologie des enseignements à partir d'une stratégie déployée autour de thèmes de culture, y compris littéraire, susceptibles d'être partagés sous forme de modules déclinables dans les licences, masters et séminaires de doctorat (c'est-à-dire d'être plus ou moins approfondis et partagés avec les disciplines curriculaires des langues *majeures*) renforcerait l'identité de l'ILCH et permettrait le réajustement entre le/s domaine/s de spécialité des enseignants-chercheurs et la prééminence de la sous-discipline de langue. Il semble ainsi que le texte littéraire pourrait s'intégrer à une dynamique s'inscrivant dans l'évolution de la définition d'identité culturelle qui semble sortir d'une logique de type cumulatif (l'ILCH pensé comme une somme de départements construits sur les philologies traditionnelles) pour aller vers une approche didactique intégrée, même si elle se heurte pour le moment à un découpage disciplinaire peu flexible.

²¹¹ Une programmation articulée des enseignements en langue, en littérature et en culture pourrait présenter des avantages car les langues et les cultures sont déjà coprésentes dans la filière de LLE. Les disciplines de langue sont en outre communes aux filières des premiers cycles (LA, LLE et « non spécialistes » dans lesquelles est comptabilisé le plus grand nombre d'étudiants.

9. Conclusion

Au Portugal comme ailleurs, des générations de « francisants » ont appris le français au moyen de méthodes aujourd'hui considérées comme révolues. Enseigner la littérature ne signifie plus enseigner un savoir sur la littérature, à l'image de ce que la grammaire fut à l'enseignement de la langue, ni transmettre des contenus de « textes-prétextes servant la transmission de valeurs établies » (cité par Séoud : 11) dont l'école tendait à préserver le « sens unique » (Séoud : 11 : 16) dessinant les objectifs d'un enseignement immuable de la littérature. Même si le niveau de maîtrise tant de la langue que des connaissances littéraires du public concerné par ces méthodes est notoire, on sait que la posture d'apprentissage et bon nombre de variables extra-scolaires pondèrent fortement le succès attribués à ces approches qui, quelques puissent en être les vertus, ne sont plus en adéquation avec l'ensemble des paramètres et des idéologies qui caractérisent les contextes éducatifs contemporains. Au Portugal (et non seulement), le manque de perspectives professionnelles liées au français, notamment les postes d'enseignants en langue française, la démocratisation de l'enseignement (ce ne sont plus exclusivement les élites cultivées qui ont accès à l'enseignement supérieur) ou encore l'avènement de la culture anglo-saxonne dans les médias.

Les publics, les objets comme les conditions d'enseignement ont évolué (conséquence de la massification). D'autant plus que le niveau de langue a baissé dans le secondaire, elle implique la gestion d'une hétérogénéité qui ne peut qu'aller en s'accroissant et exige la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée et d'un processus d'autonomisation.

Pour ce qui est de la discipline de français, son statut de langue mineure dans les curricula où l'enseignement de la littérature et de la civilisation est devenu résiduel, le questionnement de la division langue-culture-littérature s'impose. Deux logiques coexistent : unité d'enseignement de littérature et culture et LE.

La « crise » du français ne peut être dissociée des transformations dues en partie à la mondialisation, qui ont conduit à de nouvelles dynamiques globales et locales à la lumière desquelles doivent être reconsidérés les « déclins », aussi bien des langues, autres que l'anglo-américain, que des cultures aussi bien nationales que littéraires ou médiatiques, celle du livre ou de l'imprimé par exemple, relativisée par les évolutions technologiques et la vidéosphère.

La fin la fin des méthodologies constituées pendant un siècle d'évolutions et l'entrée dans éclectisme marqué par la diversification des procédés, des techniques et des méthodes, constituent une chance pour les

enseignants mais aussi un risque : l'absence d'une cohérence d'enseignement sur laquelle les apprenants ont besoin de s'appuyer. Aussi les exigences vis-à-vis des enseignants ont augmenté et se sont diversifiées. L'action en milieu complexe a des caractéristiques qui l'écartent de l'idéologie occidentale du progrès héritée du XIXe qui voyait l'accroissement des connaissances scientifiques et des capacités technologiques comme synonyme de progrès économique, social et moral. Pour ne citer que quelques exemples, l'apprenant est actif et interactif au cœur de son apprentissage ; l'apprentissage (ou plutôt l'acquisition) se fait par tâches organisées, dirigées et évaluées (mais également auto ou hétéro-évaluées) par le professeur-médiateur qui prend part au processus même de construction des savoirs et qui n'est plus le maître dispensant des savoirs à des élèves passifs. Il s'agit, selon l'expression d'Henri Holec, d'« apprendre à apprendre » (Holec, 1990) et de passer du « paradigme communicationnel » au « paradigme actionnel ».

En somme, l'évolution du contexte socioéconomique portugais et son influence sur les politiques éducatives a fait des futurs enseignants le public privilégié des études françaises. L'élite minoritaire et francophile a graduellement cédé sa place à une population scolaire socialement et culturellement hétérogène dont les aspirations, les références et les besoins se sont diversifiés, tout comme se sont diversifiés les débouchés professionnels et les possibilités d'insertion sur le marché du travail internationalisé des sociétés contemporaines. Qu'on le regrette ou qu'on s'en réjouisse, les études françaises semblent bien avoir pris acte de « l'abandon du paradigme philologique comme garant d'une formation universitaire solide, au profit du paradigme sémio-communicationnel » (Laurel, 2006 : 42) et culturel construisant d'autres savoirs interagissant avec des compétences nouvelles formant de nouveaux systèmes où émergent d'autres épistémologies et méthodologies. En outre, la progression d'une conception communicationnelle de la langue ne va pas sans l'abandon d'un autre paradigme, celui de la transmission d'un ensemble de savoirs et de méthodes destinés à être transmis à leur tour, présidant aux critères de sélections pour l'élaboration des programmes et des objectifs des filières d'enseignement majoritaires dans les universités portugaises jusqu'au début des années 2000. Il semble, par ailleurs, que la double inclusion des études françaises, dans les études littéraires, d'une part, et dans la didactique des langues de l'autre ait fait barrage à une réflexion sur la discipline dans sa globalité²¹².

²¹² Globalité, que nous continueront d'interroger plus avant, mise en cause par la diversification des publics qui tend à s'accroître : il est difficile de déterminer, dans les nouvelles filières, si les étudiants qui s'inscrivent en français dans les filières littéraires ou d'études culturelles sont intéressés par la langue, par la littérature ou par la culture.

Les évolutions que nous avons sommairement et synthétiquement retracées nous ont permis d'établir quelques constats d'ordre général visant à montrer ce qui est en jeu dans les transitions, aussi bien idéologiques qu'épistémologiques ou méthodologiques, que connaissent les humanités et l'enseignement supérieur en général, dans le cadre de la mondialisation et des phénomènes qui y sont associés. Les études françaises, telles que nous les connaissons aujourd'hui, sont les héritières des relations particulières qui se sont instaurées entre langue, littérature et culture (ou civilisation) françaises, puis de leur institutionnalisation, d'abord dans les universités traditionnelles portugaises et ensuite dans les universités nouvelles dont fait partie l'université du Minho. Nous souhaiterions, dans les prochains chapitres, mettre en lumière certains aspects des fondements historiques de ses héritages, mais aussi des raisons de leur mise en cause.

Chapitre 5 - Éléments pour un état des lieux : le français face à la mondialisation.

1. Introduction

Le statut de la langue française, son degré de centralité²¹³ et l'attraction qu'elle génère dépend non seulement du degré d'usage de la langue, entendu par Louis Jean Calvet comme le pourcentage de ses locuteurs dans un endroit donné, mais aussi de son degré de reconnaissance et de fonctionnalité. Celui-ci varie à son tour en fonction du *corpus*, c'est-à-dire de la quantité de productions réalisées dans la langue, et du *status*²¹⁴, à savoir sa place dans la hiérarchie sociale, liée aux fonctions assumées par la langue et à la valeur conférée à ces fonctions (cité par Moore, 2006 : 27). Les statuts attribués aux langues ont des conséquences sur leur degré de maîtrise, sur l'acquisition de certaines compétences, notamment en contexte scolaire, et sur « les attachements ou détachements identitaires des locuteurs » (Moore, 2006 : 27), variations qui renvoient à une conception dynamique et complexe de l'identité, reconfigurée en fonction des relations de l'individu au monde.

Dans cette perspective, la conception du plurilinguisme - et la hiérarchisation des langues dont elle relève - telle qu'elle est gérée par les politiques éducatives portugaises - s'opère verticalement à partir de l'anglais, première langue privilégiée dans le curriculum scolaire et langue *majeure* dans les curricula universitaires ; puis horizontalement au niveau de langues *mineures* constituées par l'allemand, l'espagnol, le français et l'italien²¹⁵. Ces liens de gravitation entre les langues peuvent être étudiés de manière située en tant qu' « espaces réels, symboliques et imaginés, au sein desquels se dessinent et se négocient des identités locales, nationales et transnationales » (Moore, 2006 : 29). Notamment si l'on tient compte de la tension entre une identité pluriculturelle européenne, à laquelle correspondraient les Études dites françaises (et le

²¹³ Louis-Jean Calvet propose plusieurs modèles pour la mise en ordre des langues du monde. La configuration *gravitationnelle* du contact des langues et le système des bilinguismes : autour d'une langue *hyper-centrale* (aujourd'hui l'anglais) gravitent de langues *super-centrales*, autour desquelles gravitent à leur tour des langues *centrales*, à leur tour axe de langues *périphériques* (Calvet, 1999) ; la configuration *génétique* des langues par familles ou parentés linguistiques permettant la gestion de certaines situations plurilingues ; et la configuration *politique* (d'un autre ordre que les précédentes), ou politologie linguistique, exposée dans Calvet, 2002. La mondialisation a constitué une sorte de marché linguistique sur lequel les *grandes* langues sont en compétition, au détriment des *petites* (l'anglais au détriment de toutes les autres), les États peinent à réguler les rapports entre les grandes langues, et à faire du plurilinguisme un enjeu majeur de la mondialisation. Par ailleurs, ce que l'auteur nomme les *Xphonies*, plus ou moins institutionnalisées (Francophonie, Arabophonie, Hispanophonie etc.) autour des grands ensembles linguistiques, établissent, dans la dynamique gravitationnelle, des liens transversaux qui excèdent les rapports de force des bilinguismes « figés » (ceux des parentés génétiques par exemple).

²¹⁴ Cette distinction corpus/status, reprise à H. Kloss, doit être entendue dans une conception sociolinguistique, c'est-à-dire sociale et non structurale, les « structures » ne pouvant être isolées des pratiques, des représentations et des contextes. Pour une mise au point sur ces notions voir Bulot et Blanchet (2008 : 131-132).

²¹⁵ Dans le cas de l'ILCH à l'université du Minho, la restructuration des départements par familles de langues (configuration génétique) s'est vue « parasitée » par le poids institutionnel de disciplines comme les Études françaises et les Études germanistiques, dans le contexte des universités portugaises. Ainsi, si dans la conjoncture actuelle les langues espagnole et française sont considérées comme super-centrales, l'espagnol tient son statut d'une valorisation économique et sociale (dont ne bénéficie pas l'italien), alors que le français profite d'une assise disciplinaire forte au sein de l'ILCH. L'allemand est, pour les mêmes raisons, la langue super-centrale autour de laquelle gravitent les langues slaves (actuellement le Russe, le Tchèque et le polonais).

curriculum de la licence en Langues et Littératures Européennes), et les Études francophones²¹⁶ en cours de constitution.

Ainsi, la portée sociopolitique attribuée à la langue française embrasse-t-elle autant les dimensions économiques des espaces géopolitiques désignés comme « francophones » que ses dimensions littéraires et, plus largement, culturelles et identitaires. Dans le cadre de la situation d'enseignement qui nous sert de référence, les variables à prendre en compte concernent la pertinence sociale des études dites françaises et francophones dans un milieu exolingue, la définition d'objets et de modalités de leur description (savoirs savants), les activités cognitives à l'œuvre dans les activités d'apprentissage-acquisition (compétences). Il s'agit, afin d'assurer une forme de cohérence disciplinaire dans le champ des humanités - la didactique s'y construisant comme 'discipline d'articulation et d'interactions' (Dabène, 2008 :28) - de définir des critères d'inclusion ou d'exclusion du « périmètre » englobant langue, littérature et culture, qui correspondent à une configuration identitaire reconnue comme *française* ou *francophone*. L'Espace européen et la réforme de Bologne forment ainsi un macro-contexte d'appropriation et de transmission des langues et des biens culturels, et l'ILCH un micro-contexte où se négocient leurs usages et leurs valeurs au confluent de réseaux complexes et mouvants dont le système scolaire en amont et le marché du travail et de l'éducation supérieure²¹⁷ mondialisés en aval.

La politique internationale qui fait évoluer les rapports de force entre les groupes linguistiques dont font partie les politiques éducatives européennes ainsi que le processus de Bologne, la politique intérieure des États et l'institutionnalisation des langues qu'ils soutiennent, ou encore la représentation que l'on se fait de la langue en expansion et de celles de la concurrence, comptent parmi les principaux facteurs qui participent de l'expansion d'une langue (Klinkenberg, 2008 :10). Ces facteurs sont à la fois psychologiques et sociologiques, l'image négative de soi et l'insécurité linguistique, par exemple, dotent la langue d'une faible aptitude à faire face à la concurrence (voir le chapitre 3).

²¹⁶ Tension qui fait elle-même écho aux problématiques liées aux champs disciplinaires *Études portugaises* et *Études lusophones* et au malaise épistémologique (et symbolique) soulevé par leur dénomination. Pour une réflexion sur la question linguistique sous-jacente à cette dimension institutionnelle, voir par exemple: LOURENÇO, Eduardo. *A nau de Ícaro, seguido de Imagem e Miragem da Lusofonia*. Lisboa: Gradiva, 1999; VALE DE ALMEIDA, Miguel. "Comentário" em RIBEIRO SANCHES, Manuela. *Portugal Não é um país Pequeno. Pensar O Império na Pós-colonialidade*. Lisboa: Cotovia, 2006 p. 357-367 ; BRUGIONI, Elena. Old empires, new cartographies: problematizing 'lusophone categorizations'. In : RIBEIRO SANCHES, Manuela et al. (Orgs.). *Europe in Black and White. Immigration, Race, and Identity in the 'Old Continent'*. Bristol, UK / Chicago, USA: Intellect Book, 2011, p. 199-208 ; SOUSA Santos, Boaventura de. *Libertem a Língua*. VISÃO, 17 de abril de 2008 ; COUTO. Desmontando e reconstruindo a ideia de Lusofonia. SAVANA, 29 de junho de 2007.

²¹⁷ La poursuite d'études (troisième cycle ou post-doctorat) ou les bourses de recherche au sein de projets financés par des entités européennes transnationales constituent, même si les sciences humaines ne bénéficient que d'un nombre de possibilités relativement limité, des alternatives au marché du travail pour les diplômés en provenance des humanités.

Ces problématiques sont indissociables d'une réflexion sur l'histoire, les discours et les représentations qui accompagnent l'évolution de l'expansion du français. Le concept d'expansion linguistique est défini par Jean-Marie Klinkenberg comme « le processus par lequel une variété de langue est amenée à élargir le champ de ses fonctions sociales » (Klinkenberg, 2008 : 9). L'auteur souligne l'importance de dimension spatiale du phénomène, l'expansion d'une langue pouvant avoir lieu dans les frontières géographiques d'une société ou hors de celle-ci, ainsi que son caractère invasif : « l'expansion d'une langue se fait toujours au détriment d'une autre, et passe donc toujours par des situations de diglossie et de conflit » (Klinkenberg, 2008 : 9). Marc Ferro rappelle par ailleurs que, bien qu'on les distingue en Occident, expansion territoriale et colonisation sont presque synonymes (Ferro, 1994 : 20) tant « les différentes formes de l'impérialisme et de la colonisation se chevauchent et s'interpénètrent » (Ferro, 1994 : 41). La *colonisation de type ancien* (de type expansionniste) jusqu'à la conquête de l'Algérie en 1830 ; la *colonisation de type nouveau* (liée en partie à la révolution industrielle et au capitalisme financier) qui concerne les conquêtes françaises jusqu'en 1871 et enfin *l'impérialisme sans colonisation*, c'est-à-dire sans l'installation de colons (néo-colonialisme), impérialisme « sans drapeau » qui s'est préservé après les mouvements d'indépendance (Ferro, 1994 : 41), présentent en fait des caractéristiques diffuses qui se mêlent et se prolongent sous différentes formes.

Nous commencerons ainsi par revenir sur certains éléments de l'histoire qui ont déterminé les scansions du processus de mise en récit que « tout groupe social, tout pays, toute nation produit à son propre endroit » (Warnier, 2007 : 100) tels qu'ils ont pu et peuvent encore être validés ou contredits dans les discours qui président à l'organisation des enseignements du français au Portugal, désormais agglutinés aux enjeux de la « diversité culturelle ». Nos exemples, emblématiques des arguments qui organisent les débats autour de l'actuelle « crise du français » dans sa dimension internationale²¹⁸, renverront à des phénomènes internes, proches du contexte français²¹⁹ ou liés à l'expansion coloniale²²⁰. Car il serait bien entendu impossible et inutile d'évoquer l'ensemble des contextes sociolinguistiques – et des contextes géolinguistiques qui leur sont

²¹⁸ Pour une perspective historique dans sa dimension nationale de la crise du français, voir : BOUTAN, Pierre ; SAVATOVSKY. La crise du français. Avant-propos. In : *ELA, Études de linguistique appliquée*, n° 118, avril-juin 2000.

²¹⁹ J.M. Klinkenberg évoque, en outre, le statut précaire - à diverses époques et pour différentes raisons - de minorités formées à la suite d'autres types d'expansions dans les zones contiguës à la France (également qualifiées d'internes) : l'Occitanie, la Wallonie, la Suisse romande et le Val d'Aoste, ainsi que dans les zones européennes aux parlers non gallo-romans comme Bruxelles, la Belgique orientale germanophone, la Flandre et le grand-duché du Luxembourg (Klinkenberg, 2008 : 11).

²²⁰ Les phénomènes *d'implantation* et *d'importation* localisées du français se sont opérés lors de la première vague de colonisation (XVIe-XVIIIe siècle) notamment en Amérique française (Québec et Acadie). Les créoles des zones américano-caribbe (Louisiane, Haïti, Antilles, Guyane) et de l'océan Indien (Réunion, Maurice et Rodrigues, Seychelles) sont nés de l'économie fondée sur l'esclavage. Les situations plurilingues et diglossiques viennent, quant à elles, de la vague de colonisation du XIXe siècle. Bancel et Blanchard (2007) distinguent trois étapes dans la colonisation française : première expansion et société esclavagiste (1534-1789) ; seconde expansion et abolitions (1789-1870) ; Empire, indépendance et outre-mer (depuis 1870).

propres - engendrés par cette expansion²²¹, marqués par autant de facteurs culturels spécifiques à un espace et à un temps donnés. Puis nous évoquerons la francophonie comme un ensemble d'espaces linguistiques, littéraires et culturels à problématiser dans le cadre de l'extension des Études dites *françaises* dans le cadre de la mondialisation.

²²¹ J.M. Klinkenberg classe les phénomènes d'expansion linguistiques selon différents points de vue : celui de la nature du support de l'expansion (au moyen des sujets parlant la langue ou des produits, notamment culturels ou de consommation, de la société que la langue véhicule) ou encore celui des « modes d'expansion linguistique en fonction de l'aboutissement – toujours provisoire - du processus. » (Klinkenberg, 2008 : 10). Pour ce qui est du second de ces points de vue, les deux premiers des modes - l'« implantation » (phénomène relevant de la domination linguistique d'un espace) et l'« importation » (formation d'« îlots » d'une même variété linguistique dans un territoire) - que l'on peut spatialement circonscrire, concernent un « état plus ou moins fragile d'unilinguisme » (Klinkenberg, 2008 : 10), alors que les seconds, « la superposition » (coexistence de deux ou plusieurs variétés dont l'une sert de référence en tant que norme ou langue officielle) et le « rayonnement » (situation diglossique provoquée par la diffusion d'une variété au statut non officiel) sont plus diffus et relèvent de situations de diglossie.

2. Dimensions sociolinguistiques et culturelles du français : rappels historiques pour une approche politique.

Qualifié de « langue universelle », principalement entre la fin du XVII^e siècle et le tournant du XX^e siècle²²², le français connaîtra l'apogée de son rayonnement au XVIII^e siècle.

Le français, « un latin populaire mêlé de gaulois et très fortement germanisé par les francs » (Cerquiglini, 2000 : 112), est fixé comme langue (au sens où l'entend Saussure) au XVII^e siècle, même si c'est la première des langues romanes attestée comme distincte du latin au XI^e siècle, avec les textes fondateurs. En effet, les Serments de Strasbourg en 842 (dans lequel sont utilisées les langues germanique et romane) présentent pour la première fois le français sous la forme écrite pour fixer un événement politique majeur : le partage de l'Europe entre terres germaniques et terres romanes, et c'est la Séquence de sainte Eulalie qui en inaugurera l'usage en tant que langue littéraire. Ces textes témoignent des influences de la langue germanique et du latin avec lesquels le français entretient des relations de colinguisme à l'époque (Huchon, 2001 : 33). Cette notion développée par Renée Balibar permet de rendre compte de l'évolution de la langue écrite et des influences des autres langues avec lesquelles le français est en contact dans un même espace géopolitique. Ainsi, l'auteure distingue les parlers des langues écrites et analyse ces dernières en tant que constructions politiques qui ne sont pas l'apanage d'une élite sociale mais une caractéristique des sociétés démocratiques. Les parlers, appartenant au monde de l'oralité, ne sont ni homogénéisés ni stabilisés et sont à étudier à partir des concepts de plurilinguisme et de diglossie. Les langues, quant à elles, sont instituées, définies et représentées dans les écritures qui, en plus d'en permettre une image consciente, autorisent « un mode abstrait de régulation et de rationalisation » (Branca-Rosoff, 2001 : 6), dont témoignent par exemple les grammaires²²³.

²²² Cependant, la première période d'universalité de la langue (dans des pays d'Europe comme l'Italie et dans des zones non francophones de la France) marquée par l'usage du français dans les textes officiels (au détriment du latin), connaîtra une étape déterminante au XVI^e siècle avec son introduction dans les administrations royales et dans la justice, notamment avec l'emblématique ordonnance de Villers-Cotterêts en 1539. J.M. Klinkenberg donne trois exemples de faits d'expansion du français plus lointains dans l'histoire : la première croisade et l'expansion des parlers d'oïl (domination franque en Palestine et sur l'empire d'Orient) ; la conquête de l'Angleterre par les Normands (l'anglo-normand devient la langue dominante jusqu'au XIII^e siècle) ; l'expansion des variétés des parlers d'oïl vers le sud de l'ensemble gallo-roman dès le Moyen Âge (Klinkenberg, 2008 : 13). Ainsi, le français deviendra « la langue commune de la chrétienté occidentale » (Hagège, 2006 : 17) jusqu'au XIII^e siècle. Les autres langues européennes, « idiomes vernaculaires des bourgeoisies nationales » (Hagège, 2006 : 18), tendent cependant à s'affirmer avec le déclin de la féodalité.

²²³ Sonia Branca-Rosoff souligne que cette conception est distincte de celle du système de différences saussurien (qui fait du système établi et donc clos, un préalable à la comparaison) et de la sociolinguistique de Labov dont l'approche ignore les institutions et le poids des appareils d'État.

Les phases de l'universalité du français sont de nature complexe et parfois hétérogène selon les contextes historiques et politiques auxquels elles se rattachent et la perspective selon laquelle elles sont décrites. L'« universalité » du français concerne plus particulièrement les élites européennes et leurs dépendances aux XVIIe et au XVIIIe siècles, puis tous les citoyens de la nation française après la révolution de 1789 ou à un devoir de civilisation des races inférieures par les races supérieures pendant la Troisième république, sous l'orientation d'une politique impériale conquérante²²⁴. Elle sera interrogée et reconfigurée dans le cadre de la diversité culturelle face à l'hégémonie de la langue anglaise dans le cadre de la mondialisation et de son intrication à l'histoire coloniale et postcoloniale abondamment débattue au cours des dernières décennies.

2.1 Le français langue des élites européennes

En Europe, c'est à compter du XVIIe siècle et de la « querelles des anciens et des modernes » que les langues, que l'on nommera nationales avec l'avènement des États-Nations, deviennent des langues de culture grâce notamment à la circulation du livre qui concourt à une certaine homogénéisation des usages linguistiques. L'image du français est principalement associée aux fanges sociales privilégiées, contrairement à celle de l'anglais qui « avait été en Angleterre, durant tout le règne de la monarchie normande, l'idiome des masses » (Hagège, 2006 : 20), l'écartant de toute connotation liée à la haute société²²⁵.

En effet, la politique linguistique des États modernes, qu'on a longtemps assimilé à « une police de la langue » dont l'Académie française - créée en 1635 par Richelieu en pleine période d'expansion de la monarchie française - serait l'exemple accompli, montre l'étroite relation entre politique de la langue et « politique des œuvres » et l'enjeu que représentait la conquête de positions culturelles. La littérature

²²⁴ La politique impériale développée sous la Troisième République était également un moyen de compenser le traumatisme de la défaite de Sedan, la faillite de la politique européenne de l'Empire et la perte de l'Alsace-Lorraine (Ferro, 1994 : 27).

²²⁵ Claude Hagège interprète ce facteur comme un élément de la puissance de l'anglais aujourd'hui, facteur auquel il ajoute le partage, à la suite du « catastrophique traité de Paris [...] autour d'un enjeu capital, la domination de l'Amérique du Nord, [qui] avait, en 1763, privé la France du Canada, de la vallée de l'Ohio et de la rive gauche du Mississipi » (Hagège, 2006 : 21) dont les conséquences ont fait que « l'anglais se trouvait d'ores et déjà doté de tous les éléments pour devenir la langue du centre mondial des affaires et des relations entre les deux continents les plus puissants » (Hagège, 2006 : 21).

poursuivait l'action militaire par d'autres moyens (Fraisie, 2012), l'activité lettrée constituant le « privilège des sociétés civiles jouissant de la paix » (Merlin-Kajman, 2003 : 92)²²⁶.

La première vague de colonisations, essentiellement menée par des artisans et des soldats originaires du Nord-Ouest de la France, diffuse quant à elle « un français marqué de certains dialectismes » (Huchon, 2008 : 198) et coupé du français de l'Île de France, tandis que les variétés de créole apparaissent au contact du français parlé par les colons dans les sociétés esclavagistes²²⁷.

Malgré la montée des nationalismes, la mise en cause des modèles classiques français et l'essor de l'Empire britannique, le mythe de l'universalité de la langue atteindra son apogée dans l'Europe des Lumières. L'emblématique concours de l'académie de Berlin en 1784 en est l'illustration bien connue. On en retiendra le sujet, "Qu'est-ce qui a rendu la langue française la langue universelle en Europe?", qui correspond sans doute à une interrogation réelle sur la fin de la suprématie du français en Europe au profit de l'anglais, et la thèse de celui qui en a remporté le prix. En effet, dans son *Discours sur l'universalité de la langue française*, Antoine Rivarol, fidèle au dogme de son époque, développait la thèse insoutenable aujourd'hui, d'une primauté intrinsèque du français – celui de Louis XIV, de la cour et des élites - de par la clarté due à son ordre *sujet, verbe, complément* épousant l'ordre logique de la pensée, mais aussi de par sa rigueur ou encore son élégance qui le rendrait, de droit, langue internationale.

Johann Christoph Schwab, qui a partagé le prix de l'Académie de Berlin avec un texte moins connu rédigé en allemand et traduit par Denis Robelot en 1803, a cependant avancé des raisons plus convaincantes pour expliquer pourquoi la langue française était la langue culturelle de l'Europe. Aux trois questions: "Qu'est-ce qui a fait de la langue française la langue universelle de l'Europe ? Par où mérite-t-elle cette prérogative ? Peut-on présumer qu'elle la conserve ?", il a répondu: "Les autres langues qui sont en concurrence avec la langue française ne peuvent enlever à cette langue le rang qu'elle occupe que dans les cas suivants : il faudrait ou qu'elle vînt à s'altérer, ou que la culture d'esprit fût négligée dans la nation qui la parle, ou que cette nation perdît de son influence politique, ou que sous ces trois rapports une nation voisine reçût un accroissement proportionnel" (cité par Düwell, 1996 : 43).

²²⁶ Bon nombre des affirmations courantes sur le siècle classique « du mot juste et de la pureté de la langue » (Huchon, 2008 : 173) sont également nuancées voire réfutées par Hélène Merlin-Kajman qui revient notamment sur l'idée que l'usage du français fixé par l'Académie française serait dicté par le roi et modélisé par la cour et les salons ou que le développement de la norme résulterait « de l'alliance d'une couche sociale dominante et de l'écrit » (Huchon, 2008 : 176) que les Remarqueurs comme Vaugelas se chargeaient de surveiller (notons à ce propos que la Grammaire de Port-Royal propose une réflexion rationnelle d'ensemble sur le langage, indépendamment du « bon usage »). Pour une discussion sur « le problème juridico-politique auquel le bon usage a répondu », voir Merlin-Kajman 2003 (notamment les chapitres 4 et 5). Laurent Dubreuil aborde la question de la règle de la prescription sociale et de l'éducation publique dans le cadre de la francophonie coloniale des années trente pour montrer que « [l]a normativité du XVIII^e siècle ou l'injonction verbale du colon forment des figures différentes d'un interdit dans le dire » (Dubreuil, 2008 : 140).

²²⁷ Pour une critique de l'expérience coloniale à travers la réalité langagière et sur le rôle des mobilisations de la parole, de l'usage et des discours dans le processus de domination qui constitue un « empire du langage », voir Dubreuil 2008 (particulièrement les chapitres 1 à 6 qui traitent la période coloniale).

L'idéologie du « génie » des langues et du français en particulier - qui suppose un lieu, la nation, et un sujet qui la parle et qui la perfectionne (De Certeau et *al.*, 2002 : 85) - en sortait renforcée, exacerbant le sentiment de la richesse exceptionnelle des œuvres écrites dans cette langue, notamment des classiques « modernes » qui imitaient ceux de l'Antiquité dans une grande diversité de genres littéraires²²⁸, d'autant plus que d'autres pays (l'Angleterre, l'Italie, puis plus tard d'Espagne) se rallient au modèle français « au nom d'une conformité à une nature commune, celle de l'esprit et d'un idéal social de l'échange et de la paix civile, à laquelle la littérature contribue par les relations qu'elle instaure et par la création d'une sorte de trésor commun. » (Sermain, 2001 : 113)

Le début de l'industrialisation et du capitalisme, les nombreux progrès matériels ont sensiblement modifié les valeurs de la société et fait progresser la lutte des idées, notamment contre la religion au nom de la raison. Cependant, la conscience et la culture de la langue comme socle de la démocratie ne prendront corps que par la suite, avec la Révolution de 1789, qui proclamera à son tour le français comme langue universelle de la liberté et des droits de l'homme²²⁹.

2.2 Le français langue de la Nation, des droits de l'homme et des citoyens.

Si le XVIII^e siècle avait défini les frontières du français en y distinguant le bon du mauvais usage de la langue²³⁰, la Révolution - qui avait d'abord admis les dialectes dans la diffusion des idées révolutionnaires, puis mis en place une politique s'efforçant de traduire les nouveaux décrets – nourrissait un tout autre projet. Elle imposait le français comme langue « une » de laquelle seraient exclus certains parlers marquant « leur extériorité à l'usage, bon ou mauvais, de la langue nationale » (Merlin-Kajman, 2003 : 172), la langue passant

²²⁸ L'article « langue française » de l'Encyclopédie publié en 1765 présume que « les ouvrages français faits sous le siècle de Louis XIV, tant en prose qu'en vers, ont contribué autant qu'aucun autre événement, à donner à la langue dans laquelle ils sont écrits, un si grand cours, qu'elle partage avec la langue latine, la gloire d'être cette langue que les nations apprennent par une convention tacite pour se pouvoir entendre » (cité par Fraisse, 2012b). On retrouvera ce « culte de l'idiome national » (Philippe, 2002 : 39) notamment au moment de la grammaticalisation de la littérature au début du XX^e siècle, liée à la question du purisme de la langue, à la « crise du français » et au sentiment de l'affaiblissement national particulièrement visible avec la querelle sur le style de Flaubert en 1919-1920. Ces problématiques seront prolongées, entre autres, par Lise Gauvin au sujet de la complexité des rapports langues/littératures (que l'auteure qualifie de *littératures de l'intranquillité*) dans les différents contextes de la dite Francophonie et que le concept de *surconscience linguistique*, « avant tout une conscience de la langue comme un vaste laboratoire de possibles, comme une chaîne infinie de variantes dont les seules limites sont un certain seuil de lisibilité » (Gauvin, 1997 : 10) permet de décrire.

²²⁹ Lors de la Révolution française, le principe de la « colonisation » n'a pas réellement été mis en cause, bien que l'abolition de l'esclavage et de la traite ait été réclamée par de nombreux députés des États généraux (dont l'abbé Grégoire ou Condorcet). Si l'esclavage est implicitement interdit dans l'article premier de la Déclaration des droits de l'homme, les principes de 1789 ne sont pas appliqués dans les colonies. L'esclavage sera aboli en 1794, puis rétabli dans la Constitution de 1799 par Napoléon Bonaparte (Bancel et *al.*, 2007 : 10-11) et aboli définitivement en 1848. Notons que l'abolitionnisme donnera une justification morale aux objectifs de la conquête coloniale et légitimera la « mission civilisatrice » (Bancel et *al.*, 2007 : 12).

²³⁰ Autrement dit, l'« opération par laquelle l'usage peut devenir *public*, c'est-à-dire cesser d'être particulier ou domestique » (Merlin-Kajman 2003 : 145)

de cette manière du côté du politique. La circulaire 72 du 28 prairial an II dit que « Dans une république une et indivisible, la langue doit être une. C'est un fédéralisme que la variété des dialectes ; il faut le briser entièrement » (cité par Huchon, 2002 : 205). L'ordonnance de Villers-Cotterêts interdisait l'usage du latin et prescrivait celui du français, ou plus exactement du « langage maternel françois », laissant ainsi place aux idiomes particuliers (De Certeau et *al.*, 2002 : 11), car il s'agit pour la royauté moins de faire parler français que de le faire comprendre, la plus grande partie de la population n'ayant pas accès à la culture écrite.

Le plurilinguisme d'une France rurale où on parlait des dialectes et qu'il fallait faire adhérer à un nouvel ordre politique, rendait nécessaires des mesures marquant un tournant à partir de 1793. La mise en place d'une politique scolaire en témoigne : le latin, progressivement remplacé par français dans l'enseignement, est rendu obligatoire dans les écoles primaires par le décret du 27 brumaire an III (17 novembre 1794) ; l'enseignement se fait également en français dans les grandes écoles (polytechnique et École normale supérieure), postérieures à la Révolution.

Pour parer aux différences linguistiques de la population, le décret du 2 thermidor (20 juillet 1794) interdit un autre idiome que le français, même dans la sphère privée. C'est d'ailleurs dans le fil de cette politique que l'abbé Grégoire présentait à la Convention son « Rapport sur la nécessité et le moyen d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française »²³¹ le 16 prairial de l'an II (4 juin 1794), préconisant l'uniformisation de la langue de la nation, après une enquête menée au près d'une population d'environ 28 millions d'habitants. Ce rapport indiquait que 6 millions ignoraient le français, 6 millions ne parvenaient pas à s'exprimer en français au cours d'une conversation suivie et que seuls 3 millions maîtrisaient la langue (Huchon, 2008 : 206). Car si l'idiome servait dans les transactions politiques et dans plusieurs villes d'Europe et se propageait à travers la colonisation, celui-ci semblait encore ignoré d'une grande partie des Français. Cependant, le conflit colonial franco-anglais de la guerre de Sept Ans entre 1759 et 1762, puis le traité de Paris en 1763 – qui avec la fin du monopole de la Compagnie des Indes en 1769 « sonnent le glas des ambitions d'expansion coloniale de l'Ancien Régime » (Bancel et *al.*, 2007 : 6) - avait déjà entamé le prestige international de la France qui avait perdu bon nombre de ses positions coloniales. La France sera écartée de la scène internationale au profit de la Grande-Bretagne qui maîtrise les mers et assoit sa puissance économique et commerciale.

²³¹ [En ligne] *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser la langue française*. Disponible sur : <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/gregoire-rapport.htm>. Consulté le 8 novembre 2011. Sur le rapport de l'abbé Grégoire, voir De Certeau Michel et *al.* (2002).

L'État national et centralisé avait ainsi pour projet de mettre la langue au service du peuple de plus en plus associé aux décisions publiques, le peuple devant pour cela se mettre au service de la langue. La République, contrairement à l'Ancien Régime, ne pouvait le tenir à l'écart du Français de l'État, car dans le modèle républicain français - qui a servi de modèle à de nombreuses nations européennes émergentes (celui des Conventionnels de 1793) - tous les citoyens devaient, au moins en théorie, avoir accès aux lois, aux textes et aux discours leur permettant de s'exprimer par le vote.

Vus comme des obstacles à la communication démocratique, mais aussi comme des résistances propres à propager la contre révolution²³², les dialectes ont ainsi été éradiqués pour des raisons interprétées selon différents points de vue dont deux ouvrages de référence, renouvelant l'histoire de la diffusion et de l'élaboration du français de Ferdinand Brunot²³³, permettent de prendre la mesure. Renée Balibar et Dominique Laporte (1974)²³⁴ défendent la nature démocratique du lien entre langue et nation et l'instauration du français comme langue commune « étatique unifiée organisant un espace de communication réciproque entre tous les citoyens » (Branca-Rosoff, 2001 : 5). A rebours de cette approche civique et « jacobine », De Certeau, Julia et Revel soulignent la violence de la répression bourgeoise contre les langues minoritaires. Ils proposent une interprétation du lien entre identité nationale et langue comme prolongement de l'entreprise centraliste de la monarchie absolue pour « faire symboliser ensemble des pratiques sociales » (De Certeau et al., 2002 : 174). L'attachement féodal au roi et à la terre se verrait de cette façon remplacé par un attachement politique à une collectivité en devenir, sans histoire propre et pour qui le langage doit « prendre en charge la symbolisation nécessaire au patriotisme » (De Certeau et al., 2002 : 175).

Ainsi, il s'est agi avec la révolution de créer une langue nationale n'ayant pas seulement pour fonction l'expression d'une Révolution "extérieure" à cette langue, mais aussi de dire "un contenu" produit par une

²³² Selon De Certeau et al., le passage des « ténèbres », et du temps des superstitions associées au monde rural, vers les Lumières (qui se superpose à l'espace patriotique) peut laisser craindre la rébellion du peuple comme l'émancipation de pouvoirs locaux vues comme des menaces pour la nation (dont la représentation se trouve à Paris) (De Certeau et al. : 20). Les auteurs proposent une lecture de l'enquête de l'abbé Grégoire soulignant l'opposition patois (associé au local et au terroir)/ langue française (associée à la capitale). Chassé de la langue, le patois deviendrait « relique » de la nation, un corpus permettant à celle-ci de se situer en termes de progrès par rapport à une origine (de Certeau et al., 2002 : 78), elle même produite par un « vouloir dire l'ordre » inhérent au schéma rationnel (de Certeau et al., 2002 : 83). On reconnaissait au patois une proximité avec la nature lui conférant une expressivité propre à des « hommes de la nature », (de Certeau et al., 2002 : 121), « les notables éclairés [ayant] à côté d'eux l'équivalent de ce que sera l'Afrique pour les bourgeois du XIXe siècle : un immobile continent, dont les ressources naturelles devaient être possédées par la patrie, acquises au progrès, rentabilisées et 'cultivées' » (de Certeau et al., 2002 : 124), tout comme on considérait la campagne comme un tout homogène à la chronologie inorganique et floue, à l'image, selon les auteurs, des pays coloniaux qui ont longtemps paru « émerger d'une sorte de préhistoire commune et indistincte avec l'arrivée des conquérants européens » (De Certeau et al., 2002 : 149).

²³³ BRUNOT, Ferdinand. *L'histoire de la langue française des origines à 1900* paru en 11 tomes (18 volumes) à partir de 1916, dont les deux derniers à titre posthume, en partie disponible en version numérique sur le site de la Bibliothèque nationale de France : GALLICA. *Histoire de la langue française, des origines à 1900. 8, 1-3, Le français hors de France au XVIIIe siècle / Ferdinand Brunot* <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k57102294.image.f276>. Consulté le 13/02/2009.

²³⁴ Renée Balibar reprendra la problématique des aspects politiques de la formation des langues (la langue française, telle qu'elle se configure dans sa coprésence avec d'autres langues écrites et des formes d'échange entre les langues écrites, dont la traduction), qui favorisent la constitution de leur identité au contact d'autres langues « par un double mouvement de différenciation et d'emprunts » (Branca-Rosoff, 2001 : 6) combinés à un programme philologique dans Balibar 1985a et 1985b. Voir également: Branca-Rosoff et Wionet, 1998.

politique dans laquelle la langue est subordonnée au projet de la Nation à laquelle elle sert de prémisses (De Certeau et al., 2002 : 173)²³⁵.

La politique linguistique de l'Empire concernera moins l'anéantissement des dialectes et la propagation du français que la gestion des situations diglossiques qui en ont résulté. En effet, Napoléon n'a pas besoin de la langue pour affermir son autorité (Bulot, 1989), car l'Empire peut s'appuyer sur le français des classes moyennes et sur celui des élites impériales, qu'elles soient issues de l'Ancien Régime et nourrissent un intérêt par le latin et les dialectes régionaux comme c'est le cas pour les élites cléricale et aristocratique ou qu'elles soient, pour les plus récentes, attachées au mythe de l'égalité républicaine. Le passage d'une hégémonie à un impérialisme linguistique à travers une administration fortement centralisée tentera de s'imposer au XIXe siècle au moyen d'une glottopolitique²³⁶ de l'Empire français visant la minoration linguistique au moyen d'une pratique sociale (Bulot, 1989) ; étape supplémentaire à une gestion du colinguisme²³⁷, à savoir de la coexistence d'une langue d'État et de pouvoir avec un appareil de langues.

La révolution industrielle et l'enseignement obligatoire, succédant à la loi Guizot sur l'enseignement primaire en 1833, consolideront l'uniformisation de la langue française et la marginalisation, sinon l'éradication des parlers régionaux, tandis que l'expansion engendrée par la colonisation progressera, en Afrique particulièrement²³⁸. Même si, dès les XVIe et XVIIe siècles, projet colonial et vocation missionnaire se

²³⁵ Dans la postface à l'édition de poche de 2002 de *Une politique de la langue*, Dominique Julia et Jacques Revel reviennent aux critiques faites à leur livre après sa parution en 1975, notamment sur la confrontation avec le livre de Renée Balibar et de Dominique Laporte, *Le français national. Politique et pratique de la langue nationale sous la Révolution* publié en 1974. Les auteurs soulignent la différence du propos ainsi que des attendus théoriques des deux ouvrages, celui de Balibar et Laporte, de mouvance marxiste gramscienne et althussérienne, replaçant le moment révolutionnaire dans l'histoire plus ample de la « nationalisation de la langue comme dimension victorieuse de la bourgeoisie française. » (De Certeau et al., 2002 : 427).

²³⁶ Le concept de *glottopolitique* porte sur l'hétérogénéité des phénomènes linguistiques qu'« il s'agit de rendre signifiante, d'organiser de réguler, de normativiser (au sens de prescrire et de faire appliquer des normes) » (Bulot et Blanchet, 2008 : 131) que cette hétérogénéité soit le fait d'une co-présence sociale de plusieurs langues (ou considérées comme telles) distinctes, de variations ou de variétés d'une seule langue (liées à des contacts de langues « distinctes », comme par exemple les variations géolinguistiques du français). La régulation (et la normativisation) en question consiste en une exo-régulation (externe et distanciée) et en une éco-régulation (en fonction d'un environnement sociolinguistique large prenant en compte les facteurs politiques, économiques, culturels, sociétaux etc.) (Bulot et Blanchet, 2008 : 131). La notion présente l'avantage d'englober des facteurs que la seule analyse des politiques ou aménagements linguistiques macro-sociolinguistiques ne tient pas suffisamment en compte, comme notamment « les pratiques et les représentations interventionnistes des acteurs sociaux 'ordinaires' » (Bulot et Blanchet, 2008 : 132). Il précise que l'efficacité de toute mesure glottopolitique suppose que les individus (les agents) se prévalant d'entités qu'ils jugent supérieures (les instances) acceptent de la mettre en œuvre « par loyauté institutionnelle, par opportunisme social, par conventionnalisme etc. » (Bulot et Blanchet, 2008 : 132).

²³⁷ La notion de « colinguisme », sans doute inspirée de la notion gramscienne de « traductibilité des langages et des cultures » (Suchet, 2009 : 40) (voir le cahier 11, § 46 et suivants des *Cahiers de prison* traduits en 1978), renvoie à l'association institutionnelle (l'État, le droit, l'école) ou historique d'au moins deux langues écrites (ou systèmes de langue) pour faciliter les échanges entre citoyens dont les langues sont différentes. Cette notion se distingue d'autres notions relevant des phénomènes de contact entre langues sur le plan individuel comme celles d'« hétérolinguisme » (néologisme créé par Rainer Grutman en 1997) qui désigne la présence langues étrangères ou de variétés de langues dans un texte littéraire (l'auteur s'attache aux œuvres québécoises du XIXe siècle), de « bilinguisme » ou de « plurilinguisme » et de « diglossie » qui mettent par ailleurs l'accent sur la différence (« hétéro- ») plus que sur la pluralité (« pluri- ») (Suchet, 2009 : 7). Le colinguisme a trait aux rapports entre territoires et langues, aux échanges entre langues nationales au moyen de la traduction mais également, dans les États, au développement des communications privilégiant certains parlers et leur portée démocratique (Branca-Rosoff, 2001 : 2).

²³⁸ Notamment au Maghreb (l'Algérie est colonisée en 1830 et la Tunisie sous protectorat français en 1881), en Afrique Subsaharienne (après la conférence de Berlin en 1885) et en Asie (Indochine). Au Canada, le français et l'anglais deviennent langues officielles en 1867 et entretiennent des relations complexes, tout comme en entretiennent le Parisian French, le French

confondent, l'identification de la christianisation à un devoir de civilisation marque le rayonnement de la culture française du XIXe siècle. Dans ce contexte, l'école assumera une mission paradoxale²³⁹ : la propagation des principes républicains conformément à une « mission civilisatrice », tout en servant les intérêts de la grandeur française en consolidant son empire et par là même la domination des peuples colonisés²⁴⁰.

2.3 Le français langue de la république et langue universelle de la mission civilisatrice.

Le terme Nation²⁴¹ dans le sens qu'on lui confère aujourd'hui est une invention de la Révolution française dont l'intériorisation par la population s'est principalement opérée à travers l'école de la troisième République (1870-1940). La scolarisation a assumé un rôle central dans la diffusion de l'idée abstraite d'une nation unique et homogène et la promotion de l'adhésion au régime républicain dans un monde rural et plurilingue²⁴², même si le français est compris à l'écrit par la population alphabétisée et à l'oral par de nombreux patoisants.

L'instauration de l'enseignement primaire laïc gratuit et obligatoire en 1882 par Jules Ferry sur la base de l'alphabétisation développée sous l'Ancien Régime, et où l'on interdit l'emploi des langues régionales, crée un espace commun « transformant tout sujet en citoyen de la langue » (Sermain, 2001 : 113) à travers l'apprentissage de la langue écrite²⁴³. Celle-ci est aussi un outil idéologique servant à communiquer l'amour pour la patrie, car contrairement à d'autres contextes nationaux, en France la langue se chargera aussi de la constitution d'une « ethnicité fictive »²⁴⁴ notamment à travers la représentation d'un passé construit autour de

Canadian Patois entre eux. En Europe le français est concurrencé par les variétés flamandes et la norme néerlandaise en pays flamands et en Belgique, puis en Suisse le plurilinguisme de la Confédération helvétique est reconnu en 1838 (Huchon, 2008 : 230).

²³⁹ A. Meddeb parle de « *l'aporie occidentale* qu'instruit le constat du *hiatus* entre les principes des Lumières et révolutionnaires (...) d'une part, et, d'autre part, la domination qui instaure une hiérarchie abolissant sans masque ni subterfuge la vérité et la portée de ces principes. » (cité par Mongin, 2002 : 321)

²⁴⁰ Sur les contradictions de la société coloniale sous la IIIe République, voir, au sujet de l'exemple algérien (Khadda, 2001).

²⁴¹ La nation comme « nouveauté historique » est apparue quand les Etats Généraux se sont proclamés Assemblée Nationale (en juin 1789) incarnant à son tour la souveraineté. Le pouvoir au nom de la Nation est envisagé comme absolu et la Nation est proclamée une et indivisible par des députés dont la culture politique est héritée de la monarchie absolue. Dans la première constitution de 1791, la royauté est indivisible, la souveraineté nationale aussi comme nous l'avons vu, et en 1792 la République sera aussi proclamée comme telle (De Certeau et al., 2002).

²⁴² L'enquête des Coquebert de Montbret menée de 1806 à 1812 (à un moment où il n'est plus nécessaire de censurer les dialectes qui deviennent objet de curiosité scientifique) sur la situation linguistique de l'Empire montre l'importance des variations dialectales. Sur les implications politiques de l'enquête, voir Bulot, 1989.

²⁴³ C'est à travers cet apprentissage élémentaire de l'écrit que le français *langue d'État* est aussi devenu *langue des français* au moyen de ce que Renée Balibar nomme « grammatisation » et qui constitue une rupture avec l'éducation de l'ancien régime (notamment avec l'« élémentation » de la langue qui permet l'apprentissage d'une forme de syntaxe même limitée). Voir Balibar, 1985a.

²⁴⁴ Selon Etienne Balibar, la *communauté de langue* n'est généralement pas suffisante à l'« ethnicité » ce qui explique que la langue ne suffise pas à identifier une nation et qu'il faille pour cela un principe d'exclusion distinctif qu'il désigne *par communauté de race* (cité par Melin-Kajman, 2001 : 346), bien que la langue possède une plasticité à laquelle elle doit « ses potentialités *civiles* » (Melin-Kajman, 2001: 347). Le concept de *civilité* développé par E. Balibar constitue l'un des trois concepts du politique (les deux premiers étant *l'autonomie* et *l'hétéronomie*) qui permet d'écarter les extrémités de la violence inhérente aux rapports sociaux et crée ainsi un espace, public ou privé, pour l'émancipation ou la transformation qui permet l'historisation de cette violence (cité par Merlin-Kajman, 2003 : 385).

la France²⁴⁵. Jules Ferry étendra d'ailleurs – et « logiquement » - les mesures d'assimilation et de francisation aux colonies²⁴⁶. Car pour lui comme pour ses contemporains, la colonisation est œuvre de civilisation, de progrès industriel et économique. La mission et le devoir humanitaires des races qui se considéraient supérieures consistaient à civiliser et engager sur la voie du progrès les races pensées comme inférieures. La langue, appréhendée comme un système linguistique clos dont il fallait conserver les propriétés qui en faisaient l'outil du développement culturel, véhiculait la conquête partant de la prémisse que les valeurs France, coïncidant avec celle de l'humanité toute entière, légitimaient le droit et le devoir de les exporter.

Jules Ferry marquera l'entrée de la IIIe République dans « une phase active » (Bancel et *al.*, 2007 : 14) de la colonisation. En effet, la IIIe République hérite du lègue de l'Ancien Régime, de Charles X et du second Empire renforcé par le vote en faveur de l'expansion coloniale de 1885, année de la conférence de Berlin et du « partage de l'Afrique », continent sur lequel seront exportés les rivalités linguistiques européennes. Cette politique, malgré ses nombreux opposants, s'imposera jusqu'à la Première Guerre mondiale « dynamisée par la concurrence des autres puissances coloniales, notamment la Grande Bretagne, puis l'Allemagne » (Bancel et Blanchard, 2007 : 16). Par ailleurs, la création de l'Alliance française (1883) prend part au projet de « compenser le petit nombre de colons français par l'école française. » (Parker, 2005 : 229), l'instruction des « indigènes » étant alors perçue comme bénéfique pour les intérêts de la France, « une connaissance de la France et des valeurs qui s'y attachent ne [pouvant] que susciter gratitude et admiration. » (Parker, 2005 : 229). Ce dernier argument est parfois repris et transporté dans les contextes contemporains par les discours « militants » en faveur de l'apprentissage de français²⁴⁷.

Ainsi, l'universalité de la langue française, tout comme son déclin au demeurant, est relative aussi bien géographiquement que socialement car celle-ci remplit les fonctions jugées nécessaires dans des contextes précis. Langue des élites cultivées européennes ou de culture commune pour l'élite internationale censée faire s'entendre les Etats ; langue du peuple souverain d'après la Révolution qui ne comprenait pas forcément

²⁴⁵ Fait visible dans les manuels comme *Le Petit Lavis* dont l'influence marquera l'école jusqu'aux années 1960. Voir Nora, 1984; Détéienne, 2003 (en particulier le chapitre « Grandeur du français raciné », p. 121-149). Pascal Blanchard rappelle l'importance du discours scolaire – et son évolution - pour la pénétration de l'idéologie coloniale, qui a précédé, entre 1965 à 1983 « le temps de la glaciation et de l'invisibilité du passé colonial » (Blanchard, 2008 : 167), suivi de sa redécouverte au début des années 1990 avec l'évocation de la guerre d'Algérie avant « l'affirmation explicite de ces questions entre 1995 (la fin du débat sur Vichy et la Shoah) et 1998 (le début du débat médiatique sur l'esclavage) » (Blanchard, 2008 : 167) jusqu'aux années 2000, même si « l'histoire coloniale est enseignée en marge de l'histoire nationale ». (Blanchard, 2008 : 170). L'auteur revient aussi sur la culture coloniale fortement présente dans le quotidien des français de la IIIe République, notamment à travers les objets « *a priori* neutres » (Blanchard, 2008 : 164) - dont la fameuse boîte Banania - construisant un imaginaire collectif considéré comme naturel, en l'absence de contrepoint de poids, et ce malgré des initiatives comme la « contre-exposition coloniale » de 1931 organisée par le parti communiste et les surréalistes.

²⁴⁶ Voir le discours du 28 juillet 1885 de Jules Ferry sur « les fondements de la pensée coloniale de la Troisième République » : ASSEMBLÉE NATIONALE. *Jules Ferry*. Disponible sur : <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/ferry1885.asp>. Consulté le 8 novembre 2011. Ce dernier argument est parfois repris et transporté dans les contextes contemporains par les discours « militants » en faveur de l'apprentissage de français. Sur l'éducation et les colonies et l'apprentissage de la langue nationale, voir : Dubreuil, 2008 (chapitre 4, p.123-129).

²⁴⁷ Ce dernier argument est parfois repris et transporté dans les contextes contemporains par les discours « militants » en faveur de l'apprentissage de français. Sur l'éducation et les colonies et l'apprentissage de la langue nationale, voir : Dubreuil 2008 (chapitre 4, p.123-129).

les lois votées en son nom ; langue que les masses devaient comprendre plus que parler porteuse de valeurs et d'idées ; ou langue chargée de dire la race²⁴⁸, notamment au XIXe siècle « qui placera la question de la nation principalement sous cet angle. » (Merlin-Kajman, 2003 : 166) ; la dimension politique, idéologique et sociale du processus de construction du lien entre langue et nation a été l'objet d'interrogations nouvelles, en particulier à compter de la seconde moitié du XXe siècle qui a vu la disparition de l'empire colonial français - et des pertes économiques, politiques mais aussi culturelles conséquentes - et l'apparition de nouveaux États-nations au lendemain des indépendances²⁴⁹.

Le principe de l'acquisition d'une langue et d'une culture, liées à la construction d'une identité commune au moyen de l'exclusion des langues et des cultures autres - ou de la folklorisation²⁵⁰ de la différence comme corollaire d'une politique de l'unité nationale qui a besoin d'assimiler des citoyens et d'administrer la construction d'une histoire - est devenu obsolète du fait de l'expansion du français sur le territoire national, de l'indépendance des pays colonisés et des mouvements migratoires du XXe siècle. Le fait que la majorité des francophones ne soit plus française²⁵¹ et que la langue française ne soit pas nécessairement la seule langue des français, a provoqué le questionnement d'une culture devenue monolingue après la Révolution de 1789 et entraîné son ouverture vers le plurilinguisme et le pluriculturalisme²⁵². Le modèle de cohabitation linguistique proposé par Renée Balibar paraît aujourd'hui difficilement applicable en dehors des relations

²⁴⁸ L'évolutionnisme scientifique qui domine au XIXe siècle ordonne la différences entre les humains sur une échelle de l'évolution liée à la race (des Noirs d'Afriques et aborigènes considérés comme primitifs jusqu'aux dites grandes civilisations de l'Orient et de l'extrême Orient). C'est sur cette conception, pensée comme humaniste (veillant à une certaine idée de l'unité de l'humanité), que repose la « mission civilisatrice » de la colonisation. Benoit De L'Estoile évoque, deux autres types de discours (pour qualifier la mise en récit des peuples colonisés lors de l'Exposition coloniale de 1931) : le discours différencialiste mettant l'accent sur la diversité des races (fondée sur la biologie) et des civilisations (que l'on qualifiera plus tard de « culturaliste ») ; et le discours primitiviste, d'un autre ordre – basé sur les mouvements intellectuels et artistiques de l'entre-deux-guerres – qui révèle « une inversion de sens » (De L'Estoile, 2007 : 43) non plus dépréciatif mais valorisant une esthétique de l'altérité (notamment « l'art primitif ») et présentant des traits communs avec l'évolutionnisme dans un « retour au primitif conçu comme enfance de l'humanité » (De L'Estoile, 2007 : 44).

²⁴⁹ L'État colonial a tracé la voie à un imaginaire du nationalisme où les nations nouvelles s'imaginent anciennes (Anderson, 1996 : 167-188). Voir aussi : Bayly, Christopher Alan. *La naissance du monde moderne (1780-1914)*, trad. fr. Michel Cordillot. Paris : Les Editions de l'atelier (2007) [2004].

²⁵⁰ Ceci au moyen d'une politique qui définit « l'espace épistémologique où la différence de l'intérieur peut être 'traitée', une fois transformée en matériau quantifiable et curieux. » (Certeau et al., 2002: 180) dont le classement et l'archivage conserve aussi un ordre établi. Certeau et al. proposaient une lecture de l'enquête de l'abbé Grégoire soulignant l'opposition patois (associé au local et au terroir)/ langue française (associée à la capitale), chassé de la langue, le patois deviendrait « relique » de la nation, corpus permettant à celle-ci de se situer en terme de progrès par rapport à une origine (idem : 78) elle même produite par un « vouloir dire l'ordre » inhérent au schéma rationnel (idem : 83). On reconnaissait au patois une proximité avec la nature lui conférant une expressivité propre à des « hommes de la nature », (idem : 121), « les notables éclairés [ayant] à côté d'eux l'équivalent de ce que sera l'Afrique pour les bourgeois du XIXe siècle : un immobile continent, dont les ressources naturelles devaient être possédées par la patrie, acquises au progrès, rentabilisée et 'cultivées'. » (idem :124), tout comme on considérait la campagne comme un tout homogène à la chronologie inorganique et floue, à l'image, selon les auteurs, des pays coloniaux qui ont longtemps paru « émerger d'une sorte de préhistoire commune et indistincte avec l'arrivée des conquérants européens. » (idem : 149).

²⁵¹ Le nombre de francophones dans le monde estimé en 2010 par l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) est de 220 millions. Il concerne les pays membres et les pays observateurs de l'OIF, ainsi que l'Algérie (11,2 millions en 2008), Israël (entre 0,3 et 0,5 millions), le Val d'Aoste (environ 90 000 en 2001) ou encore les Etats-Unis (2,1 millions selon le recensement de 2000) (Wolff, 2010 : 5). Ce chiffre devrait augmenter significativement sur le continent africain qualifié de « continent moteur de la croissance des francophones dans le monde » (idem: 7) en conséquence des progrès réalisés dans le domaine de la scolarisation où le français est la principale langue d'enseignement. En Europe, la tendance à la baisse des effectifs d'apprenants de français langue étrangère s'affirme, même le français reste la 2^e ou la 3^e langue étrangère la plus étudiée (et la 1^{re} dans les pays anglo-saxons) : le taux d'apprenants en FLE baissé de 7% entre 2007 et 2010 alors qu'il a augmenté de 31,5% en Afrique subsaharienne et dans l'océan Indien. Globalement, l'apprentissage du français dans le monde a augmenté de 13% (idem : 9-10).

²⁵² Cependant, le statut socio-politique des langues, des cultures et des locuteurs bilingues ou plurilingues et les situations de diglossies sont fréquentes, l'altérité et l'hétérogénéité étant parfois souvent comme des obstacles à surmonter plus que comme des opportunités à saisir, aussi bien sur le plan institutionnel qu'épistémologique. Voir à ce sujet : Gajo, 2004 ; Castellotti, 2004 ; Chiss, 2008 (en particulier le chapitre 6 p.231-276). Voir également Ouzouf, 2009.

entre les langues européennes pour lesquelles il a été pensé, en ceci qu'il renvoie à des « valeurs sociales, des artefacts culturels, intellectuels et politiques » (Vilkou-Poustovaïa 2001 : 67) propres à une identité collective et à ses représentations sur la langue à un moment donné²⁵³. La problématique de la gestion de l'ouverture et de l'échange entre langues et cultures, dans le cadre d'un partenariat égalitaire et légitime tel qu'il est posé par Renée Balibar, semble en effet en conflit avec un élargissement vers la multiplicité et la diversité de langues et des cultures en dehors des logiques strictement occidentales, montrant les limites du modèle de l'idéal démocratique de Renée Balibar et d'un projet colingue pensé pour l'Europe. Ceci dans un espace où il existe une claire séparation linguistique entre, d'une part, langue anglaise et les autres langues européennes ; et de l'autre les langues non européennes²⁵⁴, se combinant à l'ancienne division géopolitique *Nord/Sud, Centre/Périphérie* objet d'une réflexion organisée, après les années 1970, autour de la notion de « poscolonial » sur laquelle nous reviendrons.

²⁵³ En retour, en tant que communauté imaginée et imaginaire, la nation (Anderson, 1996) est elle-même façonnée par la situation de colinguisme dans laquelle elle s'insère.

²⁵⁴ J.L. Calvet distingue la diversité horizontale (des langues super-centrales) de la diversité verticale (des langues qui gravitent autour des langues super-centrales) : la première concerne les langues d'un même niveau comme le français, l'espagnol ou le portugais qui forment des espaces linguistiques (francophonie, hispanophonie et lusophonie) au sein desquels existent d'autres langues davantage menacées et concernées par une diversité verticale. Ainsi les politiques d'intervention doivent-elles concerner l'ensemble des langues sous peine de ressembler à un « Yalta linguistique » (Calvet, 2001 : 102) et impliquer les formes locales des langues super-centrales, la diversité ne pouvant en aucun cas se transformer en « bouclier à la défense du français », dans le cas de l'espace francophone » (idem : 105).

3. Vers un autre universalisme : le français et la diversité culturelle.

Inscrite dans la Constitution de la Ve République, la langue française est historiquement affaire de l'État²⁵⁵, que l'on se réfère à l'État royal, impérial ou républicain. Cette longue histoire caractérisée par le culte d'une langue unique dans une nation qui s' imagine dès son origine comme monolingue a fini par faire du français un des éléments constitutifs d'une identité culturelle où fusionnent langue, nation et culture²⁵⁶, les politiques culturelles reposant également sur une sédimentation historique²⁵⁷.

3.1 Une politique culturelle française.

Si le sentiment de singularité de la culture française, étroitement liée à la manière dont elle est administrée par l'État, remonte au XVII^e siècle²⁵⁸, l'intervention de l'État dans le domaine culturel s'affirme particulièrement au cours du XX^e siècle (Poirrier, 2006 : 10). Sans que l'on puisse encore parler de politique culturelle, c'est avec la monarchie absolue et les règnes de Louis XIII et de Louis XIV que l'intervention de l'État moderne s'affirme dans les domaines des arts et de la culture. L'État s'empare progressivement des institutions qui gèrent la production culturelle avant que son influence ne commence à peser jusque sur les modes de fonctionnement de la société. La période révolutionnaire voit naître « l'invention du 'patrimoine

²⁵⁵ C'est également le cas dans d'autres pays où le français est langue officielle, comme le montrent les politiques linguistiques développées au Canada et au Québec.

²⁵⁶ La disposition de la Constitution de la République (alinéa 1^{er} de l'article 2), « La langue de la République est le français », est prolongée en 1994 par la loi dite Loi Toubon dont l'article premier énonce « Langue de la République en vertu de la Constitution, la langue française est un élément fondamental de la personnalité et du patrimoine de la France. Elle est la langue de l'enseignement, du travail, des échanges et du service public ». Mais ces lois à caractère défensif, instituées au moment du traité de Maastricht et de la construction politique de l'Europe, semblent surtout avoir pour objectif de d'éviter que l'anglais ne s'impose sur le territoire national (Encrevé, 2011 : 10). L'exclusivité de la langue française ainsi légiférée pourrait d'ailleurs constituer un obstacle à l'internationalisation, notamment de l'enseignement supérieur et de la recherche, dans un pays au troisième rang en nombre d'étudiants, après les Etats-Unis et le Royaume-Uni (idem : 12). Car si le français ne fait plus partie des langues dominantes de la science, c'est son statut de langue nationale dans ce domaine qui est en jeu aujourd'hui (idem : 15).

²⁵⁷ Tony Judt, commentant *Les lieux de mémoire* de Pierre Nora, publiés entre 1984 et 1992, et l'opposition que l'auteur y introduit entre mémoire (à vocation unificatrice) et histoire (à vocation universelle), revient sur le lien excessif entre la mémoire et ses dimensions institutionnelles et politiques et sur le poids de l'histoire sur le gouvernement, la langue ou l'administration publique en France. Selon l'auteur, ce fait est visible car, de tous les pays d'Europe occidentale, la France est celui qui aurait le moins changé à travers les siècles (du moins jusqu'au moment de l'entreprise de P. Nora dans les années 1970-80), tant au niveau de ses paysages - moins perturbés par l'essor de l'industrie, les moyens de communication modernes, les transformations sociale et démographiques que l'Angleterre par exemple (Judt, 2008 : 207) – que sur la structure politique du pays ses formes d'administration nationale et provinciale, les relations entre le centre et les localités, la hiérarchie des autorités légales ou fiscales, la culture et la pédagogie, qui vont de Paris jusqu'aux villages les plus reculés (idem : 208). Pour une appréciation de *Les Lieux de mémoires* de Pierre Nora comme « splendide initiative très française » (idem : 210), voir : Judt, Tony (2010) [2008]. *Retour sur le XX^e siècle. Une histoire de la pensée contemporaine*. Trad. de l'anglais, Sylvie Taussig et Pierre-Emmanuel Dauzat. Paris : Éditions Héloïse d'Ormesson, p.204-226 de l'édition portugaise indiquée en bibliographie. A propos du débat entre mémoire et histoire à partir des « lieux » (et de la relation entre lieux de mémoire et patrimoine), voir Davallon, 2006 : 103.

²⁵⁸ Selon, Philippe Poirrier, la création en 1664 de la Surintendance générale des bâtiments du roi marque l'acte inaugural de la généalogie de cette singularité (Poirrier, 2006 : 9).

national' » (Poirrier, 2006 : 16), et la célébration de son génie²⁵⁹ artistique, développé autour de grands objectifs dont « la conservation du patrimoine hérité, l'éducation du citoyen et la formation libre et indépendante des artistes » (Poirrier, 2006 : 16). Jean Davallon précise que ce modèle du « patrimoine national » est pensé comme démocratique, comme une instance intérieure à la société – à l'image de la souveraineté incarnée par le peuple constituant la Nation – qui propose un statut provenant de la société elle-même pour les objets (Davallon, 2006 : 171). L'État agit au nom de la Nation et déclare le statut de patrimoine pour des raisons notamment éducatives, scientifiques ou politiques, visant la formation des citoyens, la connaissance de l'histoire ou la préservation de ce patrimoine de la Nation. Dans ce schéma, cette dernière, propriétaire et détentrice « virtuelle » du patrimoine, qui « tend à fusionner avec le propriétaire originaire » (Davallon, 2006 : 172), confère également à l'objet une partie des valeurs qui le caractérisent.

Cette conception du patrimoine sera reprise par la monarchie de Juillet, qui « vise surtout à conforter une civilisation nationale en construction » (Poirrier, 2006 : 16). La troisième République créera la loi sur la propriété intellectuelle (1902) et le statut d'entrepreneur privé de l'artiste le soumettant aux règles du marché, puis mettra en place une administration au pouvoir renforcé en matière de protection du patrimoine artistique national - dont les monuments historiques seront la priorité - objet de commémorations visant à célébrer la grandeur nationale²⁶⁰.

Dans la sphère privée et commerciale de l'art, le mécénat de l'État se voit remplacé par une relation commerciale entre l'État et l'artiste, transaction qui détermine la valeur de l'œuvre et, par extension, celle de l'artiste. Le marché commencera à dicter « les notions de goût, de cote, de prix » (Poirrier, 2006 : 21) qui supplanteront celles de la tradition, mais ce retrait de l'État ne traduit qu'une évolution des pouvoirs publics car il reste le principal client des créateurs et le centre de la vie culturelle nationale.

²⁵⁹ Conception héritée du romantisme allemand, et de son précurseur, Johann Gottfried Herder (Denis et Klinkenberg, 2005 : 22), le génie des peuples suppose que chaque peuple soit en mesure de se distinguer de tous les autres par des caractéristiques propres (un génie) qui lui confèrent une valeur. Le génie de la langue est, selon Marc Crépon un « opérateur logique qui permet simultanément le repli sur le particulier et l'ouverture sur une mission universelle. » (Crépon, 2000 : 7) c'est autour de ce génie que les locuteurs d'une langue se constituent en communauté, revendiquant « une place déterminée dans l'histoire, voire une mission, dont le sens et la portée excèdent les limites de cette communauté. » (Crépon, 2000 : 7) Le génie est à la base d'un double mouvement : la défense et la préservation mais aussi la diffusion de ce qui est considéré comme le meilleur. L'auteur postule comme contrepoint au repli sur un « nous » particulier - et à la sacralisation d'une langue donnée, d'une littérature ou philosophie nationales (les classiques)- d'exploiter, pour la surmonter, la diversité des langues afin d'atteindre une dimension universelle, au moyen de la traduction par exemple, pour « dessiner les traits d'un nouvel être en commun » (Crépon, 2000 : 7).

²⁶⁰ L'usage de la notion de patrimoine a connu des variations, au point d'être qualifiée de « concept nomade » (Choay cite par Davallon, 2006 : 130). Jean Davallon rappelle d'ailleurs la fragilité des catégorisations que la notion convoque (patrimoine culturel, naturel, artistique etc.) et la subjectivité des définitions qui dépendent de nombreux facteurs circonstanciels, dont les positions idéologiques (idem : 133). Selon Dominique Poulot qui s'est particulièrement intéressé à décrire les moments historiques de la construction du patrimoine comme champ de culture, l'application de la notion au domaine culturel date de la Révolution française avec la création des musées et la nationalisation des biens, c'est-à-dire de l'invention de la logique patrimoniale. Le développement des musées au XIXe siècle et l'invention du monument historique conduiront à l'institutionnalisation du patrimoine géré par l'État. Ces moments sont repérables si on suit les politiques culturelles inaugurées par André Malraux (basculement années 70 et affirmation du concept années 90). La conception du patrimoine national (la « patrie-patrimoine ») finira par déboucher sur une approche internationale, un élargissement de son périmètre et de sa présentation, marquant la transition du « patrimoine de la civilisation » vers le « patrimoine des cultures » (Poulot cité par Davallon, 2006: 131) jusqu'à son approche économique plus contemporaine, où tout semble pouvoir devenir patrimoine. Le statut – car n'est considéré comme patrimoine que ce qui est déclaré institutionnellement comme tel - paradoxal « de choses qui sont à la fois conçues comme des biens appelés à circuler entre des générations et comme des objets uniques qui ne saurait être ni comparés ni mélangés avec des biens ordinaires » (idem: 143) réactive la signification symbolique d'un « lien social fondé sur un culte ancestral, la transmission de valeurs acceptées comme sacrées » (Rey, cité par Davallon, 2006 : 143) contenu dans l'étymologie du terme.

Le Front populaire (1936-1937) marque un jalon important dans l'histoire des politiques de la culture²⁶¹ et de leur légitimation, à travers la volonté de rendre populaire²⁶² la culture dite savante²⁶³. Bien que cette « politique volontariste » (Poirrier, 2006 : 35) révèle ses limites²⁶⁴, notamment dans la décentralisation – car les changements s'opèrent surtout à Paris - elle réaffirmera l'idéal républicain et posera l'intervention de l'État comme symbole du triomphe démocratique.

Après l'interventionnisme culturel du régime de Vichy (1940-44) qui se pliera aux exigences de la politique culturelle menée par le Reich et interviendra dans le sens d'une représentation idéale de la France notamment à travers le développement du champ folklorique, la problématique démocratique sera reprise avec la Libération (1944), dans un climat de guerre froide.

Le cinéma, et la défense du cinéma français, deviennent par ailleurs un enjeu politique et culturel²⁶⁵. Le Comité d'organisation de l'industrie cinématographique (COIC), créé par le régime de Vichy, est remplacé par le Centre national de la cinématographie (CNC), en même temps que les accords franco-américains Blum-Byrnes, en 1946, permettent la projection de films américains sur les écrans français et provoquent les protestations des professionnels du cinéma, posant les premières bases de la notion d'« exception culturelle »²⁶⁶ sur laquelle nous reviendrons. La politique de décentralisation théâtrale veillant à un « rééquilibrage au profit de la province », mais toujours sous contrôle de l'État, date également de cette période²⁶⁷, tout comme le Théâtre National Populaire (TNP) de Jean Vilar, intégré dans la mouvance de l'éducation populaire, devient un « service public ». Sans rompre avec la logique parisienne et centralisatrice,

²⁶¹ C'est dans les années 1930 que le champ lexical et conceptuel du terme *culture* (action culturelle, associations culturelles, vie culturelle) s'est imposé en France, dû en grande partie aux modèles marxistes et communistes, durant la période précédant le Front Populaire (Silva, 2008 : 244).

²⁶² Le terme « démocratiser » sera préféré à celui de « populariser » après 1945 (Poirrier, 2006 : 31). Sur la notion de culture populaire voir : Tétard, 2002, et Wallon, 2006 qui retrace l'histoire de l'appropriation par les masses des biens culturels en mettant en perspective les rapports entre art et société en France depuis Condorcet et les pères de la république à nos jours.

²⁶³ Les années 1930 opèrent une « nationalisation de la langue » dont les enjeux culturels, littéraires et idéologiques, concentrés autour de la langue populaire - c'est-à-dire la langue d'un peuple, le peuple français « à la fois brandie contre la langue classique et contre les langues étrangères » (Roussin, 2006 : 163) - remontent au XIX^e siècle et à la nationalisation de la nation.

²⁶⁴ Philippe Poirrier évoque le manque de moyens financiers dû à la situation économique des années 1930 et un laps de temps trop court (1936-37) pour concrétiser une politique (Poirrier, 2006 : 37).

²⁶⁵ Le rapport parlementaire de Maurice Petsche en 1934 qui recommande l'instauration d'un système de régulation et de soutien de l'État pour le cinéma, annonce les mesures adoptées sous le régime de Vichy (avec le COIC) repris par la IV^e République avec le CNC qui, selon Jacques Choukroun, annoncent « l'exception culturelle française » (Choukroun, 2004).

²⁶⁶ Bien que le cinématographe naisse en 1895 en tant qu'industrie, le cinéma sera plutôt envisagé en France comme un artisanat (contrairement au cinéma américain). La contradiction entre art et industrie ferait que « [p]our les intellectuels français, il s'agit alors d'aller au cinéma comme on va à la messe, de croire à l'art, d'y voir des révélations, cependant que le peuple, comme les américains, y va pour s'amuser, se divertir. La valeur n'en est plus l'art mais l'*entertainment*. » (Thonon, 2007 : 76)

²⁶⁷ Jean Pierre Rioux parle d'un contexte jacobin dans lequel la décentralisation du théâtre n'est considérée que comme une nationalisation parmi d'autres (cité par Poirrier, 2006 : 61) bien que celle-ci se caractérise par un souci d'interaction avec le peuple dont témoignent la relecture du répertoire classique et une ouverture notable aux auteurs contemporains.

celui-ci propose une stratégie pour atteindre les publics populaires en structurant un répertoire autour des classiques français étrangers²⁶⁸.

Forte d'un héritage fondé sur une pratique institutionnelle dans le champ culturel²⁶⁹, la Ve République pourra instaurer un ministère des Affaires culturelles, séparé de celui de l'Education nationale, confié à André Malraux²⁷⁰ en 1959 (et jusqu'en 1969) par le Général De Gaulle. L'instauration de cette nouvelle modalité d'intervention publique – ou « l'invention de la politique culturelle » au moyen d'un « État esthétique », selon les formules proposées par Philippe Urfalino (cité par Poirrier, 2006 : 69-75) - est chargée de l'expansion et du rayonnement de la culture française²⁷¹ avec des moyens bien plus importants que ceux dont disposait les IIIe et IVe Républiques. Dans la lignée de la politique scolaire de la IIIe République et de la démocratisation culturelle du Front populaire (1936-38), la politique souhaitée par André Malraux s'adosse à une doctrine que sert une philosophie séparant connaissance, associée à l'enseignement et à la pédagogie, et amour de l'art²⁷², soit, selon ses dires, amour des « génies de l'humanité et notamment ceux de France » (cité par Poirrier, 2006 : 75). Il s'agit, pour ce ministère, d'assumer la mission sociale de mettre en rapport direct l'œuvre d'art – considérée comme jusqu'alors accessible à la seule bourgeoisie - et un large public.

Même si ce nouveau ministère n'est pas le résultat d'un véritable projet politique d'envergure²⁷³, c'est sous son impulsion que la culture accèdera au plus haut niveau politique et sera, du même coup, à l'origine de l'affirmation de la centralité de l'État culturel français, témoignant d'une conception jacobine du service public.

²⁶⁸ Marie Thonon établit une filiation par le biais d'une « conception de la culture que l'on a dite bourgeoise, savante, la 'haute culture' [s'étant] en effet, confondue avec l'art, et la République [s'étant] installée sur [l'] héritage de l'aristocratie lettrée du XVIIIe siècle » (Thonon, 2007 : 73) qui verra se poursuivre un désir de reconnaissance reconduisant « l'art comme seul signe de culture (...) de la Révolution française en passant pas la Révolution industrielle jusqu'à aujourd'hui » insérant dans ce parcours « la volonté républicaine de donner à tous en toute égalité et en toute générosité, accès à cette haute culture par le biais d'une politique qui sera portée par la gauche en 1936, agie par Jean Vilar et son TNP » (Thonon, 2007 : 76).

²⁶⁹ Voir notamment « le programme de gouvernement des esprits de Guizot » (Mélonio, 2009 : 71), qui sera repris par ses successeurs dont Jules Ferry, portant sur la nécessité d'un ministère de l'instruction publique veillant à la formation du jugement de goût et légitimant une intervention institutionnelle. Ce programme s'est avéré d'autant plus urgent que se propageait « le sentiment d'un effondrement des normes *du beau, du vrai et du bien* » (Mélonio, 2009 : 71).

²⁷⁰ André Malraux, révolutionnaire marxiste associé au mouvement international communiste, a naturellement été influencé par le projet de *révolution culturelle* défendu par Lénine dès 1923.

²⁷¹ Profitant de sa notoriété et de son prestige en tant qu'écrivain et qu'intellectuel, A. Malraux est chargé de veiller à réinstaurer une image positive de la France mise à mal par la guerre d'Algérie (Poirrier, 2006 : 73).

²⁷² Notons que la notion de « culture », au sens anthropologique du terme, n'est pas l'objet de la politique de Malraux pas plus que ne l'est l'idéologie de la créativité et de l'expression artistique écartées au profit de l'excellence d'un secteur artistique professionnalisé et subventionné. Concernant plus spécifiquement les objets patrimoniaux, Jean Davallon distingue d'ailleurs deux catégories : le patrimoine artistique (un créateur) et le patrimoine ethnologique ou archéologique (une culture au sens ethnologique du terme, c'est-à-dire « un actant abstrait qui se manifeste (ou se produit) collectivement en renvoyant aux caractéristiques génériques d'un groupe » (Davallon, 2006 : 181).

²⁷³ Il reste d'ailleurs séparé du vaste réseau des services culturels à l'étranger, directement géré par le Ministère des Affaires étrangères. Il s'agit là d'une singularité française : d'autres États comme les Etats-Unis, la Grande-Bretagne ou l'Allemagne on recours à des organismes non gouvernementaux à très forte autonomie (Poirrier, 2006 : 88).

La contestation de Mai 1968 révélera la distance entre la demande sociale réelle et l'offre d'avant-garde des créateurs qui conduira à une mise en cause de la démocratisation culturelle promue par André Malraux. Des enquêtes et des études sur les pratiques culturelles des français révéleront certains des aspects négatifs de cette politique. Parmi les spécialistes consultés par le gouvernement, Michel de Certeau rend compte dans ces travaux²⁷⁴ des vicissitudes des institutions publiques chargées de la culture réservées à une minorité sociale et marque de nouvelles orientations, scientifiques comme politiques, à l'égard la culture dès lors reconnue comme plurielle. L'auteur analyse le quotidien et les pratiques culturelle ordinaires et met en lumière la créativité et l'intelligence des utilisateurs des grandes machines culturelles en étudiant les effets de l'usage de la consommation culturelle sur le consommateur et sur le système dominant, refusant les termes de la dichotomie habituelle « culture savante » *vs* « culture populaire ».

L'idéologie qui primera jusqu'à la moitié des années 1970²⁷⁵ mettra en crise la culture « cultivée » et veillera à l'affirmation des identités culturelles des classes dominées, par exemple pour les plus jeunes, au moyen des « contre cultures » provenant de *l'underground* anglophone. En réponse à cette contestation intellectuelle, le concept de « développement culturel » sera reconnu comme « valeur historique et opératoire pour une société pluraliste » (Poirrier, 2006 : 131) et servira de base aux planifications à venir qui s'assumeront comme sociales et libérales²⁷⁶. Aussi, la démocratisation de la culture est-elle infléchie par le passage de « l'universalité de la haute culture » (Poirrier, 2006 : 132) réduite aux Arts et Belles-Lettres et sacralisant les œuvres, à une vision plus anthropologique de celle-ci et à une diversification des modalités de sa transmission et de sa diffusion. Car « la démocratie culturelle comme processus succède à la démocratisation comme organisation de l'accès aux œuvres » (Poirrier, 2006 : 132). Dès lors, la *culture de corpus*²⁷⁷ issu de la haute culture, historiquement lié à l'élan progressiste, se défait « dans une postmodernité déconstructionniste » (Garapon, 2002 : 62) qui lui préfère la *culture de la performance* ou l'art *in progress*

²⁷⁴ Fruit de cette collaboration, ses travaux dont *La culture au pluriel* (1974) ou *L'invention du quotidien* (1980) sont réalisés dans un contexte intellectuel dominé par le paradigme critique de l'école de Francfort qui dénonce l'industrie culturelle comme facteur d'aliénation et de manipulation (Dosse, 2002).

²⁷⁵ La société française a connu des transformations importantes dans les années 1970 à la suite des événements de 1968 mais aussi à cause de la crise économique amorcée par les chocs pétroliers de 1973 et 1979. La France, dans la foulée des « trente glorieuses », poursuit la modernisation des infrastructures, la massification de l'enseignement supérieur, le développement des activités de loisir et recrute des immigrants en masse que le regroupement familial fixera sur le territoire français. Les questions liées à l'urbanisme, à la disparité sociale et scolaire, seront aggravées par le chômage et le développement culturel tentera de « colmater les brèches à coup de subventions interministérielles, d'investissements territoriaux et d'équipement intégrés. » (Wallon, 2006 : 87). Les années 1970 voient les partis politiques (essentiellement de gauche) s'emparer de la question des politiques culturelles auxquelles seul le parti communiste français avait jusqu'alors voué une attention particulière dans ses discours.

²⁷⁶ Le libéralisme économique touche la culture à la fin des années 1970 (notamment avec la libéralisation du prix du livre en 1979), les effets de la crise se traduisant par un désengagement financier de l'État pour l'ensemble des établissements culturels qui a comme conséquence l'appel au mécénat privé et aux collectivités locales (Poirrier, 2006 : 147).

²⁷⁷ Les disciplines qui l'étudient, comme les études littéraires par exemple, s'en sont d'ailleurs vues transformées, ou du moins interrogées, dans le passage de « la notion d'objet (comme forme statique et close) à celle de *pratique culturelle* (représentative de ce qui s'appelle alors une « forme de vie ») » (Baetens, 2011a) nous y reviendrons dans le chapitre 6.

et la recherche perpétuelle de la nouveauté. Le Ministère de la culture, et son emblématique ministre Jack Lang, privilégiera la culture comme expression des groupes sociaux²⁷⁸ liée à l'événement et à l'action.

La triade « création » des artistes professionnel, « expression » des groupes sociaux facilitée par les animateurs, et « confrontation » entre les deux encouragée par les mêmes animateurs et les élus locaux, remplace la triade « haute culture », « public rassemblé » et « accès à la culture » (Ulfarino, cité par Garapon, 2002 : 63).

L'« État tutélaire » remplacé par « l'État partenaire » (Poirrier, 2006 : 157) et sa vision unanimiste de la culture sera suivi par une autre étape, celle de « l'État culturel »²⁷⁹ à l'approche multiculturelle, installant une sorte de dichotomie entre la haute culture à vocation universelle et celle du plus grand nombre, entendue au sens anthropologique d'expression de groupes, même si la conception d'une « culture au pluriel » pense la culture dite noble comme accessible aux « dominés » autrement que par le manque (Ulfarino, cité par Garapon, 2002 : 63).

Ce virage culturel sera également marqué par les « Grands Travaux »²⁸⁰ parisiens orchestrés par le président François Mitterrand au cours d'une période à laquelle s'amorcent également de profondes transformations tant au niveau national qu'international. En effet, l'internationalisation des politiques urbaines conduisent à la mondialisation²⁸¹ des pratiques artistiques et à de nouveaux positionnements et à de nouvelles cohérences et, s'ils renforcent la position hégémonique de Paris dans le système culturel français, les Grands Travaux contribuent sans doute aussi à la compétition urbaine internationale, révélant le « paradoxe d'une décentralisation²⁸² recentralisatrice orchestrée par l'État-providence depuis la capitale » (Menger cité par Poirrier, 2006 : 183).

Par ailleurs, les débats à propos de la bibliothèque nationale de France (BNF) sont le symptôme d'une autre tension, cette fois à propos du modèle culturel défendu par l'État, que révèlent deux conceptions distinctes de

²⁷⁸ Mais également comme expérience ((au-delà de la découverte des œuvres) avec par exemple, le « Plan Lang » mis en place en 2001 avec les Classes à Projet Artistique et Culturel (Partenariat Culture/Éducation Nationale) visant un rapport personnel entre les élèves et les artistes.

²⁷⁹ Philippe Poirrier, reprenant sans doute le titre du livre de Marc Fumaroli (*L'État culturel. Essai sur une religion moderne*, 1991) désigne ainsi les deux septennats de François Mitterrand (1981-1995) et de son emblématique Ministre de la culture, Jack Lang (Poirrier, 2006 : 164). La diversité du champ de la politique culturelle caractérisant cette période et son évaluation sont synthétisés par l'auteur dans Poirrier, 2006 : 164-167. Anne-Marie Laulan et Didier Oillo parlent de « décennie culturelle » pour les années 1990 (Laulan et Oillo, 2008 : 44).

²⁸⁰ Ils ont eu lieu entre 1986 et 1995, le Grand Louvre et la Bibliothèque nationale de France (baptisée par la suite *Bibliothèque François Mitterrand*) étant les plus récents, les plus onéreux et ceux qui ont généré les plus grandes polémiques, notamment à propos du désir de postérité du chef de l'État. Le Musée d'Orsay, La Parc de la Villette, Le Musées des Sciences, l'Institut du Monde Arabe, l'Opéra Bastille, l'Arche de la finance, le Ministère des Finances, la Cité de la Musique, le Muséum font également partie des « Grands Travaux ».

²⁸¹ Pour une histoire de l'internationalisation de l'art et des musées jusqu'à leur mondialisation, voir Leclerc, 2002. L'auteur distingue d'une part la circulation entre artistes plus que celle des œuvres (et du goût des élites culturelles davantage que celle des modes de création) dans un cadre restreint (l'Europe surtout) parallèlement aux premiers contacts avec d'autres grandes civilisations manifestant avant tout un goût pour l'exotisme et, d'autre part, la mondialisation récente qui implique non pas un passage entre frontières nationales, mais l'affaiblissement de celles-ci dans le sens d'« un changement qualitatif des échanges par la suite de la compression de l'espace et du temps mondiaux. » (Leclerc, 2002 : 336)

²⁸² La décentralisation, amorcée par les lois de 1982-83, s'affirme au cours des années 1990, notamment avec la loi du 6 février 1992 sur l'administration territoriale de la République et le décret du 1er juillet 1992 donnant lieu à la charte de la déconcentration. Cependant l'État reste maître du partenariat qui se développera avec les collectivités locales.

la vocation de cette bibliothèque : conçue, par les uns comme un espace d'échanges culturels ouvert à un large public, elle devrait se centrer, selon les autres, sur des missions patrimoniales avant tout destinées aux chercheurs (Poirrier, 2006: 185). C'est ainsi qu'à l'heure du bilan de la période dite de l'État culturel, on dénonce généralement une dissolution de la culture dans un « tout culturel », ou un relativisme culturel²⁸³, reprenant le débat sur la définition de la culture, présent notamment dans les années 1960 avec les travaux des sociologues tels que Pierre Bourdieu.

3.2 Le clivage « haute » culture - culture « ordinaire ».

La sociologie de la culture des années 1960, généralement d'influence marxiste, minorait les pratiques culturelles considérées comme relevant de la sphère du loisirs ou du divertissement²⁸⁴, - motivées par le goût et le choix - ou y voyait le reflet des clivages sociologiques (théorie du reflet). Les notions de « haute culture » ou « culture classique » *vs* « culture ordinaire » (Michel de Certeau) - ou « culture cultivée » *vs* « culture de masse »²⁸⁵ - séparait la culture de l'esprit ou *cultura animi*²⁸⁶ des acceptions de la culture qui seront introduites par l'approche anthropologique²⁸⁷. Cette coupure est abolie et l'analyse sociologique élargit son champ d'observation pour étudier le processus de formation de la culture légitime (« haute culture ») et de hiérarchisation des objets, examinant ensemble toutes les formes de cultures. Passeron et Bourdieu²⁸⁸ participent de ce changement de statut épistémologique et placent sur le même plan les pratiques économiques et symboliques ; ces dernières (« capital symbolique ») obéissant à des dynamiques de lutte – axée sur la lutte des classes dans les premiers travaux de Bourdieu - et de pouvoir, les inscrivant dans le champ du politique.

La structure de classe proposée par Bourdieu et Passeron (sexe, origine rurale/urbaine, cursus scolaire antérieur) sera complétée, dans *La Distinction* (1979), par une classification complexe et fragmentée de la

²⁸³ Dont témoignent par exemple, comme le rappelle Philippe Poirrier (Poirrier, 2006 : 177-186), les livres d'Alain Finkielkraut (*La défaite de la pensée* de 1987) ou de Bernard Henry-Lévy (*L'éloge des intellectuels*, 1987) contemporains de la traduction française de celui de l'américain Allan Bloom (*L'âme désarmée, essai sur le déclin de la culture générale*, publié aux éditions Julliard en 1987). Le débat sera prolongé dans le livre de Marc Fumaroli, *L'État culturel* publié en 1991 qui dénonce la « religion de la modernité » et la manipulation sociologique au service d'une idéologie politique (et d'un parti). L'auteur oppose *État culturel* - héritier du *kulturkampf* de Bismarck et responsable de l'accélération d'une culture audiovisuelle de masse représentative des sociétés de consommation contemporaines - et État libéral qui y ferait écran au moyen de l'éducation et de mesures légales basées sur une conception de la culture comme quête individuelle répondant à un désir et non à une imposition (Poirrier, 2006 : 201).

²⁸⁴ Comme la télévision par exemple, la plupart des études sur le média datant des années 1980, *La folle du logis* de Missika Jean-Louis et Dominique Wolton considérée comme la première histoire de la télévision dont Marie Thonon rappelle qu'elle fut assez accueillie, date de 1983 (Thonon, 2007 : 77).

²⁸⁵ La culture de masse est définie par la sociologie américaine comme « l'ensemble des comportements, mythes et représentation produits et diffusés via le processus industriel de production. » (Videau-Falgueirettes, 2002 : 162)

²⁸⁶ Dans *La crise de la culture* (1954), Hannah Arendt rappelle que Cicéron dans les *Tusculanes*, décrit la *cultura animi* comme la culture de l'esprit, qui doit être cultivée comme un champ (Arendt, 1972).

²⁸⁷ Cette substitution de la notion de culture normative par un concept de culture à la fois anthropologique et critique est, selon François Cusset la scène primitive des *Cultural Studies* (Bourcier et al., 2007 : 20) qui se développent au même moment en Grande-Bretagne mais qui ne pénétreront significativement le milieu de la recherche française - encore dominé par ce que François Cusset appelle « les nobles humanités » (Bourcier et al., 2007 : 20) - qu'après les années 1990 (voir chapitre 6).

²⁸⁸ Voir Bourdieu et Passeron, 1964 ; Bourdieu et Passeron, 1970 ; Bourdieu, 1979.

structure sociale, issues de la combinaison capital économique, capital culturel et classes sociales. Adossée à des enquêtes et à cette structuration, l'analyse permet de différencier des catégories de jugements appliqués aux biens culturels qui indiquent la valeur qui leur est conférée, à partir de laquelle ils sont classés et hiérarchisés. La mise en œuvre de ces catégories et la mise en ordre du monde qu'elle suppose, façonne selon les classes un goût et une façon d'appréhender les objets culturels, d'évaluer le goût des autres groupes et de s'en distinguer.

Mais la vision de Bourdieu des cultures populaires, sous l'angle de la privation symbolique pour les pratiques paysannes et ouvrières ou de la maladresse envieuse de celles des milieux intermédiaires (Maigret, 2002 : 172), n'est pas une vision positive. Tout en n'étant pas, contrairement à Adorno par exemple, un penseur marxiste élitiste, l'œuvre de Bourdieu est cependant ambiguë²⁸⁹ et ne propose aucune politique de valorisation des pratiques culturelles populaires. Elle légitime, d'une certaine manière, la domination en posant que les dominés ne possèdent ni culture, ni moyens de sortir de leur condition (Maigret, 2002 : 177)²⁹⁰. Cette perspective bourdieusienne contraste avec celle de Certeau qui cherche

« à exhumier l'inventivité des acteurs dans la quotidienneté [alors que] Bourdieu illustre sa conception d'*habitus* avec une étude des goûts et des représentations culturelles évidée de toute forme possible de créativité. » (Dosse, 2002 : 219)

A l'aube des années 1980, les politiques concernant les artistes, les institutions et les professions artistiques cohabitent avec celles ayant trait aux industries culturelles et à la mondialisation. Le soutien à la création contemporaine²⁹¹ est favorisée et la vision du patrimoine élargie et renouvelée, la muséographie et les musées devenant les « médias de l'identité » (Chougnat, cité par Poirrier, 2006 : 189). En effet, si comme le suggère Tony Judt, la France de 1956 ressemblait foncièrement à celle de 1856 de par une certaine continuité géographique, politique et religieuse ; la France des années 1980 n'avait pas plus tant en commun avec celle des années 1970 et semblait en perte de confiance, en proie au doute, sans « mythes, gloire, paysans » (Judt, 2010 : 210) auxquels se raccrocher. Le désir de cristallisation d'un ensemble de traditions nationales - formant un patrimoine encadré par le « canon » de la mémoire historique et par l'État-nation unificateur,

²⁸⁹ Éric Maigret y voit quatre phases : les études sur l'Algérie ; les œuvres d'inspiration marxiste, wébérienne et durkheimienne comme *Les héritiers* (1964) ou *La reproduction* (1970) développant une sociologie de l'éducation ; la systématisation et l'application de la théorie de la violence symbolique aux mondes de l'art et de la consommation (années 1960-70), période à laquelle s'installe l'ambiguïté avec l'idée que les pratiques populaires ne reflètent que la violence vécue ; et enfin celle de « l'articulation de l'enjeu de la communication truquée, manipulée, avec celui de la souffrance » (Maigret, 2002 : 174) qui représente une période marquée par la compréhension et l'empathie (contrairement au reste de l'œuvre). Selon Éric Maigret, il ne s'agit en réalité que de mieux « se conformer à la vieille équation adonienne des industries culturelles dominantes et des populations aliénées (Maigret, 2002 : 175).

²⁹⁰ Le regard porté sur les cultures populaires changera substantiellement sous l'influence des Etudes culturelles (*Cultural Studies*) auxquelles sont associés des auteurs comme Richard Hoggart, Stuart Hall, Ieng Ang, Arjun Appadurai, Edgar Morin ou Michel de Certeau, issus de milieux défavorisés ou des marges de l'empire (Maigret, 2002 : 178).

²⁹¹ Certains secteurs comme celui de la musique contemporaine dépendent d'ailleurs complètement de l'intervention de l'État : sans public les bases de création, de la composition (souvent commandée par le ministère), l'exécution et la diffusion des œuvres dépendent de la présence de l'État. C'est également le cas de centres archéologiques ou culturels (comme le centre archéologique européen du Mont Beuvray ou du Centre culturel Jean-Marie Tjibaou).

soucieux de valeurs esthétiques et pédagogiques - qui, sans être encore historiques, ne faisaient plus partie d'une expérience nationale conçue comme commune, se dissout avec la déstabilisation de la continuité du temps et de la mémoire dans une culture jusqu'alors centralisée.

3.3 L' « exception culturelle » française.

Si la notion a donné lieu à des glissements de sens et même à des interprétations abusives, il n'en reste pas moins que l' « exception culturelle » correspond à la fois « à une histoire et à un objet spécifiques » (Regourd, 2004 : 3)²⁹².

Le contexte international mondialisé poussant tous les États à faire évoluer leur politique culturelle, l'Union Européenne « devient l'un des premiers exportateurs mondiaux de services au rang desquels figurent toutes les activités culturelles » (Autissier, 2006 : 77) dont l'enjeu économique majeur est représenté par les industries culturelles (cinéma, audiovisuel, multimédia, édition et musique enregistrée), ensemble de secteurs culturels concernés par la libéralisation des services. Défendue par la France au sein de l'Union Européenne²⁹³ lors des négociations dites de l'Uruguay Round, entamées en 1986 et poursuivies en 1993²⁹⁴, *l'exception culturelle* visait à soustraire la culture aux règles du commerce international appliquées aux « services » dont font partie « les œuvres de l'esprit », pensées comme porteuses d'une identité culturelle. Cette volonté de protéger ces œuvres des principes du libre-échange a ainsi permis à la France et à l'Europe de préserver le cinéma et l'audiovisuel²⁹⁵ des lois s'appliquant aux marchandises à l'aide de systèmes juridiques singuliers permettant de poursuivre le soutien aux producteurs culturels nationaux. Fortement médiatisé en France, bien que marginal au sein des accords du GATT, le débat suscité par ces mesures a conforté l'utilité d'une politique culturelle pour soutenir un secteur jugé à part à l'aide de moyens juridiques destinés préserver la diversité culturelle, position qui installe les « industries culturelles »²⁹⁶ au sein des politiques publiques de la culture, mettant en tension la place de l'art dans la culture des élites et les évolutions du marché du divertissement à l'échelle mondiale. Le marché international atteint en effet un niveau de concentration

²⁹² Retracer dans MATTELART, Armand. *Diversité culturelle et mondialisation*. Paris : La Découverte, 2005.

²⁹³ L'exception culturelle a vu le jour lors de la négociation de l'Accord de libre-échange (ALE) entre les Etats-Unis et le Canada le Canada en partie réussit, en 1988, à préserver l'audiovisuel du champ de l'application de ces accords (Beaudoin, 2008 : 61).

²⁹⁴ Au sein du GATT (General Agreement on Tariffs and Trade - Accord général sur les tarifs douaniers et le commerce) qui a abouti à la création de l'OMC (Organisation mondiale du Commerce) en 1995.

²⁹⁵ Il existe également un appui aux productions audiovisuelles des pays dits du Sud concédé par l'OIF de deux millions d'euros par an (Wolff, 2010 : 15), l'Organisation au fonds panafricain d'aide au cinéma récemment créée disposant également d'un budget annuel de 10 millions d'euros pour promouvoir la création et la production audiovisuelle et cinématographique africaines. Voir : MAHREZ, Karoui. Mise en place d'un fonds panafricain d'aide au cinéma - Renaissance du cinéma africain ? [En ligne] In : *D'allafrica*, 21 mai 2010. Disponible sur: <http://fr.allafrica.com/stories/201005210973.html>. Consulté le 11/12/2011.

²⁹⁶ Les industries culturelles « se sont caractérisées par des processus de marchandisation et de financiarisation de grande amplitude, liés à la diversification technique des supports de diffusion – câble, satellite, 'nouvelles technologies de communication', internet et diffusion numérique – provoquant une multiplication exponentielle de l'offre d'images audiovisuelles. » (Regourd, 2004 : 5).

inédite desquels les groupes multinationaux et multimédia, issus de fusions ou de rachats²⁹⁷ sont l'illustration, et qui met en cause l'autorité des États-nations « au profit de vastes zones régionales de libre-échange » (Autissier, 2006 : 77). L'exception culturelle a émergé d'une négociation internationale à vocation universelle ayant paradoxalement produit des mesures nationales protectionnistes. Par ailleurs, le projet de démocratisation²⁹⁸ qui légitimait l'action culturelle n'a plus le même sens car les relations entre le plus grand nombre et les univers culturels sont plus diversifiées aujourd'hui. Ainsi, les profondes mutations des dernières décennies, qu'elles s'opèrent au niveau des mentalités, des pratiques ou des techniques, tant au plan national qu'international, demandent-elles des modèles adaptés. Le service public de la culture se confronte aux logiques économiques du secteur des industries culturelles en pleine transnationalisation²⁹⁹.

En effet, plus que la culture à proprement parler, il semble que ce soit sa définition et par conséquent celle d'une politique culturelle qui posent problème. L'interrogation de l'opposition entre une « culture marchande » ou « culture de masse » produite industriellement et une culture non marchande censée assurer un lien social³⁰⁰ ou la recomposition de son tissu, se superpose à l'introduction du thème de la créativité³⁰¹ dans la dite « économie de la connaissance » dans les années 1990 et à l'avènement du numérique qui ont entraîné de nouvelles métamorphoses. La configuration d'espaces composites et polycentriques de la culture, où s'intriquent les formes de financement public et privé, la dimension

²⁹⁷ Comme par exemple le groupe Vivendi-Universal, dont le président du moment, Jean-Marie Messier, a déclaré en 2001 que l'exception française était morte, déclenchant une vive polémique dans la presse et les milieux pressionsnels.

²⁹⁸ Les sociologues de la culture tels que Jean-Louis Fabiani, rappellent les constats d'échec récurrents sur la démocratisation des publics après André Malraux (prémisse idéologique et politique sur laquelle reposait son Ministère Malraux). Des études montrent en effet que les effets en ont été très limités depuis la fin des années 1950 si l'on en croit la stabilité de la composition sociodémographique du public. L'augmentation de la fréquentation des grandes institutions culturelles (les grands musées et les grands monuments sont surfréquentés) est en fait à imputer à la croissance de la fréquentation touristique (Les rendez-vous de crise de l'EHESS, 2012).

²⁹⁹ Selon le sociologue Pierre Michel Menger en France l'évolution de la notion de culture, dans son rapport à l'État et au marché, est marquée par des transformations déterminantes qui se sont superposées au cours des dernières décennies. Définie de façon homogène (hautes valeurs de l'humanité incarnées dans les arts comme bien universel) ; objet de démocratisation au moyen du financement public assignant à l'État un monopole de l'action culturelle contre le marché et les industries culturelles émergentes ; la culture et sa définition ont subi une première mise en cause au contact des collectivités locales et de conceptions anthropologiques et fragmentées d'une culture devenue enjeu politique. Paradoxalement, ce moment a fonctionné comme le « cheval de Troie » des industries culturelles qui se sont imposées comme facteurs d'innovation, au niveau public comme privé, dans le jeu de la production culturelle en Europe à partir des années 1980 (Les rendez-vous de crise de l'EHESS, 2012).

³⁰⁰ Alain Brossat qui envisage notre société comme « obèse de culture » (Brossat, 2008 : 21) met en cause ce consensus de la culture comme lien ou nœud social. Selon l'auteur, « l'exception culturelle » qui pose une culture universelle comme garante de la fraternité et de la tolérance surestime son pouvoir et lui assigne un rôle de prise en charge de l'individu qui ne va pas de soi. Cette position n'est pas sans rappeler le concept de *Kulturindustrie* forgé par les membres de l'École de Francfort (Adorno et Horkheimer) et de la réflexion sur l'impact de la consommation culturelle de masse (considérée comme décadente) sur les désirs et mode de vie des individus. Voir Adorno, 1974. Par ailleurs, la notion « d'industrie culturelle » est aujourd'hui relativisée à l'aulne de celle « d'industrie créative » considérée, sans doute abusivement, comme plus adaptée à l'analyse des dynamiques collectives inscrite dans l'économie mondiale qui caractérise l'évolution du secteur de la culture et des médias. Voir par exemple Tremblay et Tremblay, 2010.

³⁰¹ Entendue comme une posture omniprésente et relationnelle par des sociologues de la culture tels Pierre-Michel Menger – qui reconnaît, à l'instar d'Armand Mattelart (2010 : 257), la créativité comme une idéologie, une rhétorique passe-partout - la créativité est désormais considérée comme la seule ressource reconnue comme inépuisable de l'humanité. Sa valorisation a conduit à des formes d'emploi et à des profils particuliers adaptés à un champ de la culture devenu un secteur économique à part entière. La mise en cause de périmètres précis pour la culture - aussi bien physiques que conceptuels – introduite par les « creative countries » et les « creative workers », le flux des mobilités entraînées par la mondialisation, dont font partie le tourisme et les échanges entre artistes, a rendu plus floue la définition de culture. Selon le sociologue, les villes qui se projettent comme creusets incubateurs de cette créativité aspirent à devenir les centres de gravité de la production et de l'activité culturelle qui se développe avec d'autres moyens que l'accumulation d'équipements (médiathèques, bibliothèques) proposés par l'État et déclinés à travers la décentralisation. Pierre-Michel Menger évoque l'usage de la créativité comme argument agglutinant pour la création de réseaux horizontaux, non seulement dans le potentiel lien des villes entre-elles, mais également comme facteur ayant une incidence sur l'écologie sociale d'une ville par contamination réciproque (académie, professions de la culture) (Les rendez-vous de crise de l'EHESS, 2012). Notons que le concept de créativité et les valeurs qui y sont attachées sont centrales au sein de l'économie de la connaissance promue par les politiques éducatives universitaires actuelles, tout comme le sont les questions de l'impact social des enseignements universitaires et de l'insertion de l'université au niveau local.

patrimoniale et sa mission de démocratisation, la question de la liberté de création et de la survie des créateurs dans les sociétés multiculturelles³⁰², reposent, à nouveaux frais, la question de la définition de la culture pour laquelle les pouvoirs publics doivent se mobiliser, dans le contexte de la mondialisation, de la perte de rayonnement de la France et de la crise financière. La rareté des ressources budgétaires invalidant le schéma de l'action publique telle qu'elle était conçue antérieurement et la pratique de la diversification des ressources comme du mécénat dans la culture, marquent également le transfert des décisions qui passent de l'État aux sphères privées et la dilution des responsabilités. Parallèlement, l'avènement du numérique - et de ses modalités d'accès aux œuvres et au savoir, ses potentialités de diffusion³⁰³ - rend difficile la mise en place de modèles économiques soutenables³⁰⁴. Ce changement de paradigme, à la fois industriel et économique, implique la prise en compte d'un temps et d'un espace de la créativité difficilement compatible avec la politique culturelle française fondée sur le caractère exceptionnel des biens culturels.

Aussi, l'émergence de nouvelles pratiques culturelles et artistiques est souvent au centre d'incompréhensions révélatrices du décalage entre les pratiques effectives dans leur diversité et l'idéologie du déclin d'une certaine forme de culture³⁰⁵ caractérisée par la figure de l'individu cultivé appartenant à l'élite et l'ensemble de ceux qui souhaiteraient une prise en compte de la diversité des pratiques culturelles non reconnues. Ces pratiques étant désormais prises dans le flux des échanges marchands de l'économie contemporaine mondialisée, dans la plupart des pays Européens, l'influence des États en matière de culture s'est

³⁰² Selon Tony Bennett, une société multiculturelle suppose « une volonté gouvernementale de maintenir et d'assurer une valeur égale entre les différentes cultures qui coexistent au sein d'une juridiction territorialement définie » (Bennett, 2008 : 20) ce qui ne serait pas le cas de la France et de ses politiques *assimilationnistes*. Mattelart et Neveu parlent d'ailleurs d'une notion molle et caoutchouteuse qui en France suscite autant l'animosité des défenseurs d'une identité culturelle française conservatrice que celles des partisans d'une gauche attachée à l'universalisme du modèle républicain et opposée au modèle anglo-saxon (2008 : 103). Tony Bennett rappelle que cet usage du multiculturalisme a été introduit au Canada en 1965 avant de répandre par la suite aux politiques des États souhaitant le maintien des différences culturelles par opposition aux politiques assimilationnistes à la culture nationale dominante. Critiquées parce qu'elles esthétisent la différence culturelle, parce qu'elles réifient les différences ou parce qu'elles sont élaborées à partir d'un centre contrôlé par les « blancs » (Bennett, 2008 : 21), ces politiques sont remises en question. Les « multiculturalistes critiques » comme Stuart Hall (cité par Bennett, 2008 : 22) suggèrent une orientation multiculturelle élargie, favorisant les connexions et les mélanges entre cultures mettant en valeur la fluidité et la non permanence des distinctions et des relations culturelles (Shelton, cité par Bennett, 2008 : 22), autrement dit, les activités culturelles sont appréhendées en fonction de processus évolutif et non de leur nature différente initiale, une théorie de la culture en tant que relation représentant une base de départ plus solide (Gilroy, cité par Bennett, 2008 : 22). Par ailleurs, Paul Gilroy discute les présupposés de certains discours plus récents contre le racisme et montre que la reconnaissance positive de la différence culturelle peut mettre l'accent sur des aspects apparaissant inconciliables de communautés qui peinent à s'imaginer vivre ensemble. Voir : Gilroy, 2010 [1993].

³⁰³ Mutation technologique qui relance et prolonge le débat sur la démocratisation abordé notamment par Augustin Girard lorsqu'il affirmait en 1978 que la démocratisation culturelle passait davantage par les industries culturelles que par l'action de l'État (Poirrier et Gentil, 2006 : 19). Sur les enjeux culturels de l'accès aux œuvres et aux savoirs et de leur gratuité, voir : Traduction libre, 2009.

³⁰⁴ Voir notamment les interrogations que soulève la mise en place de lois telles que la Loi Hadopi sur le téléchargement illégal ou la Loi sur le prix unique du livre numérique (inspirée de la Loi Lang de 1981) dues à la complexité des enjeux d'un compromis entre les intérêts des créateurs, ceux des éditeurs, des libraires et du consommateur.

³⁰⁵ Ces problématiques se raccordent à celle du cadre plus général du déclin de la culture occidentale et de celle de la culture française prophétisée outre-Atlantique. Voir à ce sujet : Jean-Louis Harouel, qui dans *Cultures et contre-cultures* (1994) trace ce qui serait la généalogie de ce déclin depuis la naissance des avant-gardes jusqu'à leur confrontation avec les contre-cultures. Selon l'auteur, ces dernières se réfèrent d'abord aux années 1960 et 1970 et à « la contre-culture américaine des sixties et ses retombées européennes. La contre-culture du néo-dadaïsme, des happenings, de la haine du savoir, de la raison, du passé » (Harouel, 1994 : 1) qu'il associe à une haine de la tradition, de la civilisation et « des valeurs humanistes contenues dans la tradition de culture » (Harouel, 2002 : 3). La supposée « mort de la culture française » est l'objet d'une polémique à laquelle a largement contribué le journaliste américain Donald Morrison, notamment en 2007 avec un article paru dans *Time Magazine*, édition européenne du 3 décembre 2007 sous le titre « *La mort de la culture française* », thématique reprise dans Morrison et Compagnon, 2008 (commenté dans Assouline, 2008). Pour une comparaison entre les visions ou modèles socio-culturels français, allemand et américain (Etats-Unis) interrogeant le caractère « obsolète » ou « inadapté » de phénomènes hérités de son histoire dans la France du début du XXI^e siècle au regard de « l'état du monde », voir D'Iribarne, 2006. Voir Blanckeman, Bruno, 2010.

décentralisée au profit de dynamiques européennes, locales ou émanant des sphères privées auxquelles ont emprunté des outils de gestion appliqués au sein de l'action publique. L'avenir des cultures nationales se présente ainsi comme « le défi pour les politiques ayant eu pour référentiel 'un modèle' de culture, de l'adaptation à une pluralité de pratiques, d'expressions artistiques et culturelles qui est la marque du monde contemporain » (Bonnet et Négrier, 2008 : 11). Car, avec la globalisation, l'alternative entre « haute » et « basse » culture s'est effacée au profit de l'idée de la culture comme ressource « pour un développement fondé sur des valeurs : la diversité culturelle et 'la manière de vivre ensemble' » (LacARRIERE, 2008 : 36). Il ne s'agit pas pour autant vider la notion de culture de son sens, sentiment sans doute exacerbé par l'affaiblissement de l'identité centrale (nationale). La marchandisation du fait culturel entraîne autant l'homogénéisation des marchés que leur spécialisation en fonction des particularités culturelles qu'ils visent.

4. La diversité culturelle : une autre conception de l'universalité ?

C'est dans le cadre de ces transformations que le concept *d'exception culturelle* s'est vu substitué par celui de *diversité culturelle* « plus consensuel mais aussi plus flou et sujet à plusieurs interprétations. » (Beaudoin, 2008 : 61) Ce dernier résout le conflit entre deux slogans à l'origine de lectures divergentes, d'une part, sur le plan local ou interne, la *démocratie culturelle*, c'est-à-dire « l'égalité entre les genres et les styles » (Wallon, 2006 : 93) et, d'autre part, l'*exception culturelle* au niveau mondial, ou « la défense du pluralisme et la protection des productions nationales » (Wallon, 2006 : 93). La notion apparaît dans toutes sortes de discours qui se basent aussi bien sur la place de la culture dans les négociations commerciales que sur la pluralité de la définition de culture au sens anthropologique et la défense de minorités. Dans ce cas, elle entre en contradiction avec les références de la majorité des politiques culturelles du monde occidental que constituent les notions d'excellence, d'innovation ou de diversité artistiques et non culturelle au sens anthropologique (Wallon, 2006 : 93)³⁰⁶. Nous y reviendrons.

4.1 La Déclaration universelle sur la diversité culturelle.

Posée comme une valeur commune à toute l'humanité, la diversité culturelle est reappadurée par la Déclaration universelle sur la diversité culturelle adoptée par l'UNESCO en 2001 (Unesco, 2001). En effet, dans son article premier, celle-ci pose que :

La culture prend des formes diverses à travers le temps et l'espace. Cette diversité s'incarne dans l'originalité et la pluralité des identités qui caractérisent les groupes et les sociétés composant l'humanité. Source d'échanges, d'innovation et de créativité, la diversité culturelle est, pour le genre humain, aussi nécessaire que l'est la biodiversité dans l'ordre du vivant. En ce sens, elle constitue le patrimoine commun de l'humanité et elle doit être reconnue et affirmée au bénéfice des générations présentes et des générations futures (Unesco, 2001).

³⁰⁶ Bonnet et Négrier expliquent le succès du « slogan » par cette caractéristique molle. Ils proposent d'explicitier les différents niveaux de la définition de diversité(s) culturelle. En premier lieu, il convient d'en différencier le contenu de la diversité : la diversité artistique défendue par une politique culturelle qui définit son intervention dans des domaines (patrimoine, spectacles, arts visuels etc.) et des fonctions (conservation, éducation, création) ; et la diversité d'une nature différente et qui suppose « une pluralité de définition légitime de la culture qui fonde l'intervention publique » (Bonnet et Négrier, 2008 : 12). La forme que prend la notion de diversité est également confuse : apprécier la diversification de l'offre revient à combattre toute monopolisation des biens culturels au niveau mondial par le biais de mesures protectrices (quotas) ou proactives (aides). S'il s'agit de la demande culturelle, la défense de la diversité s'approche de la démocratisation de la culture (accès égal à l'intervention publique non en fonction de l'excellence de l'offre mais de la représentativité de la demande ou des pratiques). La notion de quota, dans ce cadre, ce rapproche de celle appliquée au multiculturalisme (Bonnet et Négrier, 2008 : 12-13).

Relevant à la fois d'un idéal et d'une « ontologie, au sens où elle définit ce qui est » (De L'Estoile, 2007 : 23) – y compris ce qui différencie les groupes humains qui relève de la culture et non de la génétique ou de la race - la déclaration et son préambule évoquent la notion de culture dans son acception anthropologique : le terme « culture » désigne « ce qui caractérise un groupe humain par opposition à tous les autres » (De L'Estoile, 2007 : 23) ainsi que la vie sociale en général et non exclusivement la culture lettrée³⁰⁷. La mise en valeur des différences semble relever d'une vision de l'universalisme distincte de celui de la Déclaration universelle des droits de l'Homme de 1948 qui établissait dans son article 2 les mêmes droits pour tous les individus³⁰⁸ sans prise en compte de la distinction « de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de tout autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation » (cité par De L'Estoile, 2007 : 24). La déclaration de 2001, porte l'accent, non plus sur l'idéal de l'assimilation des identités particulières au profit d'une humanité commune, mais sur la valeur fondamentale de la diversité, sur une conception universaliste « *différentialiste* ou pluraliste » dans un monde

³⁰⁷ L'anthropologue Arjun Appadurai n'envisage pas la culture (le substantif) comme un objet, c'est-à-dire une chose ou une substance physique ou métaphysique renvoyant à un espace discursif où *culture* signifie partage, consensus, lien (ou biologismes - dont la race - quand il s'agit de substance physique). Il définit le culturel (adjectif) comme une forme pour partie linguistique (en termes structuralistes saussuriens) - et non substantielle – sensible aux contextes, aux contrastes et correspondant au concept de différence (lui aussi entendu comme propriété contrastive plus que substantive). L'auteur souligne ce qui, à son sens, constitue la principale vertu du concept : c'est une heuristique capable de mettre en exergue les points communs, mais aussi les contrastes entre des catégories (comme les classes, les genres, les groupes et les nations), la culture étant envisagée comme une dimension de phénomènes (pratiques, objets ou idéologies) qui relève de la différence située et concrétisée. Il ne s'agit pas d'une propriété d'individus ou de groupes, mais d'un instrument heuristique pour évoquer la différence, ou plus exactement les différences culturelles, c'est-à-dire celles qui expriment ou fondent la mobilisation d'identités de groupe. Celles-ci forment un sous-groupe dans l'ensemble plus ample des différences qui caractérisent le monde actuel (Appadurai, 2004 : 25-27).

³⁰⁸ C'est cette vision de l'universalité que partage le philosophe lacanien Žižek Slavoj (Žižek, 2005), pour qui l'universel - contrairement aux cultures qui sont des contenus positifs particuliers, composés de religions, de traditions, de langues, de pratiques sociales, etc. - n'est pas un contenu positif, mais une totalité manquée. Ainsi, l'universel est à-même d'assimiler les contenus particuliers voire contingents, conférant à la notion une extrême flexibilité permettant au sujet non-identitaire, qui ne coïncide pas tout à fait avec la ou les cultures auxquelles il appartient, de ne pas être déterminé par un groupe et de disposer, dans ce vide, cet espace d'indétermination de sa liberté. « [T]o put the question in terms of the relationship between the Universal and the Particular : how does the Particular participate in the Universal ? According to the traditional ontology, the Universal guarantees the Particular its identity : particular objects participate in their universal genus in so far as they 'truly are what they are' – that is, as far as they realize or fit their notion. A table, for example, participates in the notion of table in so far as it is 'truly a table'. Here universality remains a 'mute', indifferent feature connecting particular entities, an In-itself that is not posited as such – that is to say, the Particular does not relate the Universal as such, in contrast to the subject *qua* 'self-consciousness', who participates in the Universal precisely and only so far as his identity is truncated, marked by a lack ; in so far as he is not fully 'what he is' » Žižek, 2005 : 146). La forme vide, négative de l'universel permet « un décalage entre le sujet et la culture à laquelle il appartient, c'est-à-dire qu'il y a une marge de non-appartenance entre l'un et l'autre, un espace vide par lequel le sujet échappe au déterminisme culturel » (Álvares, 2007). « I can relate to the Universal as such only in so far as my particular identity is thwarted 'dislocated' ; only in so far as some impediment prevents me from 'becoming what I already am'. » (Žižek, 2005 : 147). C'est la raison pour laquelle l'individu des Droits de l'Homme est conçu comme un sujet vide de contenus particuliers, perçu dans sa singularité radicale, possesseur de droits inaliénables quelques soient les conditions qui le rattachent à une culture particulière. Le sujet est cependant singulier : « C'est la singularité de son désir qui empêche le sujet de rentrer tout à fait dans l'ordre culturel » (Álvares, 2007). Il existe ainsi une non correspondance entre les lois positives qui changent en fonctions des cultures, et la raison comme invariant anthropologique à l'origine de la définition de la nature humaine que les Lumières envisagent comme un univers uniforme et homogène, indispensable à une société démocratique et moderne (se substituant à l'image anthropomorphe d'un cosmos organique hétérogène et hiérarchisé) (Álvares, 2007). Comme le rappelle Jean-Philippe Mathy (Mathy, 2008), l'universalisme français a été désavoué en France dès son origine dans les discours de droite d'opposition aux Lumières, comme il l'a également été plus récemment dans les discours progressistes de gauche reposant sur la déconstruction et le féminisme radical des années 1960. On y donne généralement tort à l'universalisme car il reposerait sur un principe philosophique erroné à propos du sujet métaphysique des Lumières, la catégorie de l'universel justifiant « le refus de la différence au nom d'un modèle soi-disant égalitaire, mais en fait profondément discriminant » (Mathy, 2008 : 357). Un argument qui convient aux questions actuellement débattues à propos des minorités sexuelles, ethniques ou raciales et qui déborde le contexte français.

post-colonial où le patrimoine commun à l'humanité est conçu comme la somme des patrimoines de chaque culture posant l'universalité comme un ensemble d'identités³⁰⁹ aux multiples configurations.

Pour ce qui concerne la France, la tension entre les conceptions pluraliste et assimilationniste de l'universalisme renvoie à une autre tension : le respect de la diversité culturelle - et, dans ce cadre, la défense de l'exception culturelle française au plan international - et la menace que représente la diversité culturelle pour l'identité française au plan national sous les traits notamment du « communautarisme » ou « particularisme »³¹⁰. L' « exception française » n'est donc pas réductible au

« rôle dominant joué par l'universalisme dans la culture politique depuis plus de 250 ans, ni [à] la crise profonde de l'identité nationale provoquée par la remise en cause de l'universalisme des années soixante/soixante dix ou [aux] mouvement anticolonialistes. » (Mathy, 2008 : 359)

Des penseurs comme Etienne Balibar désirant refonder l'universalisme prenant part à une réflexion plus ample pour trouver « une troisième voie entre jacobinisme et libéralisme » (Mathy, 2008 : 360) qui engloberait des catégories exclues dans un processus par nature inachevé « car il vise un horizon d'universalité qui ne peut jamais être atteint » (Mathy, 2008 : 360).

C'est dans le cadre de cet « universalisme ambigu »³¹¹ qu'il est possible de d'interpréter la « charte pour la diversité » signée en 2004, qui condamne les discriminations dans le domaine de l'emploi et promeut la visibilité de la diversité de la population française³¹² reprenant à son compte la notion de diversité culturelle. Cette « valorisation molle des différences » (Simon, 2005 : 238) puisqu'elle concerne aussi bien les origines ethniques et raciales que le genre, l'âge, l'orientation sexuelle ou les orientations politiques, constitue

³⁰⁹ Benoit De L'Estoile prend pour exemple de cette mutation la création du musée du quai Branly (réalisé par le président de la République Jacques Chirac et consacré à l'art et aux cultures non occidentales, ce musée a remplacé le musée de l'Homme et le musée des Arts africains et océaniens) avec lequel la France « après avoir revendiqué pendant deux siècles le flambeau de l'universalisme assimilationniste en se proclamant Patrie des droits de l'Homme » (De L'Estoile, 2007 : 24) s'est posée en modèle de la diversité culturelle. Par ailleurs, l'auteur relève que cette revendication est la fois universaliste et particulariste car elle suppose également « la défense d'une 'identité française' singulière contre la 'mondialisation laminatoire' » (De L'Estoile, 2007 : 24) faisant écho à l' « exception culturelle » française.

³¹⁰ Les discours traditionnels de la modernité, à l'origine de systèmes de pensée et d'un imaginaire collectif centrés sur des notions comme l'État-nation, l'identité ou le territoire national, sont déstabilisés car les concepts sur lesquels ils se basent sont menacés aussi bien de l'intérieur que de l'extérieur : la diversité socioculturelle s'accroît (dans les États) et redimensionne la relation entre politique et culture ; la globalisation économique et culturelle affaiblit les frontières nationales et les identités qui y sont liées (Hopenhayn, 2008 : 157).

³¹¹ Pour paraphraser l'essai d'Etienne Balibar « L'universalisme ambigu » (cité par Mathy, 2008 : 360) où l'auteur énumère trois types d'universalité : celle de la globalisation qui étend l'emprise du libéralisme au monde entier ; l'universalité fictive qui enferme l'universel dans une institution construite sur la base de l'idéologie (Église ou État) et dont le fruit est un universalisme qui clôt et exclut ; et l'universalité abstraite ou « égaliberté », universalité vide (symbole ou idéal) qui ne peut ni intégrer l'ordre socio-politique ou se concrétiser en programme politique, ni s'incarner dans une communauté, sous peine de dérive. Cette dernière « n'existe que dans la tension, la distance, la différence qui l'oppose à toute forme institutionnelle. » (Mathy, 2008 : 360)

³¹² Voir : CHARTE DE LA DIVERSITÉ EN ENTREPRISE, 2012. L'auteur rappelle par ailleurs que, loin de ne faire qu'intérioriser un stigmatisé, les immigrés et leurs descendants produisent une « dynamique autonome de racialisation et d'ethnisation des rapports sociaux, et par conséquent des classements. » (Simon, 2005: 244). Le cadre de l'illégitimité de « la visibilité de l'altérité » qui conditionne le choix de se rallier ou non au corps majoritaire en revendiquant ou en rejetant la différence est ainsi interrogé pour repenser la production de l'homogénéité au moyen de l'effacement des spécificités par rapport à un groupe de référence et envisager de rassembler la diversité des identités dans une matrice composée d'imaginaires et de référents collectifs dénationalisés. Voir également Geisser, 2006.

également une mise à distance du modèle unitaire d'assimilation des immigrés et de la conception républicaine de l'universalisme. La question anthropologique de l'identité nationale et le renforcement de catégories comme celles de « minorités » et de « communautés », pointent vers une transformation de la question de l'immigration – des immigrations devrait-on dire - problématisée à partir de l'origine coloniale ou non des populations concernées. L'interrogation sur la pertinence du critère de l'ancienneté des vagues d'immigration plus ou moins récemment installées pour leur « assimilation » ou leur « intégration », autrement dit leur statut social, ont amené à celles de la place à réserver aux langues minoritaires³¹³ et aux coutumes vestimentaires ou alimentaires (Laulan et Oillo, 2008 : 46) de « nouveaux » français. Si d'aucuns alertent sur le danger de l'enfermement de l'homme dans l'identité du groupe à laquelle il pourrait se voir réduit, sans possibilité de s'en libérer³¹⁴, il semble cependant que ce péril pourrait également être écarté par ce que Jean-Luc Nancy nomme l'être-en-commun³¹⁵ (cité par Mbembe, 2007) qui consiste dans le partage des singularités et s'élabore

« sur une distinction nette entre 'l'universel' et 'l'en-commun'. L'universel implique un rapport d'inclusion à quelque chose ou quelque entité déjà constituée. L'en-commun a pour trait essentiel la communicabilité, la partageabilité. Il présuppose un rapport de co-appartenance entre de multiples singularités. C'est à la faveur de ce partage et de cette communicabilité que nous produisons l'humanité. » (Mbembe, 2007)

Cette posture³¹⁶ semble indiquer que l'Europe soit en passe de céder son monopole de l'universel, les anciennes métropoles étant « particularisées » et les anciennes colonies « universalisées » (Mathy, 2008 : 361) dans un mouvement d'inversion des rôles qui met moins en cause l'universalisme que sa définition

³¹³ Louis-Jean Calvet affirme que « l'État a le devoir de donner aux citoyens le contrôle de la langue nationale ou officielle (...), il doit en même temps leur permettre (...) de conserver une langue identitaire et il devra de plus en plus leur donner une langue d'accès au reste du monde, une langue véhiculaire » (Calvet, 2001 : 103). Le plurilinguisme des citoyens paraissant à l'auteur le meilleur moyen de garantir la diversité. Sur un autre plan, le philosophe Slavoj Žižek, souligne « l'effacement de la Différence dans la Similitude » (Žižek, 2007 : 24), la célébration du multiculturalisme et de la diversité se délayant dans une « Grand Tout sous-jacent » (Žižek, 2007 : 24) excluant un champ commun pour des identités plurielles, fluctuantes et hybrides, qu'il s'agit à la fois de défendre (identité ethnique ou culturelle) tout en demandant une mobilité plus globale et partant la libre circulation des individus (Žižek, 2007 : 24 : 122).

³¹⁴ Ce point de vue est amplement développé par Jean-Gérard Lapacherie (Lapacherie, 2008). Il est aussi évoqué à la lumière d'exemples d'écrivains ayant choisi la France et le français comme lieux d'adoption dans Álvares, 2007.

³¹⁵ La notion fait écho aux problématiques liées à la notion de *littérature mondiale* rendue concrète « quand les littératures nationales, sans cesser d'exister en tant que telles, seront si étroitement liées les unes aux autres que les écrivains de toutes les patries du monde auront l'impression de partager l'espace commun d'une même sociabilité. » (Pradeau, 2005 : 66)

³¹⁶ Qu'il faudrait sans doute encadrer dans la théorie de la mondialisation (*globalization studies*), adossée aux sciences sociales dans le courant des années 1990, précédée de la *théorie du système-monde* (années 1950-60) dont les chefs de file – sinon les précurseurs – sont Immanuel Wallerstein et Samir Amin. Les travaux fondateurs de la théorie de la mondialisation ont pour auteurs Saskia Sassens et Manuel Castells qui ont contribué « à penser que pour la première fois, dans l'histoire, il était possible d'imaginer le monde comme un espace unique, caractérisé par une économie de plus en plus immatérielle et spéculative, contrôlée à distance, irriguée par une circulation planétaire instantanée du capital qui efface des frontières nationales, et où la production, le pouvoir, la culture, et les formes même de la vie sociale, révolutionnée par les progrès des techniques de l'information, seraient englobées de proche en proche dans une logique de réseau universelle, fluide et dépourvue de sens » (Pouchepadass, 2007 : 202). Pour une mise au point sur le débat critique sur le discours de la « globalisation » (insérée dans la mise en perspective du projet critique des *postcolonial studies*), voir : Pouchepadass, 2007. Sur la filiation (souvent escamotée) des théories de la mondialisation contemporaines (et sur les cinq positions fondamentales qui les caractérisent, leur rapport à la modernité, ou à l'espace/lieu), voir : Brennan, 2006.

européenne. Ces tensions semblent pour partie résulter des dynamiques de la politique mondiale et du passage de l'ordre industriel au postindustriel, telles que les a décrits James Roseneau (cité par Appadurai, 2004 : 200) et qui concentrent plusieurs systèmes, à la fois multacentriques et étatcentriques, dont les conceptions et les frictions enchâssées provoquent des événements et leurs répercussions en cascade (Appadurai, 2004 : 199)³¹⁷, qui plus est dans le contexte des mouvements de diaspora transnationaux³¹⁸ et « a-étatiques » qui n'exigent aucune autonomie nationale (Appadurai, 2004 : 202). Par ailleurs, la globalisation qui « consiste autant en un processus de mise en relation des mondes qu'en un processus de réinvention des différences » (Mbembe, 2007) a favorisé un sentiment cosmopolite³¹⁹, la possibilité d'expérimenter la différence « dans l'acte même par lequel on la subsume et la sublime » (Mbembe, 2007), l'inscription multiple dans plusieurs parties du monde³²⁰.

4.1.1 Vers un post l'État-nation ?

Quand l'universel est représenté par l'État-nation, la distinction entre communauté et nation est considérée comme un moyen pour le sujet de se distancier du groupe (de la solidarité comme de l'oppression qu'il peut représenter), car « la fiction d'une entité universelle comme l'Église ou l'État, et l'expansion de leurs machines bureaucratiques, ait été nécessaire à la liberté individuelle : la croissance de l'Église et de l'État se fondait sur l'affaiblissement de groupes sociaux immédiats, des communautés organiques dont la molécule a été réduite à ses atomes, les individus » (Álvares, 2008). C'est pourquoi, selon cette perspective, l'État est au centre du projet de la modernité dont la principale valeur est l'universalité des droits humains. Ainsi, comme l'explique Zizek (cité par Álvares 2008), dans les sociétés postmodernes où l'État est en crise, l'identification symbolique avec cet État est délaissée au profit d'identifications primaires, plus restreintes, d'ordre communautaire (ethniques, religieuses, sexuelles, « médiatisée par une instance à portée universelle, que ce

³¹⁷ Et dans lesquelles s'insèrent les questions ethniques qui demandent à être affinées, qu'elles soient contextualisées ou analysées en termes globaux, avec des instruments théoriques. Voir par exemple la *focalisation* et la *réévaluation* de Tambiah exposés par Appadurai (2004 : 200). Cette idée de turbulence globale est rapprochée par Appadurai de modèles comme ceux du « capitalisme désorganisé » de Lash et Urry ou des théories sur la globalisation de Robertson et Arnason visant à resituer la politique de la différence culturelle dans le cadre de disjonctions qui prennent place au sein de d'une économie culturelle globale (Appadurai, 2004 : 200).

³¹⁸ Logique transnationale qu'aborde à sa façon Pierre Bourdieu. Sur les positions de l'auteur concernant la reformulation de l'universalisme à partir à la fois de l'universel concret (distinct des Lumières, fétichisant la raison et imposant l'impérialisme de l'universel) et l'universalisme abstrait (quand il ne sert pas la domination de l'homme hétérosexuel, euro-américain blanc, bourgeois) comme base de l'engagement d'une internationale des intellectuels en proposant notamment de penser la notion de service public non pas à l'échelle de l'État-nation mais au niveau européen (Mathy, 2008).

³¹⁹ Se plaçant à un nouveau non plus philosophique mais socio-politique, Homi K. Bhabha distingue le « cosmopolitisme global » mué par des intérêts économiques et « qui ne manque jamais de célébrer un monde de cultures plurielles et de peuples situés à la périphérie » (Bhabha, 2007 : 14) d'un « cosmopolitisme vernaculaire mesurant le progrès global dans une perspective minoritaire » (Bhabha, 2007 : 16), prétendant à un « droit à la différence dans l'égalité » (Bhabha, 2007 : 16) sans essentialisme culturel ou identitaire, ni effacement des différences au profit d'une « universalité » des droits.

³²⁰ L'incapacité de s'identifier pleinement à une identité sociale est exprimée par l'idée de « Weltbürgergesellschaft / société civile mondiale » de Kant (cité par Zizek, 2007 : 153) qui va au-delà de l'extension de la citoyenneté d'un l'État nation à celle d'un État transnational. Tout membre d'une société civile mondiale ne s'identifie plus à un groupe ethnique ou à une tradition culturelle, mais pas non plus à une « 'humanité' envisagée comme un Tout englobant. » (Zizek, 2007 : 153), adoptant la position de « la singularité universelle » (Deleuze, cité par Zizek 2007 : 153) autrement dit, la participation directe à l'Universel en contournant la médiation du particulier.

soit l'individualisme moderne (...) ou le marché mondial. » (Álvares, 2008). Dans le cas de la médiation par le marché, instance à portée universelle, il s'agirait d'une réaction contre l'anonymat du capitalisme global et contre l'homogénéisation du monde qu'il provoque. Cependant, en l'absence présumée d'alternatives au capitalisme, la critique aurait cessé de s'intéresser à la redistribution des richesses pour se tourner vers les différences culturelles et les droits des minorités, « culturisant » le politique et se détournant du principe d'égalité comme fondement de l'action politique (Mattelart, 2010 : 262).

4.1.2 Le culturalisme post-national : un panculturalisme³²¹ ?

Par ailleurs, Arjun Appadurai décrit les écueils de la thèse du primordialisme, basée sur des présupposés universalistes et dérivé de l'Illuminisme, posant que les sentiments de groupe qui impliquent un sentiment identitaire (un sens du *nous*) suscitent des liens, normalement basés sur le sang, le sol ou la langue, qui unissent les petites collectivités (Appadurai, 2004 : 186) et mènent à des comportements irrationnels. Il souligne la difficulté des tenants de cette thèse à expliquer la montée du sentiment ethnique dans un monde où dominent diverses versions du projet des Lumières³²² et l'ironie que constitue le fait que le « sentiment primordial » soit lui-même lié au projet de l'État-nation auquel il sert d'élément homogénéisant (Appadurai, 2004 : 194)³²³. La thèse du culturalisme (dans l'acception d'Appadurai) ne considère pas le sentiment ethnique comme au fondement des conflits ethniques mais suggère, au contraire, que les structures de celui-ci soient le produit de l'imagination locale, médiatisant les répercussions de phénomènes globaux à mesure que ces derniers se déplacent localement. Selon cette thèse, les cas de violence ethnique comportent un sens structural représenté par la rétraction vers des politiques de pression et d'agitation locales ; et un sens historique dans lequel l'imagination politique locale est sujette au flux des grands événements qui la traversent et influencent l'interprétation des faits au niveau mondial, alimentant la création d'un répertoire de sentiments ethniques réactifs (Appadurai, 2004 : 206). Selon l'auteur, les mouvements ethniques contemporains requièrent une compréhension des relations entre histoire et action, affect et politique, facteurs à large spectre et facteurs locaux, ainsi qu'une pensée dans les termes d'une dialectique de l'implosion et de l'explosion dans le temps comme clé de la dynamique de l'ethnicité moderne. Aussi, les culturalismes contemporains seraient-ils en rapport avec la crise de l'Etat-Nation qui, pour traiter les

³²¹ Michel de Certeau définissait par ce terme « la saisie de la société uniquement par le biais de la culture : une notion de la culture détachée des conflits sociaux et de la transformation des structures qui l'expliquent. » (cité par Mattelart, 2010 : 251)

³²² Pour un tout autre point de vue sur les Lumières comme courant de pensée, voir : Todorov, 2006.

³²³ Homi Bhabha explique le problème que pose une citoyenneté souveraine centrée sur la nation qui « ne peut comprendre la difficile situation de 'l'appartenance' minoritaire que comme un problème d'ontologie – *appartenir* à une race, un genre, une classe, une génération devient une sorte de 'seconde nature', une identification primordiale, une héritage de tradition, une *naturalisation* des problèmes de citoyenneté » (Bhabha, 2007 : 17). Il s'agit moins, par l'affiliation à un groupe, de revendiquer une origine ou une identité qu'une reconnaissance politique.

revendications des migrants par exemple, continue à opérer dans le cadre d'un héritage dans lequel l'autodétermination nationale repose sur une tradition d'affinités naturelles (Appadurai, 2004 : 208) réduite à des frontières géopolitiques.

La possibilité de se penser au-delà de la Nation³²⁴ dans des formes post-nationales³²⁵ suggérée par Appadurai serait une réponse possible aux limites des nationalismes modernes, qui supposent des communautés « monopatriotiques » (Appadurai, 2004 : 234) dans un État-nation défini de façon territoriale et reposant sur l'homogénéité des citoyens, la simultanéité de leur présence, le consensus sur leur récit et la stabilité. L'expérience collective moderne, autrement dit le sentiment artificiel d'appartenance créé par les États, provient de la lecture d'un ensemble de livres, de journaux, de cartes et d'autres textes modernes ainsi que l'invention de traditions (Hobsbawm, 2006). C'est au moyen de ces expériences qu'Anderson a qualifié de « capitalisme de l'imprimé qui permet à une masse rapidement croissante de gens de se penser et de se rattacher à autrui en termes profondément nouveaux » (Anderson, 1996 : 47) – et qu'Appadurai a paraphrasé « capitalisme de l'électronique » se référant à la télévision et au cinéma – que les citoyens imaginent appartenir à une société nationale. Ce n'est plus de faits « naturels » (ou du moins, pensés comme plus naturels qu'imaginés) tels que la langue, le sang, le sol ou la race, que naît l'État-nation moderne, mais d'un produit culturel essentiel résultant de l'imagination collective (Appadurai, 2004 : 215).

Mais la concentration des médias menace la pluralité des voix et la mondialisation pensée en tant que « *transcendance* des nationalismes » (Brennan, 2006 : 225) se raccorde à ce même mouvement tendant vers l'homogénéisation et la concentration du pouvoir sous la forme de monopole qu'on ne doit pas éluder.

³²⁴ Appadurai précise qu'il ne s'agit pas de se contenter de penser un au-delà de la Nation ou que la Nation est pour une large partie imaginée, mais émet l'hypothèse que le rôle des pratiques intellectuelles est d'identifier cette crise de la Nation et de fournir un appareil de reconnaissance de formes sociales post-nationales (dans le même mouvement que celui des expériences menées dans le domaine études littéraires postcoloniales). Pour un développement des questions liées à ces formes sociales émergentes mettant en jeu les interrogations sur la place à venir du patriotisme, des races et des sexes, voir Appadurai, 2004 (en particulier le Chapitre 8).

³²⁵ Notion définie par Appadurai comme ayant des implications temporelles et historiques vers un ordre global où l'État-nation est devenu obsolète, où il existe d'autres formes de loyauté et d'identité qui ont pris sa place (Appadurai, 2004 : 225) qu'elles contestent ou non l'État-nation. L'érosion du monopole de la loyauté par les États-nations stimule la diffusion de formes nationales dissociées des États territoriaux ce qui, selon l'auteur, ne signifie pas la fin de l'État-nation dans sa forme territoriale, mais que celui-ci est en crise, en partie à cause de la relation de plus en plus violente entre État-nation et « Autres post-nationaux » (Appadurai, 2004 : 225). Armand Mattelart reproche à Appadurai de ne pas tenir compte de la réflexion sur la redéfinition de l'État selon les conditions posées par la mondialisation. La crise économique de 2008 est selon l'auteur la preuve que la relation entre État et intérêt collectif n'est pas une problématique dépassée (Mattelart, 2010 : 250). Jacques Poucheпадass réfute quant à lui l'idée d'une obsolescence de l'État-nation, en partie parce que ces détracteurs tiennent « pour négligeable le degré d'intégration [des] subalternes à la culture d'un État dont ils ont intériorisé les normes, leur adhésion à la personnalité collective de ce 'nous' national auquel ils s'identifient » (Poucheпадass, 2007 : 213) et qui reste, selon lui, le principal recours pour l'amélioration du sort des couches défavorisées. Jean—Pierre Warnier remarque que l'État en tant que tel n'est pas affaibli, mais que la globalisation ayant mis à mal les politiques keynésiennes auxquelles ont attribué les « trente glorieuses », « partout dans le monde l'État, tout en renforçant ses fonctions régaliennes de contrôle, voit ses autres fonctions (éducation, santé, services sociaux, emplois) mises en cause ou profondément remaniées » (Warnier, 2007 : 105). Voir chapitre 2.

Les formes de diversités impliquent des formes de différences culturelles³²⁶ liées à l'histoire des processus de construction nationale. Les communautés « sub-nationales ou multinationales » contestent les propensions homogénéisantes des cultures nationales en adoptant des stratégies similaires ; les cultures de diasporas définies comme produits d'histoires de « populations déplacées, mais accompagnées par des réseaux culturels internationaux et mobiles qui traversent les logiques territoriales des cultures nationales tout en offrant une alternative à ces dernières » (Bennett, 2008 : 28) ; les cultures indigènes, ayant résisté et résistant à l'occupation coloniale, qui interrogent les cartographies nationales des relations entre population, culture, histoire et territoire (Bennett, 2008 : 28) car elles s'inscrivent dans des histoires de continuité ancienne et profonde (c'est le cas des populations aborigènes d'Australie par exemple). Ces différences entre diversités sont également des divergences d'intérêts qui divisent parfois les formes diversités entre elles, elles demandent donc à être considérées de façon critique en fonction de leurs spécificités historiques (Bennett, 2008 : 29).

4.1.3 La diversification socio-culturelle interne de la société française.

Pour revenir à un point de vue interne, c'est la diversité culturelle entendue comme diversité artistique amalgamant l'offre, la demande et les pratiques culturelles qui est privilégiée en France. Les discours se rapportant cette notion s'adosent à des idées qui peuvent être contradictoires³²⁷ : comprise comme une résistance à la standardisation des contenus et des formes artistiques et culturelles de la mondialisation, la diversité culturelle oppose la culture entendue comme haute culture – aux marchandises de distraction destinées au divertissement ou *Entertainment*. La défense de la culture au nom de la diversité justifie le passage « de la défense des identités culturelles à la préservation juridique de la diversité culturelle. » (Laulan, 2008 : 45) et « l'exception culturelle », qui prend la défense d'une particularité française ou francophone, entre en contradiction avec les références qui dominent la majorité des politiques culturelles occidentales où priment les notions d'excellence, d'innovation ou de diversité artistiques³²⁸. L'exception culturelle française, bien qu'interrogée depuis les années 1990 au regard des transformations et des enjeux

³²⁶ Sur la distinction entre *diversité* culturelle et *différence* culturelle et sur la capacité, pour le second de ces deux concepts, d'offrir un terrain commun aux débats critiques contemporains qui s'accordent sur le fait que « le problème de l'interaction culturelle n'émerge qu'aux frontières significatives des cultures, où des significations et les valeurs sont lues de façon erronée, où les signes ne sont pas appropriés » (Bhabha, 2007 : 77), voir : Bhabha, 2007 (en particulier le premier chapitre).

³²⁷ Sur ces problématiques, voir par exemple : FARCHY, Joelle. *La fin de l'exception culturelle ?* Paris : CNRS Editions, 1999 ; FARCHY, Joelle TARDIF, Jean. *Les enjeux de la mondialisation culturelle*. Paris : Editions Hors Commerce, 2006. GOURNAY, Bernard. *Exception culturelle et mondialisation*. Paris : Presse de Sciences Po, 2002.

³²⁸ L'irruption du numérique, par exemple, bouleverse la production et crée le multimédia, le lien étroit entre les phases industrielles et celles de la création artistique interrogeant l'idée d'exception culturelle.

des secteurs artistiques, fait l'objet d'un consensus en France, car son versant politique laisse entendre que la culture française - et plus largement européenne – possède une valeur symbolique qui justifie qu'elle soit préservée des puissantes industries culturelles nord-américaines dont on dénonce d'hégémonisme³²⁹.

La France s'est progressivement accommodée de son entrée dans la diversité culturelle, menacée par la concentration économique, la mainmise des multinationales et le risque de standardisation culturelle que ces phénomènes semblent constituer, accentués par la gouvernance mondiale et les insuffisances du système international. Cependant, le maintien d'un paradigme universaliste perdure, fidèle à l'idée de « musée imaginaire »³³⁰ d'André Malraux et du rôle de la France dans sa célébration et son partage, mais aussi dans l'action publique de par l'intégration de différentes cultures par l'euphémisation, voire l'élimination, de la « contradictions entre les récits » (Négrier, 2008 : 175) qui ne vont pas dans le sens d'un même destin national. Ce « double universalisme historique » (idem : 176), fondateur de la politique culturelle française est actuellement renversé au profit de l'affirmation d'un « système plus ou moins compatible avec l'universalisme républicain » (idem : 182) combiné à des pratiques multiculturalistes locales nées de l'hybridation entre modèles universaliste et différentialiste.

Plus qu'une mise en cause de la vocation de l'État, du moins de ceux que Zizek appelle « les (ex-) puissances mondiales de second rang » (Zizek, 2007 : 195), peut être doit-on penser qu'il s'agisse en réalité d'une transformation profonde de ses modalités d'intervention et des finalités de l'intervention publique, non seulement en ce qui concerne les politiques culturelles mais aussi éducatives. De la même façon, plus qu'un déclin de l'identité nationale, nous affaire à sa recomposition³³¹ en comptant parmi les français les descendants de populations immigrées dont l'identité française se configure en fonction de la nature de l'immigration dans laquelle leur histoire s'inscrit, les populations immigrées provenant des anciennes colonies entretenant des rapports particuliers avec la France.

En outre, les enjeux géoculturels revêtant, pour ces raisons, une importance stratégique comparable à celle des enjeux géopolitiques et géoéconomiques, il apparaît désormais comme évident que les entités

³²⁹ Zizek alerte sur la nécessité de distinguer globalisation (le marché global) et universalisme (universalisation du sort particulier de chacun) qu'il illustre en opposant la France et les Etats-Unis : l'idéologie républicaine représenterait l'incarnation de l'universalisme moderne (une démocratie fondée sur la notion universelle de citoyenneté) et la société globale américaine « dans laquelle le marché global et le système légal servent de contenant [...] à la prolifération infinie d'identités minoritaires particulières. » (Zizek, 2007 : 187), le paradoxe étant, selon l'auteur, que c'est pourtant la France qui semble un phénomène particulier mis en péril par le processus de globalisation, alors de les Etats-Unis - et la myriade de groupes qui réclament qu'on reconnaisse leur propre identité - surgissent comme « le modèle 'universel' » (Zizek, 2007 : 187).

³³⁰ André Malraux fondait la démocratisation culturelle sur la richesse et la diversité artistique et sur valorisation d'un « musée imaginaire » français dans sa mise en œuvre et universel dans son contenu (Négrier, 2008 : 175).

³³¹ En tenant compte du fait que les nouvelles populations ont une croissance démographique normalement plus importante que celle des autochtones et qu'il y a fort à parier que qu'elles constitueront rapidement une partie importante des publics potentiels de la culture (et de sa production), comme du marché éducatif.

géoculturelles gagneraient à s'instituer comme aires d'interactions culturelles privilégiées. La vision classique de la *francité*³³² promue au niveau externe et défendue par la centralité étatique représentée par les conseillers culturels et les ambassades³³³ dans certains contextes FLE sont aujourd'hui confrontés à la pluralité, mais aussi à la nécessité de construire un nouvel espace géopolitique et géoculturel en mesure de rivaliser au niveau international³³⁴. En effet, « les images d'un développement naturellement heureux sous le signe de la langue et de la littérature françaises » (Provenzano, 2008: 184) que la valorisation des productions culturelles - non pas françaises mais en langue française - rendues manifestes par les décolonisations viennent relativiser, contraignent à reconfigurer les discours en vue de la prise en charge de « la profondeur historique qui définit désormais la patrimoine français dénationalisé » (Provenzano, 2008: 184).

Certains grands ensembles géographiques comme la Méditerranée caractérisée par le plurilinguisme et le pluriculturalisme « vécus généralement de façon pacifique » (Laulan, 2008 : 46) ou la Francophonie regroupant des « lieux d'affrontements, qui, sous le prétexte de la langue, recouvrent des sentiments de domination économiques et culturelle » (Laulan, 2008 : 46), sont malgré tout considérés comme des laboratoires potentiels du pluralisme culturel mondial au sein desquels la langue française, alliée aux cultures dites francophones³³⁵, auraient un rôle à jouer. La Francophonie est aujourd'hui fréquemment utilisée comme motif de résistance à la « pensée unique », à l'uniformisation culturelle ou à l'hégémonie de la langue anglo-américaine. Elle s'est positionné en faveur de la Convention sur la diversité culturelle ratifiée en 2005 par l'UNESCO dont il se considère « la cheville ouvrière » et assume sa mise en œuvre comme l'un des « grands défis qui s'offrent à la Francophonie en ce début de troisième millénaire » (Wolff, 2010 : 15)³³⁶.

³³² L'enquête sur l'identité nationale instiguée par le ministre de l'Immigration et de l'Identité nationale, Éric Besson, en 2009 et les débats qu'elle a suscité ont montré la permanence de cette vision mais aussi les enjeux de sa déconstruction.

³³³ Selon P.M Menger, la politique extérieure de la France est souvent fondée sur une conception strictement patrimoniale qui consiste à exporter des bijoux de la république, la comédie française, les Goncourt au détriment d'une conception dialogique, tourbillonnaire des échanges réels avec des partenaires étrangers (Les rendez-vous de crise de l'EHESS, 2012).

³³⁴ Selon Zizek, dans la configuration présente, la seule opposition viable à « la Totalité du Premier Monde » (L'Empire global américain et ses colonies) serait le Tiers-monde allié au Second Monde (l'Europe) (Zizek, 2007 : 15), une Europe qui doit se livrer à une auto-critique, notamment à propos de son héritage éthico-politique, se réinventer et réinventer ce qu'elle veut défendre (Zizek, 2007 : 198).

³³⁵ Le monopole politique de la gestion de la culture francophone (enseignement, recherche, industries de l'information et culturelle) est détenu par la France.

³³⁶ En effet, sur les 110 pays y ayant souscrit en 2010, 49 étaient membres de l'OIF (Wolff, 2010: 15). La numérisation des richesses patrimoniales des bibliothèques de la Francophonie (le Réseau francophone des bibliothèques numériques nationales étant devenu depuis mars 2010 le Réseau francophone numérique, disposant d'un nouveau portail – www.rfnum.org – où il est possible de consulter environ deux millions de pages) ; l'entrée des francophones sur le marché du livre numérique ou encore la consolidation de la langue française sur le grand marché de la traduction comptant également parmi les défis du troisième millénaire (Wolff, 2010 :15).

5. Le français langue d'un espace géoculturel et géopolitique : la francophonie.

En fonction des contextes géographique, historique, ou politique, le sens du terme francophonie a pris des sens distincts. Les difficultés à définir le terme tiennent en partie au fait qu'il recouvre au moins deux aspects de nature différente : la *francophonie* (généralement avec une minuscule) qui désigne une agrégation de phénomènes en rapport avec les discours et les institutions touchant au projet de rassemblement des pays de langue française, indépendamment de leur inscription historique ; le terme *Francophonie* (généralement avec une majuscule) se référant normalement à une alliance entre membres de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF)³³⁷.

5.1 La construction politique de la F(f)rancophonie.

Inventé au XIX^e siècle par le géographe Onésime Reclus, le terme *francophonie* est repris aux lendemains de la période coloniale à l'initiative de dirigeants de pays africains tels que Léopold Sédar Senghor, Hamani Diori et Habib Bourguiba. Cette *francophonie moderne*³³⁸, projet destiné à relier les pays « ayant en commun l'usage du français » (formule consacrée par la première Conférence des chefs d'États et des gouvernements ayant en commun l'usage du français, datant de 1986), puis « le français en partage », s'est concrétisée sur le plan institutionnel autour de valeurs communes, d'un « humanisme intégral » unissant tous les continents et toutes les races³³⁹. Les anciennes colonies et la métropole alors gouvernée par le Général de Gaulle, convergent, sinon au niveau politique, aux niveaux linguistique et culturel, la constitution d'un ensemble francophone servant les intérêts de chacune des parties engagées. Au commencement du projet, il s'agissait pour la France de garantir une expansion linguistique et culturelle et d'affirmer son rayonnement dans un monde bipolarisé par la guerre froide ; et pour les pays africains concernés de « prendre pied sur le terrain de la modernité » (Provenzano, 2008 : 24). Mais il faudra attendre les années 1980 pour que le volet politique de la Francophonie, coordonné par la France, fasse « se rejoindre les deux voies principales du projet 'francophone', jusqu'alors disjointes : celle, franco-centrée, d'une politique culturelle nationale et celle, margino-centrée, d'une coopération internationale sur fond d'enrichissement culturel mutuel. » (Provenzano, 2008 : 27)

³³⁷ Voir : TÊTU, Michel. *Qu'est-ce que la francophonie ?* Paris : Hachette, Edicef, 1997.

³³⁸ La formule appartient au linguiste congolais Ntoto Kazadi qui en propose un récit non métropolitain (cité par Parker, 2005 : 232).

³³⁹ Voir : SENGHOR, Léopold Sédar. Le français langue de culture. In : *Esprits*, n°131, novembre 1962.

À partir du Sommet de Paris en 1986, les Sommets de la Francophonie qui se sont succédés ont réussi à forger une sorte de label politique symbolique et des structures institutionnelles pour sa représentation, dont un poste de secrétaire général à partir de 1995 occupé par l'ancien chef de l'État Sénégalais Abou Diouf depuis 2003, responsable d'un dispositif multilatéral désigné depuis 1998 par *Organisation Internationale de la Francophonie* (OIF).

Cependant, la Francophonie s'est constituée de façon aléatoire et s'est élargie en fonction de situations historiques spécifiques, du contexte géopolitique mondial et sous la forme d'une variété de structures institutionnelles³⁴⁰ sans poids politique effectif. Celle-ci connaît en outre – ou pour cette raison – des difficultés à rassembler de manière consensuelle sur des questions comme la multilatéralité ou bipolarité des rapports entretenus par ses partenaires, ou sur la « définition du type d'extension territoriale de l'ensemble de ses membres. » (Provenzano, 2008 : 31)³⁴¹.

Soupçonnée de néocolonialisme, la France semble compter sur le soutien de l'organisation pour soutenir ses positions, comme au sommet de Moncton de septembre 1999 et à la troisième conférence ministérielle sur la culture de Cotonou en juin 2001 où il s'est agi de défendre l'exception culturelle française. À un autre niveau, l'action de la France dans ses ex-colonies fait de la coopération un outil ambigu, aussi bien au plan politique qu'économique et culturel, les pays africains concernés représentant des enjeux stratégiques pour des partenariats dans le contexte de la mondialisation de l'économie. La combinaison d'enjeux tels que la conquête de marchés, la promotion d'une langue et d'une culture collective ou l'argument de la diversité culturelle, forme un amalgame rhétorique destiné à convaincre de l'utilité du français au niveau international³⁴². Si le projet francophone est conditionné par les choix politiques et idéologiques français³⁴³, le défi à relever reste sans doute celui de la conciliation entre, d'une part, la défense linguistique et le purisme

³⁴⁰ François Provenzano souligne que des paramètres comme les décolonisations, la guerre froide, la chute du mur de Berlin, la mondialisation économique, le développement du marché asiatique ou la polarisation culturelle et géopolitique qui marque le début du XXI^e siècle, ont eu davantage d'influence sur la construction institutionnelle de la Francophonie qu'une prétendue idéologie à l'origine de « la mythologie du 'surgissement' et du 'ralliement nécessaire' qui imprègne nombre de discours sur la 'francophonie' ». L'auteur classe par ailleurs les 5 formes institutionnelles que prend la Francophonie (actuellement l'OIF) selon 3 critères de typologie (chronologique ; géo-symbolique et géopolitique) : 1) les institutions proto-Francophones franco-centrées internationales comme l'Alliance française ; 2) les institutions proto-Francophones franco-centrées nationales comme le Haut Comité de la langue française ; 3) les institutions proto-Francophones margino-centrées internationales comme l'AUF (Agence universitaire de la francophonie) ; 4) les institutions Francophones margino-centrées internationales comme l'ACCT (Académie canadienne du cinéma et de la télévision) ; 5) les institutions Francophones franco-centrées internationales comme le Haut Comité de la Francophonie (Provenzano, 2008 : 30-31).

³⁴¹ En effet, l'Algérie ne fait pas partie de la Francophonie, certains pays ne sont qu'observateurs, d'autres y sont représentés à plusieurs titres, comme la Belgique avec, d'une part, l'État fédéral et, d'autre part, la Communauté française de Belgique. Les tensions internes à propos des missions, de leur priorité et localisation et des enjeux qu'elles sous-tendent pour les États concernés, s'ajoutent à cette fragilité politique. R. Chaudenson dénonce en outre un discours « désintéressé » d'apparat basé sur le mythe de la communion et du partage (cité par Provenzano, 2008 : 33).

³⁴² J.M Moura parle de *francophonisme* (Moura, 1999 : 2) pour désigner les intérêts économiques et politiques plus ou moins dissimulés et dilués dans les discours sur la francophonie. Au Portugal comme ailleurs, ce francophonisme est décelable dans les interventions, souvent militante, pour inciter les étudiants à choisir le français lors de présentations institutionnelles à différents niveaux scolaires (y compris dans les prospectus distribués dans les écoles ou encore sur les sites d'associations de professeurs de français, alliances françaises, services de coopération linguistique etc.). On le voit, la construction d'une représentation de la francophonie (et d'un discours sur celle-ci) dépend d'enjeux et de champs idéologiques particuliers.

³⁴³ Dont les étapes les plus décisives sont : « [les] réactions des élites à l'américanisation de la culture due au plan Marshall, [les] réticences gaulliennes au sortir des décolonisations, [la] volonté pompidolienne de placer l'accent sur la défense linguistique nationale, [la] concrétisation mitterrandienne d'une Francophonie intergouvernementale, [l'] ajustement aux enjeux du marché mondialisé. » (Provenzano, 2008 : 35).

qui y est associé – la défense de la langue française « classique » et les objectifs monoglossiques de la politique linguistique intérieure - et, d'autre part, la coopération internationale guidée par le plurilinguisme et le pluralisme culturel mettant en exergue « les langues françaises » et leur inventivité³⁴⁴. Car ces deux types de croyances ne débouchent pas sur les mêmes orientations ni théoriques, ni historiographiques en ce qui concerne les productions culturelles (Provenzano, 2008 : 37) notamment les productions littéraires à cet égard exemplaires.

5.2 La « francophonie littéraire ».

L'inexistence d'un objet socio-historiquement repérable qui répondrait à la « francophonie littéraire », rend problématique la constitution d'un ensemble littéraire dit francophone. En effet,

« [l]e scénario traditionnel - ou 'scénario romantique' – qui permet de comprendre la plupart de la genèse des grands ensembles littéraires nationalisés, ne peut évidemment être convoqué ici : nulle 'nation francophone' ne constitue le soubassement à la fois spirituel et politique commun sur lequel s'érigerait un monument littéraire présenté comme linguistiquement spécifique et relativement cohérent par rapport à son socle anthropologique. » (Provenzano, 2008: 39).

Le terme fait normalement référence aux littératures non hexagonales en langue française³⁴⁵, pour partie comparables aux *Commonwealth Literatures*³⁴⁶ aussi bien en Europe qu'en dehors de l'Europe, et impose en cela une distinction entre la France et les autres cultures où le français est présent (Murphy, 2002). Car il existe une perte symbolique dans le passage de la dénomination « littérature française » à celle de « littératures francophones » dénoncée par les écrivains « francophones » eux-mêmes. La contestation de littératures europhones « mineures », qui seraient dans l'orbite de littératures « majeures » européennes, est ainsi exposée dans le manifeste « Pour une littérature-monde en français » signé par 44 écrivains plaidant pour une langue française « libérée de son pacte exclusif avec la nation » et appelant à réagir contre la

³⁴⁴ Notons qu'en France, la loi Toubon (loi n°94-665) adoptée le 4 août 1994 affirme que la langue française est "un élément fondamental de la personnalité et du patrimoine de la France", ainsi que "le lien privilégié des Etats constituant la communauté de la francophonie".

³⁴⁵ La disparité des contextes dans lesquels la langue française s'articule avec une ou des langues en concurrence, la singularité des poétiques qui résultent de ces rapports interroge la pertinence du regroupement d'écritures par le seul critère de la langue commune. Par ailleurs, le « système littéraire francophone » que décrit Pierre Halen (cité par Moura, 2010 : 32) rassemble les productions littéraires non hexagonales se trouvant dans l'orbite du centre franco-parisien, à l'exception des écrivains (généralement sans rapport avec les anciennes colonies) ayant adopté le français comme langue d'écriture (S. Beckett ou A. Makine) ou de ceux qui, comme H. Michaux, passent sous silence leur identité « francophone » sont assimilés à la littérature « française ». Qu'ils soient « convertis » ou « pénitents », comme les désigne Pierre Halen (cité par Moura, 2010 : 32), ces écrivains sont hors d'un système dans lequel sont inclus des auteurs qui ne souhaitent pas être considérés comme « francophones ».

³⁴⁶ Ces littératures en langue anglaise issues de l'Empire britannique - à l'exception de celles des pays sous l'influence nord-américaine qui ne sont pas désignées comme tel - ne subissent pas la pression linguistique normative (et centralisée par la métropole) que ne subissent les littératures *francophones*.

division entre une *littérature française* et des *littératures francophones*³⁴⁷ au profit d'une littérature-monde en français, nous y reviendrons.

La construction de savoirs sur la francophonie littéraire et son découpage s'est néanmoins élaborée, notamment à partir des principes qui structurent un espace³⁴⁸ non constitué en tant qu'entité littéraire institutionnelle, de la comparaison de zones littéraires francophones, des modalités de leur rapport à la France ou du dépassement de ces rapports. La littérature dite francophone s'étant frayé un chemin dans la l'histoire littéraire mondiale³⁴⁹, bien qu'indexée à la promotion de biens culturels en langue française promus par la France.

En effet, la réflexion théorique prise en charge et problématisée, notamment par l'institution universitaire, possède une tradition³⁵⁰ qui suit les scissions du changement de paradigme marquant le discours de la culture. D'une position franco-centrée et monolingue – la « Civilisation de l'Universel » chère à Senghor³⁵¹ – à la pluralité culturelle en passant par la construction d'un exotisme tiers-mondiste (Moura, 2003) correspondant aux spécificités attribuées à différentes « aires culturelles » (Beniamino, 2000) et, par extension à ses productions symboliques, les enjeux du « dialogue des cultures » s'apparentent aux luttes symboliques menées par exemple par les minorités francophones telles le Québec ou les jeunes États africains dans les années 1970. Parallèlement, des ensembles francophones distincts nationalisés, comme les littératures belge, suisse romande et québécoise, qui possèdent une tradition discursive depuis le XIXe siècle, rendent nécessaire un cadre épistémologique qui permette de résoudre la tension entre la prise en compte du fait littéraire francophone dans sa globalité et son articulation au découpage par zones spécifiques, parfois héritières d'une critique constituée en sous-champs disciplinaires (les « Études

³⁴⁷ Le Manifeste annonce par ailleurs une « révolution copernicienne » mettant en cause le centre français, supposé irradier sa périphérie francophone, qui serait en dissolution et un système littéraire basé sur une distinction obsolète : la scission entre littérature française et littératures francophones n'ayant plus lieu d'être devant l'émergence d'une littérature-monde en français. Il s'agirait, pour le dire autrement, de la fin de la francophonie - qualifiée de lumière d'étoile morte et comme dernier avatar du colonialisme - et du surgissement d'une littérature-monde transnationale (Manifeste, 2007).

³⁴⁸ Le choix terminologique lié à la géographie de la francophonie (y compris littéraire) - « aire », « espace », « zone » - pose problème car il relève d'une construction qui renvoie à des frontières administratives elles-mêmes construites, sans correspondance avec les délimitations linguistiques en perpétuelle évolution, pas plus qu'avec les frontières littéraires, plus difficiles encore à tracer (Fouché, 1991).

³⁴⁹ Principalement à travers des prix consacrant les auteurs, un « panthéon 'francophone' » (Provenzano, 2008 : 42) qui, quand il concerne les auteurs issus de l'empire colonial (francophonie ou Commonwealth) est soumis à plusieurs cribles : commercial, normes nationales, préoccupations néocoloniales (Casanova, cité par Provenzano : 43). Par ailleurs, la visibilité et la consécration de ces auteurs sont plus ou moins parallèles aux moments clés de la construction de la Francophonie politique, et de la progression du degré d'implication de la France dans le processus, qui s'affirme à partir des années 1980. La publication d'anthologies et d'ouvrages de références à compter des années 1970-80 (étroitement liés au projet francophone de par leur financement par exemple) ou un événement littéraire comme le Salon du livre de Paris consacré aux écrivains dits francophones en 1985 ou en 2006 ont également contribué à inscrire une « littérature francophone » (associée à la France) sur le nouveau marché mondial des littératures (Provenzano, 2008 : 44).

³⁵⁰ Pour laquelle François Provenzano propose les jalons suivants : « de la thématisation d'une différence spécifique sur le terrain de la concurrence linguistique, à la thématisation de la bâtardise comme posture spécifique de l'écrivain francophone » (Provenzano, 2008 : 47) c'est-à-dire entre la *Défense et l'illustration de la langue française* de Du Bellay (1549) aux *Voleurs de langue* de Jean-Louis Joubert (2006) (Provenzano, 2008 : 47). Le paradigme axé sur la tradition littéraire française comme « modèle » (les *topoi* du purisme et du génie de langue française, mais aussi la périodisation, les courants ou stylistiques) n'est plus soutenable à compter des années 1970, le discours francophone épousant celui du pluralisme culturel et linguistique.

³⁵¹ Manuela Ribeiro Sanches rappelle le déficit des interprétations de la pensée de Senghor mais aussi de Césaire notamment à propos de la Négritude et de l'essentialisme présumé de la notion (Ribeiro, 2012).

québécoises » par exemple). En somme, les « Études francophones » se sont élaborées en contrepoint d'une posture normative qui voulait, pour le dire simplement, que l'écrivain francophone maîtrise un français « universel » ou classique établi selon le canon littéraire français, mais décrive des réalités locales. Elles appellent également à ce que la problématique francophone s'autonomise des disciplines plus anciennes telles que l'ethnologie, pour les cultures africaines par exemple (Beniamino, 2000 : 60-65), et qu'elles évitent l'écueil de la généralisation autant que celui du morcellement (Beniamino, 2000 : 145). Les perspectives variationnistes qui en ont découlé à la fin du XXe siècle adoptent, à l'égard de leur objet, une perspective poétique³⁵² mais aussi socio-historique³⁵³ permettant de configurer deux ensembles également déterminés par un rapport de domination à la France littéraire mais correspondant à des modèles distincts, l'un national (littératures belge, suisse et québécoise) et l'autre postcolonial (littératures maghrébines, africaines et antillaises) (Provenzano, 2008 : 54).

5.2.1 Le français langue de la production littéraire du centre.

Si l'influence des grands ensembles littéraires centralisés s'étend au-delà des États et se superpose fréquemment aux frontières des anciens empires européens ou à celles des empires coloniaux (c'est le cas notamment des notions politiques de *Francophonie* ou de *Commonwealth*), elle peut également « correspondre simplement à des aires linguistiques dont l'homogénéité est largement antérieure (France, Belgique romane, Suisse romande pour le français) » (Denis et Klinkenberg, 2005 : 34).

Le modèle gravitationnel, inspiré de celui de Louis-Jean Calvet³⁵⁴ pour les langues proposé par Jean-Marie Klinkenberg³⁵⁵ décrit les lois selon lesquelles fonctionne la production littéraire mondiale, organisée en

³⁵² Voir par exemple : Combe, Dominique. *Poétiques francophones*. Paris : Hachette, coll. Hachette Supérieur, 1995 ; ou les travaux de Lise Gauvin sur la *surconscience linguistique* (cité par Provenzano, 2008 : 50) mettant en valeur les solutions stylistiques et les stratégies compensatoires, à partir d'un état des lieux sociolinguistique des situations d'énonciation (comparables au sein d'un cadre général) des écrivains dits francophones. La notion se fonde sur la domination exercée par la représentation de la France littéraire et du poids de la norme linguistique et sur une idée de la littérature comme dépassement de cette domination dont « l'intranquillité » linguistique est le moteur. La spécificité francophone résiderait ainsi dans la concurrence entre canon central et « poétiques francophones » d'où qu'elles soient (Gauvin, 2004).

³⁵³ La démarche variationniste peut également partir de configurations socio-historiques et institutionnelles se déclinant autour de deux paradigmes : le *modèle gravitationnel* proposé par Benoît Denis et Jean-Marie Klinkenberg (Denis et Klinkenberg, 2005: 33-43), en tant que système rendant compte des rapports entre centre et périphéries, basé sur la théorie des champs de production culturelle de Pierre Bourdieu (1998) correspondant à un modèle « national » ; et la *théorie postcoloniale* inspirée de la critique anglo-saxonne, intégrant le sens politique à l'étude littéraire à partir du fait colonial considéré comme déterminant dans l'approche des littératures dites francophones (Provenzano, 2008: 51). Cette approche socio-historique permet de configurer deux ensembles également déterminés par un rapport de domination à la France littéraire mais correspondant à deux modèles distincts, l'un national (littératures belge, suisse et québécoise) et l'autre postcolonial (littératures maghrébines, africaines et antillaises) (Provenzano, 2008: 54).

³⁵⁴ Les auteurs s'inspirent notamment de la notion de *champ* de Pierre Bourdieu et de la théorie des polysystèmes proposée par Itamar Zohar-Zohar dans les années 1970 qui n'obéit pas à un découpage linguistique ou politique des corpus littéraire, mais suit plutôt une perspective fonctionnaliste. La mise en cause des liens langue/littérature/ identité culturelle et, partant des littératures dites nationales ; l'élaboration d'outils théorico-critiques pour l'examen des interférences entre systèmes littéraires, du fonctionnement des dynamiques de la littérature dans la culture et la société (en particulier les sociétés multilingues, de par la coexistence de langues, mais aussi la présence en leur sein de littératures dites de l'exil et d'œuvres .traduites) ; le concept de « répertoire » qui désigne les lois et éléments qui gouvernent la production de textes, comptent parmi les aspects innovateurs de cette approche (Iglesias, 1999).

³⁵⁵ Le modèle est exposé dans : KLINKENBERG, Jean-Marie. Les littératures francophones : un modèle gravitationnel. In : CANVAT, Karl et al. (dirs.). *Convergences aventureuses : Littérature, langue, didactique. Pour Georges Legros*. Namur : presse universitaires de Namur, 2004. Il repris notamment dans Denis et Klinkenberg 2005, ouvrage auquel nous nous référons.

ensembles littéraires nationaux. En tant que systèmes, ils sont organisés autour d'un ou plusieurs centres qui concentrent la vie littéraire, les institutions du champ et gèrent la production. Selon les auteurs, « le *sumum* de cette centralisation a été atteint en France, où Paris accueille la quasi-totalité des institutions régissant la vie culturelle, intellectuelle et littéraire » (Denis et Klinkenberg, 2005 : 33). Le pouvoir d'attraction exercé fait que des ensembles plus petits sont parfois absorbés, répondant à nombre de désignations, comme celles « de *petites littératures*, de littératures *mineures*³⁵⁶, de littératures *dominées*, de littératures *périphériques* ou *marginales*. » (Denis et Klinkenberg, 2005 : 35) Le caractère dit *gravitationnel* du système dans lequel ces littératures s'incluent fait référence aux dynamiques à la fois centrifuges et centripètes qui s'établissent entre le centre et les périphéries - qui n'entretiennent que très peu de contacts entre elles – permet de « penser les ensembles littéraires en terme de tendance vers la dépendance [des petites littératures] et l'indépendance [des grands ensembles] » (Denis et Klinkenberg, 2005 : 35).

Quand les forces centripètes attirent la littérature périphérique vers le centre, il arrive qu'elles soient assimilées. Les forces centrifuges quant à elles peuvent mener ces littératures à l'indépendance (l'ensemble ayant acquis son indépendance pouvant à son tour devenir le centre d'une autre périphérie). Ce processus est normalement désigné comme « littérature *émergente* » (Denis et Klinkenberg, 2005: 36)³⁵⁷ c'est-à-dire dont les liens se sont distendus avec le centre et la « littérature-source » (Denis et Klinkenberg, 2005 : 43), à l'image du processus à l'œuvre pour les littératures vulgaires en langues européennes qui se sont écartées de la littérature latine qui la dominait jusqu'à la Renaissance.

A la différence des littératures « anglophones », « hispanophones » et « lusophones », les littératures « francophones » sont à la périphérie d'un puissant centre européen qui exerce un pouvoir important dans un espace où le français n'est la langue maternelle que d'une minorité. La longue tradition centralisatrice française, politique, linguistique et culturelle, explique que la « littérature de France [soit] à même d'organiser et de gérer la production de normes et de valeurs de l'ensemble dont elle est le centre. » (Denis et Klinkenberg, 2005: 46) malgré les nuances dues à la position occupée dans le système gravitationnel.

³⁵⁶ Yves Clavaron propose de revoir le statut « mineur » appliqué aux littératures dites postcoloniales, en conjuguant la réflexion de Deleuze et Guattari - qui défait la corrélation littérature mineure/langue mineure et pose que la littérature mineure est en fait « celle qu'une minorité fait dans une langue majeure » (Deleuze et Guattari, cité par Clavaron, 2008 : 47) – et les contextes et leur évolution après les Indépendances. L'analyse des auteurs présuppose par exemple qu'il existe des littératures nationales - telles qu'on les entendait au XIXe siècle – alors que celles-ci ne se sont pas forcément établies comme telles, la littérature considérée comme mineure assumant, ou ayant assumé, d'une certaine manière ce rôle. Ainsi, l'engagement des littératures postcoloniales du temps des indépendances, ayant parfois pris vigoureusement parti contre « l'art pour l'art » (voir par exemple ACHEBE, Chinua. *Morning Yet on Creation Day*. London : Heinemann, 1975) ne façonne-t-il plus de la même manière le champ littéraire postcolonial que des auteurs comme Édouard Glissant ou Salman Rushdie ont propulsé vers une transcendance de l'Histoire et un brassage d'époques et de cultures (Clavaron, 2008 : 49).

³⁵⁷ Littérature qui, pour exister, suppose un tissu social assez important pour que producteurs comme consommateurs existent en nombre suffisant et forment une masse critique. Pour cela, une certaine homogénéité doit exister, ou du moins, un nombre de normes et de valeurs idéologiques et esthétiques communes. Des traits comparables doivent donc pouvoir être repérés qui distinguent un ensemble dans une masse d'œuvres, possédant des œuvres fondatrices (Denis et Klinkenberg, 2005 : 41).

En effet, ce dernier classe les littératures francophones selon des catégories³⁵⁸ pensées en fonction du degré d'éloignement géographique et institutionnel entretenu avec le centre : les littératures issues des « terres de francité traditionnelles » (Denis et Klinkenberg, 2005: 46), contiguës à l'ensemble français (les littératures belge et suisse romande) ; celles qui sont pas contiguës mais possèdent une « francité traditionnelle » (Denis et Klinkenberg, 2005 : 47) comme les anciennes colonies de peuplement français (les littératures acadienne, québécoise et antillaise, qui se sont comportées comme la première ou la troisième catégories à des moments particuliers) ; les littératures francophones non contiguës à l'ensemble français, de « francité imposée » (Denis et Klinkenberg, 2005 : 47), la langue et la culture littéraire françaises s'étant superposées à d'autres langues et cultures (dans les pays colonisés par la France et la Belgique) comme c'est le cas des littératures d'Afrique subsaharienne, du Maghreb et de l'Océan indien. Le développement de ces dernières, désignées comme les plus périphériques - de par leur ancien statut colonial et leur actuel plurilinguisme diglossique – se stratifie à son tour. Les premiers textes de cet ensemble sont exogènes (écrits par des colons, voyageurs, explorateurs etc.) et destinés à la métropole ; puis surgit une « littérature patronnée » (Denis et Klinkenberg, 2005 : 50), à l'esthétique imitant celle du centre et donnant une image de la collectivité à laquelle elle se réfère proche de celle que le colonisateur se fait d'elle. Suivront la constitution d'une « littérature de l'exil » du fait d'auteurs installés en métropole, d'une « littérature d'indépendance » (Denis et Klinkenberg, 2005 : 50) et d'une « littérature postcoloniale, caractérisée par l'écartèlement entre les forces d'émergence, contrecarrées par la pauvreté de l'institution, et celles que suscite l'inscription dans l'ensemble francophone. » (Denis et Klinkenberg, 2005 : 51)

Cette approche socio-historique rendant compte des problématiques liées aux littératures périphériques a essentiellement été appliqué à la réflexion sur la « francophonie du Nord » de par l'inscription historique des ensembles littéraires qu'elle regroupe pour lesquels il existe une tradition critique propre, organisée en sous-champs disciplinaires configurés institutionnellement (comme « Études belges » par exemple).

La francophonie littéraire recouvre par ailleurs un large corpus marqué par des enjeux idéologiques liés au fait colonial qu'étudie un autre paradigme socio-historique important, bien qu'introduit tardivement dans le champ universitaire français³⁵⁹.

³⁵⁸ Les auteurs signalent la possibilité de rythmes d'émergence distincts au sein d'un même groupe ainsi que le passage de certains écrivains d'un groupe à l'autre, avec l'exemple de Samuel Beckett ou d'Henri Michaux considérés ou non comme français selon les époques, ou avec l'assimilation progressive de Tahar Ben Jelloun d'écrivain comme écrivain français (Denis et Klinkenberg, 2005 : 49).

³⁵⁹ Pour une mise au point sur l'histoire coloniale et postcoloniale dans le système universitaire français, voir Bancel, 2005.

5.2.2 Le français langue de la *postcolonialité*.

Si la notion de « postcolonial » désigne d'abord une catégorie historique qui renvoie à l'après colonialisme³⁶⁰, notamment quand elle fait référence aux « sociétés postcoloniales » dans les années 1970 (Lazarus, 2006 : 61), une acception plus tardive³⁶¹, et sans doute plus politique et polémique, se défait de la chronologie linéaire et relie le terme à « une représentation sociale de soi comme 'autre', fondée sur une critique idéologique du discours de la modernité européenne en tant que champ académique spécialisé (à 'déconstruire') au sein des universités principalement occidentales. » (Assayag, 2007). L'ampleur de l'ensemble des hypothèses historiques et épistémologiques discutées, des domaines de connaissances et des terrains concernés, ainsi que la profusion des approches impliquées dans les *Études postcoloniales* rendant de toute évidence problématique quelque tentative de définition d'un champ³⁶² composé d'entrées à partir de disciplines diverses comme la littérature, l'anthropologie, l'histoire, la sociologie ou la science politique ; il semble néanmoins que l'on puisse souligner quelques-uns des traits communs à leur geste fondateur : « la critique de l'eurocentrisme et d'une historiographie élitiste et directive » (Lazarus, 2006 : 17) qui « met à nu la violence inhérente à une idée particulière de la raison que le fossé qui, dans les conditions coloniales, sépare la pensée éthique européenne de ses décisions pratiques, politiques et symboliques » (Mbembe, 2006 : 118) ; « une commune contestation de la modernité politique et de ses grilles d'interprétation » (Von Busekist, 2007 : 416) ; une manière inédite et mobile de cartographier et de rendre compte des pouvoirs et des régions « des zones de contact entre la métropole et la colonie, ainsi qu'entre les colonies » (Vergès, 2008 : 281) dans laquelle la nation ou l'origine ne sont plus les référents maximaux ; des lectures complexes de ce qui relève d'héritages ou de remodelages des passés coloniaux dans la société et le monde contemporains, couvrant différentes temporalités et géographies et voulant échapper aux rapports binaires ou unilatéraux³⁶³ interrogeant la possibilité d'« une politique du semblable » (Mbembé, 2006 : 120) fondée sur le partage de la différence. Le déplacement vers un autre type de rationalité – sans doute moins basée sur la

³⁶⁰ Pour une discussion sur la question chronologique (et sur la distinction entre études *post-coloniales* et études *postcoloniales*), voir Pouchepadass 2007. Voir également Kwame, 1991.

³⁶¹ Rappelons que c'est à compter du début des années 1980 - après la parution du livre *Orientalism* d'Edward Said en 1978 (publié en 1980, 2003 et 2005 en France) qu'il est consensuel de désigner ne serait-ce que par commodité comme fondateur du domaine – que se constituent d'abord aux États-Unis à partir de départements de littérature, puis dans l'ensemble du monde anglo-saxon, ce que l'on désignera par *postcolonial studies*. À compter des années 1980, l'avènement d'une critique postcoloniale littéraire marquée par le poststructuralisme - qui compte parmi ses auteurs phares Edward Said, Gayatri Chakravorty Spivak (dont le modèle de subalternité est des plus influents du domaine) ou Homi K. Bhabha - s'est ensuite élargi à l'ensemble des études culturelles, à l'histoire et à l'anthropologie. Neil Lazarus souligne que les *postcolonial studies* n'auraient eu aucun sens dans le contexte historico-idéologique précédant les années 1980 (Lazarus, 2006 : 67).

³⁶² Neil Lazarus a poursuivi cet objectif pour ce qui est des domaines et des disciplines qui ont trait aux études littéraires, objectif « bien évidemment utopique, de dessiner les contours de ce que les chercheurs pourraient, ou devraient, inclure dans leurs champs de recherche » (Lazarus, 2006 : 15).

³⁶³ Jacques Pouchepadass évoque la disparité des attitudes critiques parfois même contradictoires réunies sous le label *études postcoloniales*, notamment au sujet de « la répudiation postcolonialiste des Lumières » (Pouchepadass, 2007 : 186). L'introduction du numéro de la revue *Esprit* de décembre 2006 titrée *Pour comprendre la pensée coloniale* évoque quant à elle « l'instrumentalisation militante, parfois grossière, des blessures historiques ou la manipulation des thèmes de la culpabilité collective » (*Esprit*, 2006 : 76). Paulo de Medeiros aborde les « points aveugles » de la théorie postcoloniale dans la perspective de son application aux littératures européennes, plus particulièrement d'expression portugaise (Medeiros, 2006).

raison que sur les affects et les sensibilités – vers d'autres visions du monde échappant à « l'universalisme du *logos* occidental » (Mattelart et Neveu, 2008 : 93) s'est opéré en même temps qu'une plus grande attention a été portée à des sensibilités associées aux contextes géoculturels témoin de la dualité entre le national et le transnational interrogeant « le lien entre l'identification géoculturelle et la pensée théorique, la production et la transformation des savoirs » (Mattelart et Neveu, 2008 : 93).

En France, les nombreuses polémiques³⁶⁴ qui ont eu lieu depuis la parution des premiers ouvrages fondateurs des études postcoloniales « françaises »³⁶⁵, ont fait ressortir que celles-ci sont l'objet de fortes réticences de la part des chercheurs français, que ce soit pour leur sous-bassement idéologique - qui affaiblirait leur scientificité - ou théorique, notamment l'utilisation « détournée » de la *French Theory*. Les « constantes de la pensée française » (Samoyault, 2008 : 295), son « insularité culturelle jalousement préservée » (Bancel et Mbembé, 2004 : 86) semblent faire barrage : la question de l'universel³⁶⁶ qui fonde les empires, de l'autonomie de la littérature et des méthodes reconnues comme scientifiques comme la narratologie et, sur un autre plan, le déni aussi bien de l'histoire coloniale³⁶⁷ que du déclin de l'Europe, ou la rivalité avec les Etats-Unis dont l'hégémonie s'est affirmée après la seconde guerre mondiale.

5.2.3 Etudes francophones et études postcoloniales.

C'est à partir de la fin des années 1990 que des travaux, comme ceux de Jacqueline Bardolph (2002) ou de Jean-Marc Moura (1999), ont mis en rapport les « études francophones » et les « études postcoloniales » dans la critique littéraire, approches « senties comme antagonistes en France » (Clavaron, 2010 : 40), le postcolonialisme ayant par ailleurs longtemps été considéré comme réservé au seul domaine britannique.

³⁶⁴ Voir notamment Collignon, 2007 ; Samoyault, 2008 ; Bertrand et al., 2007 ; Gounin, 2008.

³⁶⁵ FERRO, Marc (dir.). Le livre noir du colonialisme, XVIe-XXIe siècle : de l'extermination à la repentance. Paris : Robert Laffont, 2003 ; BLANCHARD, Pascal ; BANCEL, Nicolas ; LEMAIRE, Sandrine. La fracture coloniale. La société française au prisme avec l'héritage colonial. Paris : La découverte, 2005 ; ou LE COUR GRANDMAISON, Olivier. Coloniser, exterminer : Sur la guerre et l'État colonial. Paris : Fayard, 2005.

³⁶⁶ Nombre des critiques à l'encontre de la francophonie, notamment de la francophonie littéraire, concernent le fait que la France reste le centre du monde francophone (et Paris le centre de la France). La langue française serait diffusée depuis ce centre et la francophonie deviendrait alors un des piliers de cette France mondiale. On peut malgré tout parler d'une langue française conçue comme langue plurielle, sans centre évident (et dans cette conception, la France serait parmi les pays francophones) « créolisée » (Glissant, 1990) par des locuteurs d'origines diverses. Par ailleurs, le fait que la littérature soit fortement liée au prestige national (on a pu parlé de Nation Littéraire) semble dû au fait que l'Etat Français, fort et centralisateur, ait établi un lien politique avec les institutions scolaires, linguistiques et culturelles, lien par lequel il s'affirme. Les humanités ont ainsi occupé une place importante dans la formation d'une culture commune aux littéraires aux intellectuels et aux scientifiques, ce qui n'est sans doute plus le cas aujourd'hui. Bon nombre d'auteur écrivant en français se sont exprimés à ce sujet dans le Manifeste pour une « littérature-monde » en français (Manifeste, 2007).

³⁶⁷ Qui expliquerait « le caractère désordonné et compulsif de son dévoilement » (Blanchard et al., 2005 : 10) visible à travers la multiplicité des points de vue portant sur une réalité multiforme (la construction et la transmission du passé colonial ; les migrations postcoloniales ; la Francophonie ; la politique France-Afrique etc.), exposés dans les publications sur ces questions qui ont abondées par des spécialistes de différentes disciplines ces dernières années. Des chercheurs, comme Yves Clavaron, réfutent cette accusation de déni que l'auteur attribue à la doxa anglo-saxonne (Clavaron, 2008 : 42). Il reprend à Jean Bessière son explication sur la quasi-absence du terme postcolonialisme dans les études francophones : la remise en cause du colonialisme se serait inscrite en France « dans le champ plus vaste de la critique de l'oppression sous toute ses formes, soit une autre forme d'universalisme » (Clavaron, 2008 : 42). Voir Bessière, 2001.

Mais les études francophones peinent à se situer³⁶⁸ par rapports aux *Postcolonial studies* dont on peut considérer qu'elles constituent une « zone » tout en postulant leur singularité ou leur « exception culturelle » (Clavaron, 2010 : 40).

Par delà les différences historiques et la variété des pratiques coloniales, on distingue traditionnellement dans l'héritage colonial interrogé par les études postcoloniales³⁶⁹, le « modèle français » que constitue le projet d'assimilation culturelle de la perspective différencialiste anglaise de la préservation des identités. Pourtant, comme le rappelle Laurent Dubreuil, l'opinion partagée « que *la France* (rationnelle, cartésienne, universaliste) a toujours privilégié l'assimilation des colonisés » (Dubreuil, 2008 : 51) est relativisée par de nombreux historiens qui nuancent la perspective voulant que la France ait imposé des traditions et une langue aux peuples colonisés dont on attendait qu'ils deviennent français au nom d'idéaux universalistes³⁷⁰, sans que ne leur soient pour autant concédés des droits civiques³⁷¹ ; pour l'opposer à celle des Royaume-Uni, qui se servaient, plus qu'ils ne les respectaient d'ailleurs, des différences ethniques.

Le terme *francophone* - sans doute aussi parce que son premier emploi, vers 1880 par Onésime Reclus, s'inscrit dans la période de l'essor de l'Empire et de l'expansion de la langue française³⁷² - a gardé une connotation colonialiste, la *Francophonie* étant par ailleurs soupçonnée de désigner « une manœuvre néo-

³⁶⁸ L'institution universitaire française offre encore une certaine résistance aux Études francophones de par le poids d'une tradition historique, théorique, critique et des méthodologies axées sur la littérature française (ou considérée comme telle). C'est également le cas dans les sections d'Études françaises des universités portugaises où domine le modèle français, une grande partie des universitaires ayant été formés dans les universités française. Il semble que prise en compte des Études francophones, ou du moins de la littérature francophone (et des problématiques et objets contemporains), a eu lieu à mesure que les Études françaises ont été marginalisées.

³⁶⁹ Les tendances, d'une part, à la tutelle indirecte britannique (et hollandaise) et, d'autre part, à la politique d'État assimilatrice de la France ne sont cependant pas homogènes car les situations coloniales sont diverses : en Afrique équatoriale française (AEF) il s'agissait d'une administration directe par l'intermédiaire d'un gouverneur ; l'Algérie (divisée en 3 départements), les Antilles, la Réunion, la Cochinchine ou le Sénégal (divisé en 4 communes) faisaient l'objet de politiques d'assimilation, même si en Algérie, les musulmans n'ont pas obtenu le droit de vote, sauf en 1919 pour les anciens combattants, les propriétaires et les fonctionnaires ; le Maroc, la Tunisie et l'Indochine ont formé des protectorats gérés par les autorités locales (même si elles étaient évidemment contrôlées) ; les comptoirs de Pondichéry, Chandernagor, Karikal, Mahé et Yanaon se trouvaient quant à eux sur le sol de nations étrangères. Le principe d'administration indirecte britannique, « indirect rule » prônée par Sir F. Lugard, se déclinait entre le « self government » s'appuyant sur des agents locaux (« political agents ») des dominions (colonies de peuplement qui bien qu'indépendantes, partageaient la même langue et le même souverain que le Royaume-Uni) comme le Canada, l'Australie, la Nouvelle Zélande ou l'Union Sud africaine et le gouvernement direct des colonies d'Afrique ou d'Asie. Sur l'ensemble théorique et idéologique appliqué ces politiques sur le caractère spécifique des liens entretenus (Schuerkens, 1993). Sur les politiques d'assimilation, d'association et d'autonomie voir Dubreuil, 2008 (en particulier le chapitre 2 p. 49-75).

³⁷⁰ Mais « le 'White Man's Burden' » ou le « fardeau de l'homme blanc » de Kipling n'offre pas une totale discordance avec le 'mandat civilisateur' de la France selon Jules Ferry » (Dubreuil, 2008 : 41). Bien que l'objectif annoncé des politiques d'assimilation vise à concéder, à plus ou moins long terme, le statut de citoyen - français en l'occurrence - aux peuples colonisés, seules certaines élites acquièrent des droits, sans que l'on ne sorte du rapport de domination. Quant aux conceptions britanniques, elles ne sont pas basées sur le respect des civilisations, mais sur l'impossibilité d'une assimilation de la part de peuples incapables d'égaler celle des colonisateurs.

³⁷¹ Cependant, dans certains contextes coloniaux comme en Algérie par exemple, on empêchait les « indigènes » d'apprendre le français en les écartant comme concurrents et par la même comme citoyens français. Cette réalité est parfois utilisée pour contredire les théoriciens de la postcolonialité qui dénoncent l'imposition de la langue des colonisateurs aux colonisés. C'est le cas par exemple d'Yves Lacoste (2010) notamment le chapitre 6, p. 324-329. Sur l'ambiguïté de l'*assimilation*, voir Johnson, 2010. Sur la complexité de la compréhension des contextes liés à l'interprétation des faits coloniaux (sur la nécessité de la constitution d'une histoire solide du fait colonial), voir également les positions anti-assimilationnistes de Delafosse pendant la Première Guerre mondiale, non favorable au recrutement de troupes des « communes françaises » du Sénégal (Dakar, Gorée, Saint-Louis et Rufisque ayant obtenu ce statut en 1915 à travers la loi Blaise Diagne) pour combattre sur les fronts européens, contrairement à l'homme politique Blaise Diagne qui y voyait un moyen d'accéder à la citoyenneté.

³⁷² François Provenzano rappelle le caractère impérialiste du projet de Reclus. Car « l'historiographie officielle retient de Reclus essentiellement deux conceptions maitresses » (Provenzano, 2008 : 153) : le classement des habitants de la planète en fonction de la langue qu'ils parlent en famille ou dans leurs relations sociales et le projet humaniste que constitue ce découpage linguistique en termes de solidarité humaine, de partage de la culture et de l'échange. Pourtant l'idée de Reclus « est avant tout un projet d'accroissement du territoire, et plus précisément d'accroissement du rapport nombre *d'habitants/territoire couvert* » (Provenzano, 2008 : 154). Son projet prend part dans un combat pour la concurrence avec les autres langues des grandes puissances économiques de l'époque.

colonialiste destinée à compenser la perte de 'la plus Grande France' » (Dubreuil, 2008 : 43). Par ailleurs, le monde anglophone, moins institutionnalisé mais plus puissant en tant que réseau économique et politique - davantage que linguistique comme c'est le cas de la francophonie - est ressenti comme une menace, exacerbant les antagonismes et plaçant l'exception culturelle française en position de résistance à la suprématie d'une hégémonie de la production théorique anglo-saxonne³⁷³ et la francophonie comme une réponse singulière à la mondialisation³⁷⁴. Aussi, la défense de la langue française est-elle présentée comme une alternative culturelle, malgré le morcellement et la variété du fait francophone dans le monde.

Aux XXe et XXIe siècle, la Francophonie offre la possibilité d'une nouvelle universalité une fois encore centrée sur la langue, ou plutôt sur le discours de la complémentarité des langues et du plurilinguisme. Si elle « se contente de la notion de 'langue en concurrence'. » (Parker, 2005 : 228), c'est parce qu'existe la prise de conscience que les arguments justifiant la francophonie sont souvent compensatoires³⁷⁵ et que la promotion du français dans le monde est devenue indissociable de celle du plurilinguisme³⁷⁶ et du paradigme d'un égalitarisme culturel (venu substituer l'« ancien » universalisme), ou le droit de chaque pays à défendre son identité culturelle. La francophonie est imaginée comme l'espace de la diversité à partir d'une langue, le français, en quelque sorte déterritorialisée et dénationalisée (Mbembe, 2006) si l'on considère, comme le suggère Patrick Chamoiseau, que la langue ne sert plus à définir une culture ou une identité (cité par Parker, 2005 : 239).

Cette « réconciliation avec le moi colonisé » (Parker, 2005 : 239) permet que le français soit considéré - sinon revendiqué, comme c'est le cas pour de nombreux écrivains dits francophones³⁷⁷ - comme partie intégrante de cultures « non françaises », portée par des identités complexes, transformant la francophonie en phénomène post-colonial, au sens où « les nouvelles générations n'ont rien connu, ni de la colonisation, ni de la décolonisation, ni des joies et des affres des indépendances. » (Parker, 2005 : 240) La tension qui distingue une France unifiée dans ces valeurs et le reste du monde hétérogène et divers est entrée dans les discours relatifs à la francophonie infléchissant les cadres théoriques et herméneutiques, notamment de

³⁷³ Cette posture rappelle, paradoxalement, la problématique plus ample de la mainmise occidentale sur les savoirs, dénoncée par les *Subaltern Studies*. Yves Clavaron rappelle que « le soupçon des intellectuels du Tiers-Monde est souvent partagé par les Français, mais pour des raisons évidemment différentes » (Clavaron, 2008 : 44) et rappelle l'affirmation de François Cusset : « c'est désormais l'Amérique qui décide de ce qui est français en matière de théorie » (cité par Clavaron, 2008 : 44).

³⁷⁴ Car, bien que la Francophonie soit basée sur l'usage (ou le partage) de la langue française, dans la plupart des aires dites francophones, cette langue n'est souvent présente que parmi les variétés d'un système diglossique (français- créole) ou même triglossique (français-créole-anglais), ce qui précarise le statut du français (Clavaron, 2008 : 46) renforçant les enjeux de l'usage d'une langue dont le rayonnement est en déclin et qui s'inscrit dans un contexte multiculturel.

³⁷⁵ Gabrielle Parker rappelle qu'à la fin du XIXe siècle, l'enseignement du français dans les colonies avait pour objectif de compenser le petit nombre de colons français, l'instruction des « indigènes » servant, selon Jean Jaurès, les intérêts de la France tout comme il prévoyait qu'une connaissance de la France et de ses valeurs servirait à susciter gratitude et admiration (Parker, 2005 : 229), et le paradigme de la « mission éducatrice et civilisatrice » servira la grandeur de la France aux yeux du reste du monde (Parker, 2005 : 230).

³⁷⁶ Y compris en Europe, nous l'avons évoqué avec la réforme de Bologne.

³⁷⁷ Voir les entretiens recueillis par Lise Gauvin au sujet des nombreux rapports possibles avec la langue française dans Gauvin, 1997 ou encore Lebris, 2007.

l'étude des littératures. L'enjeu épistémologique qui en découle est relevé par des propositions qui se déclinent selon plusieurs axes de recherche³⁷⁸ en prise avec la coexistence des composantes que sont l'universalité et la diversité³⁷⁹. La conception d'une communauté solidaire, née des rapports tissés entre la culture française et les différents peuples à son contact, semble aujourd'hui privilégiée pour la définition d'une Francophonie post-coloniale, en ceci que cette dernière dépasse la colonisation et qu'elle représente la diversité culturelle et linguistique au sein de la langue française elle-même.

La constitution d'une norme littéraire issue de contextes contemporains, où coexistent plusieurs langues et cultures, soumis aux règles du marché éditorial occidental, semble infléchir le paradigme postcolonial et sa relation au fait colonial et rendre compte d'autres phénomènes, situés dans la jonction « entre un passé colonial désormais révolu et un avenir problématique » (idem : 50), nés du brassage d'héritages et d'identités complexes ou, selon Homi Bhabha, hybrides (*Hybridity*)³⁸⁰ ou « créoles »³⁸¹ pour Édouard Glissant.

5.3 Vers une post-francophonie³⁸² ?

L'unification linguistique d'un ensemble littéraire dans le sens d'un décloisonnement de la littérature française pensée comme commune à cet ensemble, bien que la littérature française se soit fermée et autonomisée depuis le XIXe siècle³⁸³, annule la possibilité pour certaines communautés littéraires hors de France de se constituer en tradition spécifique. Le canon francophone et ses valeurs constitués depuis le centre français, conditionnent l'intégration de productions périphériques. Car le « monde littéraire [...] s'ordonne selon l'opposition entre les grands espaces littéraires nationaux qui sont aussi les plus anciens,

³⁷⁸ Telles que, pour ne donner que quelques exemples, les recherches qui reprennent la notion de « scénographie » de Dominique Maingueneau (2004) qui permet d'articuler des aspects formels (espace d'énonciation, organisation temporelle etc.) à des données sociales et institutionnelles ; celle de « champ littéraire » de Pierre Bourdieu (1992) qui analyse le fait littéraire en termes de rapports de force sociaux et de domination, repris notamment par Pascale Casanova (2008) et problématisé par Pierre Halen (2003) ; celle de « conscience linguistique » reprise par Alain Ricard (1995) à Harald Weinrich (1990) pour l'analyse des rapports qu'entretiennent les écrivains avec la ou les langues ; celle de « surconscience linguistique » proposée par Lise Gauvin permettant de saisir l'articulation entre langues, littératures et identités notamment dans les « littératures de l'intranquillité » et leur rapport à la langue française (Gauvin, 2004).

³⁷⁹ La notion de « diversité » proposée par Édouard Glissant, Raphaël Confiant et Patrick Chamoiseau (cité par Parker, 2005 : 241) rend compte de la nécessité actuelle de penser universalité et diversité comme une juxtaposition, à l'image des configurations identitaires contemporaines. Pour une confrontation entre « deux perceptions irréconciliables du phénomène humain » (Álvarez, 2011) relevant soit d'une ontologie négative (perception structurale) et l'autre d'une ontologie substantielle (perception psychotique).

³⁸⁰ Qui relève « d'une culture internationale, fondée non pas sur l'exotisme du multiculturalisme ou de la *diversité des cultures*, mais sur l'inscription et l'articulation de l'*hybridité* de la culture » (Bhabha, 2007 : 83) comme espace « entre-deux » de traduction et de négociation.

³⁸¹ Le concept de « créolisation » restaure le déchirement identitaire, les heurts, les échecs, les confrontations inhérents à la mise en contact des cultures, évincé par la notion biomorphique d'hybridité (Mattelart, 2010 : 262).

³⁸² Le terme est utilisé par Jean-Marc Moura (2010) .

³⁸³ On le sait, l'autonomisation de la littérature est un phénomène progressif qui en France commence vers le XVIIe siècle et s'opère effectivement aux alentours de 1850. Ce processus porte sur un ensemble littéraire préalablement constitué comme « littérature française » qui, d'une certaine manière, se dénationalise en s'autonomisant puisque ce n'est plus le critère de la spécificité nationale qui justifie son existence (Denis Klinkenberg, 2005 : 32). Cette émancipation exerce une attraction sur les petites littératures et permet à « la nation littéraire la moins nationale » (Denis Klinkenberg, 2005 : 32) de dominer, de consacrer, d'absorber les textes qui arrivent de toutes parts « dans l'ensemble littéraire qui est sous sa juridiction » (Casanova, 2008).

c'est-à-dire les plus dotés, et les espaces littéraires récemment apparus et peu dotés.» (Casanova, 2008 : 128) qui forment les deux pôles d'un continuum aux rapports de domination multiples. La concurrence qui définit l'espace de la littérature, aussi bien au niveau national qu'international, paraît donc compromettre une coopération littéraire francophone où coexisteraient différents espaces et différents types de concurrence et de domination, le champ littéraire français étant des plus anciens et des plus autonomes et donc des « plus exclusivement voués à la littérature en elle-même et pour elle-même. » (Casanova, 2008 : 131) autrement dit dépolitisé, départicularisé.

« Le capital littéraire 'français' a pour particularité d'être *aussi* patrimoine universel, c'est-à-dire constitutif (et, dans le cas français, fondateur) de la littérature universelle et non pas nationale. » (Casanova, 2008 : 134) La littérature francophone entretient une relation problématique et variable avec un ensemble politique historiquement défini comme « français » mais aussi avec l'ensemble de la littérature mondiale. Car la littérature *universelle* n'est évidemment pas l'équivalent de la littérature *mondiale* : la première constitue un canon circonscrit, dans lequel la littérature française est en bonne place, et la seconde, l'ensemble des œuvres du monde présentes et passées, de ce fait impossible à appréhender dans sa totalité, « faute d'une mémoire suffisamment vaste pour l'accueillir » (Pradeau, 2005 : 77), ni même à dénombrer. Ainsi, évoquer un régime mondial de la littérature semble signifier qu'on reconnaisse à celle-ci, d'où qu'elle provienne et en quelque langue qu'elle s'exprime, la faculté de susciter l'intérêt en dehors de son contexte culturel de production. Cette faculté reste cependant de l'ordre du potentiel car, comme nous l'avons mentionné précédemment, les ensembles littéraires sont inégalement reconnus.

5.3.1 Littérature mondiale ou « littérature-monde » ?

L'encadrement temporel, géographique et politique de la *Weltliteratur* pensée par Goethe³⁸⁴ faisait de la littérature européenne le passage obligé pour la légitimation des « littératures lointaines ou naissantes » (Pradeau et Samoyault, 2005 : 6). Mais le volume des traductions et des échanges s'accroissant, la notion se libère du point de vue situé qui était le sien³⁸⁵ et embrasse un « tout dans l'un » (Pradeau et Samoyault, 2005 : 6) qu'il s'agit à présent d'appréhender « non plus [comme] une ouverture du cadre mais un ensemble de mouvements » (Pradeau et Samoyault, 2005 : 67). Les critères linguistiques, nationaux et historiques

³⁸⁴ Idée formulée par l'auteur en 1827 à Eckermann (Pradeau, 2005 : 66) et portée par ses héritiers proches du marxisme ou de la philologie romane (dont l'humaniste Éric Auerbach rendu célèbre dans le champ des études postcoloniales par Edward Said) soucieux d'échapper aux catégories nationales, ne serait-ce que de manière programmatique (Pradeau et Samoyault, 2005).

³⁸⁵ Sur la notion de *Weltliteratur* et sur la *Goethezeit* (l'époque de Goethe qui est également celle de l'universalisme économico-politique occidental), voir : Cuesta Abad, José Manuel, 2008.

s'affaiblissant en tant que facteurs de légitimation et d'autorité des littératures comprises comme une totalité. La confrontation à « [l'] impossible saisie du divers » (Pradeau et Samoyault, 2005 : 67) et à la coexistence de textes de diverses provenances et en diverses langues impose un mode d'organisation et à l'élaboration d'un appareil méthodologique permettant l'appréhension d'une littérature mondialisée renvoyant à la fois à la mondialisation des échanges et à leur caractérisation.

La notion de littérature mondiale³⁸⁶ - entendue comme *du* et non pas *pour* le monde le entier – (Pradeau et Samoyault, 2005 : 678) se distingue des disciplines de littérature générale³⁸⁷ d'abord, mais aussi de littérature comparée³⁸⁸ en ceci qu'elle s'attache à une configuration historique particulière que nous avons tenté de caractériser dans les pages précédentes et qui suppose « des mouvements, une circulation, des échanges à voies multiples, des coïncidences de langues » (Pradeau et Samoyault, 2005 : 678) et ainsi des abordages et des lieux théorico-critiques adaptés³⁸⁹. Car la littérature est à la fois un ensemble littéraire au statut problématique et un objet d'étude qui engage le choix d'un angle d'approche adapté pour le décrire, que sous-tend sinon une idéologie, un ancrage contextuel qui contribue à lui donner un sens³⁹⁰.

L'uniformisation du littéraire que l'on peut dégager d'une observation synchronique actuelle³⁹¹ s'oppose à une perspective diachronique selon laquelle le volume mondial de la littérature, et de son passé, constitué par une pluralité d'histoires propres et spécifiques non superposables à la conception occidentale moderne de la littérature. Il semblerait que la « littérature francophone » pourrait être appréhendée dans ce cadre, aux côtés d'autres littératures soulevant des questionnements similaires (au-delà de la dimension linguistique), comme c'est le cas des littératures « anglophones », « lusophones » ou « hispanophones ».

La « littérature-monde » en français évoquée par Michel Le Bris (Le Bris et Rouaud, 2007) marque une volonté de transcender la division conventionnelle « français » et « francophone », pour tendre vers l'idée

³⁸⁶ Pour une discussion sur les caractérisations de la « littérature mondiale » et sur les formes d'historicité auxquelles elles renvoient, proposée par D. Damrosch, P. Casanova et F. Moretti, voir Davis, 2005. Pour une histoire du terme et son interprétation dans les contextes allemand, anglo-américains et français (actuellement), voir Xavier 2010.

³⁸⁷ Notion construite par les formalistes russes qui pose la « littéralité » au centre de la théorie littéraire et rend secondaire le contexte culturel (et donc linguistique) des œuvres.

³⁸⁸ La littérature comparée se base sur l'idée de contiguïté de traditions historiques, sur la confrontation d'œuvres assignées à des espaces plus restreints (que l'espace mondial) : nationaux, culturels ou linguistiques. G. Spivak déclare la mort de la discipline et appelle à une nouvelle littérature comparée (Spivak, 2003).

³⁸⁹ Nous avons évoqué dans les pages précédentes des questions comme celles de la pertinence d'une « exception culturelle française » ou encore d'un espace littéraire francophone (ainsi que du rapport des écrivains aux langues dans la « francophonie postcoloniale ») forment partie des problématiques relatives aux « désancrages » auxquels à affaiblir la notion de littérature mondiale.

³⁹⁰ Judith Schlanger rappelle les différences contextuelles qui ont accueilli la notion de *Weltliteratur* : à l'époque de Goethe, il s'agissait de répondre à des enjeux politiques « grâce à l'immense élargissement de la donne culturelle qu'[qu']apportaient] la philologie et les trésors extra-européens qu'elle [révélaient] » (Schlanger, 2005 : 87), alors qu'à la fin du XIX^e siècle puis entre les deux guerres le temps était à la réparation et sans doute à la réconciliation avec « l'idée de littérature comparée, et plus tard celle de littérature européenne » (Schlanger, 2005 : 87). Plus proche de nous, les décolonisations et les indépendances puis « la notion économico-politique de globalisation ou de mondialisation [qui] donne au terme littérature mondiale une première apparence, une première vraisemblance de sens » (Schlanger, 2005 : 87). Judith Schlanger analyse en détail dans cet article l'impasse du projet totalisant et romantique de constitution d'une discipline littéraire complète et mondiale, entravé par l'aporie de la « polyexpertise » (Schlanger, 2005 : 90).

³⁹¹ Judith Schlanger fait référence à un « roman moderne régionaliste (...) Big Mac de la littérature, le produit d'un monde globalisé, la conséquence littéraire évidente de l'occidentalisation. » (Schlanger, 2005 : 92) et qui, selon l'auteur, se définit par rapport à l'idée occidentale moderne de la littérature.

d'une littérature transnationale mondiale en langue française. L'usage de la catégorie « francophone » dans les universités du Royaume-Uni ou des États-Unis³⁹² contenait d'ailleurs déjà cette conception élargie, intégrant également les « écritures francophones » (non réductibles à la seule littérature) qui renvoient aux inéluctables transformations des « coordonnées du paysage culturel » (Thomas, 2010 : 51) en France, que la proposition de Michel Le Bris ne considère pas. La revendication d'une « littérature-monde » exprimée par l'auteur relève davantage d'un positionnement politique contre l'impérialisme culturel français, bien qu'une plus grande prise en compte des auteurs qui écrivent en français semblent constituer un gain pour le centre français et non sa transformation en vue d'un meilleur équilibre et partage du champ littéraire soumis aux « logiques du Quartier Latin » (Thomas, 2010 : 53)³⁹³ ou la construction d'un nouvel espace littéraire « post-francophone ». Le manifeste appelle également à un engagement esthétique, il s'agit pour les écrivains de renouer avec le monde (la référentialité et l'histoire) « évacué » par le roman français contemporain³⁹⁴, jugé majoritairement élitiste, formaliste et autoréférentiel à l'exception des genres populaires. Cette position semble paradoxalement asseoir la dichotomie français/francophone contre laquelle le Manifeste s'insurge.

Les questions soulevées par le manifeste et la diversité des points de vue et des expériences des contributeurs³⁹⁵ du recueil lui ayant succédé, révèlent la complexité des dysmétries des modes contemporains de contact et d'échange qui sous-tendent la constitution d'un modèle polycentrique de « littérature mondiale » et les limites de la « francophonie » comme catégorie littéraire et mode d'analyse (Xavier, 2010 : 63).

³⁹² Selon Dominic Thomas, le terme Francophone dans *Francophone Studies* est d'ailleurs une catégorie positive contrairement à l'usage qu'en fait Michel Le Bris en ceci qu'elle répond au défi institutionnel que constitue la prise en compte de « paradigms that have contributing of [those] hierarchies that structured the 'canon' alongside various 'centers' and 'peripheries' » (Thomas, 2010 : 49), une préoccupation ancienne dans le champ anglophone où la discipline *French studies* a été l'objet de reformulations et de reconfigurations intégrant des paradigmes critiques permettant en partie de compenser les anciennes dysmétries académiques, car « to a large degree today, French departments need Francophone studies. » (Thomas, 2010 : 50).

³⁹³ Dominic Thomas (2010) rappelle les limites de la représentativité du manifeste et des opinions exprimées dans le livre de Michel Le Bris qui l'a suivi.

³⁹⁴ On peut faire remonter la marginalisation de l'intrigue romanesque et de la mimésis à Flaubert et à son « roman sur rien », passant par le modernisme de la première moitié du XXe siècle, mais c'est avec le nouveau roman et le structuralisme que culmine et s'installe le formalisme. La dernière moitié du XXe valorisera les roman d'expérimentation formelle et l'auto-fiction.

³⁹⁵ Contributeurs que Kathryn Kleppinger classe en trois groupes - « the metropolitan French writers » ; « authors from all parts of the former French empire » ; « writers from any other places » (Kleppinger, 2010 : 78-79) - dont les rapports à la France et à la langue et à la culture française sont évidemment différents.

6. Conclusion

Comme nous l'avons vu dans ce chapitre à travers l'examen des principales étapes de l'histoire de la formation de l'État moderne français et des enjeux linguistico-culturels qui y ont trait, l'expansion de la langue française s'est imposée hors de France à travers la colonisation mais aussi au niveau interne en se superposant aux parlers populaires et locaux. Elle s'est vue définie, utilisée ou acceptée par les élites sociales, administratives et politiques, notamment à travers la scolarisation, au bénéfice d'une homogénéité linguistique et culturelle de la population. La définition de la culture nationale dépendante des initiatives du pouvoir, a déterminé les éléments les mieux adaptés à la construction d'un récit transversal autour d'une identité partagée, des origines et du développement de la nation construite par l'État moderne qui en accroît considérablement la cohérence. Les progrès techniques ont fortement contribué à cette expansion avec la culture de l'imprimé aujourd'hui prolongée par les médias audiovisuels et internet qui ne permettent plus aux États d'exercer le même contrôle sur le récit de la nation.

Les « communautés imaginées » actuelles ont tendance, au contraire, à se construire contre l'État - sa territorialité, sa prétention à la souveraineté absolue et sa propension à tracer et fortifier les frontières pour entraver la circulation – et interrogent le gain que constitue leur lien avec une seule unité politique, l'État-nation ayant « confié » ses fonctions économiques, culturelles et même sociales aux forces du marché mondialisé. La nation est en concurrence avec de potentielles alternatives comme les communautés imaginées tissées autour des différences religieuses, linguistiques, culturelles ou de genre (Bauman, 2010 :19-21). Aussi, l'évidence de l'identification d'une société et partant d'une culture avec un État-nation a perdu de sa force dans un monde globalisé plein³⁹⁶, c'est-à-dire dans lequel les distances physiques et temporelles sont abolies et les mondes contigus (Bauman, 2010 : 22) où la réflexion sur la vie et citoyenneté commune est devenue centrale.

Si la nécessité de la construction d'un en-commun, pour autant qu'il soit imaginé et abstrait à la manière dont l'est l'homme de la déclaration des droits de l'homme ou le francophone évoqué par la Francophonie, apparaît comme une nécessité, il ne s'agit plus d'assimiler ou d'expulser l'autre désormais « déplacé » dans un espace commun par le flux des mobilités modernes, volontaires ou forcées. Car la dynamique de la globalisation efface la distinction entre un *dedans* et un *dehors* et amenuise la souveraineté du pouvoir sur les territoires nationaux. Ainsi, la construction nationale et la mobilisation patriotique comme instruments de

³⁹⁶ Par opposition au monde, qui paraissait disposé d'un espace infini, dans lequel s'est répandu une civilisation créée par l'urgence de l'expansion et de la transgression (Bauman, 2010 : 135). Selon l'auteur, s'il n'existe plus de lieux en attente d'être remplis, il n'existe plus non plus de chez soi où l'on se sente protégé, il n'y a plus de *dehors*, comme l'ont démontré les "événements" du 11 septembre 2001.

l'intégration sociale ou d'auto-affirmation de l'État, ou encore l'assimilation culturelle de par la revendication implicite d'un modèle culturel supérieur, ne semblent plus des options acceptables³⁹⁷.

Si l'Ancien Régime manifestait peu d'intérêt pour la vie des français, le régime introduit par la Révolution française s'est appliqué à niveler les différences avec les mêmes lois pour tous mais aussi avec la gestion des modes de production et de distribution des richesses produites au niveau « national ». Ce processus, qui a consisté en l'intégration de la société à un niveau supralocal de l'État (Bauman, 2010 : 25), long de plus d'un siècle en Europe, était une réponse à la nécessité de gouverner les forces économiques limitées par les pouvoirs locaux que cet unique dispositif de contrôle ne parvenait plus à gérer. L'émancipation des forces économiques globales et les limitations « locales » des États-nation s'inscrivent dans ce prolongement. Cependant, l'État-nation n'est pas né de l'extension de mécanismes communautaires pas plus qu'il n'était le résultat de négociations et de consensus entre communautés locales comme c'est le cas dans le cadre de la globalisation, qui suppose une action articulant homogénéisation et différenciation (Bauman, 2010 : 31) puisqu'il s'agit de trouver des réponses locales pour des problématiques globales et inédites³⁹⁸. L'État-nation semble aujourd'hui trop étroit pour des décisions qui ne dépendent plus uniquement de sa souveraineté, mais qui sont prises au niveau transnational (au sein de l'Union Européenne) ou au niveau mondial (par des organismes comme l'OMC par exemple) et l'État joue un rôle d'intermédiaire entre producteurs et consommateurs nationaux et le marché mondial, à l'inverse de ce qui se passait au XVIIIe siècle où les forces internationales et supranationales dictaient sa conduite. Les évolutions tant économiques que techniques issues de la révolution industrielle qui ont d'abord servi l'Etat-nation en dissolvant les particularisme locaux et régionaux, l'affaiblissent à présent puisqu'il ne convient plus comme cadre ni de l'économie, ni de la culture comme l'illustre le cas de « l'exception culturelle française ».

Le mythe du français comme langue universelle a progressivement cédé sa place à la réalité d'une langue d'influence mondiale, substitution qui explique pour partie le sentiment d'un recul général du français. Le lien que la langue française entretient avec les autres langues a changé : c'est par rapport à une langue de communication dominante, l'anglais, aux langues de ses voisins européens et, plus généralement à la diversité des langues du monde, dont certaines sont présentes sur son territoire par les flux migratoires, que celle-ci doit se définir.

³⁹⁷ C'est cependant l'argument des idéologies des extrêmes droite, mais aussi des « centres gauche » (Bauman, 2010 : 138) européens.

³⁹⁸ Qui doivent pour beaucoup au passage d'une modernité que le sociologue S. Bauman qualifie de « solide » - c'est-à-dire territorialisée, encadrée par un ordre producteur de régularité, des ambitions et des capacités administratives raisonnablement limitées, des modèles et des statuts sociaux délimités convergeant vers un progrès, une stabilité et une régularité - à une modernité liquide marquée par la fluidité, l'imprévisibilité et la contingence (Bauman, 2010 : 39).

En devenant une langue internationale - et non plus celle d'une nation - et la langue d'une poétique qui rend compte d'histoires du monde, la langue française semble inéluctablement engagée dans une logique de mondialisation entraînant une remise en cause des dimensions locales et nationales qui orientaient le régime des littératures et des cultures, à la lumière, d'une part, des contextes postcoloniaux et, d'autre part d'une définition non substantielle de la culture comme circulation des imaginaires, des images et des récits articulant une dimension globale à la tendance homogénéisante du marché narratif et des appropriations locales déclinées dans une ample variété de langues³⁹⁹.

Aussi, dans le cadre de l'évolution des rapports entre la métropole et la « francophonie », la *littérature francophone*, catégorie soupçonnée de « libéral-humanisme » (Sultan, 2007) à vocation paternaliste⁴⁰⁰, apparaît comme apparentée à une logique à la fois nationale – car il s'agit d'étudier des littératures nationales – ainsi qu'à « une idéologie universalisante [et qu'] une mythologie héritée de la Révolution, celle du français langue de culture et réceptacle des droits de l'homme. » (Clavaron, 2010 : 46) Le texte francophone en mettant en tension la langue au statut souvent fragile dans laquelle il s'énonce et les réalités « non françaises » - sinon postcoloniales - qu'il exprime⁴⁰¹ croise des problématiques commune à la notion de « littérature mondiale ».

Si on admet que la notion de culture renvoie à la circulation du sens en mouvement constant en rupture avec les vieilles relations et en proie à de nouvelles connexions, il semble inéluctable de s'interroger sur le type d'espace et de signification des codes et des paradigmes culturels qui construiront du sens et de l'identité dans des sociétés inévitablement polyphoniques et plurielles dans lesquelles il est nécessaire de penser les différences, construire une compétence à même de mettre en relation avec l'autre et développer un savoir faire face à la diversité des « habitudes de sens » dans un espace commun.

Dans le chapitre 6 nous restreindront notre réflexion à la mondialisation de la culture⁴⁰² au sens sociologique et restreint de productions esthétiques et littéraires, cependant non limitées au livre mais sous la forme d'une culture littéraires circulant dans un ensemble de médias contemporains, des supports culturels non substantiels faits de représentations, d'images et de récits.

³⁹⁹ Armand et Michèle Mattelart (1987) montrent comment s'opèrent les contaminations entre culture de masse et éléments des cultures populaires et la médiation entre moderne et traditionnel, à travers l'exemple de la *telenovela* brésilienne, comme appropriation du *soap opéra* nord-américain.

⁴⁰⁰ Comme celles du *Commonwealth literature* au demeurant (Rhushdie, 1992).

⁴⁰¹ Voir : Nimrod, 2007; 2008. La poétique de la relation d'E. Glissant traite également des rapports entre langues et écriture auxquels se confronte d'emblée l'écrivain contemporain. La dialectique de la relation forme un contrepoint à l'enracinement de la culture (Glissant, 1990).

⁴⁰² Gérard Leclerc distingue la mondialisation de la culture de la mondialisation des cultures « c'est-à-dire des civilisations, des religions, des idéologies, des croyances : leur extension planétaire, leur mise en contact rapproché, conflictuel ou concordataire » (Leclerc, 2002 : 333) autrement dit de la conception anthropologique de la culture.

Nous tâcherons, d'élaborer une proposition didactique à partir d'objets et de leur description qui mettent en jeu les catégories qui informent désormais les savoirs culturels articulés aux « Études françaises » telles que nous les avons décrites dans le cadre institutionnel de l'ILCH, dont les enseignements-apprentissages sont nécessairement confrontés à ces mutations ne serait-ce que de par leur inscription dans le marché éducatif internationalisé dans lequel on valorise la mobilité aussi bien physique que sociale, l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité⁴⁰³.

⁴⁰³ Comme on peut le lire dans le texte de la Résolution du Parlement européen du 13 mars 2012 sur la contribution des institutions européennes à la consolidation et aux avancées du processus de Bologne 2011/2180 (INI) : « considérant qu'il faut renforcer la dimension sociale, condition nécessaire pour que le processus de Bologne puisse progresser, en privilégiant l'objectif de l'accessibilité économique du droit aux études pour tous les étudiants, en particulier ceux issus des groupes vulnérables, afin de garantir à tous un accès équitable et de meilleures conditions d'insertion » ; « demande aux institutions des États membres et de l'Union de soutenir le passage du concept méthodologique 'monodisciplinaire' de la science qui prévaut toujours dans les universités européennes vers les concepts 'interdisciplinaire' et 'transdisciplinaire' » (PE, 2012).

Chapitre 6 - Vers une didactique de la culture littéraire

1. Introduction

Le précédent chapitre s'est attaché à montrer que le changement d'échelle induit par la mondialisation a redimensionné et conditionné le régime de production des cultures liées aux langues qui y sont associées. Nous avons tenté de situer le français dans le cadre de la globalisation économique et de ses implications symboliques en tenant compte des mutations qui affectent la culture entendue dans une double acception : celle d'une dimension identitaire où se situent les problématiques ethniques et civilisationnelles, mais aussi celle d'une dimension artistique recoupant les productions de la « haute » culture, dont le champ tend à s'élargir et à se diversifier au contact des « industries culturelles »⁴⁰⁴, tendues entre homogénéisation globale et réappropriations locales.

En effet, le citoyen des sociétés mondialisées du XXI^e siècle semble davantage exposé à l'expérience cosmopolite que par le passé⁴⁰⁵, car notre siècle se présente comme le siècle de la culture. En effet, le « paradigme social » qui a servi à expliquer la société issue de la révolution industrielle fondée sur des rapports de production propres au capitalisme et sur les droits liés à l'État providence, s'est vu substitué par le « paradigme culturel »⁴⁰⁶, son langage et ses catégories, qui apparaissent comme opératoires pour l'analyse de la société contemporaine. Son sujet, en deçà de la société et de ses idéaux collectifs, s'affirme désormais au moyen de droits culturels (celui de choisir sa langue, ses croyances ou encore sa sexualité) pour se construire et résister aux pressions de forces perçues comme dominantes et contraignantes⁴⁰⁷. Dans le contexte de ce scénario global, la culture revêt « une dimension de cible et de champ de bataille, un espace symbolique où les grandes tensions sociales et politiques s'expriment, débattent et dialoguent » (Gil, 2008 :

⁴⁰⁴ Selon Jean-Pierre Warnier, la première occurrence de l'expression daterait de 1947 (par T.W. Adorno et M. Horkheimer qui stigmatisaient ainsi la reproduction en série des biens culturels). L'expression, qui s'est imposée dans les années 1970, a nourri des interrogations, notamment sur le rapport entre industries culturelles et cultures-traditions. Les industries culturelles recouvrent celles « dont la technologie permettait de reproduire en série des biens faisant partie à l'évidence ce que l'on nomme la culture » (Warnier, 2007: 13) et désignent de manière consensuelle « le cinéma, la production de supports de musique enregistrée (disques, cassettes) et l'édition de livres et de revues » (Warnier, 2007: 15). Cependant, le critère du contenu (discursif, visuel et musical) a dû être complété par celui du support, également produit de façon industrielle (papier, bande magnétique, câbles, télévision etc.), permettant une définition plus large, liée explicitement à la marchandisation de la culture et à « une organisation du travail de type capitaliste, c'est-à-dire qu'elles [les industries culturelles] transforment le créateur en travailleur et la culture en produits culturels » (Warnier, 2007: 15). L'infrastructure et les supports sont à distinguer des contenus, les supports étant normalement stables et facilement reproductibles - bien que les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) changent rapidement – tandis que les contenus sont sans cesse renouvelés (et, proportionnellement à l'ensemble des productions, peu lucratifs, car seule une minorité de produits comme de producteurs ont du succès). En somme, les industries culturelles comprennent « les activités industrielles qui produisent et commercialisent des discours, sons, images, arts, 'et toute autre capacité ou habitude acquise par l'homme en tant que membre de la société', et qui possèdent, à des degrés divers, les caractéristiques de la culture » (Warnier, 2007 : 16).

⁴⁰⁵ Remarquons que nous vivons dans une sorte d'utopie de la mobilité globale et fluide des personnes, des biens, des créations et des événements, mais qu'il existe de nombreuses formes d'exclusion de celle-ci dont il ne s'agira pas ici.

⁴⁰⁶ La culture, par sa dimension politique, est devenue un défi de poids pour les sociétés occidentales à partir de la fin de la Guerre Froide. Au début des années 1990, les débats anglo-saxons sur le multiculturalisme et le communautarisme se sont propagés à l'ensemble des pays industrialisés, dont la France.

⁴⁰⁷ L'intérêt de ces « forces » serait, selon Alain Touraine, de « réduire [le sujet] à l'état de composante de leur système et de leur emprise sur l'activité, les intentions et les interactions de tous. » (Touraine, 2005 : 165)

139) que différentes « transdisciplines » et leurs « transépistémologies » se proposent d'étudier⁴⁰⁸ et qui affectent en retour les disciplines « traditionnelles » à dominante linguistico-littéraire comme les études françaises.

Dans ce chapitre, nous commencerons par revenir sur le sentiment de crise qui s'est propagé dans les humanités⁴⁰⁹ après la seconde guerre mondiale, et qui a suscité un mouvement d'intégration disciplinaire de médias et de thèmes, concomitant d'une propagation associée au *linguistic turn*⁴¹⁰. Comme nous le verrons, ces mouvements transdisciplinaires ont permis la transition vers un modèle philologique littéraire qui s'est détourné de la description au profit de la problématisation et ouvert à diverses manifestations textuelles et, partant, à des approches sociales et anthropologiques considérées comme plus pertinentes aujourd'hui. Ils ont permis par ailleurs l'émergence d'un modèle culturaliste plus enclin à l'étude des objets non exclusivement littéraires, dont l'épistémologie des *Cultural Studies*, que nous allons tâcher de faire dialoguer avec des domaines ayant partie liée avec celles-ci.

Dans le sillage des mutations disciplinaires en cours au sein de l'institution qui sert de cadre à cette recherche, nous souhaiterions, dans un second temps, faire converger certains points de la réflexion menée au long de ce parcours vers une proposition d'entrées didactiques articulant certaines des problématiques qui nous ont servi de fil conducteur, correspondant notamment à la compression d'un espace commun dû à la mondialisation. Ainsi, le corpus que nous nous proposons d'analyser sera-t-il envisagé comme exemplaire de la configuration de représentations nées au sein d'une culture à la fois locale et globale, objets d'étude et d'enseignables d'une discipline progressivement amenée, d'une part, à se projeter au-delà de la culture officielle et légitime⁴¹¹ et des frontières politiques de la nation, chevillés aux paradigmes postmodernes, post-nationaux et postcoloniaux ; et d'autre part à se concevoir comme lieu de légitimation articulant un champ scientifique⁴¹² à une réalité socioculturelle déterminée.

⁴⁰⁸ Isabel Capeloa Gil, se référant aux Études de culture et à la discipline de culture allemande, rappelle que la transgression du modèle disciplinaire (dont elle considère que l'encadrement institutionnel comme domaine de savoir est fondamental pour l'auto-conscience d'un champ disciplinaire comme tel) s'est affirmé dans les années 1980, jusqu'à devenir une sorte de condition *sine qua non* de la pratique des humanités, spécialement des études littéraires. Bien que l'auteure semble trouver souhaitable que les transformations nécessaires s'opèrent à partir du maintien des disciplines traditionnelles, elle souligne l'importance d'un questionnement qui a enrichi le champ « sans affaiblir sa plus grande vocation (...) la capacité d'interpréter et d'attribuer du sens » (Gil, 2008 : 143).

⁴⁰⁹ Sur la crise des humanités, voir par exemple : B.S Santos, 1991 ; Said, 2005 ; Spivak, 2003 ; Hall, 2008.

⁴¹⁰ Isabel Capeloa Gil rappelle que c'est après celui-ci que les instruments de l'analyse linguistico-littéraire se sont disséminés, entraînant une « textualisation du monde » (Gil, 2008 : 144) qui situe les pratiques telles qu'elles soient dans l'ordre du discours, et dont les conséquences sont bien connues dans les disciplines des sciences humaines. L'auteure évoque également quelques-unes des principales "turnologies" (empruntant le terme à R.Rorty) : tournants anthropologique et ethnographique ; tournant médial ; tournant culturel affectant l'ouverture thématique, et *visual turn*.

⁴¹¹ Le champ d'action des industries de la culture constitue un espace d'interrogations, de débats, de mise en cause et de problématisation de valeurs, de structures et de règles dont fait partie le canon littéraire, nous y reviendrons. C'est également un secteur économique important.

⁴¹² Le champ scientifique configuré dans la discipline « études françaises », nous semble relever d'un chantier, au sens programmatique du terme, situé au moins à la confluence de mutations locales (l'université portugaise) et globales (les « crises » du français et des humanités par exemple), mais que nous pensons devoir envisager dans leur dimension « française » car les savoirs qui informent la discipline sont étroitement liés à la production de la connaissance sinon française, d'expression française.

Aussi, avons-nous choisi, à partir des « migrations » contemporaines (années 2000) de *Madame Bovary* de Gustave Flaubert vers d'autres genres et support médiatiques, dans différents contextes géoculturels, en français, dans d'autres langues, ou traduites vers le français, d'organiser des entrées didactiques à partir des configurations esthético-formelles et politico-culturelles en jeu dans ce que nous envisagerons à la fois comme des poétiques singulières et des interprétations actuelles situées d'un « classique » de la littérature, en l'occurrence, française. Cette proposition, qui concernera – ou sera concernée par – une partie seulement des problématiques complexes soulevées jusqu'ici, articulées avec l'objet en étude, se veut avant tout une contribution à la réflexion plus ample liée à la « crise » interne des modèles disciplinaires et à la mutation des catégories qui les informent, ou de leurs publics. Celle-ci a conduit ces dernières années à une métaréflexion sur l'état et la place d'enseignements-apprentissages dans le cadre des humanités, tant au niveau institutionnel qu'épistémologique, réflexion à laquelle nous espérons pouvoir contribuer à partir d'une perspective problématisante des études françaises. Il s'agira ainsi, à partir de la culture littéraire canonique, d'élaborer un programme incluant des représentations nationales et transnationales, évoquant la façon dont la société française s'imagine ou est imaginée, au moyen du déchiffrement de phénomènes renvoyant à l'autoreprésentation ou *autopoïesis*⁴¹³ (Gil, 2008 : 142), mais aussi à la réception contemporaine et cosmopolite⁴¹⁴ du patrimoine littéraire national. Car le fait que les études littéraires constituent un champ disciplinaire consolidé au sein de l'ILCH⁴¹⁵ (voir chapitre 4) et que l'histoire institutionnelle des « études françaises » les place dans la filiation d'un « récit français »⁴¹⁶, pour construit qu'il soit, ne signifie pas pour autant qu'il faille adopter une position ethnocentrée ni limitée aux frontières hexagonales ou disciplinaires. Soucieuse, autant que faire ce peut, d'échapper au « piège » de doxas attenantes tant à la culture légitime et

⁴¹³ Ce terme, proposé en 1974 par les biologistes chiliens H. Delgado et F. Varela, désigne une théorie au carrefour de la philosophie et des sciences cognitives, qui interroge la possibilité de considérer la phénoménologie sociale humaine comme phénoménologie biologique. Selon les auteurs, dans le système autopoïétique, les systèmes vivants sont à la fois producteurs et produits, pris dans un paradoxe qui consiste en une « autonomie-dépendance » qui demande à être examinée au moyen d'approches adaptées, comme la pensée complexe d'Édgar Morin par exemple. Humberto Mariotti reproduit la métaphore didactique de laquelle se servent les auteurs pour évoquer les systèmes autopoïétiques, « des machines qui se produiraient elles-mêmes » (cité par Mariotti, 1999), soulignant d'une part, la singularité du phénomène : aucune autre espèce de machine n'est capable de le faire car toutes produisent autre chose qu'elles-mêmes ; et d'autre part sa circularité : ce qui se passe dans un système à un moment donné dépend de sa structure à ce même moment (déterminisme structural). Selon cette perspective, la réalité que nous percevons dépend de notre structure (autrement dit, de la configuration de cette structure au niveau individuel). Il existerait ainsi autant de réalités que de foyers percepteurs. Voir : Mariotti, 1999 ; Araújo, 2004.

⁴¹⁴ Au sens de Appiah Kwame (2008), c'est-à-dire en tant que regard excentré et dialogique visant et problématisant un universalisme respectueux des particularités, sans les réifier à la manière des culturalistes indigénistes, ou par crainte d'une assimilation tendant vers homogénéisation au niveau mondial, mais en prenant en compte le fait que la culture circule et est objet de réappropriations locales.

⁴¹⁵ En outre, les conditionnements dus au découpage national des disciplines et des Départements sont bien réels notamment du point de vue administratif (attributions de postes, de budgets etc.) et curriculaire (constitution des plans d'études), situation qui limite mais n'invalide pas les propositions transdisciplinaires. Comme dans tout processus de transition (l'adoption du processus de Bologne, l'évolution des filières de lettres et langues, le nouveau paradigme de gouvernance des universités etc.), les logiques de table rase ne sont ni viables, ni même souhaitables. En effet, si on admet qu'elle est nécessaire (et inéluctable), la définition préalable d'une stratégie, des modalités et des conditions d'une transformation réaliste allant vers un décloisonnement disciplinaire (avec les conséquences épistémologiques et méthodologiques que cela implique) à partir d'un dénominateur commun, ne serait-ce qu'en terme de posture, est un préalable incontournable. Notons que le volet recherche a en grande partie dépassé ces dilemmes et ces contradictions et qu'il développe des projets de recherche dans des domaines de pointe où sont produites des connaissances qui restent cependant en marge des problématiques globales liées à l'ingénierie didactique.

⁴¹⁶ Car on attend aussi des « études françaises » qu'elles soient françaises et des « études littéraires » qu'elles soient littéraires...

canonique qu'elle prend en partie pour objet⁴¹⁷, qu'aux paradigmes théorico-critiques et épistémologiques plus récents qu'elle convoque, cette proposition se veut à la fois engagée dans une transformation et consciente du cadre qui lui sert de référence et des paramètres auxquels sont confrontés les agents susceptibles d'être impliqués par son éventuelle prise en compte⁴¹⁸.

⁴¹⁷ Mais aussi, à différents niveaux (national, culturel, générique, médiatique etc.), au danger de constituer le canon en « centre » et les objets qui s'y rapportent en « périphéries ».

⁴¹⁸ L'évolution de l'environnement dans lequel nous prétendions tester nos hypothèses avec des groupes-classe, entre l'élaboration du projet de notre recherche et sa réalisation effective, ne nous a permis de le faire que partiellement. En effet, la baisse accentuée du nombre des étudiants en français et la transformation des filières dans lesquelles cette langue est devenue *mineure* n'a pas permis la constitution d'un échantillon d'étudiants significatifs pour tirer des conclusions fiables. D'une part, la mise en place du dispositif didactique nécessaire pour l'obtention de ces résultats nous a paru trop lourd comparé à la quantité et à la qualité des données escomptées, notamment parce que l'instabilité de l'attribution des groupes-classe par enseignant (due en partie à la réduction du nombre d'enseignants) a rendu laborieuse, voire impossible, l'exécution de ce projet dans des délais raisonnables pour l'ensemble des parties impliquées. D'autre part, notre situation professionnelle ayant changé, ce dernier chapitre a été réévalué et redimensionné en vue de l'expansion d'une partie de son propos dans le cadre d'une recherche postdoctorale à venir (Annexe XV). L'hypothèse de la prise en charge de ce travail par une tierce personne en vue de son aménagement pour des applications en matière d'ingénierie didactique ne nous ayant pas paru envisageable étant donné l'instabilité du cadre actuel, nous avons jugé peu pertinent d'en concevoir des applications concrètes configurées dans des dispositifs d'enseignement-apprentissage par des disciplines et par niveau, comme nous l'avions prévu au départ.

2. La crise des études littéraires.

Comme le démontre l'important corpus formé dans diverses langues traitant de la « crise des études littéraires », le diagnostic n'est pas nouveau, même si les points de vue divergent sur sa généalogie (Sousa et Ramalho, 2001 :61)⁴¹⁹. Pour ce qui est de sa configuration actuelle, il semble qu'on ne puisse la dissocier du contexte plus large de la transition paradigmatique dans laquelle se trouvent prises les humanités, amenées à redéfinir leur identité et leur position dans le cadre général de la connaissance. Les nécessaires décentrement et la problématisation des frontières disciplinaires du champ des études littéraires se confrontent à une longue tradition ayant conduit à un sentiment de légitimité naturelle, exhortée « par une idéologie culturelle consacrée par un concept établi de canon » (Sousa et Ramalho, 2001 : 62) ou, dans un mouvement inverse, par la prétendue « singularité radicale de leur objet » (Sousa et Ramalho, 2001 : 62). En effet, et comme nous l'avons évoqué dans les chapitres précédents, les philologies du XIXe siècle avaient pour vocation de construire des mythologies culturelles au service des nations et de leurs intérêts. Aussi, la tradition humaniste lettrée portait-elle un projet éducatif tenu pour consensuel que l'institution de la discipline études littéraires, marquée par un nationalisme⁴²⁰ confinant parfois le chauvinisme, venait renforcer. Par ailleurs, la revendication formaliste de la définition rigoureuse d'un objet et d'une méthode conférant une scientificité aux études littéraires comme champ clairement délimité et s'écarter de toute tentation idéologique et des pratiques sociales associées à la littérature, reposait sur le postulat d'une différence et d'une singularité menant à une attitude défensive⁴²¹.

C'est principalement à partir des années 1960 que la notion de crise s'est imposée, érodant les privilèges de la culture littéraire, concurrencée par les nouveaux média et l'essor de la culture de masses, liée à un ensemble de transformations sociales⁴²². Les mutations du système éducatif supérieur n'ont pas cessé de renforcer le soupçon à l'égard des humanités, l'impératif de la rentabilité les faisant apparaître - les études

⁴¹⁹ António Sousa Ribeiro et Maria Irene Ramalho rappellent, au cours d'une réflexion sur la relation entre études littéraires et *Cultural Studies*, que certains critiques font remonter cette crise à l'institutionnalisation disciplinaire des études littéraires, alors que d'autres l'associent aux conséquences de l'épuisement des paradigmes formalistes qui ont conféré une apparente stabilité au champ que la vague structuraliste des années 1960 serait venue déstabiliser. D'autres encore n'y reconnaissent que « l'autre face de la consubstantielle autoréflexivité des études littéraires » (Sousa et Ramalho, 2001: 61) manifestant la rassurante instabilité de concepts auxquels le littéraire n'est pas réductible, résistant à une prédéfinition par des schémas conceptuels déterminés. Jan Baetens résume les principales scissions de cette crise en adoptant un point de vue plus « francophone », dans Baetens, 2011b.

⁴²⁰ Selon Emmanuel Fraise, la crise des études littéraires a un impact particulier en France pour des raisons historiques complexes qui ont placé la littérature et les humanités au centre de la construction d'un sentiment national (Renan) indissociable « de son idée de la justice et de la mobilité sociale » (Fraise, 2012a : 66), mais aussi en conséquence d'« une organisation particulièrement fixiste et profondément conservatrice [des] études littéraires, elle-même liée à l'ampleur et à la solidité du consensus qui a présidé à cette mise en place et sans doute également aux menaces que toute transformation des publics qu'elle accueille et des objectifs qu'elle se fixe font peser sur une institution d'enseignement » (Fraise, 2012a : 66).

⁴²¹ Ce, bien entendu, malgré l'incontestable importance et l'intérêt du courant formaliste qu'il ne s'agit pas ici de réfuter. António Sousa Ribeiro et Maria Irene Ramalho (2001) dressent un constat similaire à propos d'autres courants comme le *new criticism*, ou les écoles immanentistes allemandes.

⁴²² Transformations en partie provoquées par la hausse des niveaux de vie et de la consommation, par la croissance démographique en milieu urbain, par l'invention de techniques de reproduction (des paroles des écrits et des images), par l'émergence des « masses et des hommes sans qualités » (Thonon, 2007 : 72).

littéraires en particulier - comme somptuaires et en devoir de se justifier⁴²³. Les tentatives de réorientation⁴²⁴ et l'élan critique amorcé par le « boom de la théorie » des années 1960 ont contribué à une interrogation sur la pertinence sociale des humanités. Si la sociologie a semblé pouvoir offrir un ancrage à « un domaine disciplinaire en état d'insécurité permanente » (Sousa et Ramalho, 2001 : 65), les sciences sociales se verront elles aussi confrontées à une profonde remise en cause⁴²⁵. Dans les années 1980 et surtout 1990, le virage amorcé par « un concept plus ou moins diffus de culture » (Sousa et Ramalho, 2001 : 65) s'imposera comme la voie qu'emprunteront tant les sciences sociales que les humanités, qui se retourneront vers le domaine florissant des *Cultural Studies* se présentant comme l'une des solutions possibles à la crise.

2.1. Les *Cultural studies*, lieu d'accueil ou de refuge pour des théories tendues entre le local et le global ou en perte de leur universalité.

La relation entre culture et littérature, et entre l'étude de la culture⁴²⁶ et celle de la littérature, possède une longue tradition au sein des études littéraires, plus particulièrement au sein de l'histoire littéraire. En effet, l'idée d'une corrélation entre culture et littérature comme manifestations du patrimoine national et facteurs de cohésion et d'éducation d'un peuple, présente des affinités avec celles défendues par M. Arnold (1822-1888) dans *Culture and anarchy* (1869) qui propose une vision humaniste et libérale selon laquelle littérature et culture nationales, représentées par des œuvres canoniques enseignées à l'école publique à des élèves de diverses origines socioculturelles, seraient un irremplaçable facteur de cohésion sociale et de comportement éthique. Cette position est reprise et développée par la suite en Grande-Bretagne, notamment par F.R. Leavis (1895-1978), disciple de M. Arnold, qui défendra une conception « aristocratique et éthico-pédagogique » (Silva, 2008 : 247) de la culture, condamnant les effets néfastes de l'industrialisation et des masses sur celle-

⁴²³ Yves Citton propose une réflexion engagée, mettant en perspective les humanités et l'économie de la connaissance (et les enjeux de la notion de compétence) dans Citton, 2010.

⁴²⁴ Certaines d'entre elles se font à l'intérieur du champ à travers le renforcement du poids de la littérature comparée (en se confrontant au paradigme philologique et aux logiques nationales), d'autres cherchent le décentrement à partir de perspectives comme la philosophie ou la sociologie. Pour une analyse détaillée et des repères bibliographiques se rapportant à des exemples européens et nord-américains, voir Sousa et Ramalho, 2001. Les auteurs émettent l'hypothèse que la théorie littéraire, au-delà de fournir un métalangage unifié ou un système homogène, sert à ouvrir un espace d'(auto)réflexion et de conscience critique. La théorie n'a pourtant pas réussi à véritablement modifier « les routines disciplinaires installées » (Sousa et Ramalho, 2001: 65).

⁴²⁵ Pour un examen de la construction historique des sciences sociales et de l'exploration de leur développement face aux défis contemporains (notamment l'affaiblissement du rôle central de l'université), voir par exemple Kazancigil et Makinson, 2001.

⁴²⁶ Vitor Aguiar e Silva rappelle que c'est J.G. Herder qui, au long des trois dernières décennies du XVIII^e siècle, mena à bien « l'une des grandes révolutions de la pensée romantique, en formulant et en justifiant la conception moderne de culture comme une entité objective - et non comme une quantité subjective, telle que la caractérisait, par exemple, Cicéron (*culture animi*) – c'est-à-dire comme un ensemble organique de formes symboliques, de croyances, de valeurs, de traditions, de lois, de coutumes, etc., propres à une communauté sociale, à un peuple et à une nation » (Silva, 2008 : 243). Selon l'auteur, la radicalisation politique de cette idée (l'existence de plusieurs cultures) mènera au concept d'*État culturel* formulé par Fichte et à l'idéal de *Kulturkampf* défendu par Bismarck (1871). L'homme se formerait et se développerait en tant que sujet dans cette totalité idéale que désigne le substantif *Kultur* et qui comprend la politique, l'art, la littérature, le droit etc. V. Aguiar e Silva établit par ailleurs une filiation entre l'actuel paradigme culturaliste des études littéraires et la notion positiviste de *milieu* des histoires de la littérature et de l'art qui postulait une relation explicite entre, d'une part, littérature et art et, d'autre part, entre culture ou civilisation, entendues comme contexte déterminant pour les œuvres dans leur genèse, leur morphologie et leur signification (Silva, 2008 : 245).

ci (cité par Silva, 2008 : 247) dans un climat économique et politique tendu⁴²⁷. La tradition du lien entre études culturelles et littéraires, adossée à une conception de la culture comme ensemble de valeurs fondatrices et normatives de la façon de vivre d'un peuple⁴²⁸ formant un rempart contre la menaçante civilisation industrielle, est entrée en déclin en Grande-Bretagne à la fin des années 1950 avec l'émergence des *Cultural Studies*⁴²⁹. En effet, leurs textes fondateurs sont proches des études littéraires, que l'on pense à R. Hoggart (*The Uses of Literacy* de 1957)⁴³⁰ ou à R. Williams (*Culture and society 1780-1950* de 1958 et *The long Revolution* de 1961) souvent désignés, avec l'historien E.P. Thompson (*The Making of english Working Class* de 1963)⁴³¹ et S. Hall⁴³² comme les « pères fondateurs » des *Cultural Studies*⁴³³, qui rejettent aussi bien la conception élitiste d'une « grande tradition » culturelle ou littéraire, que celle d'un enseignement supérieur réservé à une minorité sociale et culturelle, ou encore une vision négative de la culture de masse⁴³⁴, pour leur préférer « le principe de la relation substantive entre culture, littérature, société, éthique et politique et le principe corrélatif de l'implication sociale et éthique de l'enseignement des humanités » (Silva, 2008 : 249). Aussi, la notion de culture à partir de laquelle les auteurs ont développé leur réflexion, la culture comme mode de vie des personnes ordinaires⁴³⁵ et telle qu'elle est consommée par les classes ouvrières, servait-elle le projet de constitution d'une culture démocratique, au sein d'une configuration dans laquelle théorie et pratiques culturelles et littéraires se voyaient marquées par un engagement idéologique et politique, associé au mouvement de la *New Left* (nouvelle gauche) créé en 1956. Malgré certaines discordes, on retiendra de Williams, Hoggart, Thompson et Hall leur programme, soutenu d'une théorie, portant sur les

⁴²⁷ Notamment dans *Mass civilization and minority culture* publié en 1930 (cité par Silva, 2008 : 247). Leavis est l'un des représentants de la *Kulturkritik* européenne du début de XXe siècle (comme Thomas Mann, José Ortega y Grasset, Julien Benda ou encore Paul Valéry), manifestation philosophique esthétique et littéraire du malaise de l'Europe des années 1920, en proie à la crainte du déclin et de la dissolution des valeurs de la culture face aux transformations politiques et économiques entraînées par « la civilisation des masses progressivement dominante » (Silva, 2008 : 248). Cette « crise de l'esprit » touche particulièrement l'Angleterre « en passe de céder aux États-Unis la place de pivot de l'économie-monde qu'elle occupait depuis le début de la révolution industrielle » (Mattelart et Neveu, 2008 : 17-18).

⁴²⁸ Entendu comme « une communauté d'usages linguistiques, de formes de pensée, d'expressions littéraires et de critères de valeur esthétique et morale » (Silva, 2008 : 248).

⁴²⁹ Ce champ d'études commencera par s'intéresser aux « subcultures » des jeunes et du milieu ouvrier (et à la formation de curricula tenant compte des pratiques culturelles des nouveaux publics affluant vers l'enseignement supérieur dans les années 1960). Voir Hebdige, 1979 ; Glevarec et al. 2008 (en particulier le chapitre 2, p. 61-129).

⁴³⁰ Sur les développements de la notion de « littératie » (néologisme proposé par Jean-Marie Privat) introduite en France par R. Hoggart dans *La culture du pauvre* (voir note infra) abordant les formes nouvelles de littératie, de compétences scolaires et culturelles (notion diffusée, entre autres, par les travaux de J. Goody), voir par exemple Fraenkel et Aïssatou, 2010 (et la recension du numéro de la revue où est publié l'article : KREPLAK, Yael. Usages contemporains de littératie. [En ligne] In : *laviedesidees.fr*, 9 juin 2011. Disponible sur : www.laviedesidees.fr/IMG/pdf/20110609_litteratie.pdf. Consulté le 24/05/2012).

⁴³¹ Certains de ces ouvrages ont été traduits en français : HOGGART, Richard *La culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, trad. par Françoise Garcias, Jean-Claude Garcias, Jean-Claude Passeron. Paris : Minuit, 1970 [1957] ; THOMPSON, Edward. *La Formation de la classe ouvrière anglaise*, trad. Gilles Dauvé, Mireille Golaszewski, Marie-Noëlle Thibault. Paris : Hautes Études, Gallimard, 1998 [1963]. Notons que Hoggart, Thompson, Williams (dont le projet s'est ancré dans les pratiques de l'éducation pour adultes, des femmes en particulier, mis en place en Grande-Bretagne dans les années suivant la deuxième Guerre mondiale) et S.Hall enseignaient dans le contexte des la formation continue pour adultes, confrontés à des problématiques très éloignées de celles de l'enseignement académique institutionnalisé (Cervulle, 2008 : 107).

⁴³² Mattelart et Neveu précisent que Stuart Hall, appartient à une génération différente (qui n'a pas connu la Seconde Guerre mondiale) et que sa « production scientifique n'arrive à maturité qu'au seuil des années 1970 » (Mattelart et Neveu, 2008 : 23). Sur le « quatuor fondateur », voir Mattelart et Neveu, 2008 :19-23 ; sur Stuart Hall, voir par exemple Alizart et al. 2007.

⁴³³ Même si, comme le rappelle François Yelle, une historiographie critique récente du CCCS met en cause son rôle (mythifié) dans la création des *Cultural Studies* (Yelle, 2009 : 69).

⁴³⁴ Il s'agissait, dans un premier temps, de valoriser la culture populaire ouvrière, la culture de masse étant associée à l'hégémonie capitaliste.

⁴³⁵ Michel de Certeau (manières de dire, manières de faire), voire Foucault ou Norbert Elias sur l'opposition culture et civilisation.

relations entre culture, littérature, société et économie. Bien que d'inspiration marxiste, leur travail restera hors de tout déterminisme économique marxiste orthodoxe⁴³⁶, c'est le cas du concept de *matérialisme culturel* de R. Williams⁴³⁷ dont l'objectif est de soustraire la culture et la littérature au déterminisme de la vulgate marxiste et de la théorie du reflet. Explorant de possibles alternatives théoriques puisées chez Adorno (médiation), l'École de Francfort (images dialectiques)⁴³⁸, Goldmann (homologie) ou Althusser (surdétermination), R. Williams s'inspire surtout de Gramsci⁴³⁹ et du concept d'hégémonie comme système dominant de représentations, de croyances et de valeurs, qui imprègnent et saturent toute la société, non pas comme superstructure économique et sociale, mais comme l'un des processus à la base de la formation de cette structure, sans cesse recréé et adapté car constamment objet de résistances et de pressions sous la forme de pratiques contre-hégémoniques⁴⁴⁰. Ainsi, selon cette perspective, la culture dominante entre en perpétuelle tension avec les cultures résiduelles et émergentes, plaçant la littérature, en tant que puissante pratique sociale, au cœur de luttes pour la reconnaissance des modes de représentation, d'interprétation et d'appropriation, œuvrant aussi bien pour la consolidation de la culture dominante que pour sa relativisation. Cette vision de la culture, de la littérature et de la société a permis à Raymond Williams d'ouvrir des perspectives interdisciplinaires pour les études littéraires au regard d'une ample et minutieuse réflexion

⁴³⁶ Les crimes de l'ère staliniste révélés lors du XXe congrès du parti communiste de l'Union Soviétique et l'invasion de Budapest par Moscou ont également poussé les tenants des *Cultural Studies* au marxisme non dogmatique et à l'anti-stalinisme (Silva, 2008 : 249). S. Hall affirme que « la rencontre des *cultural studies* britanniques et du marxisme doit d'abord être comprise comme un engagement non pas avec une théorie, ni même avec une problématique, mais avec un problème » (Cervulle, 2008 : 21).

⁴³⁷ « [A] theory of specificities of material cultural and literary production within historical materialism. Its details belong to the argument as a whole, but, I must say, at this point, that it is, in my view, a Marxist theory, and indeed that in its specific fields it is, in site of and even because of the relative unfamiliarity of some of its element, part of with I at least see as the central thinking of Marxism » (Williams, 1977 : 5-6). Mattelart et Neveu précisent que l'idée de matérialisme culturel sous-tend « la visée d'une confrontation totale aux fait culturels (...) parce que prenant en compte toutes les cultures et pas seulement celle des lettrés (...) pensant la culture comme univers de sens mais aussi comme assujettie à des processus de production et de circulation, comme capable d'exercer des effets dans les rapports de force sociaux » (Mattelart et Neveu, 2008 : 45).

⁴³⁸ Sousa et Ramalho notent les affinités avec l'École de Francfort, comme par exemple, l'observation par les *Cultural Studies* britanniques du rôle joué par la culture de masse dans l'intégration de la classe ouvrière dans les sociétés capitalistes et de la mise en place d'une nouvelle forme d'hégémonie capitaliste à travers l'essor d'une nouvelle culture de consommation et des média (Sousa et Ramalho, 2001 : 66). Les auteurs rappellent par ailleurs que la virulence de la critique adressée aux industries culturelles par Adorno et Horkheimer a gommé les travaux pionniers de ce courant sur des phénomènes de communication et de culture de masse (Sousa et Ramalho, 2001 : 67). Les affinités relevées sont d'autant plus remarquables que les *Cultural Studies* privilégieront par la suite les pratiques culturelles relevant de la culture de masse. Leur succès dans les universités nord-américaines et leur croissante influence en termes institutionnels ont d'ailleurs fait peser le doute sur leur capacité à thématiser les relations de pouvoir.

⁴³⁹ Gramsci qui, contraint à des stratégies d'évasion a eu, selon les propos de S. Hall « à répondre à ce que je ne puis qu'appeler (...) les énigmes de la théorie, les choses auxquelles le marxisme ne pouvait pas répondre, les questions sur le monde moderne dont Gramsci avait découvert qu'elles étaient irrésolues dans le cadre théorique de la grande théorie – le marxisme –, dans lequel lui-même continuait à travailler » (cité par Cervulle, 2008: 22-23). Le concept d'hégémonie formulé par l'auteur dans les années 1930 questionne le rapport entre idées et classes dominantes, c'est-à-dire la façon dont se construit un « pouvoir par l'acquiescement des dominés aux valeurs de l'ordre social, la production d'une 'volonté générale' consensuelle » (Mattelart et Neveu, 2008 : 37). Mattelart mentionne les ambiguïtés résultant du recours abusif à la théorie gramscienne (qu'il lie aux ambivalences du passage du paradigme du mécanisme vers celui du fluide) qui « s'est dissoute dans l'infinitude des médiations et des négociations sans fin ni finalités » (Mattelart, 2010 : 242).

⁴⁴⁰ Pour le dire autrement, le « primat du matériel et de l'économique sur le monde des signes et des significations posait un problème aux théoriciens de la culture qui observaient combien les représentations des humains sont puissantes et structurantes elles aussi, et combien leurs logiques peuvent être indépendantes des conditions de production ou déterminantes sur les orientations. Les processus de dominance, de pouvoir, d'hégémonie mais aussi de résistance et de lutte symbolique sont parmi les phénomènes d'organisation les plus transversaux et ils ne sont pas tous réductibles au primat de l'infrastructure » (Darras, 2007 : 58). Le dépassement de la bipartition infrastructure (matérielle et économique)/ superstructure (univers des représentations dans la culture matérielle et immatérielle) a par ailleurs permis l'émergence du « paradigme de l'*agency* (...) [qui] correspond de manière très générale au pouvoir d'agir et de réagir des agents mais aussi des causes et des produits agissants » (Darras, 2007 : 58).

autour d'auteurs⁴⁴¹ et de problématiques de la culture de masse ou de la culture populaire et des pratiques qui en relèvent, mais aussi d'idées et de pratiques politiques, sociales ou économiques.

Le *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) fondé au sein de l'université de Birmingham en 1963/1964 (il fermera ses portes en 2002) par R. Hoggart, d'abord secondé par Stuart Hall, puis remplacé par celui-ci, après avoir valorisé les études littéraires, puis la culture populaire contemporaine et les « subcultures », a élargi son domaine de recherche à l'étude de la réception des média par divers publics dans les années 1980⁴⁴², à la race, aux genres, au postcolonialisme ou au multiculturalisme, notamment sous l'influence d'une troisième génération de chercheurs (Mattelart et Neveu, 2008 : 58), marquée par d'autres expériences et sensibilités par rapports aux hiérarchies culturelles ou aux média et aux industries culturelles. Les *Cultural Studies* se sont ainsi progressivement reconfigurées, sous l'influence de la globalisation affectant les frontières et les cultures nationales et les identités individuelles⁴⁴³ ; le processus de construction des identités sociales en fonction de différentes coordonnées (la classe, la nation, la race, l'ethnie ou encore le genre)⁴⁴⁴ ; les changements opérés par les migrations ; les dynamiques d'homogénéisation et de différenciation qui affectent la mise en ordre des récits de l'État-nation et de la culture nationale ; l'engagement politique, non plus dans les partis, mais dans les mouvements sociaux (Mattelard et Neveu, 2008: 57).

La progressive institutionnalisation des *Cultural Studies* en Grande-Bretagne, puis aux États-Unis dans les années 1980-90 (par des professeurs et des chercheurs anglais, dont S. Hall ou encore P. Gilroy, ou américains comme L. Grossberg, formés par le CCCS), semble concomitante de la crise des études anglaises⁴⁴⁵ - en rapport avec celle du *new criticism* et les polémiques engagées avec la *French Theory*⁴⁴⁶, en particulier le déconstructionnisme et le sentiment de perte de la valeur universelle, symbolique et

⁴⁴¹ Dont Carlyle, M. Arnold, Ch. Dickens, G. Eliot, W. Morris, T.S. Eliot ou D.H. Lawrence (cité par Silva, 2008: 251).

⁴⁴² Les années 1980 sont celle d'un « tournant ethnographique » (et d'une attention particulière portée à la télévision) d'ailleurs relativisé par Mattelart et Neveu (et pensé en terme d'une continuité plus que d'une rupture). Selon les auteurs, ce qui marque cette période concerne surtout l'originalité des méthodes pour l'appréhension des publics réels, recherches concomitantes de transformations politiques et économiques (sous le gouvernement de M. Thatcher) dont la libéralisation du service public et des télécommunications (Silva, 2008 : 48- 52).

⁴⁴³ J.-P. Warnier propose de parler d'*identification*, de façon à souligner le caractère contextuel et fluctuant de l'*identité* dans le cadre de la mondialisation de la culture, où « un même individu peut assumer des identifications multiples qui mobilisent différents éléments de langue, de culture, de religion en fonction du contexte » (Warnier, 2007 : 9).

⁴⁴⁴ Sousa et Ramalho notent que le rôle qu'occupait le concept de classe (lié au mouvement ouvrier) au moment du fondement des *Cultural Studies* britanniques qui servait de référence à la problématisation de la différence, appartient maintenant « à d'autres 'Autres', marginalisés par la politique et par la culture : la femme, le noir, l'homosexuel, les minorités ethniques, les minorités en général » (Sousa et Ramalho, 2001: 69). Les auteurs soulignent que la traduction de ce changement dans le concept de multiculturalisme et dans une politique d'identité, réifie l'autre essentialisé en tant que réalité substantielle et non comme construction. Même si les auteurs précisent, avec G. Spivak, que la réification consiste aussi en une stratégie de conquête d'une visibilité, elle présente le danger de confiner le populisme, l'affirmation d'identités rigides et statiques coïncidant avec une logique de marché valorisant la segmentation de publics et la rentabilisation de la différence (Sousa et Ramalho, 2001: 70).

⁴⁴⁵ Rappelons que les dans universités européennes constituées selon le modèle allemand conçu par Humboldt, les littératures nationales entretenaient une relation étroite avec des valeurs historiques et culturelles qui identifiaient chaque États-nation, ce qui expliquait l'importance que revêtait leur étude, et leur progressive mise en cause. Sur la consécration académique des *English Studies*, voir Mattelart et Neveu, 2008 : 17-19.

⁴⁴⁶ Sur la *French Theory*, voir par exemple, Cusset, 2003 ; Rossignol et Guerlain, 2005.

civilisationnelle de la littérature comme corpus de textes canoniques⁴⁴⁷. Mais l'institutionnalisation des *Cultural Studies* ne présume pas qu'elles reposent sur un ensemble de références stables. Toute tentative de définition est particulièrement difficile dans un champ marqué par la diversité des méthodes, des objets ou des thématiques abordées. Car l'expression « études culturelles » n'a pas pour équivalent « études sur la culture » et signifie également la perspective d'une « (re)construction du concept de culture » (Sousa et Ramalho, 2001 : 68), moins attentive à une définition qu'à l'absence de celle-ci⁴⁴⁸, entendue comme facteur de productivité, au moyen de la manifestation d'une résistance à fixer une critique ou une méthode sous la forme de connaissance canonique reproductible. Par ailleurs, les *Cultural Studies* ne souhaitent, selon Lawrence Grossberg⁴⁴⁹, que « tenir ensemble les différents sens du terme culture » (cité par Chalard-Fillaudeau et Raulet 2003) au moyen d'un « bricolage »⁴⁵⁰ (la notion est empruntée à Lévi-Strauss) théorique ou encore de concepts « migrants » ou « mobiles »⁴⁵¹ ayant pour vocation l'articulation⁴⁵² (concept clé formulé par S. Hall) et la réarticulation plus que la construction, pour établir des connexions et cartographier des relations tenant à distance « toute philosophie de l'histoire qui pourrait ressembler à un 'grand récit' » (Chalard-Fillaudeau et Raulet 2003), mais aussi tout macro-modèle d'interprétation, toutes déterminations à sens unique ou autre protocole scientifique préfigurant les effets de connaissance.

Qu'on leur reproche leur anti ou a-disciplinarité aux assises théoriques et méthodologiques fragiles voire douteuses⁴⁵³, l'érosion de la « combinaison singulière entre recherche et engagement » (Mattelart et Neveu,

⁴⁴⁷ Cet ordre des instabilités est à mettre en relation avec le sentiment de « la fin de toutes les vieilles certitudes, universalités et solidarités rongées par la fragmentation, la discontinuité, la diversité des cultures, des styles de vie et des intérêts, mise en question de l'ostracisme décrété par le modernisme à l'égard des industries culturelles et, donc, caducité de l'opposition culture de masse/haute culture, source de la contestation de la société existante par l'intelligentsia, revalorisation de l'ordinaire, relativisme culturel (qui peut faire bon ménage avec l'ethnocentrisme sous-jacent à la croyance dans l'avènement d'une 'condition postmoderne' accessible à toutes les femmes) » (Mattelart et Neveu, 2008 : 55) posture s'inscrivant, selon Mattelart et Neveu, dans un « nouveau sens commun, dans la mouvance des théories 'post' (moderne, structuraliste, féministe) » (Mattelart et Neveu, 2008 : 55).

⁴⁴⁸ Il n'en reste pas moins que cette non-définition du concept de culture est problématique en ceci que les *Cultural Studies* le rendent inopérant en le pulvérisant en même temps qu'il leur est nécessaire comme garant de l'unité d'un champ disparate par nature, représenté par des micro-communautés de chercheurs, phénomène en tension avec le fait qu'on cherche à y produire ce que Mattelart et Neveu nomment « un discours de hauteur et de surplomb » (Mattelart et Neveu, 2008 : 81).

⁴⁴⁹ Grossberg et al., 1992

⁴⁵⁰ L'emprunt fondateur aux outils théoriques des études littéraires révéleront leurs limites face aux « objets » d'étude et mèneront à l'adoption de certaines démarches sociologiques ou structuralistes parfois polémiques (Mattelart et Neveu, 2008 : 39-41). Par ailleurs, on attribue la crise des *Cultural Studies* notamment au retour de l'exégèse de la « textualisation » des objets (et aux carences d'un projet intellectuel proche d'une sociologie mais sans habitus ni concepts de sociologues) (Mattelart et Neveu, 2008 : 71).

⁴⁵¹ Des « travelling concepts », comme le rappelle Jan Baetens, « qu'on transfère d'un domaine à l'autre, mais pour se les y approprier très librement » (Baetens, 2011b). Voir également : Said, 2005 ; 2002 : 436-452.

⁴⁵² Le concept, emprunté à Althusser, Foster-Carter et Laclau, est développé par S. Hall (en tant que théorie) et L. Grossberg (en tant que méthodologie) qui l'emploieront dès les années 1980. Selon François Yelle, le concept « réfère à la combinaison non obligée, mais ni gratuite, d'éléments qui, réunis selon des rapports de domination et de subordination, forment une structure - ou unité - complexe. Ces articulations qui combinent ensemble différents modes de production - et/ou des forces sociales - sont indissociables des conjonctures historiques à l'intérieur desquelles elles se produisent. Plus simplement, le concept d'articulation peut référer aux différents pivots qui rassemblent et produisent un construit social et culturel (un discours, une idéologie, etc.) selon les forces hégémoniques d'une époque et d'un espace » (Yelle, 2011).

⁴⁵³ Selon le point de vue des tenants d'un rapprochement possible entre études littéraires et *Cultural Studies*, sans doute plus consensuels (de part leur objets d'études) quant au sort des disciplines qu'il s'agit de reconfigurer plus que d'éradiquer. Cette posture n'est évidemment pas partagée par ceux et celles, comme Marie-Hélène Bourcier, qui n'envisagent les *Cultural Studies* ni comme une théorie, ni comme un champ unifié, et qui considèrent qu'elles n'ont pas à l'être, en partie « parce qu'elles n'ont pas le même rapport à la théorie, parce qu'elles envisagent les relations entre méthode et théorie, théorie et pratique différemment (...) en fonction des contextes qui incluent pleinement différents positionnements épistémiques et situations politiques » (Bourcier, 2007 : 10) ; ce que l'auteure appelle « l'épistémopolitique ».

2008: 47)⁴⁵⁴, leur connivence avec les éditeurs ou les industries culturelles⁴⁵⁵, ou encore leur relativisme, il semble désormais consensuel que les *Cultural Studies* ont contribué à rénover et revitaliser la théorie, la critique, la sociologie et l'histoire littéraires, grâce aux analyses néomarxistes des articulations sociales, idéologiques et politiques des phénomènes culturels et littéraires. Le domaine a également attiré l'attention sur la dynamique du polysystème⁴⁵⁶ culturel et littéraire des marges et des interstices extra-systémiques. Considérées comme nécessaires face au « tournant culturel » qui mobilise des savoirs et des postures, « tant aux Nords qu'aux Suds, chez les groupes sociaux intégrés à la modernité et à ses modèles de consommation » (Mattelart et Neveu, 2001: 72), les *Cultural Studies* présentent des possibilités de liens interdisciplinaires productifs (Morley, 2007), notamment dans le domaine des humanités, en prise avec la redéfinition du statut de la culture ou encore l'articulation entre local et global⁴⁵⁷.

2.2 *Cultural Studies* ou Études culturelles « françaises » ?

Les *Cultural Studies* vont gagner l'Europe continentale à partir de la seconde moitié des années 1980 et durant les années 1990, selon différentes temporalités⁴⁵⁸, et en fonction de facteurs comme le degré de perméabilité à l'influence de la langue anglaise ou d'insertion dans la mondialisation des biens culturels, ou encore la structuration du champ intellectuel, en partie influencé par les processus de démocratisation universitaire⁴⁵⁹.

⁴⁵⁴ Dans d'une attitude qui consisterait à faire coïncider cet engagement avec une activité universitaire (les *Cultural Studies* seraient en elles-mêmes politiques). Par ailleurs, l'engagement ne semble pas seulement réductible à un choix : il faudrait le mettre en relation avec les contextes et les idéologies qui, dans des temps plus récents, diffèrent singulièrement des années 1960-70, notamment par le conditionnement des logiques économiques qui affectent les institutions universitaires et de diffusion de la recherche.

⁴⁵⁵ On reprochera aux universités nord-américaines d'avoir cédé à la mode des *Cultural Studies* au détriment des études littéraires (Silva, 2008 : 258-259) ou en mettant de côté la dimension critique du champ, ou la dimension politique et éthique qui lui sert de prémisses, au profit d'une sorte de « *mainstream* universitaire » (Kellner, cité par Sousa et Ramalho, 2001: 71).

⁴⁵⁶ La théorie des polysystèmes d'Itamar Even-Zohar viendrait d'ailleurs compenser le manque de rigueur des *Cultural Studies*.

⁴⁵⁷ Les approches et questionnement des *Cultural Studies* peuvent, par ailleurs, répondre à une demande sociale immédiate des entreprises, des analystes des marchés ou encore des distributeurs de biens culturels. Cette centralité acquise par l'économie et la géopolitique de la culture immatérielle semble ainsi entraîner l'investissement de bon nombre de disciplines dans l'étude de la culture et des cultures (si on en croit les plans d'études post-Bologne qui proposent un nombre accru, notamment de Masters, dans le domaine des études culturelles). C'est, pour ce qui nous occupe, le cas à l'université du Minho où les « Estudos Culturais » font l'objet d'une Licence institutionnellement rattachée à l'ILCH depuis 2011, mais dont le troisième cycle est de la responsabilité de la faculté des sciences sociales (*Escola da Ciências Sociais*) en partenariat avec l'université de Aveiro (*Departamento de Línguas e Culturas*).

⁴⁵⁸ Jan Baetens évoque la différence entre « Nord » (plutôt d'influence anglo-saxonne voire américaine) et « Sud » (plutôt d'influence française), les *Cultural Studies* ayant plus de difficultés, pour des raisons tant intellectuelles qu'institutionnelles, à s'implanter au « Sud ». L'auteur examine également le cas particulier de la Belgique, signalant par ailleurs le rôle de « passeurs » des chercheurs belges mais aussi canadiens francophones (Baetens, 2007 : 39).

⁴⁵⁹ Selon Mattelart et Neveu (2008 : 70), plusieurs facteurs interdépendants expliquent la diffusion inégale des *Cultural Studies*. Parmi eux, l'émergence, dans les années 1960, d'un nouveau public d'étudiants plus critiques face au monde académique et à ses valeurs, et dont certains seront intégrés au corps enseignant ; la mise en cause des objets et des hiérarchies académiques et les revendications de la prise en compte des cultures de ces nouveaux publics, engendrant une concurrence avec d'autres disciplines et savoirs ; la similitude (et non l'identité) des emprunts théoriques ou de la sollicitation d'autres disciplines et la circulation de savoirs (grâce notamment aux expatriés britanniques ayant quitté les universités anglaises durant les années Thatcher, surtout dans les contextes anglo-saxons) ; mais aussi la place prise par la production de biens et industries culturelles qui occupent un espace croissant dans le secteur économique. Relevons que dans le contexte portugais, la démocratisation relativement récente de l'université est en quelque sorte « compensée » par la modernisation accélérée du Portugal en tant que pays « semi-périphérique » (voir chapitre 2).

Dans le cas de la France, et dans la zone francophone en général, à l'exception du Québec⁴⁶⁰, les *Cultural Studies* ont peiné à s'implanter⁴⁶¹, tant au contact des sciences sociales qu'à celui des humanités et des études littéraires. Aussi, l'expression en langue anglaise coexiste avec sa traduction française selon que l'on se réfère à la tradition anglo-saxonne des années 1960 pour la Grande Bretagne ou 1980 pour les États-Unis ; que l'on souhaite distinguer les *Cultural Studies* des « approches plus circonscrites, et plus classiques, que sont l'histoire et la sociologie culturelles » (Cusset et Mattelart, 2007: 8)⁴⁶² ; ou que l'on considère que si *Cultural Studies* n'égalent pas les études culturelles⁴⁶³, c'est parce que ces dernières témoignent d'une approche particulière « non anglo-saxonne ». La raison la plus fréquemment invoquée pour expliquer ce « retard »⁴⁶⁴ dans le cadre des disciplines de sciences sociales⁴⁶⁵, dont les cadres d'analyse de la culture sont fortement institutionnalisés, relèverait de ce que Armand Mattelart et Érik Neveu considèrent comme une « épistémè hostile », pour partie conséquente de l'héritage « d'une culture et d'une doxa républicaines, jacobines, universalistes-abstraites » (Mattelart et Neveu, 2008 : 74).

2.1.1 Études culturelles et histoire culturelle.

⁴⁶⁰ Sur « l'exception québécoise » et la question du rapport entre *Cultural Studies* et francophonie, voir Yelle, 2009.

⁴⁶¹ Mattelart et Neveu situent le début de l'intérêt français pour les *Cultural Studies* en 2004, avec la traduction des textes de S. Hall, P. Gilroy ou encore J. Butler, et les débats qui y ont succédé, dans lesquels ils repèrent plusieurs séries de questions dont celles qui relèvent de la dénonciation des réactions hostiles des aspects non conventionnels (voire vulgaires ou inconvenants) des *Cultural Studies* et de leurs objets (sans que la subversion en-soi ne soit devenu pour autant un argument). Les auteurs rappellent à ce propos l'importance du rôle de l'ouverture des sciences sociales pour la constitution d'une « société de la connaissance qui soit réellement démocratique » (Mattelart et Neveu, 2008 :77), sachant qu'aujourd'hui la production du savoir est achetée et non plus seulement financée par les services publics (et conditionne l'autonomie des universités et des domaines de recherche). D'autres questions portent sur la nécessité de traiter les contextes et les conditions de production, de diffusion, de communication etc. des productions artistiques (prolongeant des interrogations plus anciennes comme la quasi-absence de réflexion concernant la dimension économique dans les études de la culture et de la communication en France, ou plus récemment, celle de l'internationalisation).

⁴⁶² Disciplines qui, selon l'auteur, « fournissent une trame empirique et un catalogue d'objets d'analyse aux *Cultural Studies*, mais [qui] n'en n'ont ni la forte inflexion littéraires (analyser un concert de Madonna ou une manifestation d'Act Up avec les outils théoriques qui permettent d'éclairer une pièce de Shakespeare ou un roman picaresque) ni l'*a priori* critique ou politique consistant à voir dans chaque phénomène culturel une modalité de résistance, ou le théâtre d'une brûlante lutte symbolique » (Cusset et Mattelart, 2007: 8). Nous reviendrons sur le cas de l'histoire culturelle dans ce chapitre (voir 2.2.1).

⁴⁶³ Pour paraphraser le titre de l'article de Jan Baetens (2007) qui se propose de passer en revue les raisons expliquant le retard de la recherche française dans le domaine et examine « l'apport spécifique des études culturelles à la française à une discipline jugée typiquement anglo-saxonne » (Baetens, 2007 : 35). Chalard-Fillaudeau et Raulet analysent l'absence d'équivalent en français de l'appellation *Cultural Studies* « dans la langue mais [aussi] dans la conscience épistémologique française [comparée à] l'univers scientifique germanique, linguistiquement plus souple et plus apte à emprunter aux idiomes étrangers [qui] a sans peine assimilé les *Cultural Studies* comme un renouveau des Kulturwissenschaften » (Chalard-Fillaudeau et Raulet 2003, : 3) (bien que les Kulturwissenschaften ne recouvrent pas ce qu'on entend par *Cultural Studies* dans le domaine anglo-saxon).

⁴⁶⁴ Au-delà du frein à la réception que constituait la langue anglaise dans les années 1960, au moment où, pourtant, les précurseurs du CCCS s'inspiraient fortement de la théorie française (Michel Foucault, Jacques Derrida, Hélène Cixous et Lucie Irigay, Pierre Bourdieu, Roland Barthes, Julia Kristeva, Michel de Certeau, Jean-François Lyotard, Gilles Deleuze et Felix Guattari, pour les plus cités); ou encore de la dimension internationale comme « point aveugle » de la recherche française (voir également Darras, 2007 : 19).

⁴⁶⁵ Par-delà l'idéologie et l'épistémologie, les auteurs rappellent que la revue *Communication* (créée en 1962 et à laquelle contribuent Édgar Morin, Christian Metz ou encore Roland Barthes) ; une sociologie de la lecture initiée par Robert Escarpit entretenant des rapports avec Hoggart ; ou encore la revue et la collection de Pierre Bourdieu « le sens commun » (éditions de Minuit), occupaient déjà un espace attentif aux cultures de masse et aux pratiques populaires. Cependant, si on peut constater une ressemblance entre les objets, il n'en est pas de même pour les abordages théoriques. Par ailleurs, les historiens français occupent également le terrain du culturel, c'est le cas, entre autres, de Michel de Certeau (Mattelart et Neveu, 2008 74-75).

La discipline d'histoire culturelle⁴⁶⁶ qui s'est institutionnalisée à la fin des années 1990, nous semble constituer un exemple significatif en tant que forme d'histoire sociale présentée comme « singularité française »⁴⁶⁷ (Poirrier, 2008 : 27) et distincte de la *Cultural History* nord-américaine et des recherches associées au *Linguistic Turn*⁴⁶⁸ ou encore des *Cultural Studies*.

La « [f]ille émancipée de l'histoire des mentalités⁴⁶⁹ » (Poirrier, 2008 : 27) verra naître sa première définition pendant le *Cultural Turn*, nourrie par la science politique, la sociologie ou les *Humanities*⁴⁷⁰, dans une période d'une ouverture aux courants théoriques étrangers et à l'interdisciplinarité. Proposée par les travaux de l'historien du livre Roger Chartier⁴⁷¹, qui contribuera à institutionnaliser la discipline (Poirrier, 2008 : 27: 30), cette définition sera élaborée sous la forme de l'abandon de ce que l'auteur considèrerait, à la fin des années 1990, comme des facteurs propres à une conjoncture historiographique ayant dominé au cours des décennies précédentes : « le projet d'une histoire globale ; le reflux de la définition territoriale des objets de recherche ; enfin, et surtout, la fin du primat accordé au découpage social 'considéré comme apte à organiser la compréhension des différenciations et des partages culturels' » (Poirrier, 2008 : 27: 30). Le passage « de l'histoire sociale de la culture à une histoire culturelle du social » (Chartier, cité par Poirrier, 2008 : 31), inspirée de Michel de Certeau, marque la volonté de s'appuyer, non plus sur les groupes sociaux essentialisés, mais sur les objets, les formes et les codes, d'examiner des facteurs de différenciation diversifiés (d'ordre sexuel, générationnel ou religieux) ou encore d'accorder une plus grande place à la

⁴⁶⁶ La discipline est née en France dans les années 1980 et s'est institutionnalisée avec l'Association pour le développement de l'histoire culturelle (ADHC) en 1999, même si « l'histoire culturelle n'est pas une véritable nouveauté » (Prost, 1997 : 131) comme l'atteste par exemple le livre de CRUBELLIER, Maurice. *Histoire culturelle de la France (XIX et XX siècles)*. Paris : Seuil, coll. L'univers historique, 1974.

⁴⁶⁷ Rappelons que la notion existe dans plusieurs traditions historiographiques nationales, comme la *Cultural History* dans le domaine anglo-saxon ou la *Kulturgeschichte* en Allemagne. L'histoire culturelle fait en outre l'objet d'un courant transnational désigné par *New cultural history* (représenté par des auteurs comme Peter Burke) que l'historien Roger Chartier a contribué à divulguer en France, sous la désignation de « nouvelle histoire culturelle » (Chartier, 2003). L'auteur a par ailleurs signé la postface de l'ouvrage d'histoire culturelle comparée (France, Grande-Bretagne, Italie, Scandinavie, Australie, Suisse, Belgique, Canada, Roumanie, Espagne, Brésil) dirigé par Philippe Poirrier (Poirrier, 2008).

⁴⁶⁸ Introduit en France au début des années 1990, le débat à propos du « tournant linguistique » - qui fait de l'histoire un genre littéraire - impose la critique textuelle comme pratique. Il concerne surtout le questionnement de l'histoire sociale classique, les historiens du culturel n'y ayant pour ainsi dire pas participé (Poirrier, 2008 : 36).

⁴⁶⁹ L'histoire des mentalités, dont l'apogée se situe à la fin des années 1970, est portée par R. Mandrou et G. Duby (dans la lignée de L. Febvre ou M. Bloch), est marquée par « l'histoire sociale à la française, incarnée au cours des années soixante par Fernand Braudel et Ernest Labrousse » (Poirrier, 2008: 28); par l'homologie qu'elle établit entre les niveaux de culture et les groupes sociaux et par les paradigmes de l'histoire sociale traditionnelle (histoire sociale quantitative et sérielle). Pour une histoire de la notion intégrée à celle de la notion d'histoire culturelle, de ses généalogies et évolutions, voir Poirrier, 2008. Roger Chartier précise également les postulats de l'histoire des mentalités contre lesquels s'inscrit l'histoire culturelle, en rappelant la dimension collective (mentalité) qui règle le contenu impersonnel des pensées communes : le collectif et le répétitif qui peut se faire sériel et statistique et conduit à privilégier les sources massives sur la longue durée, et à articuler différentes temporalités (modèle braudélien du temps longs des mentalités et du temps court des ruptures ou transferts de croyances ou sensibilités). L'auteur mentionne également l'ambiguïté à l'égard du rapport à la société par l'effacement des différences en vue d'établir des catégories partagées « universellement » par une époque (un sentiment commun) privilégiées par la perspective de la longue durée ; ou du lien entre les goûts ou les manières de penser et les catégories sociales (Chartier, 2003).

⁴⁷⁰ Des préoccupations comme les enjeux politiques de la culture ou la véracité du récit historique sont partagées par la France et par les États-Unis dans les années 1990.

⁴⁷¹ Dont la pensée est marqué par Foucault et Bourdieu, mais plus encore par Norbert Elias et Michel de Certeau.

matérialité et à la réception des textes. Jean-François Sirinelli⁴⁷², dans une conjoncture réhabilitant « le sujet pensant et agissant » (Poirrier, 2008 : 34) proposera, en 2005, une définition de l'histoire culturelle comme « histoire de la circulation du sens au sein d'une société » (Sirinelli cité par Poirrier, 2008 : 35). Le terme « sens » désigne à la fois *direction* et *signification*, dont l'interaction affecte les phénomènes de représentation collective, car la signification se modifie avec la circulation du sens (Poirrier, 2008 : 35). Proche de l'auteur, Pascal Ory, partant de la définition de la notion de culture comme ensemble des représentations propres à une société⁴⁷³, définit l'histoire culturelle comme l'histoire sociale de ces représentations dans leurs dimensions collective et environnementale, tout en soulignant le relativisme et la polysémie des objets se prêtant à une pluralité de lectures situées et renvoyant à plusieurs réalités. L'auteur distingue l'histoire culturelle des histoires dites « qualitatives » qui mettent en valeur l'approche monographique et la recherche de la singularité, comme l'histoire des arts, des sciences ou des « idées »⁴⁷⁴.

Représentatifs d'un courant établi, proche de l'histoire politique et d'autres sciences sociales, comme la sociologie qui s'est institutionnalisée en France dans les années 1950, les auteurs se démarquent des *Cultural Studies* pour des raisons idéologiques⁴⁷⁵. Car, si au fondement de l'histoire culturelle se trouvent l'observation des « luttes de représentations, les 'stratégies symboliques', qui construisent la hiérarchisation de la structure sociale » (Poirrier, 2008 : 31), la dimension politique engagée, en prise avec les rapports de domination et la mise en exergue de la capacité ou puissance d'agir ou *agency*⁴⁷⁶ ne semble pas majoritaire. Pascal Ory déclarera par ailleurs refuser d'« accorder un primat moral quelconque à la recherche sur le dominé, au seul motif qu'il l'a été » (cité par Poirrier, 2008 : 36) et inscrira l'histoire culturelle française comme modalité de l'histoire sociale, caractéristique d'un « French Style » (Poirrier, 2008 : 37).

⁴⁷² Philippe Poirrier fait référence aux générations qui ont succédé à Roger Chartier et aux infléchissements que donnent leurs travaux à l'histoire culturelle : Daniel Roche en tant qu'historien des diffusions et pratiques sociales à partir d'objet de la « culture matérielle » (au-delà du livre), fortement influencé par l'histoire économique et sociale; Alain Corbin, « historien du sensible » proche de l'histoire anthropologique récusant le collectif et les individualités exceptionnelles et se démarquant de l'histoire quantitative et sérielle (telle qu'elle est pratiquée après la Seconde Guerre mondiale par F. Braudel et E. Labrousse); Jean-François Sirinelli, défenseur du rapprochement entre histoire culturelle et histoire politique (Poirrier, 2007 : 31-35).

⁴⁷³ Le terme société ne signifiant pas forcément une localisation géographique mais plutôt des « agrégats sociaux » situés sur différents plans (classe d'âge en fonction du groupe social par exemple) (Ory, 2000).

⁴⁷⁴ Que Pascal Ory fait correspondre à la trilogie du Beau (histoire des arts) du Vrai (histoire des sciences) et du Bien (histoire des « idées ») et à l'héritage de l'histoire de la « civilisation » issue du projet des Lumières, et au jugement de valeur qui les sous-tendent. (Ory, 2000).

⁴⁷⁵ Philippe Poirrier rappelle la traduction tardive des livres fondateurs d'E.P. Thompson (1963/1988) et de Richard Hoggart, ce dernier *La culture du pauvre* (1970), traduction française de *The Uses of Literacy* (1957) ayant été présenté dans une perspective essentiellement sociologique par Jean-Claude Passeron, ou encore de Stuart Hall (à partir de 2007). L'auteur cite en contrepartie, des ouvrages qui montrent une certaine perméabilité entre les deux domaines (Poirrier, 2008 : 37).

⁴⁷⁶ Le paradigme de l'*agency* est défini par Bernard Darras comme « pouvoir d'agir et de réagir des agents, mais aussi des causes et des produits agissants ». Pour une mise au point sémantique sur le terme, voir DARAS, 2007. Pour une discussion sur les « abus » de l'usage de l'application de la notion (au risque de la négation de réels rapports de domination) à partir d'une « généalogie » évoquant l'idée de la puissance d'agir de Spinoza ou de W. James, ou encore de P. Bourdieu, G. Deleuze ou M. Foucault, voir Vidal, 2011.

En somme, malgré l'existence de ce que François Yelle appelle des liens inavoués (Yelle, 2009 : 86)⁴⁷⁷ entre l'histoire culturelle et les *Cultural Studies*, l'histoire culturelle « française » constituerait avant tout une manière de lire le passé sous le prisme du culturel⁴⁷⁸, qui s'intègre dans les mutations qu'a subies la discipline d'histoire après 1945 : l'historiographie française est passée de l'économique vers le social, puis du social vers le culturel, à mesure que les questionnements relatifs à la société française ont évolué⁴⁷⁹, notamment en ce qui concerne la mémoire et le patrimoine.

2.1.2 Les théories de la légitimité culturelle.

Comme nous l'avons évoqué, pour les héritiers de l'histoire sociale, le lien entre les manières de penser et de sentir en fonction des différences sociales est essentiel et organise un classement à partir des divisions élaborées à la lumière de l'analyse de la société. Le « primat du découpage social » (Chartier, 2003) est, selon Roger Chartier, la trace la plus visible de la dépendance entre l'histoire des mentalités, ayant connu un succès considérable dans les années 1960 et 1970, et l'histoire sociale dans la tradition française (Chartier, 2003). L'auteur estime que la mise en cause de la primauté de l'histoire, relativisée par l'essor de la psychologie, de l'anthropologie ou de la sociologie dont la sociologie culturelle, a conduit celle-ci à « annex[er] les questions des disciplines qui mettaient en cause sa domination » (Chartier, 2003).

Pendant que les travaux de Roland Barthes, Christian Metz et Michel de Certeau s'exporteront auprès des *Cultural Studies*, ce sont les théories de la légitimité culturelle exposées dans *La distinction* (1979) de Pierre Bourdieu qui domineront la sociologie de la culture en France. S'il est possible de trouver des points communs entre Pierre Bourdieu et Raymond William, comme leur intérêt pour la production et la diffusion des œuvres culturelles, les rapports de pouvoir entre culture d'élite et culture populaire, Pierre Bourdieu analyse quant à lui la culture à partir des pratiques des élites selon un schéma partant d'une hiérarchie rigide et d'outils construits pour l'observation des cultures dominantes (Pasquier, 2005b : 62), son approche postulant une forme d'incompatibilité entre milieux populaires et culture légitime (voir chapitre 5). Dominique

⁴⁷⁷ François Yelle fait surtout référence à ce que Roger Chartier appelle la « nouvelle histoire culturelle » (Chartier, 2008) et à sa dimension transnationale, il remarque d'ailleurs qu'il n'est pas aisé de reconnaître un « gène national » (Yelle, 2009 : 86) à cette approche, car « l'histoire culturelle préférerait l'unicité de l'individu, les phénomènes micro, aux analyses qui visent à circonscrire les signes communs aux ensembles, aux phénomènes sociaux, globaux, aux comportements de masse, aux structures sociales » (Yelle, 2009 : 87) ou encore la relativisation des « savoirs de moins en moins dits universels et cumulatifs, mais 'situés' » (Yelle, 2009 : 87).

⁴⁷⁸ Le domaine de l'éducation et de l'histoire des disciplines scolaires a pris une place importante au sein de l'histoire culturelle, voir Chartier, 1999.

⁴⁷⁹ Cette évolution correspond également au déclin du marxisme autant comme théorie scientifique que comme horizon politique et, plus largement, des idéologies socio-économiques déterministes. Comme le synthétise Philippe Poirrier, l'histoire culturelle « permet de réintégrer au sein du questionnaire historien les expressions les plus élaborées de la culture et des savoirs, sans pour autant négliger les pratiques du plus grand nombre. L'attention portée aux phénomènes de médiation, de circulation et de réception des biens et des objets culturels, témoigne de la volonté largement partagée d'échapper aux apories de l'ancienne histoire des idées. » (Poirrier, 2008 : 39)

Pasquier examine plusieurs ouvrages⁴⁸⁰ critiques à l'égard des théories de légitimation qui lui permettent de mettre en lumière certains aspects problématiques : *Le Savant et le populaire* de Grignon et Passeron publié en 1989 et l'examen de la posture « légitimiste » de Bourdieu qui appréhende le sens des pratiques qualifiées de populaires⁴⁸¹ comme une identité stable, statique, voire inerte, et dominée ; *Les français face à la culture. De l'exclusion à l'éclectisme* d'Olivier Donnat paru en 1994 où, sans mettre en cause le principe des mécanismes de la domination culturelle révélée par Pierre Bourdieu, l'auteur questionne la pérennité des hiérarchies culturelles établies, qui selon lui, sont à revoir, notamment en ce qui concerne « la thèse d'un lien direct entre capital scolaire et culture consacrée : d'un côté la démocratisation scolaire, de l'autre la naissance d'un système concurrent de distinction où les inégalités sociales à l'accès à la culture sont moins fortes » (Pasquier, 2005a : 64)⁴⁸². Dominique Pasquier évoque deux raisons à cela, d'une part, la rupture dans le processus de reproduction des contenus et des fonctions de la culture consacrée et la mise en cause de ses mécanismes et, d'autre part, l'hybridation des univers culturels, notamment et surtout des générations nées depuis l'Après-guerre, plus éclectiques et moins axées sur la lecture comme pratique de distinction par exemple. L'auteur convoque également le livre de Bernard Lahire, *La culture des individus* de 2004 qui fait le constat d'une dissonance culturelle⁴⁸³, plus que d'une hybridation ou hétérogénéité comme pour Olivier Donnat, et pose la notion de « culture en contexte », dans le sillon de sociologues américains qui, dans le renouveau sociologique des années 1970-80, accordaient une importance secondaire à la question des hiérarchies culturelles, contrairement à ce qui se passait en France, en traitant l'activité artistique comme n'importe quelle activité sociale, les conduisant à comparer des productions culturelles inégales⁴⁸⁴. Aussi, le poids du « passé légitimiste, très imperméable aux idéologies multiculturelles, et peu sensible aux questions de genre et d'ethnicité » (Pasquier, 2005a : 66), allié à la méfiance provoquées par une certaine dérive

⁴⁸⁰ Les mêmes ouvrages sont étudiés par Hervé Glevarec de manière plus détaillée dans Glevarec, 2005.

⁴⁸¹ Mais dont l'emploi pose le problème d'être parfois utilisé, selon Jean-Claude Passeron, de façon anachronique « dans une réalité transformée alors que, pendant longtemps, on a désigné ainsi des continuités culturelles, des lignées familiales condamnées à se reproduire dans cette zone de la société ou à sa périphérie » (cité par Pasquier, 2005a : 67). Pour une perspective historique voir : Kalifa, 2005. Jan Baetens met quant à lui l'accent sur la culture populaire comme construction, en la problématisant du point de vue des *Cultural Studies* dans Baetens, 2005.

⁴⁸² Pierre Bourdieu, mais aussi Louis Althusser et leurs disciples, s'étaient surtout centrés, dans leur approche des mécanismes de reproduction sociale, sur l'appareil éducatif. Selon J. Rancière ce n'est pourtant pas par le biais des contenus d'enseignements que s'exercerait une domination idéologique, mais « par l'agencement des formes de sélection de transmission et de contrôle des connaissances » (Rancière, cité par Mattelart, 2010 : 141). Une rupture épistémologique réside dans le passage « d'une conception de l'idéologie comme système d'idées décodifiables par l'analyse discursive vers une conception comme ensemble de pratiques, matérialisée dans les appareils » (Mattelart, 2010 : 141). Ces questions sont abordées selon différentes perspectives (liées notamment à la transmission et à la classification de la littérature dans l'enseignement et les concours de recrutement en France ; mais aussi dans le contexte de la mondialisation) par Emmanuel Fraisse, notamment dans Fraisse, 2011; 2012a, 2012b.

⁴⁸³ Dominique Pasquier remarque que Bernard Lahire ne fait pas pour autant progresser la compréhension des cultures populaires car il n'apporte aucune explication au fait que les classes populaires semblent moins susceptibles de dissonance culturelle (c'est-à-dire de faire coexister des goûts provenant à la fois des cultures légitimes et illégitimes) que les classes moyennes ou supérieures (Pasquier, 2005a : 64).

⁴⁸⁴ Dominique Pasquier cite H. S. Becker : « Comme j'ai concentré l'analyse sur les formes d'organisation sociale, j'ai souvent comparé des formes d'expression artistique ou des œuvres d'art de réputation extrêmement inégale. J'ai rapproché Titien et les bandes dessinées. J'ai traité avec le même sérieux les musiques de films d'Hollywood, des chansons rock et les œuvres de Beethoven ou de Mozart » (cité par Pasquier, 2005a : 65). L'auteur fait référence à d'autres approches « américaines » prenant des objets d'étude variés et étudiant des organisations, des groupes ou des institutions impliqués dans la chaîne allant de la création à la consommation des produits culturels, sans distinction entre culture savante, populaire ou de masse, et en dehors de toute mise en relation avec des classes qui y correspondraient comme catégories de goûts figés. Selon Dominique Pasquier, ces théories ont eu une influence importante sur la sociologie de l'art française, mais un d'impact tardif en sociologie de la culture (Pasquier, 2005a : 66).

populiste des *Cultural Studies*, attribuée à leur succès et à leur exportation aux États-Unis où le *focus* de la recherche a surtout porté sur la résistance des récepteurs dominés, a longtemps maintenu les courants de recherche français et anglo-saxon séparés. Cependant, si la sociologie de Bourdieu tient compte en priorité des modes de diffusion du haut vers le bas de l'échelle sociale⁴⁸⁵, la sociologie américaine considère un axe d'équivalence horizontal, où les approches localisées ont tendance à diluer les effets de domination. Il semble pourtant que les pratiques actuelles, relayées par les médias auprès de publics plus vastes et hétérogènes où « la notion de classe sociale s'efface de plus en plus au profit de la notion de minorité ou de communauté [et] l'étude des représentations (...) par la démarche militante des groupes concernés » (Baetens, 2005 : 75), entretiennent des rapports et nourrissent des influences plus complexes, telles que les envisage par exemple Arjun Appadurai⁴⁸⁶ ou, à un autre niveau, Stuart Hall.

La notion de légitimité culturelle⁴⁸⁷ a par ailleurs été traitée par Hervé Glevarec notamment « au regard de l'hétérogénéisation des genres artistiques » (Glevarec, 2005 : 70) et en contraste avec la notion d'hégémonie de Gramsci. L'auteur défend que le modèle classique de la légitimité est inadéquat pour penser ce qui lie les individus aux biens culturels, qui plus est dans un « régime contemporain multiculturel » (Glevarec, 2005 : 74), conditionné par ce qu'il nomme « l'hétérogénéité des ordres de légitimité » qu'accompagnent par ailleurs les politiques culturelles et les formes de consommation, s'autonomisant des positions sociales et des « scènes sociales d'existence » (Glevarec, 2005 : 91), c'est-à-dire les scènes institutionnelles (comme les espaces éducatifs et professionnels) et les autres, « qui tendent à se fonder davantage sur les goûts (...) et devenir le lieu privilégié de production de la légitimité » (Glevarec, 2005 : 91). On assisterait ainsi à une sorte d'affaiblissement du contrôle social traditionnel et du rôle de la transmission, ainsi qu'à une désolidarisation des sphères culturelle et sociale, autrement dit à l'émergence du dit « tournant culturel » - opposé à l'idée sous-tendant l'*habitus* de Pierre Bourdieu dans les sociétés européennes (Glevarec, 2005 : 97).

L'idée d'une culture commune qui ne serait pas basée sur la hiérarchisation culturelle, mais sur les échanges entre différents milieux sociaux semble progresser, notamment sous l'impulsion de travaux réalisés par des chercheurs américains dans les années 1980 et 1990 (Pasquier, 2005b : 106). Dans ce sens trois modèles semblent à-mêmes d'éclairer le lien entre positions théoriques et dispositifs tactiques. Le *modèle affinitaire*

⁴⁸⁵ On pense par exemple à André Malraux ou à Jean Vilar et à leur volonté de rendre possible l'accès à la culture pour les masses.

⁴⁸⁶ L'auteur met en place une ethnographie multi-située (*multi-sited ethnography*) et interdisciplinaire de la mondialisation, tentant de dépasser le paradigme de l'altérité tel que celui-ci a prévalu lors de la fondation de l'anthropologie (Appadurai, 2004). La notion d'*ethnolandscape* éloigne l'idée que les cultures sont nécessairement des formes spatialement délimitées historiquement et ethniquement homogènes (Appadurai, 2004 : 243).

⁴⁸⁷ Telle que l'ont exposée Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans leurs travaux "elle désigne le fait que les objets culturels sont marqués par les rapports sociaux entre groupes ou classes, qui sont des rapports de domination/hierarchisation " (Glevarec, 2005 : 70). L'auteur rappelle les trois manifestations sociologiques de la légitimité : « symbolique (ou de reconnaissance), sociale (ou d'inégalité des ressources) et culturelle (ou axiologique) » (Glevarec, 2005 : 70). La légitimité de la « réalité des rapports sociaux de domination » existerait dans les situations institutionnelles comme l'école, mais aussi dans les échanges quotidiens sur les pratiques dévalorisées ou illégitimes alors que, rattachée au statut social des objets, celle-ci manifesterait qu'il existe « des objets de qualité et d'autres sans » (Glevarec, 2005 : 71).

dans lequel la culture assume son sens anthropologique de lien, que les mobilités géographique et sociale mais aussi les médias ont conduit à diversifier, menant à ce que les classes supérieures ne puissent plus vivre en autarcie culturelle ou ne consommer que des produits culturels légitimes. Selon ce modèle, dont se réclament des auteurs comme Peterson, Di Maggio ou Erikson et repris respectivement par O. Donnat et B. Lahire sous le nom d' « éclectisme culturel » ou « dissonance », respectivement, il existe une évolution ou une sédimentation de formes et de compétences culturelles en fonction des « bifurcations biographiques et [de] l'environnement social » (Pasquier, 2005b : 107). Les limites de ce type d'analyse consistent en l'euphémisation des avantages (scolaires et professionnels) que présente le fait de dominer la culture légitime, la surévaluation de la capacité ou désir « des milieux favorisés à entrer en interaction avec les membres des autres milieux sociaux » (Pasquier, 2005b : 108) et leur difficulté à expliquer la façon concrète dont s'organisent ces échanges, qu'Armelle Bergé et Fabien Granjon distribuent en formes d'éclectisme *spécialisées* (un seul type de pratiques réservé à un seul type de réseau de relation), *distribuées* (un type de pratiques partagé avec plusieurs cercles) et *polarisées* (plusieurs types de pratiques avec un seul réseau de relations) (cité par Pasquier, 2005b : 108). Quant au *modèle coopératif* qui sert à l'approche des nouvelles formes de sociabilité autour des médias et des technologies de communication récents, il part de concepts de la sociologie interactionniste⁴⁸⁸ qui étudie l'art comme activité sociale, sans tellement tenir compte des hiérarchies culturelles. L'activité des acteurs sociaux impliqués dans le monde de l'art, ainsi que les consensus qui en découlent, sont appréhendés en tant que processus évolutifs dans leur accomplissement, au moyen de données empiriques. Enfin, le *modèle conformiste* introduit la problématique de la « pression collective » (Pasquier, 2005b : 114) comme facteur d'alignement sur les pratiques des dominants, au croisement entre « les réseaux d'insertion locaux (les groupes de pairs) et les systèmes culturels de représentation proposés par les médias » (Pasquier, 2005b : 115), qui participent à expliquer la mise en œuvre des hiérarchies de légitimités⁴⁸⁹. Cependant, ces considérations semblent surtout tissées à partir d'études sur la culture juvénile ou populaire, les sociabilités liées à « la culture haute » apparaissant comme moins ostentatoires mais aussi plus dotées symboliquement, économiquement ou socialement, l'une des raisons, sans doute, à ce que les micro-réseaux sociaux liés aux pratiques légitimes soient assez peu

⁴⁸⁸ Voir les travaux de l'École de Chicago, notamment de l'économiste de la culture Howard Becker : BECKER, Howard. *Le monde de l'art*. Paris : Flammarion, 1988 [1982].

⁴⁸⁹ Les produits culturels « délocalisés » par leur plus ample et rapide diffusion sociale sont aussi « stylisés » parce que, par l'intermédiaire de la télévision « relais central de l'économie média-publicitaire » (Pasquier, 2005b : 115) surtout depuis les années 1980, les produits culturels tendent à être associés à des modes de vie et à prendre place dans un réseau plus large dans lequel ils revêtent un sens particulier. Ce « phénomène d'homologie » a été souligné dans les travaux de Hebdidge sur les subcultures juvéniles populaires, bien que surtout pour le caractère spectaculaire des détournements d'objets de la vie quotidienne, et sans tenir compte du rôle des médias dans ces phénomènes. Dominique Pasquier évoque également le rôle d'internet (chat, forums etc.) comme lieu d'élaboration en commun de pratiques valorisées ou valorisantes (Pasquier, 2005b : 115).

étudiés⁴⁹⁰. Par ailleurs, la déconstruction des normes du bon goût entrave la formation à ce même bon goût, ce qui expliquera, par exemple, que des formes de lectures non-savantes soient utilisées comme marqueur d'appartenance à un groupe ou à une communauté faisant office de « bonne société » (Baetens, 2011b).

2.1.3 Histoire culturelle et histoire littéraire.

L'attention portée sur les langages, les représentations⁴⁹¹ et les pratiques, ainsi que sur les relations entre les formes symboliques et le monde social en tant que construction mobile, instable et conflictuelle, se trouve également à l'intersection de « modèles d'intelligibilité » (Chartier, 2003) voisins de la discipline⁴⁹², comme l'anthropologie, la sociologie ou la critique littéraire. Car cette « discipline carrefour » partage, en outre, « ce qui constituait l'objet propre de l'histoire littéraire » (Mélonio, 2009: 69)⁴⁹³.

Les études littéraires ont longtemps favorisé la création individuelle plutôt que la norme sociale ainsi qu'« une histoire axiologique face à la neutralité de l'histoire culturelle qui préfère la production moyenne » (Mélonio, 2009: 74), la première se concentrant sur « le nom propre et l'événement » (Mélonio, 2009 : 74) en relation à des textes dont la valeur doit être légitimée, tandis que la seconde se penche sur les textes comme sur des documents historiques témoins « d'un état de civilisation donné » (Jeannelle, 2005). Si elles se sont ouvertes aux apports des historiens, par le biais d'encadrements historiques, et aux « genres factuels »⁴⁹⁴ (Jeannelle, 2005), les études littéraires se confrontent aujourd'hui à la nécessité non « tant de proclamer la mort d'un auteur, à l'agonie d'ailleurs interminable, que de prendre en compte la circulation du

⁴⁹⁰ F. Patureau (1991) a examiné les publics de l'opéra et Pierre-Michel Menger ceux de la musique contemporaine (1983) (cité par Pasquier, 2005b : 118). Concernant Flaubert et *Madame Bovary*, le dispositif connectique « Google Alert » auquel nous avons souscrit en 2008, nous a permis de recenser de nombreuses manifestations à propos du roman, de ses traductions, adaptations etc. sur internet. L'exploitation de ces données sera réalisée au cours d'une recherche postdoctorale.

⁴⁹¹ Entendu comme « une perspective sur le monde créé par l'usage (qu'il s'agisse de production ou de réception, les deux n'étant plus nécessairement continus l'un par rapport à l'autre) des objets culturels ou des médias de communication » (Baetens, 2006 : 37). La représentation reste foncièrement ambivalente car elle peut exprimer les intérêts des « dominants » comme ceux des « dominés » (qui peuvent la rejeter ou la subvertir). Sur la centralité de la notion de représentation et des luttes qui ont les représentations pour instrument ou enjeu dans la « nouvelle histoire culturelle », voir Chartier 2003.

⁴⁹² La complexité de ce à quoi renvoie le terme « culture » est, selon Roger Chartier, à l'origine de la porosité des frontières entre histoire culturelle et d'autres histoires, dont celle de la littérature, la culture formant la somme des acceptions distribuées selon deux familles de signification : l'une concernant « les œuvres et les gestes qui, dans une société donnée, sont soustraits aux urgences du quotidiens et soumis à un jugement esthétique et intellectuel », et l'autre à « celle qui vise les pratiques ordinaires à travers lesquelles une communauté, quelle qu'elle soit, vit et réfléchit son rapport au monde, aux autres ou à elle-même » (Chartier, 2003).

⁴⁹³ Jean-Louis Jeannelle propose une perspective questionnant, pour mieux la défendre, la spécificité de l'histoire littéraire que l'auteur place du côté non pas de valeurs socioculturelles ou esthétiques ni de l'interprétation des textes, mais de leur statut : « les historiens et les sociologues se substituent sans grande difficultés aux historiens de la littérature, condamnés à défendre leurs prérogatives en arguant de leur rapport privilégiés aux textes eux-mêmes » (Jeannelle, 2005) alors que, mentionne l'auteur, il est possible à un sociologue comme P. Bourdieu de lire Flaubert (dans *Les règles de l'art*) en appliquant des concepts qui « fonctionnent en tant que clés de lecture au même titre que celles qu'emploie l'historien de la littérature » (Jeannelle, 2005), réduisant l'histoire de la littérature à dépendre de la théorie littéraire ou de l'histoire.

⁴⁹⁴ La notion de « genres factuels » renvoie à la division entre diction et fiction (exposée par Gérard Genette dans un texte de 1991, inclus dans GENETTE, Gérard. *Fiction et diction*. Paris : Seuil, coll. Points-essais, 2004). L'auteur les définit comme « un vaste ensemble de textes en prose non fictionnels, subsumables sous le terme très général de 'genres factuels'. Sont ainsi concernés les écrits scientifiques, l'histoire, la philosophie, la critique, les récits de soi, les récits de voyage, la littérature de témoignage, les genres oratoires ou les écritures ordinaires » (Jeannelle, 2005), genres qui appartiennent au temps long de la vie littéraire dont certains se sont vus marginalisés pour leur non conformité avec l'idéal romantique de la littérature, « satellisation » qui, d'après l'auteur, constitue le véritable enjeu théorique et l'objet propre de l'histoire littéraire.

sens dans la société, en montrant la littérature instituée, mais aussi la littérature instituant imaginairement la société » (Mélonio, 2009 : 74), à travers l'observation de ce qui s'y joue⁴⁹⁵.

Dans le chapitre inaugural de son histoire de la littérature du XXe siècle, Antoine Compagnon explique le défi que représente une telle entreprise, le XXe siècle venant à peine de s'achever, dont l'écueil serait d'élaborer « une histoire littéraire plus traditionnelle : sur les hommes (et les femmes), sur les œuvres, les genres et les écoles » (Compagnon, 2007 : 545) à la manière de Lanson ou de Thibaudet⁴⁹⁶. La littérature est envisagée par l'auteur dans son hétérogénéité et sa plurivocité, qui appelleraient à la cartographie ou à la topographie plus qu'à la chronologie, sa proposition étant de représenter « la littérature, son histoire et sa géographie, qui soit plus fidèles à la fois à l'hétérogénéité de l'instant (l'asynchronie du contemporain) et à l'homogénéité de la durée (les persistances de l'ancien dans le nouveau) » (Compagnon, 2007: 553). Ce modèle, constitué de points forts et de leurs contrepoints⁴⁹⁷ recomposant « les chronologies différentielles » dont est fait tout présent et des effets de retour « du même, mais autre » (Compagnon, 2007: 553), serait mieux adapté au récit ⁴⁹⁸ de l'histoire littéraire du siècle passé et des interrogations qu'elle soulève, à la fois au niveau externe et interne. En somme, résume l'auteur, son projet est celui de l'élaboration, pour le XXe siècle, d'une histoire de la théorie de la catégorie littérature française.

Il semble ainsi, que l'une des difficultés à contourner, notamment en matière d'histoire des institutions littéraires, reste celle de la perspective d'une création réduite à un cadre national, qui est, de fait, celui de la plupart des instances chargées de l'institutionnalisation de la culture⁴⁹⁹, bien que celles-ci soient de plus en

⁴⁹⁵ Françoise Mélonio mentionne des concepts opératoires pour cette entreprise, tels que la « poétique du support (Marie-Ève Thérenty) ou l'« énonciation éditoriale (Emmanuel Souchier) » (Mélonio, 2009 : 74). Roger Chartier évoque l'importance de disciplines comme la paléographie, la codicologie ou la bibliographie, pour aborder les questions communes à l'histoire littéraire et à l'histoire culturelle concernant « la nécessaire articulation entre œuvres singulières et représentations communes » (Chartier, 2003), que l'histoire littéraire a vu se décliner sous différentes formes dont la relation dialogique entre l'œuvre et son interprétation (Jauss), ou entre les œuvres elles-mêmes et les discours et les pratiques ordinaires comme matrices de la création esthétiques et conditions d'intelligibilité (Greenblatt) (Chartier, 2003).

⁴⁹⁶ Antoine Compagnon aborde le problème de la périodisation en évoquant Thibaudet (*Histoire de la littérature française de 1789 à nos jours*, 1936) et les trois types d'ordre qu'il identifie chez ses prédécesseurs : les Époques (comme avec Brunetière dans *Manuel d'histoire de la littérature française*, 1898) ponctuées par les événements littéraires et les œuvres fondatrices ouvrant des cycles de la vie littéraire ; la Tradition (Nisard) présentant la littérature française comme l'accomplissement continu d'une idée supérieure, d'un esprit français, « l'accomplissement téléologique d'une essence » (Compagnon, 2007: 550) ; les Siècles (Lanson) qui font de cette même littérature française « une succession d'empires dont chacun est renversé par une guerre littéraire ou une révolution, et auquel un autre empire succède » (cité par Compagnon, 2007: 550) que l'auteur résume ainsi : « le Moyen Âge chrétien, l'humanisme, le classicisme et le romantisme, ou encore les quatre grands siècles » (Compagnon, 2007: 550).

⁴⁹⁷ « Mais derrière la crise, le nouveau, le moderne, n'oublions jamais qu'une autre littérature ignore la crise, le nouveau, le moderne, et se perpétue dans la bonne santé apparente. » (Compagnon, 2007 : 555)

⁴⁹⁸ Au-delà de la périodisation, Antoine Compagnon se confronte au problème de ce qu'il appelle « l'intrigue » : « Qui seront les personnages, les héros du roman historique de la littérature française du XXe siècle ? Comment raconter l'histoire ? » (Compagnon, 2007 : 554). L'auteur file la métaphore et mentionne les « notions héroïques » qui pourront servir de guides et qu'il décline en fonction des crises à partir desquelles on peut « narrer l'histoire entière des littératures du XXe siècle *en langue française* » (Compagnon, 2007 : 554, c'est nous qui soulignons). Cependant, l'ensemble des crises évoquées – dont la crise des genres, de la fiction, de l'Avant-Garde ou de la littérature elle-même, concerne en premier chef la littérature française. Césaire, Chamoiseau, Confiant ou Glissant, et bien sûr Senghor, sont cités, mais de façon périphérique.

⁴⁹⁹ Françoise Mélonio interroge la pratique des historiens de la littérature du XIXe siècle (dont elle fait elle-même partie) et notamment le rapport mimétique à l'objet : « [c]est au XIXe siècle que s'effectue le processus de sacralisation de la littérature, c'est au XIXe siècle aussi, en France comme ailleurs, que s'invente l'idée de littérature nationale avec son corpus : la tradition des générations mortes pèse d'un poids très lourd sur le cerveau des vivants... » (Mélonio, 2009 : 77). Elle rappelle par ailleurs que déjà Mme de Staël, Lanson, puis Guizot, Thiers ou Sainte-Beuve se sont intéressés au lien entre littérature et institutions sociales

plus transnationales, qu'elles aient une incidence sur la légitimation, sur la formation ou sur subventions publiques ou privées, comme nous l'avons évoqué dans les chapitres précédents. Il semblerait également nécessaire d'élargir l'histoire littéraire à une dimension orientée vers une production littéraire internationale, selon des modalités pluriculturelles, comme le suggère Jean-Marc Moura, s'appuyant sur les « éléments d'une théorie-critique-histoire littéraire postcoloniale » (Moura, 2007 : 98) « transcoloniale »⁵⁰⁰, selon lui encore peu connue des études littéraires françaises et francophones. Penser les évolutions littéraires contemporaines dans leur diversité signifie également les considérer dans leur coexistence avec d'autres écritures et d'autres langues, en envisageant les « lettres francophones en tant que signes et produits de la globalisation » (Moura, 2006)⁵⁰¹. Les propositions de l'auteur visent à intégrer le phénomène colonial⁵⁰² non pas comme « accusation du passé et de ses crimes, mais comme réflexion sur le legs colonial et sur les apports de l'histoire de l'Europe coloniale aux langues, aux cultures, aux identités présentes » (Moura, 2007 : 99), au moyen d'une philologie nouvelle, réduisant la distance géographique et culturelle entre les situations d'écriture et les œuvres qui constituent les littératures en langue française, et plus largement europhones, à la lumière de paradigmes théorico-critiques adéquats. Jean-Marc Moura dégage des axes concernant, d'une part, les lettres européennes dans leur rapport « à l'ensemble textuel impérial » (Moura, 2007: 109)⁵⁰³ et, d'autre part, les littératures dites postcoloniales francophones⁵⁰⁴ formant un ensemble d'« œuvres très divergentes au plan historique, géographique, linguistique ou sociologique » (Moura, 2007: 111). Il s'agirait de considérer le corpus dans une perspective articulant les niveaux historique, poétique, linguistique et transcolonial (Moura, 2007 : 112-115), renouant avec une philologie plus générale et un « point de vue 'holiste' qu'une science humaine comme les études de la littérature se devrait de conserver » (Baetens, 2011a).

En somme, les apports des *Cultural Studies* et des *Postcolonial Studies* ont permis des interrogations pertinentes, avec la pensée d'auteurs comme Edward Said par exemple, d'ailleurs convoqué par des historiens de la littérature comme Françoise Mélonio qui mentionne *L'Orientalisme. L'Orient créé par*

⁵⁰⁰ C'est-à-dire « l'étude des relations entre les diverses littératures postcoloniale » (Moura, 2006) dont les points problématiques, tels que les expose Jean-Marc Moura, se situent à trois niveaux : celui de l'histoire des lettres mondiales ou plutôt de son inexistence (voir chapitre 5) ; celui d'appréhensions régionales de la littérature ; celui d'une théorie et d'une critique des développements littéraires internationaux (Moura, 2007 : 98).

⁵⁰¹ Jean-Marc Moura (2006) observe, après Arjun Appadurai, que la délocalisation, comme phénomène global, concerne autant les immigrés que les exilés ou que les voyageurs. Aussi, une histoire littéraire qui ne serait pas centrée sur le canon national mais orientée vers une production internationale, devrait informer les modalités et les contextes de productions liées ou non à l'expérience impériale (sans la réduire, le cas échéant, à une parole métropolitaine, ou à l'unique vision de l'écrivain dominé, celui-ci pouvant user de cette domination comme instrument d'émancipation et de légitimité).

⁵⁰² Qui, selon Bouda Etemad, constitue « avec la révolution néolithique et la révolution industrielle, l'une des ruptures majeures de l'histoire de l'humanité » (cité par Moura, 2006) et concerne la grande majorité des populations des pays développés (en tant qu'ex-colonisateurs ou ex-colonisés).

⁵⁰³ À la manière d'Edward Said qui, dans *L'Orientalisme*, puis dans *Culture et impérialisme*, propose une lecture des éléments liés à une réalité d'empire dans le roman du XIXe siècle.

⁵⁰⁴ La critique postcoloniale, on le sait, s'est penchée sur les littératures des grands empires coloniaux européens anglophones et francophones, et également, bien que dans une moindre mesure, sur les littératures lusophones et hispanophones (pour les littératures lusophones, au tournant du XIXe siècle, mais aussi à des périodes coloniales antérieures, comme pour les littératures hispanophones), y compris dans leur dimension comparative.

*l'Occident*⁵⁰⁵, comme un événement intellectuel notoire, malgré les critiques qu'on a pu lui adresser⁵⁰⁶. Les travaux de Edward Said, rappelle-t-elle, invitent à des déplacements découlant de la réhabilitation de la mondanité (*wordliness*) et de la consonance. La contestation de la sacralisation de la littérature « pure », coupée de tout rapport avec le non texte (épuration radicale) et l'apologie de l'impureté critique pour l'appréhension d'une littérature prise dans le monde et ayant prise sur le monde, appellent à un positionnement critique dont Jean-Marc Moura propose des lignes générales en vue de l'appréhension des « lettres francophones » par les études littéraires générales et comparées dans un monde postcolonial et globalisé. Cette perspective à la fois historique et culturelle est par ailleurs en partie adoptée par des théoriciens comme Antoine Compagnon, dans son histoire de la littérature du XXe siècle, bien que celui-ci ne mentionne pas Edward Said. On se souvient d'ailleurs des positions de l'auteur à l'égard de la *theory* américaine dans *Le démon de la théorie*.

Car, les « modernes » privilégiaient la dissidence sur la consonance, que la tradition critique relayée par l'enseignement encensait : la rupture et l'avant garde, sacralisées, ont longtemps constitué des critères pour postuler le génie, qui jette dans l'ombre des pans de l'histoire culturelle dans laquelle domine une « histoire littéraire comme par essence incarnée dans l'œuvre de figures héroïques et radicales, dont l'importance vient de ce que l'œuvre fait date » (Said, cité par Mélonio, 2009: 76), la *doxa* textuelle puriste ne devant cependant pas céder sa place à ce qui deviendrait une *doxa* contextuelle.

Comme le rappelle Jan Baetens (Baetens, 2011a), ces mutations sont pour partie comparables à celles qui se sont effectuées entre la discipline classique d'histoire de l'art et les domaines dits « culture visuelle » (*Visual Culture*) ou « études visuelles » (*Visual Studies*). En effet, les tenants du « tournant visuel », en partie construit contre la thèse de la médiation de l'expérience par le langage du *Linguistic Turn*, considérant que l'écrit, le texte et le livre s'inscrivent dans l'ordre du visuel, interrogent à leur tour la définition des humanités⁵⁰⁷, en parallèle et dans des termes proches de ceux des *Cultural Studies* avec lesquelles ils ont partie liée (Brunet, 2005).

2.1.4 Histoire de l'art ou « *visual culture* » ?

⁵⁰⁵ Publié en 1978 et traduit pour la première fois en français en 1980 (puis réédité en 2005).

⁵⁰⁶ On a surtout reproché à l'auteur une vision schématique de l'histoire et la réduction de l'orientalisme à un fait exclusivement occidental, condamnant les Orient réels à une passivité présumée. Voir par exemple Abdelkéfi, 2009.

⁵⁰⁷ Selon François Brunet, l'entrée à l'université d'un nouveau champ d'objets (dont la télévision, la publicité, la bande dessinée etc.) normalement attribués au domaine des *media studies* s'oriente vers un « projet peut-être plus radical de reconfiguration des humanités » (Brunet, 2005), la culture visuelle paraissant destinée à une propédeutique générale visant l'acquisition d'une littératie visuelle « au point même d'englober tout ou partie des disciplines littéraires traditionnelles » (Brunet, 2005). L'auteur pondère les conséquences d'un tel projet sur l'avenir de certaines disciplines tout en notant l'importance de développer un esprit critique (dans le contexte américain, il s'agissait de l'urgence de l'éducation dans l'ère Reagan-Bush) face au déferlement d'images et de leur incidence négative, dans certains cas au moins.

Depuis les années 1970 le champ des objets de l'histoire de l'art s'est réorganisé à partir d'abordages théoriques et pratiques inédits, propres à ce que l'on a appelé les *Visual Studies* ayant récemment acquis un certain poids dans le paysage scientifique francophone⁵⁰⁸ en tant que « inter/méta/trans-discipline » (Decobecq, 2011) ou champ protéiforme non stabilisée, divisé entre position scientifique et académique neutre et intervention dans le champ du politique. Dans le prolongement des *Cultural Studies*⁵⁰⁹, l'appréhension des œuvres sacralisées, notamment par l'institution muséale, élargi à l'ensemble des images et des objets visuels se fait dans l'abandon des hiérarchies et du jugement esthétique. Le renoncement au paradigme sociohistorique dominant de l'histoire de l'art dans les années 1980, dont le but était de « chercher le 'sens' des œuvres d'art dans le contexte de leur production, et leur signification selon la fonction sociale qu'ils occupent » (Moxey, 2008 : 153), et l'intérêt renouvelé pour la « présence » des objets et leur capacité à se libérer d'un sens que leur a attribué la critique, ont entraîné des conséquences considérables dans le domaine des « études visuelles ».

Ce que W.J.T. Mitchell⁵¹⁰ a considéré comme le « *Pictorial Turn* », caractéristique de la période post-moderne, a permis d'intégrer à l'étude des images des éléments ne correspondant pas à des valeurs esthétiques données, mais à l'attrait qu'elles pouvaient exercer par elles-mêmes. Les travaux de W.J.T. Mitchell ou J. Elkins qui ont eu une grande influence dans le monde anglo-saxon⁵¹¹ pour l'approche des objets visuels, divergent d'approches plus politiques, comme celles menées par l'emblématique Nicholas Mirzoeff⁵¹², insistant sur le flux continu de la subjectivité de l'interprétation et sur « le rôle du regardeur/critique plutôt que sur la singularité de l'objet visuel en question » (Moxey, 2008 : 163). Ce qui distingue ces méthodologies réside dans la conception de la « science de l'image » ou de l'« anthropologie de l'image »

⁵⁰⁸ Comme semble le confirmer l'organisation du Colloque intitulé « Les *visuals studies* et le monde francophone » organisé par Gil Bartholeyns, au Musée du quai Branly, dont Isabelle Decobecq rend compte (Decobecq, 2011). Pour ce qui est de l'université française, François Brunet signale les raisons qui, selon lui, peuvent rendre problématique la consolidation du domaine : la concurrence avec des disciplines jeunes (histoire de l'art, études cinématographiques, sociologie des médias etc.) qui cherchent à définir objets et méthodes spécifiques et pour lesquelles la notion de culture visuelle est « porteuse de tous les nivellements et de tous les amalgames » (Brunet, 2005) ; le soupçon à l'égard du débordement du visuel sur l'art ou sur l'image – appréhendée « sur le mode ontologique, sinon théologique » (Brunet, 2005) dénoncé, par exemple, par R. Debray. François Yelle s'interroge sur ce qu'il désigne comme la situation française en sciences sociales en général et les études en communication en particulier encore victime selon lui « d'un profond mépris, comme ce fut le cas au début des années 1960 » (Yelle, 2009 : 84).

⁵⁰⁹ Benayada et Brunet distinguent quatre caractéristiques méthodologiques proches des « penchants typiques des *Cultural Studies* » : la priorité à la critique culturelle sur l'histoire ; aux textes sur les images ; à la lecture politique de l'image comme lieu de négociation des identités et des pouvoirs ; l'écriture hyper-contextualisante des images virtuellement confondue avec une histoire des représentations (Benayada et Brunet, 2006).

⁵¹⁰ L'auteur développe une réflexion sur l'image qu'il appréhende, pour simplifier, comme une idée (*image*) et dans sa matérialité (*picture*), sous le prisme d'une ontologie ou en lui conférant un statut politique, qu'il développe dans des ouvrages qui peuvent paraître, sous certains angles, contradictoires. Voir : MITCHELL, W. J. Thomas. *Iconologie. Image, texte, idéologie*. Paris : Les Prairies ordinaires, trad. Stéphane Roth et Maxime Boidy, 2009 [1986]; MITCHELL, W. J. Thomas (Ed.). *The Language of Images*. Chicago : The University of Chicago Press, 1980. Pour une analyse des travaux de W. J. Mitchell, voir par exemple, Brunet, 2008.

⁵¹¹ James Elkins adopte un point de vue similaire en considérant que les images désignées par artistiques ne forment qu'une infime partie de la totalité des images qui inonde la culture mondiale, il considère en outre que les objets visuels ne se limitent pas à leur charge représentationnelle mais qu'ils peuvent revêtir une valeur affective ou esthétique (Moxey, 2008 : 156). L'allemand Goettfried Boehm propose, quant à lui, une réflexion sur le « tournant iconique » et sur l'idée que les objets ont une vie propre, suivi par Hans Belting et Horst Bredekamp dans l'idée que la discipline d'histoire de l'art doit s'ouvrir à un ensemble plus vaste que celui des images et des objets traditionnellement désignés comme artistiques. H. Belting étudiera la culture visuelle du point de vue de l'anthropologie et établira une relation étroite entre artefacts visuels et médias, ces derniers servant de corps à l'image et figurant l'*agency*, au-delà de la simple représentation (Moxey, 2008 : 159).

⁵¹² Voir par exemple : MIRZOEFF, Nicholas. *An Introduction to Visual Culture*, Londres : Routledge, 1999.

comme relevant de l'objectivité propre à une certaine tradition humaniste universelle⁵¹³, alors que la « culture visuelle » cherche à articuler une dimension relativisante en localisant la subjectivité de l'émetteur mais aussi du récepteur de l'image. Si les premières se réfèrent au contexte historique et culturel en observant par exemple les structures opérationnelles d'un média dans l'acte de réception, la seconde s'occupe principalement de ses fonctions culturelles et sociales. Ces postures divergentes sont liées à des conceptions différentes de l'image comme prémices de programmes distincts : les études visuelles, telles que les ont théorisées W.J.T. Mitchell et J. Elkins, voient « l'image comme un objet doué d'être », (Moxey, 2008 : 164) une image idéale (au sens du terme *image* en anglais) qui demande une analyse tenant compte de son effet sur le « regardeur », alors que du point de vue de la « culture visuelle », telle que la conçoit Nicholas Mirzoeff, l'image est « une représentation culturelle qui tient autant son importance du contenu qu'elle investit que de sa nature intrinsèque » (Moxey, 2008 : 164). Cependant, certains chercheurs, c'est le cas de W.J.T. Mitchell, s'intéressent autant aux fonctions ontologiques que politiques de celle-ci. D'un côté, les approches tentées par la réception du point de vue de la phénoménologie – pour lesquelles la forme ou le support matériel détermine le message autant que son contenu – secondarisent l'identité du récepteur pour mettre en valeur les qualités inhérentes de l'artefact et la réception comme événement et moins comme expérience par le récepteur. De l'autre, les approches plus idéologiques, politiques et culturelles privilégient le contenu et le rôle de l'objet en détriment de la nature du support matériel. Mais il importe de préciser que ces deux approches mettent en scène les contingences de l'interprétation, soit en focalisant sur l'interaction sujet/objet, autrement dit, sur l'expérience, soit en expliquant comment les identités respectives de l'émetteur et du récepteur déterminent et modulent une image qui sert parfois de « pont communicatif, de troisième terme entre eux, et comment l'identité du critique affecte l'interprétation. » (Moxey, 2008 : 165). Ces approches observent ainsi l'objet en priorité, la voix auctorielle passant volontairement au second plan, ou au contraire « l'identité de la voix auctorielle » (idem, ibidem) et la subjectivité de sa position comme construction (la visualité est conçue comme une construction sociale et visuellement informée), faisant des artefacts visuels des moyens d'expression d'engagements politiques sans réelle capacité « de déterminer leur propre sort interprétatif » (Moxey, 2008: 166). Comme le souligne Keith Moxey, plus qu'une opposition binaire, pour heuristique qu'elle soit, cette « opposition » constitue en fait les deux pôles entre lesquels oscille un continuum de démarches interprétatives⁵¹⁴. Certains des auteurs du « tournant iconique », c'est le cas de H. Betling par exemple, établissent une analogie entre la figuration et le rôle du langage dans les études des

⁵¹³ Ce qui n'est pas sans rappeler ce qui rend certains tenants de l'histoire culturelle réfractaires aux études culturelles (voir supra 2.2.1).

⁵¹⁴ Nous aurons l'occasion d'y revenir en évoquant les théories de l'adaptation.

sciences : la contingence et la dimension historique de l'effet de réalité des images composées ou *Picture*⁵¹⁵ est reconnue, mais ces images seraient une façon d'accéder « à quelque chose qui résonne avec le 'réel' » (Moxey, 2008 : 166) qui, comme l'épaisseur du langage, donne vie à ce qui lui échappe. Ce sont bien les présupposés qui sous-tendent ces deux approches: conférer une dimension existentielle aux artefacts visuels, du côté du sens, ou leur accorder en priorité une valeur idéologique apparemment chaotique et multiple, mais investie d'un sens politique. Ces perspectives ontologiques et sémiotiques ne sont pas pour autant incompatibles, pas plus que les nouvelles approches ne rendent les précédentes obsolètes. Ce sont les objets qui conduisent aux paradigmes méthodologiques et à ce à quoi ils s'adossent, tant il semble que l'« analyse des supports matériels ouvre facilement sur les enjeux politiques, tandis que l'analyse politique peut recourir à l' 'aura' de l'image dans sa rhétorique » (Moxey, 2008 : 167), car ce qui présente un réel intérêt résiste au temps, mais demande un renouvellement des méthodes d'analyse qui se sédimentent.

⁵¹⁵ Rappelons la distinction établie par Mitchell en anglais *image* (diluées par les *pictures*) renvoie plutôt à l'objet de l'impression visuelle et *picture* à l'artefact incarné médiatiquement (qui escamote l'*image*).

3. Études littéraires et *Cultural Studies*, modalités pour un dialogue.

Ainsi, il semble qu'il ne faille pas sous-estimer le défi qu'a constitué l'émergence des *Cultural Studies* pour les études littéraires qui ont permis, sinon de mises en question, du moins le renouvellement d'une série d'interrogations, notamment en ce qui concerne une certaine vision du canon ainsi que la nécessité d'envisager l'inclusion de pratiques culturelles associées aux culture de masse dans son champ d'analyse et, partant, une réorientation transdisciplinaire plus ample. Sans céder à la tentation du récit de la mort du paradigme des études littéraires que les *Cultural Studies* viendraient ressusciter⁵¹⁶, la réflexion sur les modalités d'un modèle coopératif « capable d'encadrer une problématiques commune, sans, dans un même temps, perdre de vue ce qui constitue la spécificité de différentes pratiques » (Sousa et Ramalho, 2001 : 74) paraît tout à fait pertinente. Les *Cultural Studies* envisagées, non pas comme un discours universel, mais comme un discours intégrateur, soucieux d'établir un dialogue transdisciplinaire, pourraient ainsi servir de cadre de référence à une reconfiguration ou une articulation de domaines en fonction des exigences imposées par les objets et les problématiques qui sous-tendent leur connaissance. Une pareille perspective permettrait de mieux saisir ce qui, dans la circulation des pratiques, qu'elles soient ou non discursives, n'est pas réductible à l'économie ou à la culture, mais relève de ce qui occupe les études littéraires. La fluidité des objets que l'on considère comme littéraires paraissent justifier pour cette raison même que les études littéraires, comme lieux critiques, ne doivent pas renoncer à leur identité et donc à la délimitation du concept de littérature au moyen d'un discours capable « de générer son propre contexte, pour transformer en matière discursive ce qui, pour d'autres discours n'est que simple référence extérieure, en somme, pour transformer les problèmes 'contextuels' en problèmes immanents, comme dans les années vingt la 'poétique sociologique' du 'cercle de Bakhtine' l'avait démontré de manière suffisamment claire » (Sousa et Ramalho, 2001 : 75)⁵¹⁷. Selon cette perspective⁵¹⁸, le dialogue avec la tradition textualiste *Cultural Studies* – alors que le paradigme anti-textualiste domine – devra se faire dans une logique non pas universaliste mais multi-perspectiviste capable de réfléchir à la spécificité des pratiques qu'elle prend pour objet.

⁵¹⁶ Vitor Aguiar e Silva rappelle la longue succession des « élégies et épitaphes sur l'art, la littérature, l'esthétique, la théorie de la littérature, l'histoire, l'homme etc. » (Silva, 2008 : 263) dans laquelle la mort annoncée du paradigme littéraire viendrait prendre place, notamment avec des livres comme ceux de EAGLETON, Terry. *Literary Theory : An Introduction*. Oxford : Blackwell, 1983 ; ou de EASTHOPE, Antony. *Literary into cultural studies*. London New-York : Routledge, 1991. Ce dernier ouvrage est commenté par António Sousa Ribeiro et Maria Irene Ramalho (2001: 72-73) qui soulignent que les reproches adressés aux études littéraires, pour être justes (même si caricaturaux pour les effets polémiques du discours) et encore récusés par certains, n'en sont pas moins amplement débattus et mis en cause, selon différentes perspectives, à l'intérieur même du champ, et ce depuis un certain temps. Voir à ce sujet, dans le contexte portugais, Álvares et Lindeza, 1997.

⁵¹⁷ Les auteurs rappellent que le littéraire n'existe que dans sa relation au non-littéraire, séparation fondatrice avec laquelle le texte littéraire entretient toujours une relation et qui concerne la légitimation de la littérature (comme la culture, selon Bakhtine, si elle possède bien un territoire, ne possède pas un territoire intérieur, mais entièrement situé dans les frontières) (Ribeiro et Ramalho, 2001 : 76)

⁵¹⁸ Le changement de focalisation du textuel vers le contextuel ne doit pas occulter la négociation entre ce que G. Spivak définit comme la dimension figurale de la littérature et les contingences culturelles de l'espace historico-social (cité par Gil, 2008 : 156).

Quant à la culture visuelle et plus globalement, le *Visual Turn*⁵¹⁹, ils portent l'idée que le visuel est devenu un nouveau paradigme de la culture post-moderne et de la réflexion théorique qui s'y rapporte, entraînant un renouveau des études sur l'image qui voudrait abolir « les frontières de champ entre art et image, histoire et culture, lettres et arts, voire mot et image » (Benayada et Brunet, 2006). C'est justement sur l'articulation entre mot et image qu'aussi bien les *Visual* que les *Cultural Studies* semble permettre de se pencher, si on admet que ces deux types d'approches peuvent renouveler aussi bien le domaine des études littéraires que celui de l'histoire de l'art et les approches concernant leur mise en relation.

Car si les études culturelles sont à la fois en essor et en crise, deux perspectives que représentent des ouvrages de référence comme ceux de Simon During ou de Lawrence Grossberg et *al.* (cité par Baetens, 2011b)⁵²⁰, les études littéraires présentent des signes d'une volonté de renouveau dont la « construction d'un espace vraiment commun » (Baetens, 2011b) pourrait constituer une voie possible. Par ailleurs, si on admet avec Jan Baetens que « [l]a littérature, ce n'est donc plus les livres mais l'expérience de la littérature, et [que] cette expérience peut migrer d'un média à l'autre » (Baetens, 2011b), l'expérience du texte pouvant faire ou non l'économie du livre en tant que support matériel, il nous a semblé que l'étude des « migrations » contemporaines d'un classique de la littérature, *Madame Bovary* de Gustave Flaubert - vers d'autres genres et support médiatiques, et dans différents contextes géoculturels pourraient se constituer comme un champ intéressant d'expérimentation.

⁵¹⁹ Jan Baetens observe que, tel que le conçoit W.J.T. Mitchell, « ce concept désigne moins l'érosion graduelle de la culture écrite que l'omniprésence de nouveaux modèles de communication qui réclament l'apprentissage d'un tout nouveau vocabulaire et de toutes nouvelles façon de regarder et d'interpréter » (Baetens, 2008).

⁵²⁰ Rappelons, avec Jan Baetens, que l'obstacle pour l'objet des études culturelles en général vient non seulement l'(in)définition de la notion de « culture », mais aussi de ce que celle-ci, réduite à la question de la « représentation » écarterait du réel, de l'économie ou de la politique. Pour ce qui est des méthodologies et des théories, ce sont les abordages qualitatifs et le manque de fiabilité des interprétations ou le contact « indiscipliné » (Badir, cité par Baetens 2011b) entre disciplines convoquées qui posent problème. Ce modèle incertain au statut institutionnel à la fois mésestimé et envié, est sans doute en perte d'« aura anti-hégémonique » (idem) du fait de son passage de la marge vers le centre où il fait figure de doxa, car « nous sommes tous 'contre' la domination de la culture bourgeoise, nous estimons tous que la culture doit servir à 'changer' la société, nous acceptons comme une vérité universelle que l'approche disciplinaire est 'inférieure' à l'approche interdisciplinaire, et ainsi de suite » (Baetens, 2011b).

4. Les Adaptation Studies comme lieu critique et méthodologique pour une étude de cas.

Ce que l'on désigne habituellement par « adaptation »⁵²¹ et qui renvoie normalement au processus et au produit se rapportant au passage d'un médium vers un autre, les adaptations de la littérature au cinéma étant les plus connues, n'est pas un phénomène inédit dans l'histoire des arts⁵²². Celui-ci se constitue néanmoins comme relativement stable et très présent dans le panorama culturel occidental actuel, car s'il est vrai que le tournant du XIXe siècle connaît un certain nombre d'éléments qui redessinent les contours d'un nouveau paysage culturel, dont la pratique massive de l'adaptation est peut-être le symptôme le plus manifeste⁵²³, le phénomène est aujourd'hui repensé à la lumière de pratiques et de supports inédits et du type de relation entretenues avec l'objet adapté et entre les adaptations elles-mêmes. En effet, comme nous l'avons évoqué précédemment, certaines dynamiques ont relativisé les valeurs traditionnelles conférées à la littérature, du moins dans les sociétés occidentales, source privilégiée de cette pratique, y compris son rôle *d'entertainment*. Ainsi, au cours des dernières décennies, les films et les nouveaux média, qui n'ont pas toujours constitué de canon mais possèdent des œuvres cultes⁵²⁴, ont non seulement pris le relais du roman ou de la nouvelle en ce qui concerne la mise en récit, mais également adapté bon nombre de textes littéraires, moins pour rendre hommage à des œuvres et à des auteurs de la « haute » culture nationale, que pour les faire correspondre à des circuits économiques et des à sociabilités hétérogènes⁵²⁵ où s'entrecroisent des cultures et des goûts selon des articulations inédites (voir chapitre 5, 2.1.2). Si la complexité de

⁵²¹ Nous conserverons le concept mou « adaptation » dont l'emploi reste constant malgré l'instabilité de la définition, le terme étant constamment précisé et discuté selon les évolutions à la fois du phénomène, du champ dans lequel il est problématisé et des orientations épistémologiques de celui qui l'utilise. Nous tâcherons de montrer que ceci est dû en partie au fait que le terme désigne un processus, un résultat (le produit de ce processus) mais aussi un positionnement discursif (une adaptation se déclare normalement comme telle) souvent relatif à une stratégie de légitimation ou à une stratégie commerciale - qui peuvent aller de pair. Chacune des acceptions du terme sont révélatrices d'un contexte historique et idéologique donné et du statut ou de la valeur d'auteurs, de genres ou de médias en son sein.

⁵²² Les auteurs du Moyen-Âge, de la Renaissance tardive et du XVIIe siècle baroque français puisaient leurs sujets dans les nouvelles, récits, faits divers etc. (Plana, 2004 : 10).

⁵²³ Thierry Groensteen distingue ainsi certains des éléments qu'il considère avoir eu une incidence directe sur le développement du phénomène de l'adaptation dès le XIXe siècle, : les progrès techniques rendant possible l'apparition de nouveaux arts narratifs tels que le cinéma ou la bande dessinée, permettant la multiplication des textes, des images et des documents sonores et retirant de son aura à l'œuvre d'art au profit de la distraction (Benjamin) ; la multiplication du nombre de lecteurs grâce à la régression de l'analphabétisme et à l'instauration de l'école primaire gratuite et obligatoire (la littérature n'est plus l'apanage de la classe bourgeoise); l'avènement du roman comme le genre le plus apte à rendre compte de la vie moderne et de la condition humaine dans toutes leurs dimensions. Aussi, la littérature n'a plus la quasi-exclusivité de la vocation narrative, concurrencée par l'image et les nouveaux médias qui ont au récit de fiction, de se répandre de façon significative (plus encore au moment où les arts plastiques traditionnels paraissaient refuser le concept représentation) (Groensteen, 1998 : 13-15).

⁵²⁴ Sur les œuvres cultes, surtout dans le domaine du cinéma, voir : Visy 2005 ; Visy et Aubry, 2009.

⁵²⁵ A partir de l'argument de Jim Collins (COLLINS, Jim (2010). *Bring on the the Books for Everybody*. Durham : Duke University Press) J. Baetens observe que la profusion des adaptations à Hollywood reprennent les livres « dont on fait la publicité dans les clubs de livres et les cercles de lecteurs : ce ne sont pas des livres qu'on lit pour soi, mais dont on espère pouvoir discuter au sein des groupes et communautés où l'on cherche des personnes ayant les mêmes intérêts et les mêmes goûts; ce sont aussi des livres dont on croit qu'ils pourront s'avérer utiles dans la fusion de la culture livresque et de la culture ' life style ' » (Baetens, 2011b)

manifestations culturelles récentes « transmédiatiques »⁵²⁶ comme *Twilight*⁵²⁷ ou *Largo Winch*⁵²⁸ ont redimensionné l'univers des fiction et le flux de leur circulation, les logiques du marché subissent également des fluctuations et la caution littéraire à l'origine du succès de certains films, dans les années 1950 notamment, se voit concurrencée par les retours du succès des adaptations sur les ventes de livres⁵²⁹. Par ailleurs, la multiplication des séries télévisées ou le succès des comédies musicales ont, d'une certaine manière, entamé le monopole du cinéma, du théâtre ou de l'opéra⁵³⁰ formant un réseau d'intertextualités élargi correspondant à une hybridation des univers culturels moins axés sur la culture légitime.

Pour ce qui concerne la recherche, ces nouvelles pratiques de consommation culturelle associées à leurs modes de sociabilité sont à l'origine de nouveaux corpus d'observation et de l'exigence du renouvellement d'outils théoriques et de modes d'analyse, tant sur le produit comme sur le processus de l'adaptation, sans doute sous l'influence de domaines émergents comme les *Cultural Studies* et du dialogue qui s'est instauré avec les études littéraires⁵³¹.

Pour les spécialistes du champ, il semble désormais consensuel que l'étude des adaptations ne puisse plus être conçue comme un système binaire de comparaison mettant principalement en jeu la littérature et le cinéma, mais comme une mise en relation polycentrique, moins à partir de catégories figées que d'approches comparatives renouvelées. En détournant leur attention des médias et de leur potentiel narratif spécifique, pour prendre en compte des variables culturelles, sociales, économiques et politiques à l'œuvre dans le processus d'adaptation et dans sa « consommation » en tant que produit, les travaux d'une nouvelle

⁵²⁶ La transmédiatisation (on parle aussi de crossmédia ou plurimédia) désigne le passage d'un code médiatique à un autre, tel qu'il est engagé par les ouvrages qui suggèrent, intègrent ou programment un avenir médiatique qui leur est à l'origine étranger. Lise Gauvin et Michel Larouche associent la transmédiatisation à la dynamique des traces et des mémoires : les textes intermédiatiques incitent le lecteur à effectuer le transfert entre les traces laissées par le média absent et sa « réalisation » virtuelle, au niveau mémoriel. La mémoire sert ainsi à redistribuer les « souvenir[s] conceptuel[s] » (Gauvin et Larouche 1999 : 63) que sont les traces du média absent, de manière à ce que le lecteur puisse interpréter de façon adéquate le devenir médiatique du texte.

⁵²⁷ La réception transmédiatique d'un phénomène comme *Twilight* (romans de Stephenie Meyer adaptés au cinéma par Catherine Hardwicke puis par Chris Weitz et enfin par David Slade), peut aussi s'appliquer dans une certaine mesure à *Harry Potter* (écrit par Joanne Kathleen Rowling et adapté au cinéma par Chris Columbus, Alfonso Cuarón, Mike Newell, David Yates) ou *Le Seigneur des Anneaux* (écrit par J.R.R. Tolkien et adapté par Peter Jackson). Les fans de ces sagas, qu'il s'agisse des livres ou bien des films, proposent d'ailleurs une réflexion critique sur l'univers développé par celles-ci, alimentée par des fanfictions (les « lemons ») ou l'analyse de thèmes contenus dans les livres. Voir : FANFICTION.NET. *Entrez dans le monde de la fanfiction. Fanfiction.net, mode d'emploi - Ecrire des histoires*. Disponible sur : <http://ffnetmodedemploi.free.fr/index.php>. Consulté le 22/07/2012.

⁵²⁸ Créé en 1973 par Greg, le personnage de Largo sera repris par Jean Van Hamme en 1976 et fera l'objet de romans, de nouvelles, de bandes dessinées, de séries télévisées, de jeu de rôle en ligne, de jeu de société etc.

⁵²⁹ Par exemple le *Da Vinci code* écrit par Dan Brown en 2003 et adapté au cinéma par Ron Howard en 2006 qui s'est constitué en phénomène éditorial, ou encore *Harry Potter*, roman écrit par J.K. Rowling – d'abord refusé plus objet d'un petit contrat d'édition en 1997 – qui s'est vendu à plus de 330 millions d'exemplaires, sans doute sous l'influence des films qui ont influencé le succès des livres en retour.

⁵³⁰ Le processus de sacralisation de l'opéra et du théâtre au début du XXe siècle est étudié par Lawrence, W. Levine, notamment à partir de l'étude des publics de Shakespeare avant et après la « sacralisation » de l'auteur par l'institution scolaire. Le respect du texte et de la représentation, entendue comme espace de culture et non de divertissement, qui s'est imposé à la fin du XIXe siècle, a encouragé la consécration - et la sélection sociale qui lui est liée - de cette forme culturelle. Le cinéma s'est développé en comptant sur les spectateurs « chassés » du théâtre (Pasquier, 2005b). Voir aussi : Levine, 2010.

⁵³¹ On pense par exemple aux nouvelles approches narratologiques sur lesquelles nous y reviendrons, et de l'histoire de l'art avec les *Visual Studies* (voir infra 2.1.4). L'influence et l'institutionnalisation des *Cultural Studies* ont sans doute favorisé le déplacement du champ de l'adaptation au-delà de contraintes liées à des objets, des méthodes et des territoires disciplinaires établis, qui débouchent sur autant de tensions à l'image de celles qui animaient les études littéraires et cinématographiques, sur la base du « différentiel de légitimité opposant les deux arts » (Jeannelle, 2010).

génération de chercheurs⁵³² ont permis la prise en compte d'une plus grande diversité de médias⁵³³, de phénomènes⁵³⁴ et de contextes culturels, y compris non-occidentaux⁵³⁵.

Ainsi, la pulvérisation du rapport hiérarchique et unidirectionnel au texte « original » ou « premier », due notamment au nivellement de la littérature avec les autres produits culturels ou à la complexification et à la fluidité des circuits dans lesquels ils évoluent, a-t-elle conduit à des postures s'écartant de toute « autarcie » culturelle, faisant écho à l'évolution d'une conception de la transmission de la littérature « non plus comprise comme une collection de monuments, mais comme un ensemble de structures vivantes » (Cléder, 2004) ; le champ de l'adaptation et celui des études littéraires partageant certaines tensions internes aux champs et à leur évolution que la considération de nouvelles intertextualités et interdisciplinarités pourrait permettre de dépasser.

4.1 Un champ longtemps dominé par l'adaptation au cinéma et par la culture légitime.

Si l'étude de l'adaptation a longtemps été quasi exclusivement assimilée aux analyses de la relation entre cinéma et littérature⁵³⁶ et, en général, à la façon dont il a recréé les « classiques », les liens entre la littérature

⁵³² Selon J.D. Connor, la question de la hiérarchie entre les médias et la perspective de la de la fidélité est désamorcée aussi bien du côté de ceux qu'il appelle les « partisans of a modernist medium specificity » pour qui les médias sont incomparables et qui évacuent ainsi la question de la fidélité - mais aussi celle de l'adaptation - que par les « partisans of a postmodern intertextuality (or intermediality) » pour qui tout est citation (Connor, 2007). L'auteur semble ainsi dénoncer la notion de fidélité comme une sorte de piège épistémologique.

⁵³³ Voir par exemple: Hutcheon 2006 ; Cutchins et *al.*, 2010 (cet ouvrage est consacré aux pédagogies de l'adaptation et décrit les expériences d'enseignants à partir d'objets diversifiés).

⁵³⁴ Il ne s'agit plus de se limiter à prendre pour objet d'étude l'adaptation du roman ou de la nouvelle, mais de considérer des phénomènes attenants, comme par exemple le *remake* ou encore la novellisation désignant une pratique certes ancienne mais étudiée depuis relativement peu, qui concerne tous les procédés d'adaptation d'œuvres cinématographiques ou télévisées sous la forme d'œuvres littéraires (au sens général du terme), ou le passage de la bande dessinée ou des *Comics* au cinéma dont on peut trouver de nombreux exemples ces dernières années. Voir par exemple Baetens et Lits, 2004 ; Gil, 2012.

⁵³⁵ Voir Robert Stam : « My approach here will be multicultural and anti-Eurocentric not so much in terms of the corpus of texts – most of the texts treated are European or 'Eurotropic' classics – but rather in terms of seeing the texts themselves as multicultural, whether through manifest presences or through structuring absences » (Stam, 2005 : 15-16) ; ce qui n'est pas sans rappeler la démarche d'Edward Said quel'auteur citera d'ailleurs plus loin (Stam, 2005 : 18). Quant elle est liée aux littératures postcoloniales, l'approche de Robert Stam s'appuie sur des notions comme celles de *transculturalisation*, d'*hybridation* ou de *cannibalisation* pour examiner la question de la représentation des peuples au moyen de l'assimilation d'autres sources littéraires que celles des canons occidentaux, notamment à travers l'étude de la portée politique des doublages en langue portugaise sur des images renvoyant à un imaginaire américain dans des pays comme le Brésil (Stam, 1989).

⁵³⁶ En effet, le cinéma a abondamment puisé dans la matière littéraire, reprenant une pratique déjà instaurée par le théâtre. Le terme adaptation est d'ailleurs attesté depuis 1539 par le Petit Robert pour désigner la traduction libre d'une pièce de théâtre dont les modifications permettent de la mettre au goût du jour (cité par Serceau, 1999 : 13). En effet, au XVII^e siècle, le passage du récit à la pièce de théâtre est une pratique courante : « Sans états d'âme, on adapte d'un genre à un autre ou l'on copie des œuvres précédentes (souvent antiques) du même genre. » (Plana, 2004 : 10) Cependant, à la différence du cinéma, invention de Léon Bouly en 1892 brevetée par frères Lumière en 1895, le théâtre se trouvait intégré dans la hiérarchie des arts, même si cette place a varié selon les époques.

et le cinéma, selon des critères esthétiques spécifiquement cinématographiques⁵³⁷, ont été problématisés en France surtout après la Seconde Guerre Mondiale, quand le cinéma est devenu un art à part entière et le cinéaste un créateur. Les textes d'André Bazin et François Truffaut⁵³⁸ sont à cet égard considérés comme fondateurs pour la réflexion qu'ils échafaudent à partir de la notion centrale de fidélité contre laquelle se construiront les théories qui suivront, coordonnée essentielle des débats que se déclineront jusqu'à l'actualité⁵³⁹, avec celles de la « hiérarchie des genres, des styles, des modes et des niveaux d'énonciation » (Serceau, 1999 : 14). Ainsi, dans les années 1950, le débat sur l'adaptation était révélateur d'une problématique liée à ce que Michel Serceau désigne comme la question de la vocation du média, que l'on classait comme relevant du romanesque, du narratif ou au contraire de l'a-narratif (Serceau, 1999: 8). Sous l'effet de la consolidation de l'audience culturelle du cinéma et de la promotion du cinéaste auteur, on constate une volonté de hiérarchiser les films adaptés à partir des deux pôles d'une pratique : les films relevant de la simple illustration, opposés à ceux relevant de la création. Deux approches prenaient forme, qui ont marqué et marquent encore un (non) lieu critique : la première focalisée sur le film comme structure narrative et mise en scène figurative *au service de* la « substance littéraire », et la seconde posant le film comme création lui permettant d'accéder à une écriture, affirmation de la spécificité du cinéma, de sa capacité à traiter la matière littéraire par ses propres moyens, en homologue de la littérature⁵⁴⁰.

4.1.1 D'une fidélité à une autre : défendre le texte littéraire ou la spécificité du médium ?

En effet, le paradigme ou la doctrine de la fidélité, qui veut que le film « respecte » le texte littéraire et qui pose de manière plus ou moins explicite ou consciente, sinon la supériorité de la littérature, tout du moins celle du texte considéré comme une source originale servant de modèle étalon, occupe une place prépondérante dans le champ, depuis la critique traditionnelle de l'adaptation jusqu'aux réflexions de

⁵³⁷ La littérature restait cependant le modèle de la critique : si Alexandre Astruc reconnaît en 1948 l'autonomie et la créativité de la mise en scène au cinéma, c'est en affirmant que : « L'auteur écrit avec sa caméra comme un écrivain avec un stylo » (cité par Cléder, 2004).

⁵³⁸ Bazin, 1975 (La première publication, en 4 volumes entre 1958 et 1962, a fait l'objet d'une publication en un volume en 1975, réédité en 1985 aux Editions du Cerf); Truffaut, 1954. Pour une mise au point sur les apports et les déconvenues des hypothèses de Bazin sur l'adaptation des textes littéraires au cinéma, voir Tcheuyap, 2005 :18.

⁵³⁹ Le texte de Truffaut est convoqué par exemple dans un article de David Turgeon à propos de l'adaptation et de l'appropriation dans le domaine de la bande dessinée (Turgeon, 2009). Quant à l'article d'André Bazin, il est, selon Jean-Louis Jeannelle, encore la référence théorique la plus communément citée (Jeannelle, 2010).

⁵⁴⁰ Le champ d'étude serait encore dominé par « l'idéologie du code sémiotique et une espèce de déterminisme (...) selon lequel la prééminence de la littérature cède à celle de la machinerie audiovisuelle dont les spécificités transformatrices sont érigées en pouvoirs créateurs » (Tcheuyap, 2005 : 2).

théoriciens plus récents. Robert Stam (2005)⁵⁴¹ souligne le caractère moralisateur de ce jugement de valeur qui a longtemps été partagé par ceux qui considèrent la littérature comme un art supérieur destiné à une élite, reléguant le cinéma à une forme d'*entertainment* pour les masses. Ce que l'auteur considère comme un héritage bazinien⁵⁴², à savoir la notion de « fidélité » et son corollaire, la trahison, possèdent-ils une connotation morale plus qu'esthétique qui perdure, la question se posant d'une manière accrue lorsque l'œuvre adaptée force le respect de la critique et du public. Ce critère est en effet couramment retenu pour ce que l'on reconnaît comme des « chefs d'œuvre » sacralisés, en particulier ceux de la littérature nationale les plus connus, et reconnus comme tels.

Par ailleurs, cette même question réapparaît sous la forme d'une autre « fidélité », non plus à l'œuvre littéraire originale, mais au médium qui la reçoit, question qui poussée à l'extrême met en cause la possibilité même de l'adaptation de la littérature par le cinéma. À travers l'examen de la viabilité de ce que Jacques Feyder désignait comme la « transposition visuelle » (cité par Serceau, 1999 : 14)⁵⁴³ le débat se cristallisera sur la forme et verra ses développements aboutir à la mise en cause de la possibilité d'établir des équivalences entre deux systèmes sémiotiques pensés comme hétérogènes⁵⁴⁴, sans doute aussi parce qu'ils sont considérés comme homogènes respectivement. Il s'agira pour les théoriciens, les critiques et les réalisateurs tenants de cette vision dite « essentialiste » de défendre l'idée que la littérature posséderait une « essence » que l'on serait contraint d'extraire pour l'adapter, c'est-à-dire pour la transférer dans un autre médium⁵⁴⁵. Sous l'angle de la narratologie dite classique⁵⁴⁶ d'inspiration structuraliste, on défend depuis cette

⁵⁴¹ Dans l'introduction du livre qu'il consacre à l'histoire de l'adaptation des classiques de la littérature au cinéma, Robert Stam énumère « Terms such as "infidelity," "betrayal," "deformation," "violation," "bastardisation," "vulgarisation," and "desecration" proliferate in adaptation discourse, each word carrying its specific charge of opprobrium (Stam, 2005 : 3). Cette idée avait été exposée dans un article publié en 2000 dans lequel l'auteur précisait : « *Infidelity* resonates with overtones of Victorian prudishness; *betrayal* evokes ethical perfidy; *deformation* implies aesthetic disgust; *violation* calls to mind sexual violence; "bastardisation" connotes illegitimacy; *vulgarisation* conjures up class degradation and *desecration* intimates a kind of religious sacrilege toward the 'sacred word' » (Stam, 2000 : 54).

⁵⁴² On se souvient qu'André Bazin, prenant la défense de l'adaptation, revendique son autonomisation par rapport à son texte source ainsi que la reconnaissance du cinéma comme art à part entière, toute adaptation de qualité étant le fait d'un « génie créateur ». Celle-ci devrait, selon les termes de l'auteur « construire sur le roman, par le cinéma, une œuvre à l'état second, (...) un être esthétique nouveau qui est comme le roman multiplié par le cinéma. » (cité par Cléder, 2004). La théorie d'André Bazin recourt ainsi à une double échelle de valeurs : celle de la qualité des œuvres littéraires, puis cinématographique, fondée sur celle de la fidélité à une œuvre première. « Plus les qualités littéraires de l'œuvre sont importantes et décisives, plus l'adaptation en bouleverse l'équilibre, plus aussi elle exige de talent créateur pour reconstruire selon un équilibre nouveau, non point identique mais équivalent à l'ancien. (...) Ce sont ceux qui se soucient le moins de fidélité au nom des prétendues exigences de l'écran qui trahissent tout à la fois la littérature et le cinéma » (idem). La fidélité à la lettre ou à l'esprit s'étant avérée une aporie, les paradigmes qui ont suivi pour tenter de la dépasser sont demeurés problématiques : Alain Garcia (1990) ou François Baby (1980), qui établissent des degrés de fidélité au texte littéraire ; Geoffrey Wagner avec les notions de transposition, de commentaire et d'analogie (1975) qui classe les adaptations par degré de ressemblance avec le texte littéraire (cité par Tcheuyap, 2005 : 21). Pour une mise au point détaillée sur les fondements de la théorie de l'adaptation jusqu'aux apports des domaines de la sémiotique et de la narratologie, voir Shenghi, 1999 : 29-43.

⁵⁴³ Pour une discussion approfondie sur la question de la spécificité à partir de la terminologie employée et de ses conséquences sur les classifications et typologies pendant la période de la théorisation du cinéma français (dans le contexte français) mais aussi dans son historicité, voir Serceau, 1999.

⁵⁴⁴ Thierry Groensteen (1998 : 9-10) ou Kamilla Elliott (2003) reprennent la question de la filiation du débat avec celui de la spécificité et de l'irréductibilité des arts (et de leur hiérarchie) formulée dans le *Laocoon* de Lessing au XVIII^e siècle, en opposition à l'analogie entre poésie et peinture défendue par la théorie de l'*ut pictura poesis*.

⁵⁴⁵ Jacques Aumont, en retraçant les différentes phases des débats sur l'adaptation (et son épistémologie), rappelle que la volonté de distinguer le cinéma et la littérature (et le théâtre) a existé avant, pendant et après la revendication de la spécificité visuelle du cinéma dans les années 1920 : « Dans les années 1950, il s'agit de se situer par rapport aux possibilités narratives et romanesques, qu'a affirmé dans son développement, un cinéma classique ayant dépassé les excès du début du cinéma parlant » (cité par Serceau, 1999 : 26), le cinéma étant alors reconnu comme un langage, il sera pensé par la suite comme une écriture.

position, à l'instar de Paul Ricoeur, Roland Barthes ou Algirdas Julien Greimas - et pour le dire simplement - que l'histoire et le récit seraient séparables⁵⁴⁷. L'idée de l'existence d'un code narratif transcendant, universel et non spécifique, à même de s'incorporer dans n'importe quel système s'est cependant vu nuancer par Gérard Genette, par exemple, avec la distinction entre *narratologie thématique* centrée sur l'histoire et les contenus narratifs et la *narratologie modale*, autrement dit formelle, analysant le récit comme mode de représentation des histoires (cité par Berthelot et Pier, 2010 : 8), mettant en échec la réductibilité d'un livre à un film et, partant, l'étude d'un récit filmique sur le modèle du récit littéraire, idée que les travaux de Christian Metz, André Gaudreault ou François Jost prolongeront dans le domaine du cinéma⁵⁴⁸. Selon cette vision, le texte littéraire serait une matière première à remodeler ou, selon André Gardies, un réservoir⁵⁴⁹ de données où puiser (Gardies, 1993 : 6) puisqu'il s'agirait de domaines de nature différente dont les catégories d'analyse devraient être totalement reconfigurées.

Dans le contexte américain, c'est la théorie de Bluestone (1957) qui fonde l'approche longtemps dominante de l'analyse unidirectionnelle de la littérature vers le cinéma, nourrie par l'idée que l'essence d'une fiction serait en quelque sorte capturée par le film, l'universalisme de la fiction postulant une analogie potentielle par le biais de transferts et de substitutions entre littérature et cinéma. Outre celui de la spécificité des médias, l'auteur prend le parti de la grande littérature en posant la supériorité formelle des romans canoniques, dont les adaptations ne devraient pas selon lui, s'éloigner. Même s'il faisait lui-même remarquer la domination du critère de la fidélité dans la critique, ses méthodes d'analyse, qui comprennent l'évaluation des principaux ajouts et suppressions et autres modifications du livre dans le film, cultivent pourtant le rapport à la fidélité

⁵⁴⁶ Gérard Prince fait le point sur l'évolution de la narratologie française dite classique vers une narratologie désignée comme post-classique (tendant à se confondre avec les études narratives) qui explore les possibilités et les limites de la narratologie dite classique à la lumière d'apports interdisciplinaires (notamment la linguistique informatique, l'analyse conversationnelle, la sociolinguistique, la psycholinguistique ou encore sciences cognitives et textuelles) ; qui cherche, en plus de prolonger des questions « anciennes » à en poser des nouvelles « sur le rapport entre structure narrative et forme sémiotique, sur leur interaction avec l'encyclopédie (la connaissance du monde), sur la fonction et non pas seulement le fonctionnement du récit, sur ce que tel ou tel récit signifie et non pas seulement sur la façon dont tout récit signifie, sur la dynamique de la narration, le récit comme processus ou production et non pas simplement comme produit, sur l'influence du contexte et des moyens d'expression, sur le rôle du récepteur, sur l'histoire du récit autant que son système, les récits dans leur diachronie autant que dans leur synchronie, et ainsi de suite » à partir d'un corpus varié : « les grands récits de la tradition, certes, mais aussi des textes moins canoniques ou plus retors, plus subversifs, des récits non-fictifs et non-littéraires, des récits oraux "naturels" ou spontanés, des récits filmiques mais aussi théâtraux, picturaux, musicaux, sans parler de domaines moins narratifs (pour ne pas dire non-narratifs) comme le droit, l'économie politique ou la médecine ». La discipline se décline en formules significatives d'options théorico-critiques marquées, comme « narratologie féministe, narratologie post-moderne, narratologie post-coloniale, ethnonarratologie, socionarratologie, psychonarratologie » (Prince, s/d).

⁵⁴⁷ Ce que défendent certains chercheurs, comme Kamilla Elliott (2003) qui examine la tension entre l'idée que le récit ne peut être séparé de sa forme (*the content of a story*) et les arguments « hérétiques » qui démontrent le contraire : le contenu décolle de la forme pour en trouver de nouvelles. Cette hypothèse à la base d'un classement non hiérarchisant de différents types d'adaptations (nous y reviendrons) proposé par l'auteure et dans lesquels se reconnaîtraient, selon elle, Robert Stam ou Linda Hutcheon, seraient marginalisées dans les débats récents sur l'adaptation.

⁵⁴⁸ Pour une discussion sur la question de la spécificité narrative des médias (littérature et cinéma), voir : Chatman, 1980. Notons que, selon David Herman, les études narratives actuelles (ou nouvelle narratologie) ne désignent plus « tout juste un sous-ensemble de la théorie littéraire structuraliste, narratologie peut maintenant s'employer pour désigner toute approche raisonnée de l'étude du discours narrativement organisé, qu'il soit littéraire, historiographique, conversationnel, filmique ou autre » (cité par Prince, s/d).

⁵⁴⁹ Le caractère dynamique « d'une scène littéraire » (Schlanger, 2005 : 93), que Judith Schlanger oppose à l'idée d'un réservoir d'œuvres inertes, inscrite dans un cadre de référence, pour discret qu'il soit, qui rend la création littéraire plurielle. Ces « scènes culturelles » (Schlanger, 2005 : 94) permettent d'englober les productions littéraires dans les problématiques avec lesquelles elles se confrontent.

comme premier critère de jugement. L'objectif et la qualité de l'adaptation sont finalement définis en terme de soumission ou d'allégeance au texte source : à travers la mutation de codes et le déplacement sémiotique⁵⁵⁰, c'est bien la restitution du livre dans le film qu'il s'agit d'apprécier.

Cependant, comme le synthétise Susan Hayward dans un ouvrage consacré aux notions clés dans le domaine des *Cinema Studies* aux Etats-Unis datant de 1996 et réédité à plusieurs reprises (Hayward, 2000 : 3-9), les adaptations littéraires (*literary adaptation*) comprennent l'adaptation de classiques de la littérature (*literature classics*) et de pièces de théâtre au cinéma, mais aussi et surtout les textes contemporains qui ne sont pas encore des classiques mais qui sont passibles d'intégrer le canon de la fiction populaire (Hayward, 2000: 4). Selon l'auteure, si les adaptations sont traditionnellement associées aux classiques de la littérature, elles seraient perçue dans le contexte occidental comme un phénomène majoritairement européen, le canon littéraire européen étant perçu comme plus institué que le canon nord-américain, de par le poids de son héritage historique valorisé par une politique culturelle forte : « *Europe sells its culture to the 'rest of the world'* » (Hayward, 2000 : 5). Le même phénomène renverrait, aux États-Unis, surtout à Hollywood et serait associé à la fiction populaire (Hayward, 2000 : 5).

Ainsi, l'étude de l'adaptation cinématographique de textes littéraires⁵⁵¹ s'est d'abord intéressée aux œuvres canoniques, pour s'ouvrir à la littérature en général, sans doute sous l'influence de l'évolution du marché des adaptations qui représentent une part non négligeable de la production filmique, si l'on considère le pourcentage important des films adaptés (85%) ayant été récompensés par les Oscars jusqu'en 1992 (Hutcheon, 2006 :4). Car au-delà des desseins artistiques, les adaptations cinématographiques représentent des enjeux économiques importants que le postulat d'un statut privilégié de la littérature ne parviendrait plus à expliquer.

⁵⁵⁰ D'autres approches ont été comprises comme des sortes de variantes de la doctrine de la fidélité au médium, par exemple : l'approche polysystémique Patrick Cattrysse (1992) basée sur les théories de la traduction, un type de fidélité « singulière » au texte original qui semble postuler une équation entre film et langue, démentie par Christian Metz (cité par Tcheuyap 2005 : 24) ; Brian McFarlane examine deux possibilités de déplacement : le *transfer* qui porte sur la narrativité et la capacité à raconter (intrigue, personnages, histoire etc.) et l'*adaptation proper* qui porte sur l'énonciation, opération qui, selon l'auteur, se situe au niveau du média et du passage de la linéarité du roman conventionnel à la pluralité des codes et à la spatialité du cinéma. La théorie de la transécriture (Gaudreault et Groesteen, 1998) qui tend vers une étanchéité des codes et une primauté de ceux de l'image, accomplissant, selon Alexie Tcheuyap, « une coupure épistémologique pour réinstaller, par une discrète inversion, la problématique à la case de départ » (Gaudreault et Groesteen : 25).

⁵⁵¹ Susan Hayward émet l'hypothèse que si, dans le champ des études cinématographiques des années 1970, puis dans la deuxième moitié des années 1980 jusqu'aux années 1990, le peu d'attention portée à la littérature se manifestait surtout au moyen d'études axées sur la fidélité et sur la trahison, ce pouvait être une réaction à l'opacité que présentait les théories structuralistes, puis poststructuralistes appliquées au cinéma, l'introduction à l'étude du film étant associée aux départements d'anglais langue étrangère dans lesquels le degré de difficulté des outils théoriques s'avérait particulièrement pertinent (Hayward, 2000 :5).

Aussi, la prise en compte de la complexité des différents niveaux de production de signification⁵⁵² et de dimensions déterminantes jusqu'alors ignorées comme la dimension économique⁵⁵³ par exemple, ont conduit l'étude de l'adaptation, devenue une « écriture », une « réécriture », une « interprétation »⁵⁵⁴ ou une « lecture »⁵⁵⁵, à s'inscrire dans l'espace d'épistémologies « modernes », à la croisée des préoccupations de la littérature ou du fait littéraire, de celle de « l'espace plastique » (Serceau, 1999 : 47) et de celle du cinéma, comme (re)productions esthétiques socio-historiquement et culturellement situées. L'activité transformante que constitue l'adaptation s'opère non seulement au niveau formel, mais aussi à travers une lecture subjective et une réception spatio-temporelle, socioculturelle et idéologique. En somme, le critère de la fidélité et les méthodes d'analyse basées sur l'étude des similitudes et des différences entre le texte et le film, selon une logique qui instaure l'œuvre littéraire au sommet d'une hiérarchie où le film est un genre mineur ; la mise en avant de la spécificité du médium qui « codifie » le texte-source réduit à une essence et qui présuppose une intention de son auteur, sont autant de problématiques qui ont mobilisé la réflexion sur l'adaptation, du moins dans le domaine anglo-saxons où celle-ci occupe une place importante⁵⁵⁶ mais qui se serait assez peu renouvelée⁵⁵⁷ depuis « l'âge d'or » des années cinquante.

⁵⁵² Selon Susan Hayward : « there is the original text (T¹), the adapted text (T²), the film text (T³), the director text(s) (T⁴), the star text(s) (T⁵), the production (con)texts (T⁶), and finally the various texts' own intertexts (Tⁿ) » (Hayward, 2000 : 6).

⁵⁵³ La dimension économique joue un rôle prépondérant dans l'adaptation cinématographique, puisque les choix opérés dépendent en partie du budget dont dispose l'équipe de réalisation du film (décors, distribution etc.). L'interprétation du texte adapté est motivé par des facteurs qui forment ce que Millicent Marcus et Claire Monk appellent le « third level criticism » (cité par Hayward, 2000 : 6) attirant l'attention sur les contextes historique et sémiotique dans lesquels s'incèrent les adaptations.

⁵⁵⁴ On a employé le terme, dans la littérature comme dans le débat à propos de l'adaptation comme « valeur normative (comme la *spécificité* et la *fidélité*) plus que concept opératoire » (Serceau, 1999 : 53), le terme ayant également été utilisé par George Bluestone pour apprécier les différences entre le film et le texte, « qui confrontait de manière empirique et factuelle le déroulement narratif, la représentation et le rôle des personnages, le traitement du temps... » (Serceau, 1999 : 53). Selon Michel Serceau cette comparaison structurale est problématique car elle omet « la différence des médias et des langages (...) les liens qu'entretiennent les adaptations avec les modes et les modèles de récit, réalité formelle qui a ses incidences sur le mode et le niveau de réception, sur sa signification » (Serceau, 1999 : 54).

⁵⁵⁵ Celle d'un « texte » (et non plus d'une œuvre) qui, comme lieu de la « pratique signifiante (...) n'est plus tant un acte cartésien d'entendement qu'un réseau et un nœud dialectique » (Serceau, 1999 : 55) qui entrainera aussi une mutation épistémologique.

⁵⁵⁶ Y compris dans les Humanités, comme en témoigne le livre de Cutchins et *al.*, 2010. Jean-Louis Jeannelle observe que cette réflexion (et la bibliographie qui s'y rapporte) est, à de rares exceptions près, méconnue et peu utilisée en France où la question a quasiment disparu des préoccupations des études cinématographiques comme des études littéraires en France, sauf sous la forme d'études ponctuelles (Jeannelle, 2010). Notons, dans le domaine francophone, les livres de Gaudreault et Groesteen (1998) ; Mercier et Pelletier (1999) ; De Visy (2003) ; Shenghui (1999).

⁵⁵⁷ Jean-Louis. Jeannelle (2010) recense, après J.D. Connor (2007), une série de critiques adressées aux *Adaptation Studies* en Angleterre ou aux États-Unis : le peu de consistance des travaux même après cinquante ans de réflexion théorique (McFarlane, 1996) ; l'absence de mise en cause d'*a priori* théoriques comme l'essence verbale et visuelle des textes littéraires et cinématographiques (Leitch, 2003) ; ou l'orthodoxie critique (Hutcheon, 2006). L'auteure rappelle d'ailleurs qu'en 1984 déjà, Christopher Orr appelait à un moratoire sur les études consacrées à l'adaptation en raison des impasses théoriques que soulevait le discours sur la fidélité (cité par Jeannelle, 2005).

4.2. Au-delà des fidélités.

Il semble néanmoins, au regard de la profusion des ouvrages publiés⁵⁵⁸ au cours de la dernière décennie dans le contexte anglo-saxon particulièrement, que l'adaptation ne soit plus tout à fait « *the most narrow and provincial area of film theory* » (cité par Donaldson-Evans, 2009 : 25) dont parlait Dudley Andrew en 1984⁵⁵⁹. Sans prétendre rendre compte exhaustivement de l'ensemble des contributions au débat, nous voudrions signaler schématiquement certaines des perspectives cherchant à dépasser l'aporie des discours de la fidélité, le fétichisme du code ou encore l'ahistoricisme et les logiques dites binaires. Nous orienterons notre sélection vers les problématiques qui nous semblent pertinentes pour le traitement de notre corpus au regard du cadre élargi de la réflexion menée jusqu'à ce stade. Dans cette optique, nous nous intéresserons plus particulièrement aux outils théorico-critiques forgés à partir de l'observation de situations dans lesquelles la littérature est en jeu⁵⁶⁰, en partant du domaine fondateur de l'adaptation cinématographique, pour considérer les apports d'études consacrées à d'autres configurations médiatiques.

4.2.1 L'adaptation comme re-signification intertextuelle.

Bien que d'aucuns les considèrent comme relativement traditionnels, sans doute de parce qu'influencés par des paradigmes théorico-critiques littéraires, les travaux de Robert Stam marquent un tournant dans le domaine de l'étude du cinéma. Dès l'ouvrage *Subversive Pleasures. Bakhtine, Cultural Criticism and Film* (1989), largement tributaire du concept d'intertextualité et de dialogisme bakhtiniens⁵⁶¹, l'auteur développe, une approche de l'adaptation qui considère le film comme un énoncé, tâchant de conserver le rapport dialectique entre la structure et les dimensions spatio-temporelles du texte (sa *sociabilité*, selon Mikhaïl

⁵⁵⁸ Par exemple : Gaudreault (1999) ; Serceau (1999) ; Cartmell et Whelehan (1999) ; Naremore (2000) ; Elliott (2003) ; Stam (2005) ; Shenghui (1999) ; sur l'adaptation de classiques de la littérature à la télévision Cardwell (2002).

⁵⁵⁹ La création relativement récente de deux revues académiques, *Journal of Adaptation in Film and Performance* en 2007 et de *Adaptation: The Journal of Literature on Screen Studies* en 2008 sont sans doute un indice de la volonté de capitaliser et d'approfondir le renouvellement de la réflexion dans le champ d'étude.

⁵⁶⁰ Notons que les *Adaptation Studies* cherchent à s'affranchir du rapport sinon à la littérature tout du moins à l'œuvre littéraire, et partant aux études littéraires « traditionnelles » dont les concepts et les prémisses, bien que largement répudiés, « hantent » le domaine (Leitch, 2008). Il nous semble qu'il faille discerner au moins deux niveaux à partir desquels envisager les enjeux de l'approche de l'adaptation concernée par l'œuvre littéraire : la réflexion « ontologique » concernant la définition du champ et de son objet (le rapport à l'œuvre littéraire intégrant la problématique plus générale qui consiste à poser et de définir ce rapport désigné par « adaptation ») ; la prise en compte de pratiques effectives qui mettent en œuvre ce rapport en se référant explicitement à une « origine » littéraire. C'est à ce deuxième niveau que nous prétendons nous situer, sachant que les hypothèses émises s'appliqueront à une étude de cas particulière, que nous tâcherons néanmoins d'articuler à un niveau théorique plus général.

⁵⁶¹ Dans sa recension du livre de Robert Stam, *Subversive Pleasures. Bakhtine, Cultural Criticism and Film* (1989), Michèle Garneau rappelle que l'institutionnalisation des études cinématographiques en France dans les années 1960 et 1970 est inséparable du structuralisme qui lui a servi de caution pour une légitimité académique et de se constituer en objet spécifique (Garneau : 1991 : 179). Elle émet l'hypothèse, avec Robert Stam, qu'il en aurait été autrement si les théories de Bakhtine « et sa translinguistique » (avaient eu l'importance qu'on leur donnée par la suite. Ce concept, qui a pour objet l'énoncé dans sa dimension linguistique (signification réitérable et virtuelle) et contextuelle (signification non réitérable et concrète) – le contexte de l'énonciation et le rapport au locuteur (ou spectateur) en constituant la « sociabilité » selon Bakhtine – est repris par R. Stam pour l'analyse des adaptations filmiques.

Bakhtine), sans le séparer de son contexte de production et de réception. Il se distingue ainsi d'une démarche formaliste, comme le faisait Mikhaïl Bakhtine dans les années 1920 bien que pour des raisons différentes⁵⁶², en tenant compte de l'interaction dynamique et fluctuante entre film et le spectateur dans le lieu et le temps de sa réception⁵⁶³. L'auteur mobilise en outre la force transhistorique et opératoire de catégories comme l'hétéroglossie pour l'appréhension de l'interaction de langages associés au genre à la race ou aux communautés bilingues, ou encore comme la polyphonie, renvoyant chez Robert Stam à la circulation et à l'hybridation des genres cinématographiques et des types d'images, y détectant différents types de luttes de pouvoir et de résistance en jeu. Après cette étude pionnière, les travaux de Robert Stam aborderont ensemble certains des *topoi* de la théorie et de la pratique de l'adaptation, qu'il problématisera au regard des débats contemporains et des paradigmes critiques qui les orientent⁵⁶⁴, comme les dimensions multiculturelle et transculturelle de l'intertextualité et des images ou la question de la représentation des peuples et de l'assimilation des sources littéraires autres que celles des canons occidentaux.

L'adaptation comme re-signification intertextuelle proposée par Robert Stam (Stam, 2005), renvoie à la façon dont le film incorpore et digère sa source originale pour ensuite produire un texte esthétiquement et culturellement nouveau. Puisque le texte est un amalgame de références, qu'elles soient directes ou indirectes, conscientes ou non, l'adaptation se configure comme une stratégie pour l'appréhension d'un texte puis pour sa transmutation dans d'autres contextes. En termes historiques et génériques le film, à l'image du roman - qui a orchestré une diversité polyphonique de matériaux en une nouvelle forme narrative, compilant et annexant des arts voisins tout en en créant d'autres, hybrides, comme le roman poétique, dramatique, épistolaire etc. – « cannibaliserait » constamment des genres et des médias antérieurs ; le cinéma ayant poussé cette hybridité à son paroxysme (Stam, 2005 : 6-7).

Ainsi, si l'on envisage l'adaptation comme un discours historiquement situé qui se définit par la cannibalisation de sources antérieures, l'approche sociologique et culturaliste de Robert Stam⁵⁶⁵ touche des catégories interdisciplinaires et transculturelles qui, tout en s'appuyant sur la narratologie pour l'analyse filmique, cherche aussi à discuter les espaces de contact et de résistance entre les représentations

⁵⁶² Michèle Garneau remet ces gestes théoriques et politiques dans leur contexte en rappelant d'une part les raisons de la clôture du texte des formalistes et, d'autre part, celles de Bakhtine quant il combattait l'objectivisme abstrait qu'il voyait chez Saussure et le subjectivisme de la stylistique allemande (Garneau : 1991 : 178).

⁵⁶³ Michèle Garneau pointe le manque de précision de Robert Stam (qui selon elle pourrait être dans certains cas compensé par la sémiologie Christian Metz) : la définition de l'énoncé, qui chez Bakhtine renvoie à un mot ou à toute l'œuvre, dans le cas de l'analyse filmique ou encore la confusion entre carnavalesque et carnavalisation (Garneau : 1991 : 180-181). Car l'auteure considère que Stam n'acclimate pas, mais extrapole la théorie Bakhtinienne (car c'est sur la valeur heuristique de celle-ci que Stam s'appuie pour l'analyse d'un large corpus). Cette remarque semble renvoyer une différence de postures face à la compréhension de l'idée de la « mobilité des concepts » au sens où l'entendait Said avec les *travelling theories* propre aux changements de paradigmes critiques évoqué plus haut (voir supra).

⁵⁶⁴ Notamment dans : STAM, Robert. *Literature through film: Realism, Magic, and the Art of Adaptation*. Malden : Blackwell Publishing, 2005 ; STAM Robert, RAENGO Alessandra (Éds). *A Companion to Literature and Film*. Oxford: Blackwell, 2004 ; et dans une moindre mesure : MILLER, Toby, STAM, Robert (Éd.). *A Companion to Film Theory*. Oxford : Blackwell Publishing, 2004.

⁵⁶⁵ Outre Mikhaïl Bakhtine (dialogisme), l'auteur emprunte à Julia Kristeva (intertextualité) ou à Gérard Genette (transtextualité).

multiculturelles, montrant comment les catégories narratologiques (narrateur, point de vue, focalisation, temps, espace ou personnage) se chargent de représentations idéologiques dont la lecture varie constamment dans l'espace et le temps. En considérant la dimension politique inhérente à la reconstruction de textes antérieurs⁵⁶⁶ à travers le processus d'adaptation, l'auteur propose la prise en compte de ce qui renforce ou problématise certains préjugés ou autres stéréotypes en relation à d'autres peuples, ou ce qui témoigne d'une (ré)évaluation de faits historiques et de représentations conflictuelles.

Dans la même veine que celle de Stam, Julie Sanders (Sanders, 2006) propose également une approche de l'adaptation pensée comme une variante de l'intertextualité⁵⁶⁷, peut-être plus attentive aux procédures d'appropriation ou de récréation et de réélaboration artistiques. Cette perspective s'appuie sur l'abandon de la division classique des genres littéraires pour caractériser l'écriture textuelle comme un processus fluide et relationnel qui articule différents textes et influences. Ainsi, l'adaptation ajouterait-elle à une intertextualité, vue comme « texte dans le texte », l'idée d'une re-signification, dans la mesure où un film adapté est la récréation d'un autre texte (ou d'autres textes) qui « re-signifie » sa source dans un milieu, un contexte, un code de représentation et surtout une attitude discursive autres. Aussi, l'auteure distingue *l'adaptation*, qui signale explicitement une relation avec le texte-source original, de *l'appropriation*, qui tend à s'en distancier pour élaborer un produit culturel nouveau dans un domaine différent. L'appropriation - qui n'implique pas nécessairement le changement de genre - suscite la juxtaposition d'au moins un texte sur un autre texte jugé fondamental pour la lecture ou le visionnement des adaptations. Cependant, les textes « appropriés » ne sont pas clairement signalés ou reconnaissables (Sanders, 2006 : 26) à l'image d'un procédé courant dans ce que l'on appelle conventionnellement la littérature postmoderne dans laquelle l'auteure puise de nombreux exemples⁵⁶⁸. Empruntant à la théorie de Gérard Genette le concept de transtextualité (Genette, 1982), Julie Sanders distingue en fait deux catégories d'appropriation : les textes gigognes (*embedded texts*) et les appropriations continues (*sustained appropriations*) (Sanders, 2006 : 27-41). Les premiers sont ceux qui, bien que ne se définissant pas comme des adaptations, reconstruisent un ou des textes antérieurs dans de nouveaux contextes de représentation⁵⁶⁹. Quant aux seconds, ce sont ceux qui rendent encore plus

⁵⁶⁶ Dudley Andrew (2000) a également contribué à une vision plus large de l'adaptation et à la construction d'une méthodologie qui permette l'analyse comme processus culturel dont les modèles varient selon les époques.

⁵⁶⁷ L'auteure différencie l'adaptation et l'appropriation de l'intertextualité qui fonctionne sur le mode du « fragmentary *bricolage* of quotation (...) in literary context to those texts that assemble a range of quotation, allusions, and citations from existent works of art. A parallel form in art is the creation of *collage* by assembling found items to create a new aesthetic object » (Sanders, 2006 : 4). Julie Sanders *bricole* des concepts appliqués à la littérature proposés par Genette dans *Palimpseste* qu'elle fait voyager dans le domaine cinématographique et musicologique et qu'elle confronte à un corpus d'adaptations (et d'appropriations).

⁵⁶⁸ « [The] purposeful reassembly of fragments to form a new whole is, undoubtedly, an active element in many of the postmodernist texts » (Sanders, 2006 : 4).

⁵⁶⁹ Julie Sanders donne l'exemple de la comédie musicale *West Side Story* (1961), une *appropriation* de l'histoire de Roméo et Juliette de William Shakespeare, que Robert Wise et Jerome Robbins remettent en scène dans un autre contexte et avec une autre structure (notamment une fin différente).

subliminaires les références et les textes utilisés dans leur propre écriture, oscillant entre l'hommage et le plagiat. Ils posent d'ailleurs le problème des droits d'auteurs, puisque les sources ne sont pas ouvertement déclarées⁵⁷⁰. Cependant, du point de vue de la réception, la compréhension du film, également envisagé indépendamment de sa relation avec sa ou ses source(s), n'est pas affectée par cette méconnaissance que la critique spécialisée se charge généralement de restituer avant ou parallèlement à sa sortie en salle. L'articulation intertextuelle, si elle est identifiée, ajoute d'autres significations au film appréhendé de façon « autonome » ; le film étant considéré lui aussi comme « original »⁵⁷¹.

4.2.2 Vers un élargissement du couple cinéma-littérature.

L'idée que l'adaptation doive se libérer, et être libérée, de connotations péjoratives exprimées en termes de fidélité et de trahison, d'original et de copie ou encore de blasphème est également défendue par Linda Hutcheon (2006) qui, pour dépasser la conception traditionnelle de l'adaptation limitée à un simple échange binaire entre le livre et le film⁵⁷², propose d'élargir l'analyse de l'adaptation à un éventail de migrations médiatiques⁵⁷³ génériques et contextuelles plus ample. Si la prise en compte de pratiques comme les reprises (*song covers*), les *remakes* de films, les réinterprétations visuelles etc. lui permet de réinvestir des distinctions à l'aide de notions comme l'allusion ou le plagiat, ce sont sans doute ce qu'elle désigne comme « les modes d'engagement » (*modes of engagement*) en relation au récit comme base d'une catégorisation méthodologique de l'adaptation qui constitue l'originalité de sa démarche. En effet, sans nier l'importance des catégories narratives, l'auteure pose que celles-ci, comme toutes celles qui interviennent dans l'analyse d'ailleurs, dérivent de trois postures dans l'acte de réception, qu'il s'agisse de « l'adaptateur » ou de son public : *narrating*, *performing* et *interacting* (Hutcheon, 2006 : 10). Raconter ou « se faire raconter » une histoire (*the telling mode*) ; montrer ou « se faire montrer » une histoire (*the showing mode*) et interagir ou

⁵⁷⁰ L'exemple cité est celui du film *Match Point* (2005) de Woody Allen dont l'intrigue rappelle *Crime et châtiment* de Fiódor Dostoïevski ; le roman *An American tragedy* (1925) de Theodore Dreiser et, dans une certaine mesure, un autre des films de Woody Allen. Comme aucune attitude discursive ne dénonce les intertextes de *Match Point*, les spectateurs qui ne connaissent pas les sources antérieures peuvent ne pas reconnaître ces relations. Cependant, la lecture du film n'est pas affectée par cette méconnaissance (la presse se charge généralement de retrouver ces références avant sa sortie en salle). Cette articulation intertextuelle sur laquelle repose l'intrigue, si elle est identifiée, ajoute d'autres significations au film dans sa lecture autonome. Ainsi, le film est toujours considéré comme « original » bien que cette notion doive être relativisée pour les raisons invoquées.

⁵⁷¹ La fin du XXe siècle a interrogé la possibilité et même la nécessité d'être original, valorisant la réécriture (Jacques Derrida, 1985 ; Edward Said, 1983) et une conception des objets artistiques comme pris dans des réseaux intertextuels (théorie poststructuraliste). Par ailleurs, au cours des dernières décennies, la théorie de l'intertextualité a ouvert un champ d'analyses méthodologiques qui a permis de sortir de l'étude des influences de l'auteur (« l'anxiété d'influence » étudiée par Harold Bloom dans *The Anxiety of Influence : Theory of Poetry*, 1975) et de se tourner vers l'écriture de la littérature et les associations faites par le lecteur avec la littérature, associations parmi lesquelles se trouvent les adaptations.

⁵⁷² Linda Hutcheon reprend par ailleurs certains arguments d'autres théoriciens dont Robert Stam et cite l'influence d'auteurs comme Julia Kristeva, Jacques Derrida ou Michel Foucault ainsi que celle de domaines comme les *Cultural Studies* ou encore la narratologie contemporaine dans leurs approches « égalitaires » des récits (Hutcheon, 2006 : 13).

⁵⁷³ L'auteure rappelle que « [t]he Victorian had a habit of adapting just about everything – and in just about every possible direction ; the stories of poems, novels, plays, operas, paintings, songs, dances, and *tableaux vivants* were constantly being adapted from one medium to another and then back again. We postmoderns have clearly inherited this same habit, but we have even more new materials at our disposal – not only film, television, radio, and the various electronic media, of course, but also theme parks, historical enactments and virtual reality experiments. » (Hutcheon, 2006 : 11)

être conduit à interagir avec une histoire (*the interacting mode*) mènent à des adaptations différentes, *a fortiori* quand l'adaptation s'opère d'un mode à un autre, mais aussi à une expérience différente pour les récepteurs⁵⁷⁴. Car, si selon cette optique, les trois modes engagent le récepteur, ils le font à divers degrés : le premier type d'expérience (raconter une histoire) se ferait ainsi au moyen de l'imagination dans un monde fictionnel, dans la mesure où le récit se complète dans l'esprit du lecteur. L'histoire racontée l'est toujours au moyen de la médiation d'un narrateur qui transmet au lecteur un récit et des images (en mots). Dans le second cas (montrer une histoire) il s'agirait du transfert de l'engagement toujours à travers l'imagination mais sur le plan de la transmission directe ou performative : les potentialités du visuel et de l'auditif sont au service de la construction du récit, mais aussi d'associations émotives et affectives comme c'est le cas au théâtre, au cinéma et à la télévision, lieux où, selon Linda Hutcheon, on peut vivre plus intensément le mode performatif⁵⁷⁵. Le mode le plus récent et le moins théorisé, interagir avec une histoire, supposerait quant à lui que le spectateur participe physiquement à la constitution d'un monde et non plus seulement qu'il suive ou « assiste à » une histoire : c'est le mode d'engagement que sollicitent les *videogames* et les expériences de réalité virtuelle (Hutcheon, 2006 : 22-26). Ainsi l'auteure suggère-t-elle que chaque médium (et chaque genre) a sa propre spécificité – sinon sa propre essence, précise-t-elle (Hutcheon, 2006 : 24) – et dispose de différents moyens d'expression lui permettant de meilleures performances dans certains domaines, de l'ordre de l'émotifs ou du cognitifs par exemple.

Pour Linda Hutcheon, l'examen des déplacements inhérents au passage d'un mode⁵⁷⁶ à l'autre en jeu dans l'adaptation, qui concerne le médium entendu comme moyen matériel de transmission des histoires ; les genres définis comme ensemble des règles qui les structurent ; mais aussi le contexte comme le temps et espace social et culturel dans lesquels ils s'incarnent, permet de mettre l'accent sur les variables les moins étudiées par les théoriciens de l'adaptation. Car les contextes de création de production et de réception sont

⁵⁷⁴ Rappelons avec l'auteur la difficulté que représente la duplicité du terme « adaptation », désignant à la fois un processus « as creative reinterpretation and palimpsestic intertextuality » (Hutcheon, 2006 : 22) et un produit « as extensive, particular transcoding » (Hutcheon, 2006 : 22), tant pour la théorisation comme pour l'analyse. Si le produit peut-être défini formellement, le processus de création et de réception résiste à ce type de description ou, du moins, n'y est-il pas réductible. Linda Hutcheon établit un parallèle avec la traduction et l'évolution de la théorie dans le domaine, qui s'occupe moins de littéralité ou de trahison au texte-cible qui perd de sa primauté et de son autorité axiologiques au profit d'une plus grande attention aux « transactions » interculturelles et intertemporelles entre les langues et les textes impliqués (Hutcheon, 2006 : 16). La traduction intersémiotique que constitue l'adaptation requiert néanmoins la prise en compte d'aspects spécifiques de ce que l'on peut envisager comme une forme de traduction complexifiée par les déploiements qu'implique la présence de systèmes de codes hétérogènes (associés à des modes d'expression et de représentation) avec leur propre évolution, problématisation et (re)configurations théorico-critiques. Phyllis Zatlin développe une conception de l'adaptation comme traduction (adossée à la linguistique et aux théories littéraires de la traduction) : si la traduction (de textes) est entendue comme transposition interlinguistique et intra-sémiotique, l'adaptation filmique (qui peut ou non englober la traduction interlinguistique) doit toujours jugée en termes de transposition intersémiotique (Zatlin, 2005 : 154).

⁵⁷⁵ L'auteure nuance le mode *showing* et la distinction entre le théâtre ou le cinéma comme modes performatifs de représentation d'histoires (la théorie de Hutcheon engage principalement le narratif) en faisant mention d'expériences intermédiaires au théâtre par exemple, qui emploie fréquemment la vidéo, ou au cinéma avec l'utilisation de la technologie des jeux notamment le « machinima » (genre et technique de production qui mélange images « traditionnelles » et de synthèse utilisées notamment dans les jeux vidéo). Par ailleurs, la distinction traditionnelle entre le mode de consommation du livre et du film du point de vue du temps, du lieu ou de l'ordre de leur lecture ou visionnement a été repensée à la lumière des mutations technologiques. Pour une définition de machinima, voir la thèse de Master d'Erik (SCHNEIDER, 2008), en particulier le chapitre 2, p.17-53. À propos de *Madame Bovary*, voir OBSWORTH, Jon. [Drama] *Fin de Siècle*, 2011-12-17. Disponible sur : <http://aviewtv.com/videos/49758/fin-de-siecle-by-jon-obsworth>. Consulté le 23/08/2012.

⁵⁷⁶ On remarque qu'aucun de ces modes d'engagement ne correspond tout à fait à la bande dessinée par exemple.

autant matériels, économiques et collectifs que culturels, esthétiques et personnels. Aussi, dans un monde globalisé en proie à des mutations culturelles et à leurs conséquences sur les modes de communications et de socialisation, les déplacements spatio-temporels, tels que l'adaptation les met en œuvre, sont riches d'enseignements tant sur le plan idéologique⁵⁷⁷ que littéraire ; le phénomène se constituant comme un indice de la réception et des modalités de diffusion des textes⁵⁷⁸.

4.3. Perspectives et enjeux pour une étude de cas.

Nous retiendrons, pour ce qui concerne l'étude de notre corpus, qu'une réflexion méthodologique plus large sur l'adaptation filmique s'est structurée à partir de la réévaluation du champ d'étude lui-même et de celle des critères liés aux systèmes de valeurs qui sous-tendent les classements⁵⁷⁹, les typologies et les systèmes de hiérarchisation. La dissolution du binôme littérature-cinéma, fondateur du domaine et la considération d'autres médias (la télévision, la radio, la bande dessinée ou encore les jeux vidéo) ont élargi la conception de l'adaptation qui jouit actuellement d'un statut de pratique et de fait culturel à part entière. Le rapport à une source littéraire compte parmi d'autres interactions composant un large réseau dans lequel chaque médium est considéré dans sa complexité, son hétérogénéité⁵⁸⁰ et dans ses relations avec les éléments du champ culturel dans lequel il s'incarne.

⁵⁷⁷ Linda Huchon donne des exemples liés aux paradigmes théorico-critiques des études de genre (*Gender Studies*), ou encore interculturelles ou postcoloniales, et à l'interprétation, sous ces angles, d'adaptation de roman écrits par des femmes adaptés et par des réalisateurs hommes, ou marqués par l'« indigénisation » de leurs cadres de référence pour de nouveaux publics. Le passage du *telling* au *showing mode*, par exemple, engage l'interprétation de celui qui adapte quant à certaines ambiguïtés ou indéfinitions au sujet de la race ou du genre de personnages qu'il faudra incarner à la scène ou à l'écran etc. (Huchon, 2006 : 28-29). Timothy Corrigan (Corrigan, 1998 : 79-89) proposait sept catégories (essentiellement narratologiques) dont celle des personnages (*characters*) abordait la question des significations élaborées de façon transculturelle et « transgénériques ». Notons que ces catégories approfondissent, du point de vue de la structure, la compréhension d'un processus de transformation symbolique qui aide à expliquer l'œuvre d'un réalisateur, les traits stylistiques d'une cinématographie ou d'une période particulière dans l'histoire des films.

⁵⁷⁸ C'est également le cas pour les traductions. On pourrait envisager, à l'instar d'Antoine Berman, que l'analyse de différentes traductions d'une même œuvre permet d'évaluer le rôle du contexte culturel ainsi que les principes qui sous-tendent l'interprétation des traducteurs dans leur travail sur le texte. Ainsi, ces différentes traductions se constituent en d'objets d'étude au même titre que toute autre critique sur le texte formée, dans le cas présent, par une série de médiations « non traductives » autant que par les traductions elles-mêmes (Berman, 1995).

⁵⁷⁹ Selon Dudley Andrew (Andrew, 2000 : 28-37), trois perspectives structurent l'étude de l'adaptation filmique depuis ses débuts. D'abord l'emprunt (*Borrowing*) qui désigne le mode d'adaptation le plus courant dans l'histoire de l'art (on emprunte plus ou moins à la source). Il s'agit, pour étudier ce type d'adaptation, de repérer la force du pouvoir de l'original (ce qui en fait un classique) et de chercher comment l'adaptation utilise ce pouvoir et le prestige de la source. À l'opposé de celle-ci, l'intersection (*Intersecting*) diverge de l'emprunt car la relation entre le film et le livre s'établit dans la tentative de transmettre l'original (forme et contenu) à travers les moyens du cinéma, selon un processus de réfraction et non d'adaptation. La perspective et le discours les plus fréquents qui relèvent de cette perspective sont ceux de la fidélité et de la transposition (*Fidelity and Transposition*). Selon cette approche, l'adaptation serait constamment à la recherche d'une reproduction et d'une qualité essentielle de l'œuvre source à travers les moyens du cinéma. Ce discours se structure en deux versants : d'une part la tentative délibérée de recreation selon les moyens spécifiques (visuels), les dimensions géographiques, sociologiques et culturelles présentes dans le livre (ou autre), la relation entre les personnages, les catégories narratologiques de base (narrateur et point de vue) ; ou, d'autre part, une volonté de fidélité à « l'esprit », au « ton » et au « style » de l'original, à travers les « équivalents cinématographiques », des stratégies stylistiques de l'œuvre source. Ces catégories posent le problème de leur subjectivité : « L'esprit », le « ton » et le « style » sont de l'ordre du lieu commun et difficiles à localiser avec précision. Quant aux « équivalents cinématographiques » (qui renvoient aux « spécificités » des arts) longtemps matrices de l'analyse dans la théorie de l'adaptation, ils ne permettent pas de constituer une catégorie centrale pour l'étude comparative, la relation entre l'œuvre originale et le produit filmique se constituant avant tout à partir de réinterprétations et de créations.

⁵⁸⁰ Jan Baetens, en évoquant la question de l'adaptation dans le domaine de la bande dessinée, rappelle que les recherches récentes, les travaux de Thomas Elsaesser notamment, proposent une lecture moins homogénéisante des médias considérés dans leur évolution, leur hybridité et leur dépendance aux autres médias dans un même temps historique et culturel lui aussi en perpétuelle évolution (Baetens, 2009).

Dans les méthodologies contemporaines, l'analyse comparative ne se réduit plus aux procédés stylistiques ou aux codes de représentation, mais intègre les aspects sociaux, économiques et politiques dans leur interaction dialectique, tout en soulignant les intersections et les tensions entre les différentes dynamiques de production et de réception qui, ensemble, composent la production culturelle d'une société et d'une époque, et montrent les relations esthétiques à travers lesquelles les œuvres artistiques représentent une réalité socioculturelle donnée.

Car si l'adaptation en tant que produit est tendanciellement envisagée comme une entité que l'on peut formellement définir, celle-ci est également étudiée comme le fruit d'un processus à la fois interprétatif et créatif conditionné par un contexte socio-économique et politique. En effet, l'adaptation est sujette à des (ré)évaluations, non réductibles aux problématiques formelles caractéristiques du passage d'un médium à un autre médium, et ne s'actualise complètement que quand l'adaptation est reconnue, en quelque sorte validée, par le public-récepteur. Définie dans sa double dimension, en tant que produit résultant d'une migration particulière et comme processus de réinterprétation créative et politique relevant de l'intertextualité et du palimpseste, y compris dans leur dimension transculturelle et globalisée, l'adaptation est à appréhender au-delà de la « fidélité »⁵⁸¹ comme catégorie comparative, génératrice d'une hiérarchisation. Car le texte source comme l'adaptation sont produits à une période historique donnée et en fonction de codes et de moyens de représentation déterminés. Le dialogue qui se construit comprend ainsi les deux objets, mais aussi une série d'autres références qui rendent la notion de fidélité inopérante. Cependant, et si les deux objets de l'adaptation ne sont apparemment pas de la même espèce⁵⁸², la question de ce qui relie et qui est en commun reste à élucider⁵⁸³ tout comme il demeure problématique d'évacuer la question du jugement basé sur la qualité et le goût⁵⁸⁴ qui pour être discutable et subjective n'en est pas moins une réalité, pour le public en général - autrement dit, du point de vue de la connaissance ordinaire - comme pour la critique savante, qui

⁵⁸¹ Selon J.D. Connor, la question de la hiérarchie entre les médias et la perspective de la de la fidélité est désamorcée aussi bien du côté de ceux qu'il appelle les « *partisans of a modernist medium specificity* » pour qui les médias sont incomparables et qui évacuent ainsi la question de la fidélité - mais aussi celle de l'adaptation - que par les « *partisans of a postmodern intertextuality (or intermediality)* » pour qui tout est citation (Connor, 2007). L'auteur semble ainsi dénoncer la notion de fidélité comme une sorte de piège épistémologique.

⁵⁸² Kamilla Elliott (2003) montre pourtant que, malgré l'opposition dressée entre signes linguistiques et images fixée par la théorie, il existe de nombreux exemples de fusion, dans le cinéma muet ou le roman illustré notamment. Selon l'auteure, la complexité des échanges dans les faits et l'influence des idéologies dominantes sur les discours expliquent, par exemple, qu'on ait pu analyser le roman illustré sous l'angle de la collaboration entre la prose et la peinture (*ut pictura poesis*) mais aussi sous celui de l'irréductibilité entre les deux systèmes (structuralisme).

⁵⁸³ Question qui selon Jean Cléder forme « une sorte de 'tâche aveugle' de la réflexion qui tend à omettre de questionner l'objet même de l'adaptation » (Cléder, 2004).

⁵⁸⁴ Robert Stam affirme : « some adaptations **do** fail to 'realize' what we most appreciated in the source novels ; (b) some adaptations **are** indeed better than others ; and (c) some adaptations miss at least some of the salient features of their sources » (Stam, 2005 : 3, souligné de l'auteur).

établissent « naturellement » une comparaison entre les objets, induite, d'une certaine façon, par le fait que l'adaptation, parce qu'elle est aussi un discours, s'affiche comme telle⁵⁸⁵.

Comme nous l'avons vu, la condition relationnelle de l'adaptation peut être envisagée selon différentes perspectives et à partir de lieux inter et transdisciplinaires⁵⁸⁶ auxquels renvoient des termes comme *transcodification*, *traduction*, *dialogisme*, *hybridisation*, *intertextualité*, *recréation*, *réinterprétation*, *appropriation*, communément associés à l'idée d'adaptation et à des positions méthodologiques particulières, vu que l'adaptation, en tant qu'objet d'étude, n'appartient en propre à aucun domaine spécifique. Ainsi, la taxinomie reste-t-elle une opération délicate tant les termes sont connotés ou porteurs de valeurs cachées.

4.4. L'adaptation comme réécriture et la réécriture comme adaptation.

Au regard de la composition de notre corpus et dans l'objectif d'établir une terminologie catégorielle qui permettra, dans un premier temps, de le décrire dans son ensemble, nous admettrons avec Alexie Tcheuyap⁵⁸⁷, que les productions artistiques inspirées de *Madame Bovary* sont aussi des écritures, et que si elles donnent lieu au « déploiement d'une écriture seconde [ce n'est que] du point de vue de la 'chronologie', c'est-à-dire de l'ordre d'apparition dans le champ culturel » (Tcheuyap, 2005 : 7). Le « classique » qui les précède sera considéré comme instable et fluctuant, et non en attente du dévoilement d'un sens⁵⁸⁸ que ceux qui s'en emparent devraient saisir, mais constitué d'éléments qui seront recomposés selon une perspective nouvelle dont l'observation et la description permettront de faire affluer une vision ou un discours critique à propos de celle-ci.

⁵⁸⁵ Attitude discursive problématique dans le cadre d'une réflexion sur l'adaptation qui cherche à englober les variables impliquées dans la production et la réception des adaptations et de leurs sources dans le cadre de la production culturelle: les mentions « basé sur l'œuvre de » ou « adapté du livre de » sont à analyser du point de vu de l'auteur (qui pourrait spécifier par ce biais une posture quant à la source de sont travail) ; de stratégies publicitaires éditoriales ; des réseaux dans lesquels circulent les objets de l'adaptation etc.

⁵⁸⁶ Au sens de Patrick Charaudeau qui, comme Frédéric Darbellay, définit *interdisciplinarité* comme la confrontation de « diverses compétences disciplinaires afin de rendre plus pertinents ces concepts et outils d'analyse, ou d'étendre le champ des interprétations à partir de résultats eux-mêmes issus de protocoles d'analyse communs » ; et *transdisciplinarité* comme « un mouvement de traversée des disciplines aboutissant à une 'co-construction des savoirs qui traversent littéralement les disciplines constituées' » (Charaudeau, 2011), autrement dit comme la création d'un lieu de pensée autonome à partir de l'intégration de savoirs d'autres disciplines. Il cite, à titre d'exemple, des travaux de Roland Barthes (littérature, philosophie, psychanalyse), de Michel Foucault (philosophie et histoire) et d'Edgar Morin (différentes disciplines de la connaissance).

⁵⁸⁷ Dans une étude sur les adaptations à l'écrans de romans africains francophones, Alexie Tcheuyap met en place un cadre théorique aménagé à partir d'un objet d'étude composé par des films qu'il envisage comme des « réécritures filmiques » de romans et qui entretiennent des rapports complexes avec leur « texte source ». La notion de « géo-esthétique » comme poétique différentielle lui sert à interroger le colonialisme et le post-colonialisme dans le contexte de la mondialisation et de sa dimension multiculturelle et multilingue (Tcheuyap, 2005).

⁵⁸⁸ Alain Vaillant rappelle les relations complexes entre lecture de la littérature et histoire de la littérature : « pour qu'une littérature soit objet d'histoire, il faut qu'elle soit lue au présent » (Vaillant, 2001 : 100). Mais pour faire connaître des textes du passé, il faut que ceux-ci soient déjà connus, sous peine d'en rester à une érudition stérile, ce que l'auteur désigne comme le cercle vicieux de la discipline (Vaillant, 2001: 101). Dans le cas de l'adaptation, sa « consommation » en tant que produit par le public en général peut faire l'économie du passage par le texte source.

Nous partons de la prémisse que l'acte poétique que constitue ce geste créateur de la « répétition » et de la « réécriture »⁵⁸⁹ primera sur le média, le genre ou le code et que c'est celui-ci qui confèrera « à chaque 'texte' reproduit sa différence » (Tcheuyap, 2005 : 7), pour penser ensemble ce que nous avons appelé jusqu'ici adaptations et réécritures. Il s'agit ainsi de ne pas séparer d'emblée les éléments du corpus étudié sur la seule base du code sémiotique. Il sera également possible d'échapper au discours de la fidélité, qu'elle soit fondée sur une conception réductrice du texte littéraire et du « classique » comme système statique à respecter, ou centrée sur le pouvoir du code sémiotique et ses capacités de transformation⁵⁹⁰.

Outre la possibilité de procéder à un classement inclusif du corpus, cette approche autorise une analyse comparative multidirectionnelle, sans cheville le degré de liberté du créateur au critère de la « fidélité » à « l'œuvre originale ». Vue sous cet angle, la comparaison dont on ne peut faire l'économie ici, pourra s'attacher, au-delà de la (re)connaissance de l'œuvre première dans les secondes, à l'appréciation d'un livre, d'un film ou d'une bande dessinée⁵⁹¹, au regard d'un réseau d'intertextualités⁵⁹² dont fait partie le vaste continuum des réécritures du roman de Flaubert. Elle pourra également permettre d'observer la réécriture comme geste critique parfois transgressif et non réservée à la critique littéraire « officielle »⁵⁹³ (De Certeau, 2007 : 248).

⁵⁸⁹ Nous utilisons, avec Maurice Domino, le néologisme de réécriture - et non de récriture - qui nous semble présenter en effet « l'avantage non négligeable de mettre en valeur le préfixe réitératif et peut être de répondre à un besoin nouveau et à un nouvel usage » (Domino, 1987), que nous situons quant à nous dans le cadre d'une didactique de la culture littéraire pensée à la lumière de la mutation des paradigmes et des modèles disciplinaires attenants aux enseignements littéraires.

⁵⁹⁰ Alexie Tcheuyap s'adosse à la pensée de Marie-Claire Ropars-Wuillemier à propos de la transformation comme acte de réécriture dans le domaine de l'adaptation du texte littéraire au cinéma. L'auteure contourne le principe de l'identité littéraire en termes Blanchotiens et appréhende la réécriture filmique comme consubstantielle à l'écriture, par oblitération du texte qui fonde le film : « Pris dans le film, le livre à venir n'est ni un livre ni un film, mais une absence de livre qu'on dira filmique » (cité par Shenghui, 1999 : 37). Cependant, Alexie Tcheuyap réfute la distinction opérée par Marie-Claire Ropars-Wuillemier entre adaptation (déplacement sémiotique) et réécriture (même code) : « [c]ar, l'adaptation, reposant sur les différences entre les langages, propose des équivalences sémiologiques, tandis que la réécriture au sens blanchotien, supposant la répétition et la reprise, relève d'un exercice sémiotique de l'écriture » (Shenghui, 1999 : 37). Lu Shenghui se démarque également de l'auteure pour construire une théorie de la « transformation réceptionnelle ». Pour l'auteur, c'est le fait que la réécriture filmique devienne « une écriture sans sujet réécrivants » (Shenghui, 1999 : 37) chez Marie-Claire Ropars-Wuillemier et qu'elle exclue ainsi tant la question du sujet que celle de la réception pour se centrer « sur l'acte d'écriture lui-même, c'est-à-dire l'acte d'exercice présumé comme tel, qui ne se réfère pas à son lecteur volitif et cognitif, idéologique et culturel » (Shenghui, 1999 : 37) qui pose problème. En effet, Lu Shenghui problématise la transformation comme acte de lecture et de réception dans différents contextes culturels, tout en l'articulant à l'analyse narratologique et sémiologique à travers l'étude de quatre films et d'une pièce de théâtre adaptés.

⁵⁹¹ Selon Christian Metz, c'est de l'optique de la fidélité à l'original que peut venir déception : le spectateur « ne retrouve pas toujours son film, car ce qu'il a devant lui, avec le film véritable, c'est à présent le fantasme d'autrui, chose rarement sympathique » (cité par Tcheuyap, 2005 : 27).

⁵⁹² Nous ne reprendrons pas ici l'histoire de la notion de réécriture et de son rapport aux théories littéraires retracée, par exemple, dans le contexte français par Annick Bouillaguet (1996) ou encore par Violaine Houdart-Mérot (2004b) pour le cadrage d'une réflexion sur l'écriture imitative et sur l'écriture d'invention, respectivement. Ana Gabriela Macedo revient plus précisément sur les notions de réécriture et d'intertextualité dans le contexte du postmodernisme en introduction à plusieurs études de cas concernant littérature et arts visuels dans un contexte anglo-saxon (Macedo, 2008).

⁵⁹³ Selon Michel de Certeau, cette critique, en tant que « manifestation des libertés du lecteur » (De Certeau, 2007 : 248) reste cependant une interprétation « tolérée entre clercs (...) [mais] interdite aux élèves (...) ou au public » (De Certeau, 2007 : 248), selon un ordre de légitimités socioculturelles dont les instances semblent se déplacer aujourd'hui (c'est moins l'institution scolaire que les réseaux sociaux qui « orientent » les pratiques culturelles), bien que les institutions scolaires et universitaires n'en tiennent pas forcément compte pour la définition des compétences attenantes aux enseignements littéraires notamment. Les réécritures ici abordées présentent l'intérêt d'être à fois « légitimes » (elles sont le fait de créateurs reconnus comme artistes et même d'une sorte d'élite), et témoins de « l'activité silencieuse, transgressive, ironique ou poétique, de lecteurs (ou de téléspectateurs) qui conservent leur quant-à-soi dans le privé et à l'insu des 'maîtres' » (De Certeau, 2007 : 249).

4.4.1 La transférabilité des théories appliquées aux textes littéraires.

La problématique de 'l'impérialisme linguistique' ou plutôt sémiologique (Maingueneau, 2000) et celui de la transférabilité des théories linguistiques, notamment de la théorie textuelle, à d'autres langages a été abordée, tant dans les études concernant le cinéma que la bande dessinée, domaines entre lesquels des parallèles ont d'ailleurs souvent été établis⁵⁹⁴. Elle pose problème non seulement si « l'objet textuel est construit sur le mot et la phrase », mais également si celui-ci revêt une dimension implicitement normative en ce qui concerne son aspect syntaxique (Tcheuyap, 2005 : 37)⁵⁹⁵. Ne s'agissant pas de langues, mais de langages, le film ou la bande dessinée, possèdent « des formes propres d'organisation et d'expression, dont les formes syntaxiques, sémantiques et verbales doivent s'affranchir d'une approche purement linguistique handicapant toute théorie généralisable » (Tcheuyap, 2005 : 37). En tout cas, si cette approche fait du texte un monument porteur d'un message certain à décoder, alors que pour les théories plus récentes⁵⁹⁶, tout comme l'écriture et la réécriture, « le texte se constitue et se définit, se redéfinit sans cesse au-delà des codes » (Tcheuyap, 2005 : 38).

Ainsi, pour être opératoire et s'appliquer à différentes formes de significations, de représentations et de discours, en l'occurrence au texte littéraire, filmique ou de bande dessinée, l'approche textuelle devrait embrasser un ample système de représentations et de significations et pourrait se situer « du côté de la signifiante telle que la définit Roland Barthes » (Tcheuyap, 2005 : 38), c'est-à-dire sans ajuster forcément le texte à une dimension linguistique conçue comme une structure finie, mais plutôt en l'appréhendant comme « un concept massif » (cité par Tcheuyap, 2005 : 38). En le ramenant du côté du récit, des formes narratives et de ses conditions pragmatiques de réalisation, et donc du côté de l'énonciation⁵⁹⁷, ou encore du

⁵⁹⁴ Les études narratologiques cinématographiques, elles-mêmes adossées à celles du texte littéraire, ont servi de référence à la bande dessinée : on pense par exemple à l'aménagement et au passage du concept de « focalisation » (qui voit/regarde/écoute/sait ?) de Gérard Genette dans *Figure III* (1972) à celui de « monstration » d'André Gaudreault ; « ocularisation » ou « auricularisation » de François Jost, repris et discutée dans la théorie de la bande dessinée. Voir Gaudreault et Jost 1990 ; Jost 1989 ; Miller 2007 : 103-125 ; Lavanchy 2007 : 29-77.

⁵⁹⁵ Dans le cas du film, « c'est l'organisation séquentielle et ponctuelle qui l'emporte quant aux objectifs du réalisateur (...) [car] l'organisation textuelle des éléments du film relève d'un projet sémiotique et idéologique » (Tcheuyap, 2005 : 37).

⁵⁹⁶ Dominique Maingueneau évoque le renouvellement des approches littéraires après le structuralisme de par la dissociation rigoureuse entre « histoire littéraire et stylistique, contexte et texte » (Maingueneau, 2004 : 28) à laquelle il a permis de procéder. L'auteur admet que le structuralisme « a porté à son paroxysme le dogme romantique de la clôture de l'œuvre organique, mais [qu'] il a su rompre le lien de dépendance unilatérale entre le sujet créateur et l'œuvre. En considérant le texte comme un artifice produit par des règles sémiotiques, il a converti en problème ce qui auparavant semblait de soi » De fait, il ne semble désormais plus possible de « réfléchir sur la relation entre l'œuvre et le monde qui la rendait possible sans réfléchir sur la textualité » (Maingueneau, 2004 : 28) même si l'analyse du discours littéraire sur laquelle se penche plus spécifiquement l'auteur, n'a émergé que dans les années 1990.

⁵⁹⁷ Pour ne pas tomber dans le « travers » de la stylistique que Dominique Maingueneau appelle « organique » et « consubstantielle à l'esthétique romantique », qu'étudie Marcel Proust chez Gustave Flaubert et qui « n'entretient pas, en effet, de rapport essentiel avec la linguistique ; pour elle la notion de 'style' est beaucoup plus large, (...) car en dernière instance l'objet véritable de cette stylistique n'est pas le discours littéraire mais la conscience de l'écrivain, exprimée dans son œuvre (...) [E]n faisant de l'œuvre la projection des schèmes obsédants d'une conscience créatrice elle minimise les articulations textuelles et les dispositifs d'énonciation, considérant chaque œuvre comme un univers incommensurable à tout autre dont n'importe quel plan peut être mis directement en relation avec ce 'soleil' que serait la conscience créatrice » (Maingueneau, 2000).

coté de sa dimension « scriptible »⁵⁹⁸ s'ouvrant aux (ré)écritures par les lecteurs, le texte n'apparaît plus surdéterminé ni du point de vue du mode d'expression ni de celui du sens : « la réécriture est 'transmédiatique', la textualité est 'translinguistique' (...) le plus important, [étant] l'acte poétique' d'engendrement » (Tcheuyap, 2005 : 40).

S'il est admis que toute textualité est fondée par l'intertextualité, ou en tous les cas, qu'il n'existe pas de création *ex nihilo*, dans le cas de la réécriture, « [l']enjeu de l'intertextualité est celui de la gestion poétique d'un héritage reconnu comme générateur de la création seconde » (Tcheuyap, 2005 : 42) qui, même si elle est conditionnée par des paramètres liés au marché ou aux normes de la création environnantes, se constitue aussi comme une création qui génère son propre sens. Car ce sens, pour être saisi, dépend de la (re)connaissance de textes antérieurs, ou textes géniteurs pour reprendre la terminologie d'Alexie Tcheuyap, que s'ils conditionnent la compréhension ou l'interprétation des textes parents, la réécriture étant avant tout une entreprise qui se situe « sur la trajectoire de la différence, mais surtout de l'autonomie » (Tcheuyap, 2005 : 44) et qui construit sa propre cohérence.

On le sait, la réflexion sur l'intertextualité⁵⁹⁹ s'est développée à la fin des années 1960 à la suite du « dialogisme » bakhtinien relayé par Julia Kristeva dans *Séméiotiké* (1969). La notion a été précisée par Antoine Compagnon dans *La seconde main* (1979) ou par Michael Riffaterre, notamment dans *La Production du texte* (1979), puis redéfinie par Gérard Genette sous la désignation de *transtextualité* comme « une relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes, c'est-à-dire, eidétiquement et le plus souvent, par la présence effective d'un texte dans un autre » (Genette, 1982 : 8), présence plus ou moins explicite selon qu'il s'agisse de la pratique de la citation, du plagiat ou de l'allusion, réclamant une induction plus ou moins importante de la part du lecteur. Ainsi, des théories textuelles et intertextuelles auxquelles on peut rattacher la réécriture, l'approche de Gérard Genette semble la plus adaptée pour décrire non seulement le passage d'une texte à un autre, mais également celui d'un système de signification à un autre (Tcheuyap, 2005: 45).

Car l'intertexte filmique et l'intertexte bédéique citent par l'intermédiaire de moyens propres à leur langage (l'échelle des plans ou le montage par exemple) ou procèdent à des allusions iconiques et verbales (les images d'un film peuvent être convoquées dans un autre film ou dans une bande dessinée). Les rapports entre textes sont ainsi « de nature soit homogène soit hétérogène » (Shenghui, 1999 : 27) et forment des

⁵⁹⁸ C'est-à-dire, selon Roland Barthes, les textes qui transforment le « lecteur en 'producteur de textes' parce qu'ils sont encore désirables : 'Quels textes accepterais-je d'écrire (de ré-écrire), de désirer, d'avancer comme une force dans le monde qui est le mien ?' » (cité Houdart-Mérot, 2004b : 27).

⁵⁹⁹ Cette approche, bien que considérant les œuvres comme « des carrefours, des nœuds dans de multiples séries d'autres œuvres, d'autres genres » (Maingueneau, 2004 : 29), ne remet pas forcément en question les partages traditionnels et une certaine suprématie de la littérature.

entrelacs croisant les textes artistiques entre eux, mais aussi entre ces derniers et d'autres discours non artistiques (l'irruption de formules ou d'images stéréotypées provenant de discours dominants d'une époque).

On se souvient que Michael Riffaterre a défini l'intertextualité comme « la perception, par le lecteur, de rapport entre une œuvre et d'autres qui l'ont précédée ou suivie » (Riffaterre, 1980 : 4). L'auteur associe l'intertextualité à la lecture littéraire productrice de signifiante et à la littérarité, alors qu'il renvoie la lecture linéaire productrice de sens aux textes littéraires et non littéraires. Cependant, pensée comme un discours entretenant des échanges permanents avec les autres formes de discours d'une société, la littérature ne peut se réduire à une opposition entre textes littéraires et textes non littéraires, si on admet avec Dominique Maingueneau que celle-ci relève d'un type de discours, spécifique certes, mais comptant parmi d'autres discours, et d'un dispositif communicationnel comprenant « à la fois l'auteur, le public, le support matériel du texte » (Maingueneau, 2004 : 34), dans lequel le genre est une partie du message et la subjectivité créatrice indissociable de l'activité d'écriture, elle-même à situer par rapport à l'institution littéraire et à ses normes.

Ainsi, l'analyse de la transposition axée sur la transformation et la transposition de l'énonciation, et non de la seule transformation structurelle axée sur la structure des récits, permet de se détourner de l'observation de la reprise des grandes ossatures narratives du texte d'origine pour s'intéresser au texte dérivé comme une (ré)écriture textuelle, liée à un acte de lecture subjective et située dans un temps et un espace, dans un cadre socio-historique culturel et idéologique. La difficulté reste de concilier une approche fondée à la fois sur la singularité d'une rencontre entre un lecteur et une œuvre, et un savoir sur les conditions d'existence et d'organisation des textes en tant que discours.

Des lieux théorico-critiques dont nous avons tenté d'explicitier les principaux enjeux au regard de notre propos et de l'objet que nous nous proposons d'étudier, nous retiendrons ceux qui nous permettront d'appréhender le texte de Gustave Flaubert, *Madame Bovary*, par l'étude de ses réécritures. Cette approche épistémologique, située à la croisée de diverses théories critiques contemporaines, nous permettra d'articuler le texte littéraire avec ses « autres ». Les réécritures auxquelles nous nous référerons seront regardées comme des lectures au présent d'un texte du passé, et qui se situent de différentes façons par rapport à un « héritage » et dans une filiation de l'œuvre littéraire fondatrice, tout en prenant en compte des codes circulants dans le contexte de leur réception « différée ». Ces réécritures impliquant à la fois l'identité et la

différence⁶⁰⁰ s'inscrivent en outre dans les luttes qui ont les représentations pour instrument et enjeu car elles sont le fait d'acteurs sociaux occupant une position dans le champ de la culture.

⁶⁰⁰ Dans l'article "L'autre du même" Gérard Genette montre qu'« on ne peut varier sans répéter, ni répéter sans varier » (cité pour Domino, 1987). Réécrire semble donc signifier gérer un texte dans la tension entre le même et de l'autre, et pour les textes du passé, entre « l'ancien » et le « nouveau ». Roland Barthes rappelle dans *S/Z*: « au moyen âge le scriplor copiait sans rien ajouter. Ce que le compiler ajoutait ne venait jamais de lui. Si le commentator mettait du sien dans le texte tuteur, c'était à la seule fin de le rendre intelligible. L'auctor enfin, risquait bien ses propres idées, mais en leur donnant toujours l'appui de ce qui s'était pensé hors de lui » (cité par Domino, 1987).

5. Sur la constitution du corpus.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, il semble que la compression d'un espace commun due à la mondialisation tende à favoriser l'émergence d'identités plurielles⁶⁰¹ et rhizomiques⁶⁰² à la fois partielles et globales, tant dans leur dimension (trans)nationale que culturelle (voir chapitre 5). Loin d'être irrévocablement fixées à un passé essentiel et figé, en attente d'être découvert, ces identités sont sujettes à une constante interaction entre histoire, culture et pouvoir et correspondent à différentes manières de se positionner, et d'être positionné par l'autre, notamment dans les récits concernant ce passé (Hall, s/d). Ainsi, des pôles d'appartenance, incohérents et « impurs », influent sur la production et la réception de représentations mondialisées qui sont nécessairement multiples, d'autant plus que, l'identité ne relevant pas uniquement de dimensions nationale ou individuelle, mais aussi sociale et collective, chaque groupe et chaque individu peut se constituer en prisme de réception.

En didactique comme ailleurs, force est d'admettre que les interactions « naturelles » ou forcées entre cultures et entre porteurs de langues et de cultures différentes tendent à s'accroître, ce qui explique l'attention croissante consacrée à la culture et aux différences culturelles dans l'enseignement des langues étrangères, et l'orientation interculturelle et interdisciplinaire des travaux récents⁶⁰³ qui examinent les modifications épistémologiques auxquelles ont affaire les chercheurs et les praticiens du domaine (voir chapitre IV).

C'est pourquoi l'étude de représentations de la culture dans les sociétés «transnationalisées » et des imaginaires collectifs qu'elles secrètent nous semble pertinente, *à fortiori*, dans notre cadre d'intervention, si elle s'appuie sur un corpus formé par des textes qui présentent des interprétations et des reconfigurations contemporaines de *Madame Bovary* de Gustave Flaubert (1857), correspondant à des pratiques culturelles de production et de consommation nouvelles, liées à la connaissance d'une œuvre littéraire reconnue comme un classique de la littérature française faisant partie du patrimoine littéraire mondial.

⁶⁰¹ Chacun d'entre nous étant en rapport avec des ordres sociaux –culturels multiples faisant évoluer notre identité au fil de notre H(h)istoire.

⁶⁰² Qu'Édouard Glissant, empruntant à Gilles Deleuze et Félix Guattari, oppose à l'identité à racine unique (Glissant, 1996).

⁶⁰³ Ainsi, dans un ouvrage consacré à ce qu'ils nomment *l'interculturalité* des savoirs, Pierre Dasen, Yvan Leanza, Adriana Gorga et Christiane Perregaux, rappellent que c'est dans l'interaction que se construisent de nouveaux savoirs car « [...] il y a approche interculturelle chaque fois que dans une situation socio discursive où interagissent des locuteurs d'origines culturelles et/ou linguistiques différentes, il y a confrontation d'éléments appartenant à leur(s) sphère(s) culturelle(s) et et/ou linguistiques respectives, négociation, recherche d'intercompréhension » (Perregaux, 2008 : 24). René Rickenmann propose, pour les enseignements artistiques, *une didactique de la réception culturelle*, tenant compte du « glissement vers les contextes et processus (plutôt que les objets), vers les situations de communication (plutôt que celle de la seule expression), vers le culturel comme lieu de production et de circulation des significations sociales (plutôt que comme les œuvres de l'art officiel à décoder) » (Rickenmann, 2007 : 159). On pense également dans le domaine de la culture et de la littérature aux travaux de Daniel-Henri Pageaux, par exemple PAGEAUX, Daniel-Henri. *Littératures et cultures en dialogue*. Paris : l'Harmattan, 2007 ; ou PAGEAUX, Daniel-Henri. *Rencontres. Échanges. Passages. Essais et études de Littérature générale et comparée*. Paris : l'Harmattan, 2005.

5.1. Description du corpus et cadrage théorico-méthodologique.

Le corpus que nous nous proposons d'analyser est formé de ce que l'on appelle conventionnellement des « réécritures » ou des « adaptations » du roman de Flaubert, selon qu'il s'agisse respectivement de livres ou d'autres supports médiatiques, le cas de l'adaptation au cinéma étant le plus fréquent⁶⁰⁴. Leur histoire commence en France au début du XXe siècle avec, pour la plus connue, l'adaptation cinématographique de Jean Renoir en 1934. Cet ensemble prolifique se décline depuis le début du XXe siècle jusqu'à l'actualité en différents genres et supports qui possèdent leurs propres « classiques ». On pense, outre au film de Jean Renoir à ceux de Vincente Minnelli (1949) ou Claude Chabrol (1991)⁶⁰⁵, aux romans de Raymond Jean (*Mademoiselle Bovary*, 1991) ou de Laura Grimaldi (*Monsieur Bovary*, 1991).

Notre sélection se situe dans le prolongement de cette histoire et forme une série synchronique prélevée entre les années 2000 et 2010 dans une sphère de production culturelle élargie. Elle constitue un corpus formé de bandes dessinées de films et de romans conçus en français ou traduit d'autres langues, montrant la présente la culture littéraire dans des productions culturelles contemporaines hétérogènes.

Ce corpus est constitué par les textes de fiction, au sens large du terme⁶⁰⁶, ayant un rapport déclaré ou à inféré avec *Madame Bovary* dont certains seront traités de façon ponctuelle, parce qu'ils s'écartent de notre propos, ou qu'ils sont antérieurs à la périodisation établie.

⁶⁰⁴ Le site du Centre Flaubert intégré au laboratoire CÉRÉdi (centre d'études et de recherche Éditer-Interpréter) de l'Université de Rouen, propose une entrée consacrée aux « dérivés » de *Madame Bovary* où les réécriture sont classées dans la rubrique « intertextualités », les adaptations faisant l'objet d'une rubrique à part (ce qui n'est pas sans poser problème, comme nous le verrons) (UNIVERSITE DE ROUEN. CENTRE FLAUBERT CÉRÉdi. GUSTAVE FLAUBERT (1821-188). *Dérivés*). Mary Donaldson-Evans cite les nombreuses réécritures de *Madame Bovary* dont les plus anciennes : au Portugal, *O primo Basílio* de José Maria Eça de Queirós (1878), en Espagne *La Regenta* de Clarín, pseudonyme de l'auteur Leopoldo Aldas (1884-85), en Allemagne Effi Briest de Theodor Fontane (1895). L'auteure s'intéresse particulièrement aux adaptations cinématographiques qu'elle recense de façon exhaustive jusqu'en 2000 (Donaldson-Evans, 2009 : 16).

⁶⁰⁵ Ces films, ainsi que le film tourné pour la télévision de Tim Fywell (2000), tous intitulés *Madame Bovary*, font l'objet de l'étude de Mary Donaldson-Evans (2009) basée sur la réception du roman de Flaubert par quatre réalisateurs et sa transmission dans des contextes différents et pour des publics différents. L'analyse de l'auteure se base sur l'intertextualité, notamment interfilmique, qui constitue l'un des axes du réseau de références présents dans son corpus, ainsi que sur la prise des paramètres qui conditionnent l'exercice de l'adaptation à l'écran, non seulement du point de vue formel, mais aussi économique et idéologique. L'ouvrage montre dans quelle mesure l'interprétation du roman élaborée par les réalisateurs articule à des aspects esthétique-formels ou encore personnels, une idéologie dominante (comme par exemple la censure dans la production hollywoodienne de Minnelli) et un contexte de production déterminé (l'imposition de l'actrice principale, Valentine Tessier, qui abandonnera la production dans le film de Renoir). Du point de vue théorique, son approche prend, à l'instar de la plupart des théoriciens contemporains, le contre-pied de l'analyse de l'adaptation traditionnelle basée sur la notion de fidélité au texte-source, sur la question de l'équivalence entre systèmes sémiotiques au moyen de l'analyse binaire et unidirectionnelle du texte littéraire vers le film, tout comme elle prend le parti de l'adaptation comme geste interprétatif dont la vocation est de communiquer ou de transmettre une œuvre dite classique et difficile d'accès à un public par le biais d'un rapprochement. Cependant, le positionnement contre la doctrine de la fidélité est devenu une sorte de convention dans le champ des *Adaptation Studies* et Mary Donaldson-Evans ne déroge pas à la règle en nourrissant une ambiguïté entre, en forçant le trait, une posture théorique « politiquement correcte » et une défense des classiques de la littérature qui n'est pas sans revenir, par une voie argumentative détournée, à la sempiternelle question de la fidélité (voir infra 5. 1).

⁶⁰⁶ Nous employons « texte » au sens large de système de signes construit et interprété en référence à des conventions associées à un genre, dans un médium particulier et résultant d'un processus de représentation. Voir la notion de « media texts » dans Baldry, 2004.

5.1.1 Corpus :

Texte de référence :

FLAUBERT, Gustave *Madame Bovary. Mœurs de province*. In : THIBAUDET, Albert ; DUMESNIL, René (Éds.). *Flaubert. Œuvres t.1*, Paris : Éditions Gallimard, coll. Pléiade n°36, 1951, [1857].

Textes du corpus :

BARDET, Daniel ; JANVIER, Michel. [BD] *Gustave Flaubert. Madame Bovary*. Paris : Adonis, coll. Romans de toujours, 2008.

BILLOT, Antoine. *Monsieur Bovary*. Paris: Éditions Gallimard, coll. L'un et l'autre, 2006.

CHABROL, Claude. [DVD] *Madame Bovary*. MK2 Productions, Compagnie Européenne de Droits, FR3, 1991. Sous-titrages en français et en portugais (du Brésil).

CLARO. *Madman Bovary*. Paris: Éditions Verticales, 2008.

DE PENGUERN, Artus. [DVD] *Grégoire Moulin contre l'humanité*. United International Pictures. Produit par Cyril Colbeau-Justin, Jean-Baptiste Dupont, Yves Rolland. Co-scénarisé par Jérôme L'hotsky (90mn), 2001.

FIELD, Todd. [DVD] *Little children*. New Line Cinema. Produit par Bona Fides /Standard Film Company. Co-scénarisé par Tom Perrotta (131mn), 2007 [2006]. Sous-titrages en anglais et en français

Adapté de PERROTTA, Tom. *Les enfants de chœurs*, trad. Emmanuel Ertel. Paris : Éditions De L'olivier/Le Seuil, coll. Point Poche, 2006 [2004].

FILIPOWICZ, Kornel. *Romance provinciale*, trad. du polonais par Charles Zaremba. Paris : Éditions Les Allusifs, 2008 [1959].

PINEAU, Gisèle. *Mes quatre femmes*. Paris: Éditions Philippe Rey, 2007.

PROULX Monique. *Madame Bovary*. In: *Aurores Montréalaises*. Montréal: Éditions du Boréal, p.125-138 (nouvelle), 1997.

RIEL Jørn, BONNEVAL, Gwen, TANQUERELLE Hervé [BD]. *La vierge froide ... ou les ravages d'Emma...* In : *La vierge froide et autres racontards*. Paris: Éditions Sarbacane, (sans pagination), 2009.

Adapté de RIEL Jørn [1974] (1993). *La vierge froide ... ou les ravages d'Emma...*, In : *La vierge froide et autres racontards*. Paris: Éditions Gaia, coll. 10/18 domaine étranger, p.97-112 (nouvelle).

SIMMONDS, Posy. *Gemma Boverly* [BD]. Paris : Éditions Denoël, trad. Lili Sztajn et Jean-Luc Fromental, 2000 [1999].

Pour examiner certains des enjeux de l'appropriation du roman de Flaubert par une « communauté d'interprétation » laissant émerger, pour reprendre les mots de Jacques Derrida, un « commun textuel d'épitéxtes et de variantes » (cité par Apter, 2012)⁶⁰⁷ renseignant le statut contemporain de *Madame Bovary*, nous commencerons par mettre en place les lieux critiques à partir desquels observer et traiter le corpus. L'analyse requerra la mobilisation de « théories frontières »⁶⁰⁸ qui permettront de rassembler des problématiques et des approches dans un espace de réflexion dans lequel seront (re)composées des aires d'interactions adossées à divers savoirs et compétences au moyen d'une herméneutique « problématisante ».

Ce corpus a par ailleurs été sélectionné en vue d'une possible intégration aux programmes des curricula de notre champ d'observation, à savoir des étudiants de premier cycle de niveaux A2, B1, B2 et de second cycle de niveau C1 du CECRL, fréquentant les filières de *Langues et littératures européennes*, d'*Etudes culturelles* (depuis la rentrée 2011) ou de *Langues appliquée* et le Master de *Médiation culturelle et littéraire*⁶⁰⁹. De ce point de vue, nos critères sont principalement de trois ordres qui, bien qu'interdépendants, seront séparés et schématisés⁶¹⁰ pour la commodité de l'exposition. Le premier est en étroite relation avec la dimension institutionnelle dans laquelle s'encadre la discipline et ses sous-disciplines et composantes. L'adéquation et des contenus d'enseignements à l'organisation en langues *mineures* et *majeures* et leur (re)définition selon

⁶⁰⁷ Emily Apter, dans son article « La *Bovary* de Marx » à propos de la traduction de *Madame Bovary* par Eleanor Marx, développe une réflexion sur la traduction au cours de laquelle elle établit un parallèle avec le dispositif d'étude de la génétique du texte qui, comme la traduction dit-elle « opère dans le domaine de la *techné* littéraire, travaillant à travers le médium du langage et de son milieu », point commun partagé avec l'adaptation, même si la communauté d'interprétation formée par la génétique est anonyme, à l'image de celle du lectorat, alors que l'identité des auteurs d'adaptations sont déclarées (Apter, 2012).

⁶⁰⁸ Pour reprendre l'exemple des *Cultural Studies*, Stéphane Van Damme remarque que, quelque soit la façon elles sont envisagées (comme courant artistique, pratique militante, ou nouveau domaine de savoirs), c'est précisément « la faible homogénéité de ces 'théories frontières', leur dispersion et leur flou qui apparaît comme un facteur de robustesse et leur permet de maintenir une convergence des points de vue et des connaissances sans que les acteurs aient à renoncer à leurs propres savoirs » (Van Damme, 2004).

⁶⁰⁹ Voir les descriptifs des curricula, disponibles en ligne sur le site : UNIVERSITÉ DU MINHO. Instituto de Letras e Ciências Humanas. *Licenciatura em línguas e literaturas europeias*. Disponibles sur : <http://www.ilch.uminho.pt/Default.aspx?tabid=7&pageid=290&lang=pt-PT> ; UNIVERSITÉ DU MINHO. Instituto de Letras e Ciências Humanas. *Pós-graduação*. (Masters). Disponibles sur : <http://www.ilch.uminho.pt/Default.aspx?tabid=8&lang=pt-PT>.

⁶¹⁰ Les chapitres précédents, en particulier les chapitres 3, 4 et 5 présentent certains des aspects de cette complexité, notamment en relation à l'évolution de la place de la langue dans les curricula ainsi que les enjeux auxquels les enseignements-apprentissages liés à la discipline doivent faire face, localement et dans le contexte plus général de mondialisation et de ses conséquences sur les humanités (chapitres 5 et 6).

une tendance à l'interdisciplinarité ou à la transdisciplinarité sous-tendant les typologies curriculaires ; les motivations épistémologiques se doublant de raisons économiques ayant des incidences sur la concentration et le partage des unités d'enseignements et des ressources humaines. Le second critère, articulé au premier, porte sur la dimension linguistico-cognitive⁶¹¹ : la typologie et les caractéristiques des éléments qui composent le corpus et des lieux critiques à partir desquels nous prétendons les examiner, permettent l'échelonnage du degré de difficulté des textes la variabilité de leurs discours d'escorte. Nous envisageons par ailleurs que ces textes puissent être lus, entendu et même étudiés dans d'autres langues que le français (dans leur version originale, traduits ou sous-titrés)⁶¹² en fonction de la configuration du dispositif didactique qui les programme (langue mineure ou majeure, groupe plurilingue, niveau de langue des étudiants etc.).

Le troisième critère concerne les compétences visées au regard du paradigme « actionnel » qui domine, à tort ou à raison⁶¹³, le champ éducatif européen depuis les années 1990, notamment sous l'influence de l'idée que, plus qu'à communiquer, le citoyen européen doit être préparé à agir (et interagir)⁶¹⁴ socialement. Ainsi, comme le rappelle Vincent Louis,

« le didacticien n'a pas (ou n'a plus) pour fonction principale de sélectionner des connaissances (des contenus) à transmettre ni de vulgariser les savoirs élaborés par d'autres disciplines. La raison en est que le projet de tout enseignement/apprentissage des langues étrangères s'énonce désormais en termes de 'compétences' à développer et non plus de 'connaissances' à transmettre. » (Louis, 2003 : 143)

sans qu'il n'ait pour autant recours qu'à « une collection de techniques d'enseignement juxtaposées (...) ignorant totalement les savoirs issus de la recherche scientifique » (Defays, cité par Louis, 2003 : 143).

⁶¹¹ Ce critère est déduit à partir des documents officiels (niveaux de langues stipulés dans les curricula scolaires et universitaires, descriptifs des disciplines etc.). Les hypothèses émises à partir de celui-ci devraient être confirmées et rectifiées au regard de la réalité observée sur le terrain à l'aide de méthodologies adaptées.

⁶¹² Quand nous avons entrepris ce travail, notre projet était de programmer une articulation entre les composantes de la partition curriculaire « langue », « culture » et « littérature » de façon à aménager des étapes pour la lecture et la compréhension des textes et leur exploitation selon différentes perspectives. La possibilité de ne pas imposer la totalité des enseignements et des supports en langue française avait été considérée, dans la mesure où le niveau de langue des étudiants (de A1 à B1 pour la majorité des étudiants concernés par les cours de littérature et de culture) n'est pas adapté à la lecture de textes littéraires sans médiation, *a fortiori* dans le cas de « classiques » que les étudiants peinent parfois à lire dans leur langue maternelle.

⁶¹³ Voir, par exemple Chiss, 2005 ou Lefranc, 2008 : 87 (qui développe une critique acerbe sur la terminologie du CERCL comme « langue managériale et technoscientiste »).

⁶¹⁴ Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues précise que l'approche actionnelle « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECRL, 2001).

L'évolution des curricula et des principes qui les gouvernent, ayant provoqué un déplacement tendant à remplacer l'exposition d'une réalité culturelle et de sa production esthétique par l'examen de la production d'énergies culturelles dans la société (voir chapitre 5 créativité), un autre des aspects qui retiendra notre attention concernera le redimensionnement de la rhétorique « réduite à un système d'artifices textuels et littéraires sans trop d'importance pour notre commerce actuel des textes » suggéré par Yan Baetens (Baetens, 2011b) pour rendre à l'objet littéraire⁶¹⁵ son statut de pratique culturelle et « *action dans la polis* » (Baetens, 2011b, souligné de l'auteur) réconciliant la pratique de la lecture et de l'écriture scindée, comme l'explique l'auteur, avec le déclin de la rhétorique traditionnelle⁶¹⁶. Dans ce contexte, les techniques d'analyse littéraire ne sont pas des fins en soit, mais concernent un apprentissage de l'écriture qui, réciproquement, permet une meilleure lecture critique « en vue d'une action ayant des effets dans la vie de la société » (Baetens, 2011b). Parmi les publics visés ceux qui se destinent à l'acquisition d'une expertise dans le domaine de la littérature sont minoritaires et se sont plus largement les connaissances culturelles et artistiques qui apparaissent comme centrales dans les humanités dont on attend qu'elles développent une capacité créative et interprétative, au moyen d'une exposition à une gamme de ressources, de registres et de discours culturels, pour former des communautés interprétatives mieux préparées à une lecture critique du monde et de ce qui est en jeu dans les représentations qui y circulent.

5.1.2 L'« instrumentalisation » des *classiques*.

On le sait, la constellation d'auteurs et d'œuvres auxquels on confère, dans une période historique donnée et dans le cadre d'une littérature déterminée, une valeur, un prestige et une autorité est historiquement construite et sert l'objectif de légitimer le fonctionnement de la littérature ou de « réguler ou discipliner les variations de goûts, de valeurs et de jugements littéraires » (Silva, 2008 : 265) meubles et variables, en fonction de facteurs qui permettent l'inclusion ou l'exclusion de normes, de conventions, de modèles d'écrits et de représentations, et donc d'œuvres et d'auteurs. Si l'institution scolaire et universitaire participe à la « canonisation » par un glissement inconscient des textes prescrits ou choisis, vers une « sorte de

⁶¹⁵ La littérature vue comme « objet littéraire » ou « fait littéraire » paradigmes provenant de la sociologie de la littérature qui rompent avec une conception immanentiste du texte pour en repérer les processus de littérarisation et de patrimonialisation (R. Escarpit ; J. Dubois ou R. Fayolle notamment).

⁶¹⁶ Violaine Houdart-Mérot part d'un constat en partie similaire pour élaborer une réflexion débouchant sur des pratiques reliant l'écriture et la lecture littéraires, à partir de la réécriture et de l'écriture d'invention : « Autrefois, au XIXe siècle encore (...) [É]tudier la littérature consistait à apprendre l'art d'écrire, au détriment peut-être de la lecture. Or, c'est à présent la lecture qui domine dans les études littéraires, au détriment de l'écriture. L'idée la plus répandue est que l'on apprend à écrire au hasard des lectures, par imprégnation. Pourtant, l'écriture que l'on pratique majoritairement au lycée et à l'université est une écriture de commentaire ou de dissertation, où l'imprégnation des textes littéraires ne peut guère fonctionner. On enseigne donc, au mieux, la technique du commentaire ou de la dissertation. Or, il existe aujourd'hui de nombreuses pistes de travail pour repenser un enseignement de l'écriture qui se fasse en articulation avec la lecture des textes littéraires » (Houdart-Mérot, 2004b : 5). L'auteure situe sa réflexion dans le contexte de l'enseignement en France, mais ces remarques valent, ou ont valu, pour la majorité des enseignements littéraires au Portugal, en portugais comme en langue étrangères, notamment dans le cas du français et des étudiants « francophones » des anciens cursus d'Enseignement (voir chapitre 4).

sanctification ou de béatification des auteurs de ces textes fondamentaux et, justement, consacrés » (Fraisie, 2011 : 13), ce geste de consécration ou de « classicisation »⁶¹⁷ du patrimoine littéraire recouvre des enjeux plus larges, en prise avec ce qui lie la notion de « classique » à une langue, à une littérature et à une nation.

En France la notion de classique, qui « se déplace lentement de l'écrivain gréco-romain à l'écrivain de la fin du XVIIe siècle, pour s'étendre aux différents siècles et devenir une notion anhistorique » (Houdart-Mérot, 2012 : 25), s'est sédimentée à partir de différentes acceptions qui semblent toujours connoter le terme aujourd'hui. En effet, l'idée diffuse, pour ce qui relève de la connaissance savante comme ordinaire, que le « classique » est emprunt de supériorité et de pérennité semble liée à son exemplarité, sans doute renforcée par le statut modélisant⁶¹⁸ que lui ont conféré l'institution scolaire et la culture légitime. La confusion entre la supériorité sociale, l'excellence linguistique et la perfection littéraire est présente au moins depuis l'idéologie d'un « bon usage »⁶¹⁹ et d'une supériorité de la langue française. L'âge classique correspond également à une « période de rationalisme, de grand rayonnement de la France sur les plans politiques, diplomatiques, culturel » (Piégay-Gros, 2007 : 15) sous la monarchie absolue de Louis XIV.

Ces connotations coexistent avec d'autres, péjoratives, d'ennui, de démodé, de peu attractif (Piégay-Gros, 2007 : 14), associées à la notion rétrospective de « classicisme »⁶²⁰ inventée au XIXe siècle pour qualifier l'opposition aux périodes qui l'encadrent : le baroque, les Lumières et le courant romantique (Piégay-Gros, 2007 : 15) qui veut rompre avec l'imitation des anciens modèles dépassés, pour s'inscrire dans une modernité et une liberté esthétique « au détriment des règles et des conventions des genres et des formes (...) [d']un modèle de rationalité et [d']un paradigme d'objectivité » (Piégay-Gros, 2007 : 15). Ainsi reconstruit,

⁶¹⁷ Comme le rappelle Emmanuel Fraisie, au terme « canon » d'origine anglo-saxonne entendu comme « un certain nombre de textes triés, ordonnés et réunis par la tradition scolaire et éditoriale (c'est notamment le cas des anthologies et morceaux choisis) comme un programme sous forme de liste d'ouvrages de référence » (Fraisie, 2011 : 12), on préfère en France celui de « classiques » dont Nathalie Piégay-Gros (2007) ou Violaine Houdart-Mérot (2012) retracent les principaux usages depuis le terme latin *classicus* désignant l'appartenance à la classe supérieure, puis par extension, les meilleurs auteurs, et les meilleurs auteurs enseignés dans les classes (ceux de l'antiquité), jusqu'à la notion (rétrospective) de « classicisme », ou celles, plus récentes, de « classique contemporain » ou « classique francophone ».

⁶¹⁸ Ou plutôt modélisé, si l'on considère, avec Alain Viala, que la modélisation « travaille l'image des œuvres et des auteurs concernés pour l'adapter à des pratiques de lecture et d'explication qui ne sont pas innocentes » (Viala, 1992 : 10). L'auteur précise que cette modélisation est parfois révélatrice d'un rapport de force, sinon de domination, en donnant l'exemple, emprunté à Paul Dirkx, du symbolisme en Belgique : « si la littérature belge de langue française peut revendiquer des auteurs qui auraient, au vu de leur retentissement, statut de classiques belges, il s'agirait en particulier des symbolistes qui, de Mockel à Rodenbach et Maeterlinck, ont constitué et de loin l'aile la plus dynamique et la plus largement célèbre et reconnue du mouvement en son temps ; mais ils ont été aspirés dans l'orbite de Paris, incorporés à l'histoire littéraire de la France, et du coup réduits à un rôle de second plan, à proportion de ce que fut le symbolisme en France ; et l'absence d'autonomie de la littérature belge de langue française par rapport au champ littéraire français les a privés du statut de classiques en leur propre pays » (Viala, 1992 : 15).

⁶¹⁹ Comme le rappelle Violaine Houdart-Mérot, les *classici* servaient de modèle à ce que Vaugelas désignait comme « le bon usage de la langue française », déterminé selon « la façon de parler de la plus saine partie de la cour, conformément à la façon d'écrire de la plus saine partie des auteurs du temps » (cité par Houdart-Mérot, 2012 : 24).

⁶²⁰ Dont Nathalie Piégay-Gros souligne les aspects polémiques et construits : si le « classicisme » est difficile à dater, c'est « que les notions de *classique* et de *classicisme* associent toujours quatre aspects : une dimension axiologique (le 'classique' implique un jugement de valeur) ; une dimension prescriptive : l'ouvrage classique est étudié à l'école, c'est un modèle qui fait autorité ; une dimension historique : le classicisme comme période des œuvres dites classiques ; enfin une dimension esthétique » (Piégay-Gros, 2007 : 15).

le « classicisme » français correspond à une norme, pure, élégante, en corrélation avec une idée de la perfection de la langue⁶²¹ et de sa littérature, tournées vers une origine qui fait autorité (l'Antiquité).

Avec Sainte-Beuve notamment, l'extension de la notion aux auteurs et aux œuvres ayant contribué à l'enrichissement et au progrès de l'esprit humain⁶²², a permis à tout auteur et à toute œuvre de devenir « classique », dès qu'ils « donne[nt] voix à l'universel » (Blanchot, 1968 : 19), en privilégiant l'écriture universelle au sacrifice de celle qui lui est propre. Le qualificatif est associé *a posteriori*, en fonction de différents facteurs, dont la légitimation par l'école, par moments « plus conservatrice que la société » (Piégay-Gros, 2007: 17), au moins jusqu'à la modification et la modernisation du canon à compter de la démocratisation de l'enseignement après 1965. En effet, comme Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron l'ont décrit dans *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement* (1970), l'institution scolaire contribue considérablement à ce processus de « classicisation » de la littérature nationale en isolant un corpus d'œuvres et de genres et en perpétuant « des hiérarchies génériques en fonction de critères esthétiques, moraux et politiques » (Piégay-Gros, 2007: 17) en prise avec le récit et le pouvoir nationaux⁶²³. Mais les collections « classiques » des éditeurs⁶²⁴, le système des prix littéraires et les discours savants théorico-critiques participent de façon non négligeable au phénomène⁶²⁵ en tant que dynamiques qui elles aussi permettent à ces œuvres d'être relues, imitées et réécrites.

Au cours des dernières décennies, le canon littéraire s'est progressivement ouvert sous la pression de phénomènes de « classicisation », obéissant aux dynamiques à la fois pluriculturelles et mondialisées des sociétés contemporaines, qui ont entraîné un intérêt accru pour l'altérité et la diversité culturelle. Des

⁶²¹ Nathalie Piégay-Gros et Violaine Houdart-Mérot citent la définition d'André Gide qui assimile par ailleurs « classicisme et 'génie de la France' » en posant une synonymie entre « classique » et « français ».

⁶²² Pour Sainte-Beuve est classique tout auteur ou toute œuvre qui « a enrichi l'esprit humain, qui en a réellement augmenté le trésor, qui lui a fait faire un pas de plus, qui a découvert quelque vérité morale non équivoque, ou ressaisi quelque passion éternelle dans ce cœur où tout semblait connu et exploré ; qui a rendu sa pensée, son observation ou son invention, sous une forme n'importe laquelle, mais large et grande, fine et serrée, saine et belle en soi ; qui a parlé à tous dans un style à lui et qui se trouve aussi celui de tout le monde, dans un style nouveau sans néologisme, nouveau et antique, aisément contemporain de tous les âges » (cité par Piégay-Gros, 2007 : 16 ; Houdart-Mérot, 2012 : 26).

⁶²³ Ce qui rend particulièrement problématique des appellations comme « classiques francophones » ou « classiques africains » comme le fait remarquer Violaine Houdart-Mérot (2012 : 28) qui témoignent de la relativité de la qualification « classique » et des dynamiques du lieu de sa réception comme tel.

⁶²⁴ La Bibliothèque de la Pléiade (Gallimard) est un indice prestigieux de la « classicisation » d'œuvres et d'auteurs français et étrangers.

⁶²⁵ Ainsi, et même si « [o]n ne classicise que du classicisable » (Viala, 1992 : 10), le phénomène est avant tout contextuel et consensuel, faisant intervenir différents espaces institutionnels dépendants de l'état du champ et du marché littéraire et culturel, qui ont peu à voir avec des qualités intrinsèques. L'auteur retrace les étapes de la « fabrication » du classique : « L'Ecole y joue un rôle clef, mais elle n'y est pas seule ; il y faut aussi l'édition, et la recherche (l'une et l'autre animées d'ailleurs là par des professeurs). Il y a donc une sélection qui s'opère en même temps que se forme le consensus entre ces divers espaces institutionnels. Mais, bien sûr, il y faut d'autres sélections en amont. La critique, les académies, les cénacles, les salons, l'entrée dans telle forme prestigieuse d'édition ou de publication, les institutions de la vie littéraire, toutes ces formes instituées de la réception au sein du champ littéraire, font le premier seuil de légitimation et consécration. Avec l'entrée dans la doxa scolaire, on quitte l'espace propre du champ littéraire pour passer à une institution supra-littéraire, l'Ecole, qui apporte la pérennisation par la divulgation : ce qui caractérise les « grands classiques », c'est leur capacité à faire des « petits », à être à la fois objets de conservation par la complétude (les éditions savantes) et objets de grande diffusion. C'est l'étape ultime, la canonisation ; et elle ne peut se faire, on le voit, que par un jeu de consensus. Mais elle constitue aussi un passage de la réception par la sphère restreinte du champ littéraire à celle par la sphère large : on touche là - voir le sens de « classique » dans le jargon éditorial - au rapport entre valeur littéraire et trivialité. » (Viala, 1991 : 10) L'auteur identifie d'autres facteurs facilitants tels que la stratégies de carrière ou littéraires des auteurs pour s'approcher de ce que Pierre Bourdieu a appelé « le centre dominant du champ » (Viala, 1992 : 11).

artefacts comme les films, la bande dessinée ou les jeux vidéo ont « intermédialisé » la notion de « classique », par ailleurs « internationalisée » et « transnationalisée » par l'essor du marché de la traduction et l'idée de la dissolution des frontières ou de la fusion des cultures dans un monde globalisé⁶²⁶. Aussi, des discussions plus amples ont permis d'élargir les problématiques de la « classicisation » ou de la « canonisation » à partir, par exemple, de la « querelle du canon »⁶²⁷ revenue à l'actualité depuis la désaffection croissante à l'égard de « la chose littéraire », ou plus spécifiquement de la rivalité entre le canon occidental et la littérature postcoloniale⁶²⁸ ; ou encore des critiques du « canon » après l'apparition des *Cultural Studies*⁶²⁹ qui ont consacré la culture populaire comme objet d'étude scientifique. On pense à des travaux qui se pencheront sur l'étude de secteurs de production dont les « paralittératures »⁶³⁰, empruntant à la fois aux discours critique du canon et à celui de l'analyse socio-historique du champ littéraire de Pierre Bourdieu pour définir les contours de leur objet.

5.1.3 *Madame Bovary* comme « instrument ».

Certains des aspects discutés jusqu'ici dépassent largement le cadre de l'analyse prétendue, les objectifs que nous nous sommes fixés et l'encadrement théorico-méthodologique pour les atteindre. En effet le corpus

⁶²⁶ Si l'essor du marché de la traduction est une réalité, on sait que celle de la fusion des cultures est idéalisée et dissimule des inégalités culturelles, sociales, linguistiques etc.

⁶²⁷ La « canon war », propre au contexte américain a sévi dans les années 1980-1990 dans le sillage des interrogations adressées depuis le domaines des études postcoloniales et des sciences sociales à propos de l'organisation et de la hiérarchisation des textes intégrant le corpus pensé comme « littérature américaine » depuis la fin du XIXe siècle. Le corpus littéraire « canonisé » est alors mis en cause du point de vue politique mais aussi national et identitaire, comme « marque d'une structure de pouvoir visant à la constitution, la préservation et la transmission d'un 'capital culturel' tel que le définissait Pierre Bourdieu » (Felix et Perrin-Chenour, 2006 : 3). A l'opposé de cette vision, les défenseurs d'un « canon occidental » dont Harold Bloom, posent des critères liés à une valeur intrinsèque des œuvres (l'universel, l'atemporalité, la sublimité esthétique) adossées à un contexte de provenance économique et politique puissant, qui tendent à exclure « les nouvelles littératures multiculturelles » (Felix et Perrin-Chenour, 2006 : 3). Selon Brigitte Félix et Marie-Claude Perrin-Chenour, il s'agit, dans un contexte mondialisé, d'affirmer la supériorité occidentale, ou plus exactement anglophone car les auteurs non-américains qui sont « assez brièvement mentionnés, sont évoqués essentiellement à travers leur ressemblance avec Walt Whitman. Quant à la répartition des auteurs européens, elle fait la part belle aux Anglo-Irlandais : pas moins de dix pour seulement trois Français et un seul Russe ! » (Felix et Perrin-Chenour, 2006: 9).

⁶²⁸ Cette rivalité, telle que l'expose par exemple John Marx dans l'article « Littérature postcoloniale et canon littéraire occidental » (Marx, 2006) est majoritairement exemplifiée à partir d'un corpus en langue anglaise. L'auteur distingue trois types de relations entre littérature postcoloniale et canon occidental. Les deux premières relations, à savoir la littérature postcoloniale qui *répudie* de canon (pour recouvrer des traditions menacées par l'impérialisme) et celle qui *révise* les textes et les concepts canoniques (comme forme de critique de la tradition occidentale), sont, selon John Marx, communément admises, ou tout du moins connues, car « elles relèvent désormais de la culture générale universitaire (Marx, 2006 : 157). Sans doute, explique-t-il, parce que cette « désécriture » et réécriture par des auteurs ayant appris la tradition occidentale à l'école « transforme la littérature postcoloniale en une catégorie rigoureusement élitiste qui exige une instruction canonique approfondie » (idem : 168) et qui renforce finalement le statut du canon qu'elle conteste. La troisième relation décrit l'influence sur le canon occidental d'une littérature « normalisée » dans le sens où celle-ci a constituée un contrepoint aux représentations occidentales des cultures locales présentes dans anciennes colonies européennes. Cette influence s'est manifestée par l'incorporation « de nouveaux contenus aux domaines de recherches établis » (Marx, 2006 : 170) conférant une portée internationale et globale à un champ d'études isolé en occident. Car, souligne l'auteur reprenant les mots du chercheur indien Rajeswari Sunder Rajan, « les institutions de la représentation sont aujourd'hui globales et ce qui se passe à tel endroit contribue à influencer et est influencé par ce qui se passe de l'autre coté du monde » (Marx, 2006 : 170).

⁶²⁹ Dans lesquelles s'inscrit la réflexion de Pierre Bourdieu. A propos des *Règles de l'art* comme « condensé des contradictions idéologiques qui caractérisent les théories du canon, prises dans une tension entre la démystification et le renforcement de l'exceptionnalité de leur objet » (Provenzano, 2010).

⁶³⁰ Selon Alain-Michel Boyer « l'ensemble des livres de fiction dont la diffusion est massive , et que le discours, critique, le plus fréquemment, ne considère pas, ou pas encore, comme appartenant à la littérature » que constituent les paralittératures et la notion même de paralittérature permettent de « mieux repérer, de mieux interpréter les crises épistémologiques qui, à intervalles réguliers, traversent le discours critique depuis le romantisme, c'est-à-dire depuis que s'est construit le discours de la modernité occidentale, et nous aident à interroger notre représentation de l'ordre culturel (...) de mieux comprendre les mécanismes de reconnaissance et d'institutionnalisation des écrivains, des œuvres, des genres, d'entrevoir comment se façonnent les frontières (...) établies par des instances qui formulent des verdicts » (Boyer, 2008 : 9), partagées entre la valeur littéraire « par ses qualités propres [ou] par le bon vouloir, voire l'arbitraire, des pouvoirs sacralisants » (Boyer, 2008 : 9).

présenté reste, pour la majorité des textes qui le constituent, tendanciellement « occidental », « franco-centré » et majoritairement axé sur la culture légitime. *Madame Bovary* fait partie des classiques pensés comme modèles éternels et universels qui intègrent le patrimoine de la littérature occidentale. La majorité de ceux qui s'en emparent dans le champ artistique forment en quelque sorte « une élite » qui s'adresse à un public averti.

Mais quoiqu'il en soit, la transmission des textes n'est plus exclusivement assurée par l'institution scolaire et son principe de « classicisation »⁶³¹ (Vaillant, 2001 : 105). C'est à partir de ce qui demeure un des critères possibles de cette « classicisation », les réécritures et autres pratiques que l'on peut y associer, que nous souhaiterions nous intéresser au roman de Gustave Flaubert, *Madame Bovary*. Inscrites dans le continuum de la réception⁶³² de l'œuvre, les (re)configurations limitées au corpus restreint décrit plus haut seront appréhendées à partir de ce qu'Alain Viala nomme « la sphère large » (Vaillant, 2001 : 10) où s'établit un lien entre les pôles de jugement de la valeur littéraire et de la trivialité, pour identifier les « valeurs d'usage » de ce *classique* aujourd'hui. Car il ne s'agira pas ici de rappeler pourquoi *Madame Bovary* est un « classique », mais de considérer et d'éprouver la « classicité » du roman à la lumière de réécritures⁶³³ et d'adaptations⁶³⁴ contemporaines et plus largement, de la manière dont l'espace littéraire interagit horizontalement avec

⁶³¹ « L'œuvre était perpétuée parce qu'elle offrait un modèle à reproduire ; l'histoire littéraire servait seulement à comprendre ce ferment d'éternité que le commentaire se chargeait de cultiver (...). Aujourd'hui, la perpétuation passe de plus en plus par le marché de la culture et l'Ecole a été relayée, pour l'imposition des idéologies culturelles, par les mécanisme de production et de consommation des biens symboliques, qui supposent l'apparition incessante de valeurs et de produits nouveaux : l'histoire littéraire réalise désormais ce tour de force qui consiste à produire du nouveau à partir de l'ancien, comme la littérature contemporaine, soumise à la même contrainte, s'évertue à inventer de l'originalité en dupliquant le connu » (Vaillant, 2001 : 106). L'auteur se réfère à la difficulté pour l'histoire littéraire de concilier le niveau épistémologique, qui intègre la valorisation différentielle des œuvres notamment à partir de leur co-textualité et de leur contextualité, et la pratique de l'édition contemporaine qui opère une sélection au moyen de la réédition de corpus textuels, selon une logique de marché, et influe ainsi sur le travail de l'historien et sur la compréhension « que chaque époque a pu entretenir avec le discours, l'écriture, le savoir, la pensée » (idem, *ibidem*). Alain Vaillant cite, pour exemple, la période du XIXe siècle et l'intérêt pour ce qu'il propose d'appeler « la littérature du réel, englobant sous cette appellation très générale le roman réaliste, les récits non fictionnels, la chronique, l'autobiographique, l'écriture d'introspection, poétique ou romanesque » (Vaillant, 2001 : 106). Le XIXe siècle aurait ainsi fini par se confondre avec l'image que le XXe siècle a construit de la modernité, laissant de côté des ensembles textuels hors de l'esthétique réaliste, pour des raisons commerciales. Il aurait d'ailleurs été intéressant d'étudier plus précisément les éditions récentes de *Madame Bovary* sous l'optique de l'auteur : les œuvres du passé comme un vivier dont les stratégies éditoriales correspondent à une logique de l'économie culturelle. On pense notamment aux collections de poche accompagnées de discours d'escorte et de dossiers pédagogiques aux éditions accompagnées l'enregistrement de la lecture réalisées par des comédiens etc. Par exemple, pour les années 2000 : aux Éditions Gallimard, coll. Folio Classique (n°3512), *Flaubert. Madame Bovary*. Édition de Thierry Laget, 2001 ; coll. Pocket Classiques (n°6033), *Gustave Flaubert. Madame Bovary*. Édition présentée et commentée (incluant « les clés de l'œuvre ») par Pierre-Louis Rey 2008, [1998] ; coll. Folioplus Classiques 19e siècle (n°33), *Gustave Flaubert. Madame Bovary*. Dossier de François Kerlouégan et lecture d'image (Berthe Morisot au bouquet de violettes, d'Édouard Manet) d'Alain Jaubert, 2004 ; coll. Folioplus Classiques 19e siècle (n°157) *Gustave Flaubert. Écrire madame Bovary. Lettres, pages manuscrites, extraits*. Textes choisis et dossier de Geneviève Winter et lecture d'image (L'amazone, de Gustave Courbet) de Bertrand Leclerc, 2009. Aux Éditions Garnier Flammarion (n°1306), *Madame Bovary* suivi des Actes de procès. Introduction, notes, appendice, chronologie et bibliographie mise à jour par Bernard Ajac, 2006 ; *Madame Bovary. Gustave Flaubert*. Lu par Claude Cyriaque. Le livre qui parle (L9114) 2 CD, 2006.

⁶³² Telle que l'entend Hans-Robert Jauss dans *Pour une esthétique de la réception* (1978).

⁶³³ Ce critère objectif servant à établir le statut de « classique » de l'œuvre sera articulé à d'autres critères plus subjectifs mais non moins consensuels, comme la polysémie ou le nombre et la diversité des interprétations des œuvres, le renouvellement d'une vision du monde par le renouvellement des formes, ou la propension à se constituer en modèles d'écriture. Ces critères sont suggérés par Violaine Houdart-Mérot afin de répondre « à la nécessité d'évaluer les œuvres, de les hiérarchiser d'une manière ou d'une autre et de trouver des critères pour décider des œuvres qui méritent ou non d'entrer dans les classe ou à l'université. » (Houdart-Mérot, 2012 : 34).

⁶³⁴ Brigitte Louichon tient compte de ces pratiques de réceptions qu'elle nomme « objets discursifs secondaires » et qu'elle sépare en quatre « catégories » selon que le dit classique génère des *adaptations*, catégorie dans laquelle l'auteure aussi bien les éditions et leur paratexte que les traductions ou encore « ce que l'on appelle parfois 'adaptation', 'traduction intersémiotique', 'transmutation', transposition' ou 'transécriture' selon que l'on met l'accent sur le langage, le média, le genre ou l'activité » (Louichon, 2012 : 42) ; des *hypertextes*, selon la définition de Gérard Genette, non limités en revanche au domaine du littéraire ; des *métatextes* qui forment un ensemble de discours diversifiés « qui disent quelque chose du texte » (Louichon, 2012 : 43) ; des *allusions* telles que les définit Gérard Genette. Brigitte Louichon propose « de considérer l'œuvre patrimoniale comme le texte original auquel on adjoindra 'ses' objets discursifs secondaires » pour « privilégier une approche des lettres comme univers de relations où les œuvres littéraires ne sont pas seules à exister » (Louichon, 2012 : 45) Mais ne s'agit-il pas ici de doublement « secondariser » ce corpus - dont la catégorisation est, comme le précise l'auteure, en cours d'élaboration - en le posant d'emblée comme à la périphérie et au service d'un centre occupée par l'œuvre littéraire ?

d'autres espaces et pratiques sociales, en évitant une démarche bipolaire qui consisterait en la séparation du roman d'un côté, et de l'autre l'ensemble formé par le corpus, et dans cet ensemble, d'un côté le pouvoir des mots et de la littérature et de l'autre celui des spécificités des médias composés par l'image que sont le cinéma et la bande dessinée.

En somme, nous émettons l'hypothèse que notre approche laisse entrevoir des tensions qui relèvent de conflits idéologiques, mais aussi méthodologiques, notamment parce que l'ensemble à traiter, ou l'objet d'étude, est intermédial et engage le choix d'angles d'approche adaptés pour le décrire, que sous-tend un ancrage contextuel qui contribue à lui donner un sens. Adossée à la vision d'un monde à interpréter à partir de représentations, pensé la fois comme multipolaire, multiculturel, et globalisé, l'approche et les outils que nous proposerons seront « bricolés » et influencés par des disciplines comme les études culturelles ou les « nouveaux » abordages issus du comparatisme ou de histoire littéraire et culturelle⁶³⁵.

La croyance en le fait qu'une communauté interprétative dont l'identité instable, marquée par la différence culturelle et dont le poids démographique est croissant, se trouve « sans canon », mais qu'elle partage en revanche des références éclectiques⁶³⁶, nous semble un facteur à prendre en compte dans le cadre d'enseignements liés à la transmission et à la sélection d'œuvres du passé, pensées comme représentatives d'un patrimoine littéraire commun⁶³⁷, pour tisser des liens qui, pour ténus et discutables qu'ils soient, ne peuvent s'accommoder d'une vision axée sur « les valeurs de l'unisson et de l'homogène » (Ruby, 2006 : 99).

Par ailleurs, notre approche se situera dans le prolongement des notions de lectures critique et savante de type universitaire que Gérard Langlade rattache, pour la première « à l'étayage d'une interprétation [et] qui suppose un retour analytique sur l'œuvre lue » (Langlade, 2000 : 1) et qu'il distingue de la seconde dont le statut diffère parce que celle-ci « inscrit l'entreprise lectorale dans une perspective culturelle dont l'objectif déclaré est la connaissance de la littérature, de son histoire, de ses codes, de ses grands auteurs, de ses œuvres majeures... ».

⁶³⁵ Approches que nous avons sommairement évoquées précédemment et qui, pour celles qui nous semblent le mieux adaptées à notre objet, adoptent des postures herméneutiques « défamiliarisantes », ne prétendant pas « dévoiler » un sens originel, mais plutôt établir des connexions avec d'autres mondes (textuels, géo ou socioculturels, etc.), considérant le contexte dans lequel se situe le chercheur pour produire des connaissances et non seulement les moderniser.

⁶³⁶ L'hétérogénéité des étudiants et de leur(s) culture(s) et sa problématisation au regard de l'enseignement et des politiques culturelles n'est pas nouvelle, on le sait, elle est discutée notamment par Michel de Certeau dans *La culture au pluriel* (1974) dans le contexte de la massification de l'enseignement en France.

⁶³⁷ La notion de patrimoine littéraire, dont l'emploi en France est tardif et ambigu comme le montre Violaine Houdart-Mérot (2012 : 30-34), est elle aussi problématique parce qu'associée, ne serait-ce qu'implicitement, à une littérature nationale, ce que vient nuancer, dans une certaine mesure, le concept de *Weltliteratur* ou encore l'idée delittérature-monde ou les travaux d'Edward Said, par exemple (voir chapitre V). Sur la définition et l'usage du terme « patrimoine » en général, notamment sur la difficulté que présente une « définition du patrimoine comme quelque chose qui nous aurait été transmis [et qui] coexiste sans problème avec l'idée que le patrimoine s'inscrit dans un rapport au passé construit par rapport au présent », voir Davallon, 2006 : 93-98.

En effet, il s'agira aussi pour nous de procéder à une sorte de « mise en abyme didactique » de la lecture littéraire, perçue dans la démarche de l'auteur - ou de l'agent – de la réécriture, dans le sens où celui-ci mobilise une expérience de lecture dans sa dimension savante au même titre que dans sa dimension d'expérience intime, émotionnelle et affective. La possibilité d'explorer la dimension esthétique des textes à la fois à un niveau cognitif impliquant une distanciation, mais aussi à travers la considération de la part subjective attenante au goût, au plaisir ou aux valeurs, permettra d'articuler la « lecture cursive » à « lecture analytique » pensées comme solidaires et pouvant déboucher sur diverses expériences d'écriture.

6. Propositions d'entrées didactiques pour le traitement du corpus comme objet d'enseignements et d'apprentissages.

L'évolution du lieu théorico-critique que constituent les études de l'adaptation ou *Adaptation Studies*, nous semble former un exemple significatif des changements de paradigmes que nous nous sommes efforcés de circonscrire jusqu'ici, gardant à l'esprit notre objet d'étude et les objectifs que nous nous sommes fixés pour le traiter. L'état des lieux qui précède (6.5.), concernant le domaine et ses évolutions récentes, est partiel et sans doute partial, dans la mesure où il constitue l'encadrement théorico-méthodologique qui servira de base à des propositions d'approches du corpus présenté précédemment, en vue de la construction d'enseignables et de leurs discours d'escorte.

La dominante didactologique plus que didactique de cette recherche et la nature instable des territoires disciplinaires auxquels elle fait référence et à laquelle elle se rapporte plus spécifiquement, à savoir les études françaises à l'université du Minho⁶³⁸, nous ont conduit à penser que l'élaboration de ce que nous appellerons « entrées didactiques », à adapter et à approfondir en fonction de dispositifs didactico-pédagogiques spécifiques, serait préférable à une analyse du corpus tendant à l'exhaustivité. En effet, une telle démarche nécessiterait des approfondissements et des problématisations, nous paraissant dépasser le cadre de cette thèse que nous tâcherons néanmoins de signaler ponctuellement.

En outre, n'étant pas en mesure de tester l'applicabilité de nos propositions sur le terrain, et compte tenu de la nature relativement « éphémère »⁶³⁹ des éléments du corpus, il nous a semblé plus utile de nous limiter à sa valeur d'exemple en tant que « nœud » provisoire d'interprétations et de pratiques culturelles, en tâchant d'articuler plusieurs niveaux d'explication à la convocation d'une œuvre du passé dans des textes et contextes autres.

Rappelons que le corpus sélectionné est composé de textes littéraires, filmiques et bédésques des années 2000, provenant de divers contextes de production et entretenant une relation plus ou moins explicite ou

⁶³⁸ Rappelons qu'à l'université du Minho, elles font partie du département d'Études romanes en charge des enseignements-apprentissages liés aux langues française, espagnole et italienne qui sont des langues *mineures* couplées aux langues portugaise et l'anglaise *majeures*. La tendance à la fusion des unités d'enseignements dont le nombre d'étudiants inscrits est réduit, et à la restructuration des filières formant des « spécialistes » en langues et littératures ou encore aux approches dites trans ou interculturelles, ont conduit à des adaptations et à des "reterritorialisations" des savoirs, des enseignements-apprentissages et des méthodologies. Les propositions présentées concerneraient ces filières liées aux enjeux institutionnels et épistémologiques auxquels sont confrontées les humanités (6.4).

⁶³⁹ Notre objet d'étude a été constitué à partir d'un prélèvement synchronique dont le caractère « contemporain » est à l'évidence provisoire. La configuration des éléments qui le constituent est par ailleurs orientée par des problématiques et des enjeux particuliers, ce qui conditionne sa portée et sa pertinence en dehors de ce cadre spécifique.

évidente avec *Madame Bovary* de Gustave Flaubert. Les éléments en étude sont autant de façon de lire, d'interpréter, et de mettre en perspective le roman qui, par le fait même de la présence de nombreuses réappropriations et références dans les pratiques et objets culturels, à différentes époques et dans différentes cultures, peut être considéré comme faisant partie du patrimoine littéraire mondial⁶⁴⁰.

Nous avons décidé de désigner les composantes de ce corpus par *réécritures*, sans distinguer se que l'on appelle conventionnellement les *adaptations*, de façon à ne pas orienter d'emblée l'analyse à partir de la différence axée sur les systèmes sémiotiques. La réécriture en tant que catégorie inclusive constituant à nos yeux un lieu commun opératoire pour les réécritures dans un même « genre » ou un même média, ainsi que dans des genres ou des médias différents.

Malgré la difficulté de rendre cohérente une démarche puisant dans plusieurs champs d'études, la diversification des approches nous apparaît inévitable de par la nature même du corpus, mais aussi parce qu'elle permet de tenter d'éviter certains écueils⁶⁴¹ souvent reprochés aux études littéraires.

Il s'agira ici de s'intéresser au (re)déploiement d'un texte, d'un récit, de personnages ou de références à *Madame Bovary*, dans des textes présentant un lien de parenté plus ou moins lâche avec le roman. Car Emma Bovary et l'ensemble de ses caractérisations forment une sorte de mythologie indépendante du texte de sa première occurrence⁶⁴² dont le *bovarysme*⁶⁴³ serait le paradigme, qui circule dans les fictions, tous médias confondus.

Enfin, dans le cadre des propositions qui suivent, nous considérerons comme un préalable la lecture de *Madame Bovary*⁶⁴⁴. L'examen des interprétations matérialisées sous la forme de propositions révélatrices d'une esthétique ou d'un point de vue sur l'œuvre, formulés à partir d'un contexte particulier, partira d'une comparaison qui servira de première étape à la problématisation de questions ponctuelles liées au statut et à la circulation d'un classique de la littérature dans la culture contemporaine mondialisée, à l'aide du repérage de différents marqueurs relevant d'approches internes et externe des textes. Les textes seconds, présentant différents degrés de difficulté linguistiques et une longueur variable, ne pourront probablement pas être tous lus ou visionnés dans leur intégralité. On pourra les organiser par groupement de textes et/ ou d'extraits, en langue originale, traduits ou sous-titrés, en fonction des compétences des étudiants.

⁶⁴⁰ C'est sans doute une conclusion hâtive qui mériterait d'être argumentée dans le cas spécifique de *Madame Bovary*.

⁶⁴¹ Comme par exemple le « textualisme » constaté dans des approches comme le structuralistes dans le champ de la culture et de ses interprétations, notamment la combinatoire lévi-straussienne concernant l'invariance du symbolique, l'atemporalité des structures, ou la décontextualisation des significations, bien que l'on accuse le fonctionnalisme qui exige un ancrage dans le local, refuse l'universel et se fixe sur les pratiques effectives et les situations contingentes de conduire « à la même déréalisation des pratiques » (Lacour, 2009).

⁶⁴² On se souvient que *Madame Bovary* est la réécriture d'un fait divers tragique impliquant Delphine Delamarre, épouse adultère d'un médecin de campagne.

⁶⁴³ Sur le mythe Emma Bovary, voir par exemple Leclerc 1997; et sur le *bovarysme* Terrien et Leclerc 2004.

⁶⁴⁴ Bien qu'il ne soit pas impératif de procéder dans cet ordre, d'autant plus s'il s'agit de démontrer l'équité entre les produits et les discours culturels, et de « démuséifier » un héritage culturel.

6.1. Décrire et regrouper les éléments du corpus.

Nous n'ignorons pas que les modalités des relations intertextuelles sont problématiques⁶⁴⁵, *a fortiori* appliquées à des réécritures dans différents médias et langages, le besoin de généralisation, et partant de simplification, achoppant sur la question de la transférabilité de concepts pensés à partir de la littérature ou de catégories linguistiques (voir : 5.4.1)⁶⁴⁶. Cependant, le concept transtextualité que Gérard Genette explicite dans *Palimpseste*, s'avère en partie opérationnel, bien que le système s'applique aux processus de production de sens des textes littéraires canoniques et qu'il perpétue « une appréhension 'textualiste' de la littérature » (Maingueneau, 2004 : 125).

Les notions d'*hypotexte* pour le texte fondateur et d'*hypertexte* pour, selon Gérard Genette, « tout texte dérivé d'un texte antérieur par transformation simple (nous dirons désormais *transformation* tout court) ou par transformation indirecte : nous dirons *imitation* » (Genette, 1982 : 16, souligné de l'auteur), pourront néanmoins être convoquées, si l'on accepte que chacun des hypertextes du corpus de l'hypotexte *Madame Bovary* en constitue, en premier lieu, une transformation.

6.1.1 Gérard Genette et les relations transtextuelles⁶⁴⁷.

Rappelons que la transtextualité comprend cinq types de relations (Genette, 1982 : 7- 19) qui peuvent se combiner.

L'**intertextualité** ou l'insertion de fragments exclusivement sous la forme de la citation (convocation explicite d'un texte dans un autre), du plagiat (emprunt littéral mais non déclaré) ou de l'allusion (ni explicite, ni littérale à proprement parler, l'allusion se manifeste au moyen d'indices). La **paratextualité** qui désigne la relation du texte avec son paratexte (lieu de la dimension pragmatique de l'œuvre et de son effet sur le lecteur). La **métatextualité**, dont les indices paratextuels sont des amorces, qui se réfère à la relation de commentaire et se présente comme un lieu de la relation critique, sans nécessairement nommer ni citer le

⁶⁴⁵ L'intertextualité n'est pas consensuelle et est définie différemment selon les contextes théoriques dont les théories de l'adaptation comme nous l'avons esquissé (5.). Disons, pour simplifier, qu'il existe une tension entre l'appréhension de la circulation du sens (par appropriation de ce qui a déjà été dit) dans le tissage des liens intertextuels *dans* le texte et *hors* du texte (incluant le discours social par exemple), allant du linéaire, du statique vers le transformationnel, le dynamique. Pour des discussions sur ces questions, voir par exemple Angenot, 1983.

⁶⁴⁶ Si on ne peut pas parler de grammaticalité du cinéma ni de la bande dessinée (qui ne sont pas des langues), on peut établir un parallèle avec les transformations élémentaires de la théorie générative (Tcheuyap, 2005 : 45) : la permutation (sur l'axe horizontal cependant, par le ré-ordonnement dans le texte parent); l'effacement (la suppression d'éléments pour des raisons de format, dans le cas du cinéma surtout), l'addition (intégration d'éléments nouveaux). Ces transformations sont motivées par le projet de l'auteur de la réécriture et le contexte dans lequel elle est produite.

⁶⁴⁷ Pour une étude plus systématique et détaillée des relations transtextuelles, voir Houdart-Merot, 2004b : 36-44. La terminologie de Genette est reprise et nuancée par de nombreux auteurs comme : Piégay-gros 2002 ; Bouillaguet 1996 ; Samoyault 2001 ; Rabaud, 2002.

texte. L' **hypertextualité** ou la relation de dérivation par la transformation directe ou indirecte (l'hypertexte a souvent valeur de commentaire et s'appuie parfois d'un intertexte citationnel ou d'allusions textuelles ou paratextuelles). L' **architextualité** ou les catégories dont relève les textes comme le genre, l'appartenance taxinomique⁶⁴⁸.

Pour ce qui est de l'hypertextualité, la transformation directe garde les thèmes de l'hypotexte dans un autre style, alors que l'imitation (transformation indirecte), s'applique au traitement de sujets différents dans le même style que celui de l'hypotexte. Ces deux types de transformation sont combinés à trois types de régimes (produisant des intentions et des effets) désignés par ludique, satirique et sérieux, donnant lieu à six types de pratiques hypertextuelles (Genette, 1992 : 45). Pour les transformations (simple ou directe) : la parodie (transformation sémantique, ludique qui modifie le sujet) le travestissement (attaquant l'hypotexte par « un système de transpositions stylistiques et thématiques dévalorisantes » (Genette, 1982 : 33) et la transposition (transformation sérieuse de l'hypotexte, qui peut être formelle ou thématique). Pour les imitations : le pastiche (qui imite le style mais sans fonction satirique), la charge (caricature du style de l'hypotexte) et la forgerie (imitation sérieuse, suite d'un hypotexte).

Les transformations qui sont motivées par un rapprochement entre l'hypertexte de son public sont décrites par Gérard Genette comme « un mouvement de translation (temporelle géographique, sociale) *proximisante* : l'hypertexte transpose la diégèse de son hypotexte pour la rapprocher et l'actualiser de son propre public » (Genette, 1982 : 431, souligné de l'auteur). Le transfert de la structure narrative entraîne des « adaptations » de plusieurs ordres qui modifient la signification de l'hypotexte. En effet, les transpositions *diégétiques* et *pragmatiques* entraînent la transformation thématique « qui touche à la signification même de l'hypotexte » (Genette, 1982 : 418). La transposition diégétique concerne le changement de diégèse et « l'univers spatio-temporel » (Genette, 1982 : 419) de l'hypotexte où, par exemple « l'action change de cadre et les personnages qui la supportent changent d'identité » (Genette, 1982 : 422)⁶⁴⁹. Celle-ci maintient une analogie thématique entre l'action de l'hypertexte et celle de son hypotexte (le héros n'est pas le même mais vit des événements très semblables). La transposition pragmatique, est décrite comme une « modification des événements et des conduites constitutives de l'action » (Genette, 1982 : 418) affectant le « cours même

⁶⁴⁸Remarquons dès maintenant que les catégories situées « à l'extérieur » du tissu diégétique comme l'architextualité, paratextualité, métatextualité peuvent s'étendre à tous les textes du corpus et les supports autres que le livre (on pense aux bandes annonce sur internet, aux compléments sur les films dans les DVD, aux sites internet participatifs comme les wiki etc.).

⁶⁴⁹Gérard Genette établit par ailleurs une distinction entre transformation homodiégétique, dans laquelle les personnages gardent leur identité, et transformation hétérodiégétique, dans laquelle « l'action change de cadre, et les personnages qui la supportent changent d'identité » (Genette, 1982 : 422).

de l'action et de son support instrumental » (Genette, 1982 : 442). Mais d'autres variables de la diégèse de l'hypotexte peuvent être affectées et des transformations sémantiques peuvent être entraînées par des modifications comme le milieu social, le tempérament d'un personnage etc.

Quelques limites du modèle.

Violaine Houdart-Mérot note les limites des distinctions qu'opèrent les catégories de Gérard Genette à l'intérieur des relations d'hypertextualité concernant les « textes écrits à partir d'un autre texte, par 'greffe' » (Houdart-Mérot, 2004b : 37).

Séparer la transformation (dire la même chose autrement en conservant l'histoire) et l'imitation (dire autre chose semblablement dans le même style) présente le risque « de ramener au clivage entre le fond et la forme et de laisser croire que l'on peut toucher l'une sans toucher l'autre. » (Houdart-Mérot, 2004b : 38). Quant aux « trois 'régimes' de pratiques hypertextuelles, déterminés en fonction de la visée du texte » (ludique, satirique et sérieux), s'il permet de « bien marquer la différence structurelle entre transformation et imitation et, par la suite, entre parodie et pastiche » (Houdart-Mérot, 2004b : 39)⁶⁵⁰, il complexifie les catégories du satirique et du ludique que Daniel Sangsue propose de subsumer dans la catégorie de comique (Houdart-Mérot, 2004b : 39)⁶⁵¹.

TABLEAU GENERAL DES PRATIQUES INTERTEXTUELLES SELON GERARD GENETTE⁶⁵²			
Régime	ludique	satirique	Sérieux
transformation	parodie	travestissement	transposition
Imitation	pastiche	charge	forgerie

Figure 14 Tableau general des pratiques intertextuelles selon Gerard Genette

Source : Houdart-Mérot, 2004b : 39, repris de Sangsue, Daniel (1994)

⁶⁵⁰ « La transformation part toujours d'un texte précis, singulier, qui va se trouver à la fois transformé et reconnaissable, tandis que l'imitation (et donc le pastiche) cherche à reproduire un style, à partir d'un ensemble de textes et non d'un texte singulier » (Houdart-Mérot, 2004b : 39).

⁶⁵¹ « Il n'est pas rare, en effet, qu'un même texte, en pastichant un auteur ou en parodiant l'un de ses textes, manifeste conjointement une forme d'hommage et une raillerie, une reconnaissance et une volonté de rivalité. C'est peut-être même une ambivalence essentielle de la littérature de second degré » (Houdart-Mérot, 2004b : 39). Annick Bouillaguet note par ailleurs que « parodie » est utilisé actuellement comme un terme générique qui s'étend au pastiche satirique et qui pose le problème de la correspondance entre son emploi commun et celui que lui confère la théorie littéraire avec Gérard Genette ou le courant anglo-saxon dont font partie Margaret Rose, Linda Hutcheon et Michele Hannoosh (Bouillaguet, 1996 : 15-16). La variation de la définition du terme brouille la limite entre parodie et pastiche et leur fonction, comme l'explique très bien l'auteur.

⁶⁵² Dans Houdart-Mérot, 2004b : 39, repris de Sangsue, Daniel (1994). L'auteur, avec Daniel Sangsue, propose de fusionner les entrées « ludique » et « satirique » en « un seul régime à dominante *comique*, aussi bien pour le pastiche que pour la parodie, sans distinguer changement de style ou changement d'histoire » (Houdart-Mérot, 2004b : 42, souligné de l'auteur)

Notons que les formes comme la parodie⁶⁵³ et le pastiche « dépassent très largement le domaine de la littérature [et] contribue à intégrer le fait littéraire à un ensemble de faits culturels » (Bouillaguet, 1996 : 5).

Quant aux formes d'insertion de fragments de textes autres et à leur signification, comme le plagiat, la citation - qui se confondent parfois⁶⁵⁴ - ou l'allusion qui ressort des rapports qu'entretiennent les textes entre eux, comprises chez Gérard Genette comme relations intertextuelles, elles peuvent également être considérés comme des formes de dérivation, générer de nouveaux sens et entretenir des liens avec l'hypertextualité (Houdart-Mérot, 2004b : 42). Elles peuvent être complétées par le collage ou le centon⁶⁵⁵ comme le suggère Annick Bouillaguet (1996).

La relation d'architextualité qui renvoie au fait que tout texte nourrit des liens avec « les formes génériques qui l'ont précédé et avec les règles implicites qui se constituent à partir de la lecture d'une multiplicité de textes » (Houdart-Mérot, 2004b: 43) participe aussi de la réécriture quant il s'agit d'imiter un genre⁶⁵⁶.

On peut également remarquer que ce l'approche hypertextuelle convient moins aux 'régimes de littéralité' (Dufays et *al.*, 2005 : 83) des dites littératures moderne ou postmodernes, telles que les définissent sommairement⁶⁵⁷ Jean-Louis Dufays *et al.* (2005: 83-84). Nous savons que depuis le Moyen Âge plusieurs modes d'écriture et de lecture coexistent aussi bien dans l'œuvre d'un même auteur que d'une même époque. On pourrait extrapoler le domaine de la littérature et étendre ces constatations aux domaines du cinéma et de la bande dessinée coexistant dans des dynamiques de création et de réception propres à une

⁶⁵³ Qui chez Annick Bouillaguet se dédouble en citation parodique et parodie intégrale (comme large unité textuelle (Bouillaguet, 1996 : 6).

⁶⁵⁴ Une citation très connue peut se passer de guillemets pour obtenir ce statut. Tout comme une citation en bonne et due forme peut s'avérer fausse ou inventée.

⁶⁵⁵ Le collage est un « procédé plutôt qu'[une] figure si l'on y voit un acte, celui qui consiste à rapprocher deux objets dont les sèmes sont incompatibles, ou à insérer dans un texte un fragment d'une autre nature. Figure tout de même dès lors que l'on considère le produit de l'un et l'autre de ces actes. Nous l'envisageons aussi au sens de *centon* (...), celui d'un ensemble constitué de fragments antérieurs, selon une définition qui fait du collage une authentique figure de l'imitation. » (Bouillaguet, 1996 : 6)

⁶⁵⁶ Pour Gérard Genette, « imiter une œuvre, un auteur, une école, une époque, un genre, sont des opérations structurellement identiques » (cité par Houdart-Mérot, 2004b : 43), ce que Violaine Houdart-Mérot nuance car les imitations de genre supposent une connaissance des conventions propres à ce genre, décentrée des caractéristiques thématiques et stylistiques des œuvres. Pour Dominique Maingueneau, l'ensemble constitué par les genres et les types de discours forment l'interdiscours (Maingueneau, 2004 : 127)

⁶⁵⁷ Les auteurs évoquent trois conceptions distinctes de l'écriture littéraires (encadrées dans la théorie du stéréotype) : « la conception classique, fondée sur la fidélité aux canons, la conception moderne, axée sur la différence, et la conception postmoderne (ou, si l'on préfère, la contemporaine), centrée sur le va-et-vient. » (Dufays et *al.*, 2005 : 83) Ce dernier mode étant plus ambivalent et oscillatoire. Selon les auteurs, à ces modes d'écriture correspondent des « régimes de valeur » pour la lecture : participation, distanciation et ambivalence. Pour Michel Picard « la lecture littéraire est oscillation concertée entre des modes d'évaluation antithétique, elle consiste à explorer chaque critère axiologique de manière dialectique en valorisant tour à tour les deux pôles qui la constituent » (Dufays et *al.*, 2005 : 85). Ces pôles : conformité/ subversion axé sur le critère de l'originalité (la lecture littéraire se fait à la fois dans une culture et dans sa mise en cause) ; sens /signification axé sur la polysémie ; faux/vrai axé sur le critère de la vérité (fonction sociale de la lecture qui, en plus d'un texte, produit indirectement un lecteur et un citoyen) (Dufays et *al.*, 2005 : 85).

même histoire culturelle⁶⁵⁸. Aussi, nous intégrerons à la description du rapport entre les textes du corpus et *Madame Bovary* des remarques ressortissant de l'intermédialité, notion entendue comme désignant des relations médiatiques variables et historiques entre les médias et « le fait qu'un média recèle en soi des structures et des possibilités qui ne lui appartiennent pas exclusivement » (Müller, 2000 : 112).

7.1 Pour une cartographie du corpus « bricolée » à partir de la relation d'hypertextualité et d'intertextualité.

« Moins l'hypertextualité d'une œuvre est massive et déclarée, plus son analyse dépend d'un jugement constitutif, voir d'une décision interprétative du lecteur (...). Je puis également traquer dans n'importe quelle œuvre les échos partiels, localisés et fugitifs de n'importe quel autre, antérieure ou postérieure. Une telle attitude aurait pour effet de verser la totalité de la littérature universelle dans le champ de l'hypertextualité, ce qui rendrait l'étude peu maîtrisable ; mais surtout, elle fait un crédit et accorde un rôle, pour moi peu supportable, à l'activité herméneutique du lecteur – ou de l'architecteur » (Genette, 1982 : 19).

Il s'agit pour l'auteur d'aborder le versant de l'hypertextualité « où la dérivation de l'hypotexte à l'hypertexte est à la fois massive (toute une œuvre B dérivant de toute une œuvre A) et déclarée, d'une manière plus ou moins officielle (...) [e]n laissant donc de côté toute hypertextualité ponctuelle et/ou facultative (qui relève plutôt à mes yeux de l'intertextualité) » (Genette, 1982 : 18).

Les textes parents (hypertextes) du roman de Flaubert *Madame Bovary* qui nous occupent s'inscrivent dans un continuum, et présentent des écarts structurels et thématiques (diégétiques, pragmatiques, axiologiques) plus ou moins importants que l'on peut tenter de répertorier et en les confrontant à leur texte géniteur (hypotexte), tout en tâchant d'expliquer et de donner un sens à ces modifications.

Le texte qui constitue la relation de parenté (hypertextuelle) la plus nette est **la bande dessinée de Daniel Bardet et Michel Janvier**, ce que confirment les indices paratextuels : *Gustave Flaubert, Madame Bovary* « d'après l'œuvre de Gustave Flaubert » (Bardet et Janvier, 2008 : 3) dans la collection « romans de

⁶⁵⁸ Voir par exemple, Le cinéma : permanence et métamorfoses. *Raison présente*, n°108, 4^{ème} trimestre 2011; BERNIÈRE, Vincent (Éd.). *Qu'est-ce que la bande dessinée aujourd'hui?* Paris : Beaux Arts Éditions/TTM Éditions, 2008 ; Bande dessinée. Un autre regard sur le monde. *Books*, hors-série n°2, avril-mai 2010.

toujours » des éditions Adonis⁶⁵⁹. La quatrième de couverture (le péritexte) indique une liste des autres classiques déjà parus et précise qu'il s'agit d'un projet associatif (CADMOS) pour la sauvegarde et la diffusion du patrimoine littéraire mondial dont l'Organisation Internationale des Pays Francophones (OIF)⁶⁶⁰ et l'UNESCO sont partenaires. Ainsi, l'hypertextualité massive et déclarée de l'hypotexte dans cette transposition ou transformation sérieuse est-elle programmée (comme l'est la fidélité à l'original et la comparaison avec celui-ci) en fonction d'un projet culturel et éducatif et du format du médium qui en assurera la médiation, lui aussi programmé comme au service du texte original pour en faciliter la transmission.

Les principales transformations, d'ordre diégétique, consistent en la réduction et « transmédiation » du roman pour correspondre aux règles et aux codes de la bande dessinée, plus exactement à l'album franco-belge de 48 pages⁶⁶¹, que l'éditeur considère sans doute comme le plus familier aux enseignants qui constituent son public cible.

L'univers spatio-temporel et l'ordre des « scènes clés » du roman est respecté, deux d'entre elles sont d'ailleurs transcrites dans le supplément pédagogique à la fin de l'album⁶⁶². Le découpage du roman et son resserrement autour de l'action et des personnages entraîne son accélération ainsi que l'intensification des traits de caractère des héros, Emma et Charles Bovary.

La bande dessinée commence *in medias res* avec l'annonce la jambe cassée du père Rouault, puis suivent : la visite à la ferme des Bertaux et la rencontre entre Charles et Emma (idem : 1-4); la mort de la femme de Charles (idem : 5), la demande en mariage (idem : 6-7) et la noce, résumée en deux vignettes (idem : 8) ; le bal au château de Vaubyessard (idem : 9) ; le déménagement de Tostes à Yonville-l'Abbaye, l'accueil de Homais et la rencontre avec Léon Dupuis (idem : 10-11) ; la naissance de Berthe placée en nourrice chez la mère Rolet et les soirées chez Homais avec Léon (idem : 12) ; la rencontre avec Lheureux (idem : 13) ; la rencontre avec le père Bournisien, le départ de Léon et la rencontre avec Rodolphe Boulanger (idem : 14) ; les comices agricoles (idem : 15-16) ; la promenade à cheval avec Rodolphe (idem : 17-18) et les visites

⁶⁵⁹ Sylviane Ahr (2012) étudie le phénomène éditorial de l'adaptation des classiques en bandes dessinées, leur vocation pédagogique et artistique.

⁶⁶⁰ Il serait intéressant d'étudier, d'une part, ce que la collection entend par « classiques de la littérature mondiale » ainsi la présence de textes dits francophones (c'est-à-dire en langue française mais non métropolitains) dans ce corpus et, d'autre part, d'étudier ce corpus du point de vue des études postcoloniales (voir chapitre 5).

⁶⁶¹ Ce format cartonné en couleurs de 48 pages dit « 48CC » n'a plus le monopole depuis l'émergence de nouvelles formes éditoriales regroupées, parfois *a posteriori*, sous la catégorie relativement récente en France de « roman graphique » à la quelle appartiennent les autres bandes dessinées du corpus. Voir, Groensteen 2012 ; Baetens 2001.

⁶⁶² Il s'agit du « Bal au château » et de « L'agonie d'Emma » (Bardet et Janvier, 2007 : 58-59). Le dossier pédagogique comprend des rubriques sur l'auteur (présentant un écrivain retiré du monde, artisan du style, grand romantique contrarié, homme généreux et lecteur passionné) ; sur l'ensemble de son œuvre au sein de laquelle *Madame Bovary* apparaît comme « une œuvre magistrale » ou « un chef-d'œuvre absolu » ; sur l'histoire « La vie politique, économique et sociale entre 1815 et 1848 ... au temps de *Mme Bovary* » établissant un lien entre les éléments de fiction et les personnages et l'histoire du XIX^e siècle ; un lexique en français et une version condensée de celui-ci en cinq langues (anglais, espagnol, italien, allemand et portugais). La bande dessinée est accompagnée d'un CDrom contenant le livre numérique et audio (lu par Claude Cyriaque et paru aux éditions Le livre Qui Parle). La présentation du roman et la conception de la littérature et de son enseignement qui la sous-tend sont à mettre en relation avec une stratégie éditoriale qui semble viser un public scolaire français et international.

d'Emma à la Huchette chez Rodolphe (idem : 19) ; le repentir d'Emma et le pied-bot d'Hyppolite (idem : 20-23) ; la reprise de la relation avec son amant, des dépenses chez Lheureux et le projet de fuite avec Rodolphe (idem : 24-25) ; la lettre de rupture de Rodolphe et la maladie d'Emma (idem : 26-27) ; la rencontre de Léon à l'opéra, la scène du fiacre (idem : 28-29) ; la visite de la mère de Charles, la demande de procuration à Lheureux (30-31) ; la liaison à Rouen avec Léon (idem : 31) ; la procuration et la dispute avec la mère de Charles (*idem* : 32-33) ; les visites à Rouen (idem : 34-35) ; la « trahison » de Lheureux et la visite de l'huissier (idem : 36-37) ; la tentative d'emprunt à Léon et l'aveugle (idem : 38-39) ; la saisie, la visite à mère Rolet et à Rodolphe (idem : 41-43) ; la prise d'arsenic et la lettre pour Charles (idem : 44-45) ; l'agonie d'Emma, sa mort et son enterrement (idem : 46-47) ; la mort de Charles, l'annonce du départ de Berthe chez sa tante et de la croix d'honneur de Lhomais (idem : 48).

Pour être mis en dialogue, en bulles et en récitatif le passage du texte vers le média bande dessinée, ou transmodalisation, va provoquer le bouleversement de la distribution de l'information narrative, partagée par des instances distribuées entre la matière visuelle, verbale et discursive du médium. L'articulation entre ces éléments, relatifs à l'histoire, au récit et à la narration, pourra être étudiée et problématisée selon différents degrés de technicité et de difficulté. On pourra, par exemple, partir de la synthèse des codes et ressources formelles de la bande dessinée et de la théorie narrative du médium que propose Ann Miller, qui présente l'avantage de les situer par rapport à la théorie littéraire et celle du cinéma (Miller, 2007 : 76-146).

Notons que si la bande dessinée de Bardet et Janvier est un hypertexte du roman de Flaubert, c'est également l'hypertexte d'un autre hypertexte, un hyper-hyper-texte⁶⁶³, dirait Julie Sanders (Sanders, 2006 : 107) ou une « proto-adaptation », selon Gérard Denis Farcy (cité par Petitjean et Hesse-Weber, 2011) : celui du film de Claude Chabrol (1991). La comparaison des deux *Madame Bovary*, au niveau du découpage du roman, de celui de la condensation orientée par la concentration autour d'Emma (la bande dessinée suit le film⁶⁶⁴) montre un fort degré de conformité avec le roman du point de vue de son ossature narrative. On constate également une ressemblance physique entre les acteurs du film et les personnages de la bande dessinée, excepté dans le cas d'Emma, plus proche, dans la bande dessinée, de la description qu'en fait Gustave Flaubert. La réduction du roman entraîne une typification des personnages dont les caractéristiques

⁶⁶³ Gérard Genette parle « d'hypertextualité cinématographique (hyperfilmicité » (Genette, 1982 : 215), d'hyperfilm et d'hypofilm (Genette, 1982 : 216).

⁶⁶⁴ À de rares exceptions près comme le rajout en une planche de l'épisode de la mort de la première femme de Charles, Héroïse Dubuc (Bardet et Janvier, 2008 : 5) ou l'épisode de la procuration et de la dispute avec Madame Bovary mère (idem : 30). Les « chapitres » découpés dans le DVD peuvent constituer un point de comparaison. On remarque que Chabrol, comme Renoir et Minnelli avant lui ont supprimé le premier chapitre du roman et une partie des trois derniers.

psychologiques et affectives sont ramassées mais obéissent à des logiques de réécriture différentes. L'héroïne d'une bande dessinée « traditionnelle » à vocation didactique et celle d'un film « d'auteur » impliquent des choix différents en fonction de présupposés sur lesquels nous reviendrons⁶⁶⁵.

Au degré de généralisation dans lequel nous nous trouvons, l'observation peut porter sur les opérations de transformation partagées par la bande dessinée et le cinéma. Celles-ci impliquent, outre le découpage et la mise en scène (ou en page) de l'histoire et de la chronologie des événements, ou la modification des personnages, des aménagements au niveau de la narration. Le récit en devenant action, entraîne une gestion de l'information narrative avec la mise en dialogue (narration intradiégétique) et une gestion de la présence narrative du narrateur omniscient.

Le récit en image (fixe ou en mouvement) implique l'existence d'un niveau de narration monstrative⁶⁶⁶ ainsi que celle de l'instance narrative lui correspondant, le narrateur monstreur, qui raconte en montrant les personnages en action (au lieu de les décrire et de décrire l'action par exemple). Dans le cas de la bande dessinée, les dialogues écrits font partie de la monstration : l'oralité est bien visualisée - conventionnellement au moyen de phylactères, autrement dit de bulles - mais renvoie au verbal. C'est le narrateur monstreur qui organise l'information narrative visuelle et verbale telle qu'elle est perçue par le lecteur spectateur. La narration scripturale se superpose à la narration visuelle (dont la narration verbale) dans les récitatifs, les bulles de pensées, les écrits du type journaux intimes etc. (on pourrait rapprocher la narration scripturale de la voix-off au cinéma)⁶⁶⁷.

Notons que la direction et l'interprétation de l'actrice Isabelle Huppert dans le rôle d'Emma Bovary dans le film de Claude Chabrol a suscité des commentaires, l'actrice ayant été jugée plus, dure, froide et manipulatrice que son double littéraire, sans doute sous l'influence d'une lecture « féministe » revendiquée. Marie Donaldson-Evans évoque la différence entre la réception française et étasunienne du film, notamment en ce qui concerne l'actrice et son jeu : la posture « française » d'Isabelle Huppert et son interprétation

⁶⁶⁵ Notons que la direction et l'interprétation de l'actrice Isabelle Huppert dans le rôle d'Emma Bovary dans le film de Claude Chabrol a suscité des commentaires, l'actrice ayant été jugée plus, dure, froide et manipulatrice que son double littéraire sans doute sous l'influence d'une lecture « féministe » revendiquée. Marie Donaldson-Evans évoque la différence entre la réception française et étasunienne du film notamment en ce qui concerne l'actrice et son jeu : la posture « française » d'Isabelle Huppert et son interprétation féministe du personnage ne correspondant pas à l'interprétation dominante aux Etats-Unis (Donaldson-Evans, 2009 : 122-128). C'est ce que semble confirmer le film américain *Little children* de Todd Field (2006) - adapté du roman de Perrotta (2007) dont l'auteur est le scénariste du film. Le roman *Madame Bovary* y est commenté par les participantes d'un groupe de lecture : Sarah, l'héroïne adultère du film, diplômée en littérature, en donne une interprétation féministe, et voit en Emma un être acculé préférant la lutte à la résignation. Une autre lectrice, sorte de porte parole des *desperate housewives* du film, ne la voit, au contraire, que comme une femme adultère sans morale.

⁶⁶⁶ Emprunté à André Gaudreault, ce concept a été repris dans les théories de la bande dessinée. L'auteur parle de méga-narrateur pour l'instance qui organise la narration au cinéma (dont la monstration) (Gaudreault, 1999 : 81-108) ; instance représentée par le réalisateur (la réalisation intégrant en fait le cadrage, le montage, la sonorisation etc.).

⁶⁶⁷ Anne Miller reprend les types de textes qui peuvent être intégrés à l'image (dans le cas de l'image fixe) le péri-texte ; les dialogues ; les récitatifs ; les onomatopées ; les textes présents à l'intérieur de l'univers fictionnel (Miller, 2007 : 97)

féministe du personnage ne correspondant pas à l'interprétation dominante aux États-Unis (Donaldson-Evans, 2009 : 122-128). C'est ce que semble confirmer le film américain *Little children* de Todd Field (2006) - adapté du roman de Perrotta (2007) dont l'auteur est le co-scénariste du film. Le roman *Madame Bovary* y est commenté par les participantes d'un groupe de lecture : Sarah, l'héroïne adultère du film, diplômée en littérature, en donne une interprétation féministe, et voit en Emma un être acculé préférant la lutte à la résignation. Une autre lectrice, sorte de porte parole des *desperate housewives* représentant la petite bourgeoisie américaine mise en scène dans le film, ne la voit, au contraire, que comme une femme adultère sans morale.

Pour *Madame Bovary* de Bardet et Janvier, comme pour l'ensemble des éléments du corpus, la détermination du statut contraint ou choisi des modifications thématiques et structurelles qui s'opèrent dans ces réécritures, en conséquence du changement de média notamment, demanderait à être confirmé par une analyse narratologique comparée minutieuse impliquant la problématisation de la question des équivalences sémiologiques entre systèmes, autrement dit, la spécificité des média⁶⁶⁸. La scène du Bal à Vaubeysard se prête particulièrement à l'exercice, les effets de focalisation et leur variabilité dans *Madame Bovary* ouvrant un axe formel pour les réécritures. Elle fait l'objet de nombre d'études comparatives à vocation pédagogique pour le roman et le film. Dans le cas de la bande dessinée, sa réduction en une planche (Bardet et Janvier, 2008 : 9) devra être située, c'est-à-dire commentée à la lumière du projet de réécriture dont elle est le fruit (moins artistique qu'éducatif, rappelons-le). On pourrait chercher dans le corpus des occurrences ou des équivalents à cette scène « clé » : par exemple dans le roman d'Antoine Billot (Billot, 2006 : 116-127) où la scène du bal est racontée par Charles selon sa perspective ; dans le roman de Claro (2008 : 50-52 ; 64-66 ; 70-74) sous la forme d'allusions dont l'effet et la fonction varient, et qui reviennent au long du récit ; éventuellement dans le film d'Artus de Penguern (2001) si on veut reconnaître le bal sous la forme d'une fête costumée où se croisent des personnages historiques, des chefs religieux, des héros de fiction de toutes les époques, cultures et domaines artistiques. On peut également mettre en relation d'autres scènes emblématiques du roman et leurs réécritures situées. On reviendra sur la scène de la mort d'Emma.

⁶⁶⁸ Les travaux de Gérard Genette dans *Figures III* (1972) et dans *Nouveau discours du récit* (1983) sont souvent convoqués dans la comparaison, par exemple, de la régulation de l'information narrative (le mode) au moyen de la perspective et de la distance, de la voix, des niveaux narratifs etc., et de leurs « équivalents » dans les domaines du cinéma et de la bande dessinée, objets d'une double narration visuelle (images en mouvement ou fixes) et verbale et/ou scripturale. Pour une théorie de la bande dessinée comme langage d'inspiration macrosémiotique. Voir par exemple Groentsteen 1999, dont la réflexion se prolonge et prend de nouvelles directions dans Groentsteen 2011.

Si on observe des similitudes dans les transformations structurelles de l'hypotexte dans les hypertextes de Bardet et Janvier et Chabrol, on ne peut cependant pas en conclure qu'ils relèvent d'un même geste du point de vue de l'écriture ni de la réécriture, *a fortiori* si on les situe au sein d'autres productions dans le même média. Il faut garder à l'esprit que les projets de réécriture obéissent à des logiques qui s'incarnent dans des stratégies culturelles et commerciales distinctes. Le film, comme la bande dessinée sont des entreprises de valorisation culturelle et patrimoniale d'un classique de la littérature nationale et mondiale auquel ils rendent hommage. Mais le premier a été réalisé et distribué sous l'influence des politiques d'« exception culturelle » (voir chapitre 5.2.3) et de défense du patrimoine culturel français face à l'hégémonie anglo-saxonne et au cinéma hollywoodien⁶⁶⁹, alors que le second s'inscrit dans un projet éditorial à visée pédagogique encadré dans les politiques éducatives nationales, valorisant la transmission d'un patrimoine littéraire commun⁶⁷⁰. La démarche de Claude Chabrol s'inscrit dans une dynamique personnelle et esthétique, née d'une expérience de lecture intime - le réalisateur confesse⁶⁷¹ être tombé sous le charme de *Madame Bovary* après avoir perdu sa virginité avec une femme plus âgée – et de l'admiration pour un auteur, Gustave Flaubert, auquel il rend hommage à un moment particulier de sa carrière. En effet, ce quarante cinquième film est l'accomplissement d'un projet ancien, arrivé à maturation, et qui bénéficiera de l'expérience du réalisateur (Donaldson-Evans, 2009 : 132). Il constitue ainsi un fait marquant dans une filmographie composée de films populaires policiers et commerciaux. Ce n'est sans doute pas le cas de leur *Madame Bovary* dans la bibliographie de Bardet et Janvier.

Car cette bande dessinée s'inscrit, quant à elle, dans un projet d'intérêt éducatif, visant la facilitation de la transmission des classiques de la littérature, au moyen de la mobilisation de règles et de codes conventionnels de la bande dessinée franco-belge « classique »⁶⁷², et de ce que l'on pourrait considérer comme des allusions familières : on pense à la ressemblance entre le château de Vaubyessard et celui de Moulinsart dans Tintin (Bardet et Janvier, 2008 : 9) ou entre l'Hirondelle et les diligences dans Lucky Luke, par exemple. Cet album tend vers l'idée que l'on se fait généralement du médium, de sa vocation narrative, de la linéarité comme axe de narration et mode de lecture privilégiés, comme on peut l'observer dans des

⁶⁶⁹ Mary Donaldson-Evans rappelle le point de vue de Claude Chabrol à propos des adaptations françaises de Jean Renoir (assez formidable) et de de hollywoodienne de Vincente Minnelli (absolument nulle) (cité par Donaldson-Evans, 2009 : 105).

⁶⁷⁰ Voir les contributions au volume *Enseigner les "classiques" aujourd'hui* (De Peretti et Ferrier, 2012). C'est sans aussi parce que le degré de centralité de la langue et de la culture françaises, et donc leur statut, a changé.

⁶⁷¹ Notamment dans les interviews incluse dans le DVD du film.

⁶⁷² Adossée à une tradition de journaux spécialisés qui constituaient le moyen de diffusion privilégié de la bande dessinée belge d'expression française et hexagonale, notamment *Spirou*, *Tintin* ou *Astérix*, la bande dessinée dite franco-belge a donné lieu à une "culture" née de collaborations entre auteurs français et belges selon une dynamique du centre français (Denis et Klinkenberg, 2005 : 36) infléchi par des logiques de marché, révolue depuis la légitimation de la bande dessinée dans le champ des produits culturels, la disparition des journaux spécialisés, le contexte de la mondialisation et de l'élargissement du marché de la traduction ou l'émergence d'éditeurs (surtout à partir de 1990) visant des segments comme le *mainstream* ou la bande dessinée dite d'auteur. La bande dessinée franco-belge est, sans doute de façon excessive, associée à la « ligne claire » hergérienne privilégiant généralement la lisibilité, tant sur le plan diégétique ou narratif que graphique ou même axiologique. Voir Berthou 2010b.

séquences comme celle de l'opération du pied-bot d'Hyppolite (Bardet et Janvier, 2008 : 22), usant de codes conventionnels comme l'onomatopée, l'expression des visages comme métonymies pour les sentiments, ou le graphisme pour signifier la vitesse ou l'empressement. Elle renvoie également à la tradition du livre illustré au moyen de vignettes « décoratives » ou de vignettes sans cadre qui rappellent les « culs de lampe »⁶⁷³ (Bardet et Janvier, 2008 : 20 ; 23 ; 29)⁶⁷⁴, et qui s'écartent de l'intrigue. Sans doute parce que le dessinateur Michel Janvier était illustrateur avant de collaborer avec Morris dans les séries *Lucky Luck* et *Rantanplan*. Quant à Daniel Bardet, il a scénarisé d'autres réécritures de « classiques » de la littérature comme *Les Misérables* ou des *Contes des mille et une nuits*, publiées aux Éditions Glénat dans la collection « les incontournables de la littérature en BD »⁶⁷⁵.

Pour approfondir, on pourra engager la réflexion du côté de l'analyse de la bande dessinée : la distinction entre linéaire et tabulaire qui revient à Pierre Fresnault-Deruelle (1976) mais qui a été reprise par nombre de théoriciens dont Benoit Peeters (1991)⁶⁷⁶ ; la perspective de la bande dessinée comme art séquentiel⁶⁷⁷, obéissant au principe de la solidarité iconique⁶⁷⁸, telle qu'elle est décrite par Thierry Groensteen (1999 ; 2011). En effet, l'auteur entend ce principe fondateur comme l'« unique fondement ontologique de la bande dessinée » (Groensteen, 1999 : 21). La relation entre les images est décrite au sein d'un système⁶⁷⁹ composé d'un espace où elles se succèdent et dépendent les unes des autres, induisant un mode de narration linéaire. L'arthrologie renvoie à l'articulation des images (découpées du récit) et à la production de sens, né de leur relation tabulaire. Leur distribution et organisation dans l'espace se situent du côté de la mise en page et relèvent de la spatio-topie (Groensteen, 1999 : 25-29).

⁶⁷³ Les culs de lampe désignent, en typographie, les dessins ornementaux placés normalement en fin de page ou en fin de chapitre. Jacques Tardi y a abondamment recouru dans ses réécritures des romans de Louis-Ferdinand Céline étroitement liées à la tradition de l'illustration.

⁶⁷⁴ Au risque de les sur-interpréter (mais se poserait-on la question s'il s'agissait d'une bande dessinée dite d'auteur ?), on pourrait suivre les « culs de lampe » en noir et blanc représentant la calèche de Charles arrivant aux Bertaux (vignette 4, p. 1), en passant par le départ des Bertaux de Charles et d'Emma (vignette 8 : 9), puis la diligence les conduisant à Yonville (vignette 10 : 10), puis le fiacre (vignette 6 : 29) et l'Hirondelle (vignette 3 : 34). Voir aussi la notion de « tressage » (Groensteen, 1999 : 174) ou de « renvois structurels » selon Baetens et Lefèvre (cité par Miller, 2007 : 95) qui peuvent aider à décrire ces phénomènes de reprise et de renvois en réseau et à leur donner un sens.

⁶⁷⁵ Il existe une autre bande dessinée des mêmes auteurs intitulée *Madame Bovary* publiée chez Glénat en 2010 dans la collection « les incontournables de la littérature en BD » et à laquelle on pourrait comparer celle-ci.

⁶⁷⁶ Pour un approfondissement de ces questions et d'autres, voir Baetens, 1998.

⁶⁷⁷ L'expression est de Will Eisner, ensuite reprise par Scott McCloud dont le livre *L'art invisible. Comprendre la bande dessinée*, s'adressant à un large public présente certains des enjeux du média. Voir McCloud, 1999.

⁶⁷⁸ « On définira comme solidaires, les images qui, participant d'une suite, présentent la double caractéristique d'être séparées (...) et d'être plastiquement et sémantiquement surdéterminées par le fait même de leur coexistence *in praesentia*. » (Groensteen, 1999 : 21)

⁶⁷⁹ La théorisation de Thierry Groensteen n'est évidemment pas consensuelle. Harry Morgan discute l'applicabilité de la sémiologie à ce qu'il appelle « littératures dessinées » dans un article publié sur sa page personnelle (Morgan, s/d ; 2003). Thierry Groensteen répond à certaines de ses remarques dans Groensteen, 2011).

Sans chercher à les opposer de façon binaire, la comparaison avec *Gemma Boveri* de Posy Simmonds pourra fournir un autre exemple du large corpus des « adaptations »⁶⁸⁰ prélevé dans l'ensemble hétérogène que forme la bande dessinée.

On peut associer à la parenté de type hypertextuelle **la bande dessinée Gemma Boveri (2000) [1999]**⁶⁸¹ **de Posy Simmonds** ainsi que **le roman de Kornel Filipowicz, *Romance provinciale* (2008) [1959]**⁶⁸². Les deux textes présentent ce que Genette appelle des transformations thématiques et des transpositions diégétiques que le changement de nationalité viendra compléter. Cependant, seul le premier des deux textes fait référence à *Madame Bovary*, le rapport de parenté du second étant établi par le traducteur de façon paratextuelle. En effet, c'est la postface écrite par Charles Zaremba, intitulée « Le(s) dessous d'un texte limpide », qui convoque l'intertextualité⁶⁸³ et « le lointain reflet d'un roman trop connu et à peine déformé » (Filipowicz, 2008 : 95). L'auteur emploie des termes que l'on peut rapprocher de la théorie de Genette :

« Varsovie remplace Rouen, Emma [Elizabieta] est professeure de piano et Fabian, son séducteur, est en quelque sorte un aristocrate de l'esprit, Charles [M. Soniewicz] est un bâtisseur d'immeubles aussi mornes que lui, on devine même le brave Homais derrière 'la femme du pharmacien' et, enfin l'arsenic se change en quinine » (Filipowicz, 2008 : 95).

On prendra donc en compte le fait que les nouveaux espaces culturels et socio-historiques de réception par les auteurs des réécritures, en fonction de leur public, partent d'une relation hypertextuelle basée sur le constat d'une dérivation, certes, mais *Madame Bovary* n'est explicitement mobilisée que dans l'un des deux cas. L'histoire des formes littéraires et culturelles polonaises et l'observation du contexte dans lequel a été réalisé sa traduction française, pourrait permettre d'émettre des hypothèses sur le type de connexions à établir entre le roman de Gustave Flaubert sous-titré *Mœurs de province* et *Romance provinciale*, et sur le statut de réécriture du texte d'un auteur et un intellectuel du XXe siècle reconnu en Pologne, dans un roman

⁶⁸⁰ Depuis les collections spécialisées dans l'adaptation des classiques de la littérature depuis « Mondial aventures », la première collection française, fondée en 1954, entièrement dédiée à l'adaptation, jusqu'à l'œuvre d'auteurs « spécialisés » comme René Gifey, Dino Battaglia, Alberto Breccia ou plus récemment Jacques Tardi et aux adaptations ponctuelles d'auteurs contemporains.

⁶⁸¹ Paru en anglais en 1999 aux éditions Jonathan Cape à Londres, après être sorti en feuilleton dans le journal *Guardian*.

⁶⁸² Le roman *Romans prowincjonalny* (dont l'auteur est mort en 1990) date de 1959. Il a été traduit en français en 2008 aux éditions Les Allusifs à Montréal. Fondée en 2001 par l'écrivaine Brigitte Bouchard, la maison d'éditions viendrait de déclarer faillite selon le journal en ligne Le Devoir.com. Leur catalogue, spécialisé en « romans courts » compte quatre-vingt titres et environ cinquante auteurs traduits à partir d'une douzaine de langues. La maison d'édition coéditait des ouvrages avec les éditions Actes Sud, dont la collection poche Babel. Voir : LE DEVOIR.COM, 2 octobre 2012. *Les éditions Les Allusifs déclarent faillite*. Disponible sur : <http://www.ledevoir.com/culture/livres/360489/les-editions-les-allusifs-declarent-faillite>. Consulté le 9 octobre 2012.

⁶⁸³ La comparaison est reprise par les commentateurs du livre sur des sites de promotion ou des blogs personnels qu'il serait intéressant de confronter entre eux et les théories de l'hypertextualité ou plus largement de l'intertextualité. Voir par exemple : PLACE DES LIBRAIRES. *Romance provinciale*. Disponible sur : <http://www.placedeslibraires.fr/detaillivre.php?gencod=9782922868647>; BIBLIOTHÈQUE MONTRÉAL. *Les Irrésistibles. Romance provinciale*, 26/08/2011. Disponible sur : <http://irresistibles.bibliomontreal.com/romance-provinciale>; LIVRE DE MALICE [blog]. *Romance provinciale*, 29/10/2008. Disponible sur : <http://livresdemalice.blogspot.pt/2008/10/blog-post.html>.

défini comme un « classique » de la littérature polonaise⁶⁸⁴ que l'on pourrait autant (ou davantage) apparenter à des textes d'écrivains russes comme Anton Tchekhov qu'à celui de Gustave Flaubert⁶⁸⁵.

À l'intérieur des transformations thématiques à visée proximisante (Genette, 1982 : 431)⁶⁸⁶ qui caractérisent plus spécifiquement les textes du corpus dont il est question ici, Gérard Genette fait une distinction concernant les transformations diégétiques de l'univers spatio-temporel qui pourra servir à spécifier les opérations qui conduisent aux changements structurels et socioculturels opérés: la transformation homodiégétique dans laquelle les personnages gardent leur identité ; et la transformation hétérodiégétique dans laquelle l'action change de cadre et les personnages qui la supportent changent d'identité, situation dans laquelle nous nous trouvons.

C'est à Londres et en Normandie dans les années 1990 que Posy Simmonds « proximise »⁶⁸⁷ le texte de Gustave Flaubert. Gemma quitte son emploi de dessinatrice pour des magazines et des agences de publicité et s'installe en Normandie avec Charlie Bovary devenu son époux. La jeune femme avait rencontré l'ennuyeux restaurateur de meubles anciens, installé dans le quartier populaire de Hackney (Tostes), irrémédiablement lié avec son autoritaire ex-femme (Madame Bovary mère ?) et à leurs deux enfants, après sa rupture avec le célèbre critique gastronomique Patrick Large (Léon ?) qui venait de quitter Gemma pour une autre.

L'arrivée du couple fait événement dans le village de Bailleville (Yonville-l'Abbaye), notamment aux yeux de leur voisin, Raymond Joubert (M. Homais ?), qui tombe amoureux de Gemma et l'épie sans relâche. C'est notamment à travers lui que l'on verra s'émousser les illusions de bonheur de la jeune femme au foyer dans une maison pittoresque de la campagne normande, pour laisser place à l'ennui et aux problèmes financiers. C'est alors que Gemma décidera de s'occuper d'elle, engageant les dépenses nécessaires à une nouvelle apparence, avant de prendre un amant, le jeune étudiant parasite fils de bonne famille Hervé de Bressigny

⁶⁸⁴ N'étant pas en mesure de réaliser cette étude moins centrale pour notre propos, nous avons choisi d'intégrer le roman de Kornel Filipowicz dans la présente cartographie au titre de point de comparaison entre les pôles « déclaré » et « non déclaré » de la relation hypertextuelle, sachant que la mention de *Madame Bovary* comme modèle existe bien, mais dans la postface du traducteur. On pourra d'ailleurs ne se servir que de la postface, bien que le roman soit court (92 pages). Nous procéderons de la même façon pour d'autres éléments du corpus, comme nous le verrons.

⁶⁸⁵ Les commentateurs du livre l'ont qualifié de pastiche. C'est d'ailleurs ainsi qu'il est classifié dans la rubrique « compte rendus & parutions » du site UNIVERSITÉ DE ROUEN. CENTRE FLAUBERT CÉRÉdi. GUSTAVE FLAUBERT (1821-188). Disponible sur : <http://flaubert.revues.org/439>. Une piste possible d'exploitation de cette réécriture pourrait explorer la confirmation ou le démenti de cette affirmation à la lumière de définitions comme celles de Gérard Genette (1982), d'Annick Bouillaguet (1996) ou de la perspective historique de la pratique par les écrivains français de Paul Aron (2008 : 189-277).

⁶⁸⁶ On pourra cependant s'interroger sur cette classification au regard des cas intermédiaires de parodie mixte (Genette, 1982 : 194-195), si l'on envisage notamment que les noms – et les personnages – de Charles et Emma Bovary sont « des doubles de condition inférieure, parlant leur propre langage » (Tran-Gervat, 2006 : 3).

⁶⁸⁷ On se souvient que Manoel de Oliveira avait mis en scène une Bovary portugaise dans le film *Val Abraham* en 1993. Le réalisateur avait demandé à l'écrivaine Agustina Bessa Luis de réaliser, à partir de *Madame Bovary*, un roman qui a ensuite fait l'objet d'une adaptation pour devenir le scénario du film.

(Rodolphe ?)⁶⁸⁸, installé au château de la Boissière (la Huchette ?), qui effrayé par la passion de leur liaison, rompra avec Gemma. Seule, délaissée et endettée, elle retrouvera sur son chemin son ancien amour, Patrick Large, avant de mourir accidentellement, étouffée par un morceau de pain, sous les yeux de son amant et de son mari, impuissants à la sauver.

Aussi, et pour ne donner que quelques exemples, les lectures de « la Bovery » de Posy Simmonds sont-elles transformées en magazines féminins, presse *people* « branchée » ou autres revues de décoration⁶⁸⁹ ; et les relations difficiles entre Charles et sa mère sont remplacées par celles d'une famille recomposée. Quant aux scènes célèbres du roman comme celles des comices agricoles ou celle du fiacre, elles sont condensées en une rencontre dans un supermarché (Simmonds, 2000 : 51) ou encore dans un fourgon Volkswagen (idem : 85). La vision de la petite-bourgeoisie provinciale de Gustave Flaubert trouve, quant à elle, son pendant dans celle de la middle-class anglaise, y compris en France⁶⁹⁰, ou dans celle de la France provinciale. Comme on l'aperçoit, les transpositions diégétiques se combinent aux transpositions sociales et aux translations géographiques.

Mais si le « pacte hypertextuel », dont le titre constitue un fort indice dans le cas de *Gemma Bovery*, est des plus évident⁶⁹¹ et peut conduire au « traçage » du roman dans la bande dessinée, c'est au niveau de l'énonciation que s'accomplit le programme esthétique de l'auteure, dans la dimension qui l'engage avec une écriture bédéesque. La mise en abyme de l'histoire du roman dans la bande dessinée par l'intermédiaire du personnage de Raymond Joubert, se combine aux effets de la narration scripturale et visuelle qui entremêlent différents niveaux diégétiques. C'est en effet Raymond Joubert qui conduit le récit second dans sa relation avec le texte géniteur, en cherchant à entraîner dans la diégèse la répétition de l'histoire d'Emma dont

⁶⁸⁸ On pourrait hésiter, car le personnage peut également être rapproché de Léon. L'ensemble des transformations semblent néanmoins tendre vers un équivalent de Rodolphe, confirmé par le texte : « Madame Bovery croisait le chemin du châtelain local, Rodolphe, tout comme Gemma venait de croiser celui d'Hervé, quelques instants plus tôt » (Simmonds, 2000 :46). C'est le statut de voisin curieux et fin connaisseur des intrigues dans le village (qui écrit également dans la presse) de Raymond Joubert qui fait penser à M. Homais dans le roman de Flaubert. Mais on pourrait également tenter d'émettre des hypothèses sur la coïncidence entre les « boulangers » Raymond et Rodolphe Boulanger (dans le même ordre d'idée le toponyme « Bailleville » reste à élucider). Heureux quant à lui serait ici remplacé par les cartes de crédit de Gemma.

⁶⁸⁹ On se souvient qu'Emma étudiait dans Eugène Sue des descriptions d'ameublement. Les lectures d'Emma ont également été modifiées dans *Monsieur Bovery* (Billot, 2006 : 104-105 ; 134) ou *Madman Bovery* (Claro, 2008 : 47).

⁶⁹⁰ Les commentaires de presse soulignent la justesse de l'observation sociologique, la causticité et le comique d'un portrait de la classe moyenne anglaise chez elle et à l'étranger dans les critiques sur *Gemma Bovery* au moment de la sortie de la plus récente réécriture de l'auteure, *Tamara Drewe*, éditée chez Denoël Graphic en 2008 - et adapté au cinéma par Stephen Frears, à partir du roman de Thomas Hardy, *Loin de la foule déchaînée* (1874). Voir les articles : JARNO, Stéphane. Posy Simmonds, croqueuse de romans. In : *Télérama* n°3157, 14.07.10 ; LOISEAU, Jean-Claude. Les bobos acidulés de Lady Posy Simmonds (le portrait). In : *Télérama* n°3074, 14.12.08 ; NOVILLE, Florence. Posy Simmonds : 'Je travaille comme un cinéaste. In : Le monde des livres, 30.01.09. Disponibles sur <http://jeguel25.free.fr/S/Si/Simmonds%20Posy.php>. Consulté le 11/10/2012.

⁶⁹¹ Remarquons que la troisième bande dessinée du corpus de Gwen de Bonneval et Hervé Tanquerelle (2009) est adaptée d'une nouvelle du danois Jørn Riel (1993) intitulée « La vierge froide... ou les ravages d'Emma... ».

Gemma serait le double. Le boulanger, fasciné tant par sa voisine que par son héroïne « palimpseste », attribue d'emblée un destin littéraire, au personnage comme à la réécriture :

« La vérité, c'est que Madame Bovary me fascinait. Ce n'était pas une question d'apparence. Ses vêtements étaient atroces, et à cette époque, elle était grosse comme un muffin anglais. Ce qui m'attirait chez elle, c'était son **NOM**.

Ça m'amusait de la saluer d'un: 'Bonjour, Madame **BOVARY**!' (Simmonds, 2000 : 41, souligné de l'auteur)

S'enclenche, après la rencontre entre Gemma et Hervé de Bressigny, un crescendo dans ce que Raymond Joubert considère comme des coïncidences funestes entre la vie de Gemma et celle de son double littéraire, mélangeant la « réalité » et la « fiction » et condamnant sa voisine à un destin tragique qu'il mentionne comme « [u]ne influence maligne, un jeu de coïncidences horribles, la malédiction de *Madame Bovary* » (Simmonds, 2000: 80) et qui prendra corps effectivement dans le texte second au moyen de la citation de la lettre de rupture de Rodolphe⁶⁹² par exemple (Simmonds, 2000: 73), faisant vaciller la relation hypertextuelle. Le jeu des mises en abyme renvoie à la lecture et au rôle partagé par le lecteur⁶⁹³ et l'auteur dans l'actualisation de l'œuvre, à l'illusion référentielle, mais aussi aux inflexions des présupposés théorico-critiques sur l'interprétation des textes. Aussi, le piège se refermera sur Gemma qui mourra étouffée par un morceau de pain, mais Charlie échappera aux conséquences attendues de la mort de son épouse, car on apprendra, en guise de dénouement, que son vrai nom est Cyril. L'interprétation de la vie de ses voisins par Raymond Joubert à travers ce qu'il sait de *Madame Bovary*⁶⁹⁴, achoppe sur une résistance de l'hypertexte qui ne suit pas la cohérence des transformations thématiques auxquelles on s'attendrait. Car Cyril reste le personnage d'une bande dessinée et qu'il est destiné à en assurer le dénouement, à la manière de la chute dans un strip de presse.

On retrouve ce mélange des genres (nobles et vulgaires dirait Gérard Genette) au niveau graphique par le biais de l'utilisation de dessins qui font allusion à la peinture de Monet (Simmonds, 2000: 38) ou de Renoir

⁶⁹² Nous aurons l'occasion d'y revenir, mais la lettre de Rodolphe peut faire l'objet d'une comparaison fertile entre le texte de Posy Simmonds, celui de Bardet et Janvier (Bardet et Janvier, 2008 : 26) et celui d'Artus de Penguern (2001) dont nous parlerons par la suite.

⁶⁹³ Raymond Joubert est à la fois liseur (le corps lisant), lu (le lecteur sujet à l'illusion référentielle) et parodie du lecteur (le lecteur critique qui met le texte à distance) pour reprendre la terminologie de Michel Picard (cité par Dufays et al., 2005 : 69).

⁶⁹⁴ L'interprétation et les connaissances sur *Madame Bovary* sont également mises en scène dans la réécriture du roman de Billot. Il s'agit cependant de connaissances savantes et même érudites. On pourrait comparer ces deux cas de manipulation d'un personnage « demiurge clandestin » (Billot, 2006 : 259) et de quoi ce procédé est révélateur.

(Simmonds, 2000: 28) ; aux illustrations⁶⁹⁵ prestigieuses du XIXe siècle (Simmonds, 2000: 46) ou qui emprunte aux coloriages pour enfants ; aux dessins de presse ; aux photos de magazine, publicitaires ou de famille ; aux modes d'emplois, aux échantillonniers ; aux logotypes de marques ; aux plans etc. À ce réseau iconographique hétéroclite s'ajoutent ceux formés par la typographie et les lettrages qui varient en type ou en dimension ; par la variété des formes d'écrits comme les lettres manuscrites ou dactylographiées, personnelles ou administratives, les listes de courses, les annonces de journaux etc. et qui sont autant de discours.

Ces réseaux participent de l'énonciation narrative, ou plus exactement de l'énonciation graphique, que le concept de *graphiation* proposé par Philippe Marion peut aider à expliciter, à partir de la double entrée dans l'énonciation narrative d'André Gaudreault : le concept de narration « pour les cas où les événements du récit sont présentés par le truchement d'une série d'interventions du narrateur » (Baetens, 1998 : 37) et le concept de monstration « pour les cas où la narration paraît assurée par les personnages mêmes, ce qui autorise une meilleure compréhension des narrations qui semblent se raconter 'toutes seules' » (Baetens, 1998 : 37). C'est à partir de ce dernier concept que Philippe Marion introduit la graphiation qui permet de

« mettre en valeur la *puissance narrative* [des] aspects graphiés [tracés] typiques de la bande dessinée, dont l'agencement en réseau, en-deçà ou au-delà du récit figuratif proprement dit, joue un rôle capital dans la *transformation* d'une case à l'autre, mais aussi dans le mise ne place d'un certain *vraisemblable*, sans lequel aucun récit ne saurait fonctionner comme tel. » (Baetens, 1998 : 39, soulignés de l'auteur)

Aussi, le concept de graphiation permet-il de penser ensemble la typographie et dessins, sans privilégier l'image, c'est-à-dire en considérant réellement « la nature sémiotiquement mixte de la plupart des bandes dessinées. » (Baetens, 1998 : 38)

Du point de vue de l'ordre temporel (Genette, 1982 : 407), le roman de Gustave Flaubert, on s'en souvient, est un récit chronologique, à exception de deux analepses dans la première partie, racontant l'enfance de Charles et celle d'Emma. Posy Simmonds en bouleverse l'ordre et introduit ce que Gérard Genette appelle une anachronie, puisque la première partie de la bande dessinée, « Normandie de nos Jours » (Simmonds, 2000 : 2-10), débute après la mort de Gemma. Celle-ci, relatant la vie de Gemma avant sa mort, est suivie d'une analepse constituée de deux parties : « Le passé de Gemma » (Simmonds, 2000 : 12-28) puis

⁶⁹⁵ Sur l'illustration, voir par exemple : KAENEL, Philippe. *Le Métier d'illustrateur (1830-1880). Rodolphe Töpffer, J. J. Grandville, Gustave Doré*. Genève : Droz, coll. Titre courant, 2004.

« Normandie » (Simmonds, 2000 : 30-96). La dernière partie, « Normandie aujourd'hui », revient à la temporalité de la première (Simmonds, 2000 : 99-104) et est suivie d'un épilogue (idem : 106) situé quelques temps après la mort de Gemma.

Quant à la focalisation du récit (Genette, 1982 : 407), l'instance narrative principale dans le récit de Posy Simmonds est Raymond Joubert⁶⁹⁶, personnage qui sert de médiateur à l'instance qui organise l'ensemble de la narration, et à travers la conscience et les yeux duquel le lecteur appréhende et interprète l'histoire de Gemma. La complexité et l'intérêt de la narration du texte parent du roman écrit par Gustave Flaubert, vient de ce que l'énonciation narrative se démultiplie, superposant narration, monstration et graphiation par le truchement de la narration scripturale. Le journal intime de Gemma que Raymond Joubert subtilise après la mort de celle-ci peut servir d'exemple : les carnets de Gemma permettront d'une part, de colmater les brèches du récit fait de mémoire par Joubert (instance narrative du niveau intradiégétique), mais ils se constituent également en instance narrative et monstrative, qu'ils soient lus par Joubert, ou cités à la première personne par la voix de Gemma, ou qu'ils racontent à l'image ce que le texte ne dit pas, faisant jouer différents niveaux de narration :

« Je commence par un volume inauguré il y a cinq ans, le Jour de l'An. Un gribouillis frénétique. La cause de son angoisse, comme de juste, est Patrick Large (je le savais !). Elle raconte que la veille de Noël vers 14h, elle passe devant chez lui, moitié par habitude, moitié par suspicion. Elle voit sa voiture, puis Patrick lui-même sortant de l'immeuble avec une femme qu'elle reconnaît. Elle les regarde snog (?) monter dans leur voiture (...) Le reste m'est connu – il la soigne plusieurs jours chez lui. S'il s'est passé autre chose entre eux ? Ce n'est pas clair. Je crois que non. Le nom de Charlie n'apparaît qu'une ou deux fois dans cette entrée. Elle le trouve 'vraiment gentil'. Elle s'inquiète de ce qu'il a pu entendre d'un coup de fil qu'elle a passé. » (Simmonds, 2000 : 15)⁶⁹⁷

L'image prend le relais du point d'interrogation après le mot anglais « snog » et montre Raymond Joubert muni d'un dictionnaire cherchant le terme. A l'intérieur d'une bulle de pensée on peut lire : « to snog... : ... se bécoter ... hum... ». L'image en arrière plan reprend le code conventionnel de la bulle de pensée où se trouve un dessin représentant le couple qui s'embrasse avec, au second plan, une femme qui observe la scène avec un air scandalisé. Cet indice donné par le « méga-narrateur »⁶⁹⁸, indique qu'il s'agit non seulement

⁶⁹⁶ Il n'est pas pertinent à nos yeux, dans le cas de la réécriture au moyen de la bande dessinée, de faire appel à ce que Gérard Genette nomme la transvocalisation (le changement de voix de l'hypotexte vers l'hypertexte) (Genette, 1982 : 411) ou la vocalisation (le passage de la troisième à la première personne : ici ce serait Gemma qui "devrait" raconter) (Genette, 1982 : 412). En effet, le constat sur ce que peut la littérature et sur ce que ne peut pas la bande dessinée (ou le cinéma etc.), comme procéder au récit par focalisation interne (à laquelle équivaldrait l'ocularisation) ou au moyen du style indirect libre, ne nous dit rien de plus sur les transformations effectivement réalisées.

⁶⁹⁷ Notons l'ironie qu'introduit la citation de Gemma pour qualifier Charlie de « vraiment gentil » que l'on pourrait rapprocher de l'ironie flaubertienne et de l'emploi du style indirect libre, mais ces procédés sont ceux de l'écriture littéraire, en dehors du dispositif ou de l'appareillage d'(ré)écriture de la bande dessinée.

⁶⁹⁸ C'est-à-dire, ici de l'auteure, Posy Simmonds assumant seule la responsabilité de la gestion de l'information narrative dans sa totalité en tant qu'« auteur complet » puisqu'elle dessine et scénarise la bande dessinée, ce qui n'est pas toujours le cas.

de l'illustration de l'élucidation du sens du mot *snog* dans l'esprit de Charlie (redondance), mais aussi qu'il s'agit de la scène telle que se la représente Raymond Joubert (complémentarité). En dessous, quatre bandes (strips) racontent « ce que [Charlie] a pu entendre d'un coup de fil que [Gemma] a passé (Simmonds, 2000 : 15).

La graphiation est également porteuse sinon d'un style, du moins d'une esthétique, révélée par le choix et l'agencement des tracés et des dessins. Dans le cas de Posy Simmonds, les textes, les discours, les images et les objets représentés, sont majoritairement liés au quotidien de la *middle class*⁶⁹⁹ à Londres ou en France⁷⁰⁰, ou de français de province, tels qu'ils sont vus par les anglais (Simmonds, 2000 : 28).

Ce mélange de « haute » culture et de culture « ordinaire » (voir chapitre 5 2.2) et patrimoniale raffinée, renvoie à la distinction de Jean Davallon entre le patrimoine artistique et le patrimoine ethnologique ou archéologique, et aux « caractéristiques génériques d'un groupe » (Davallon, 2006 : 181) faisant écho à la posture de Raymond Joubert face au roman de Gustave Flaubert. On pense également au statut de l'auteure : illustratrice de littérature pour enfant, dessinatrice de presse attitrée du journal *The Guardian* et d'un *strip* consacré à la vie littéraire, élue membre de la *Royal Society of Literature* en 2004 et auteure de « romans graphiques » adaptés de « classiques » de la littérature.

On pourra situer les bande dessinées du corpus dans les relations complexes entre la littérature et le « neuvième art », qui passent par la tradition de l'adaptation des textes littéraires remontant au XIX^e siècle⁷⁰¹, notamment de romans « pro-iconographiques » (Berthou, 2010b), comme Victor Hugo ou Alexandre Dumas etc. mais qui correspondent aujourd'hui à des projets éditoriaux diversifiés (comme le sont devenues les « cultures » en bande dessinée). L'expression « roman graphique » traduite de l'anglais « *graphic novel* » - *Maus* de Art Spiegelman (1986) ou *Watchmen* de Alan Moore (1988) pour le premiers – apparaît dans les années 1970-1980 pour désigner la « bande dessinée d'auteur », et la différencier de la bande dessinée traditionnelle « classique » (format, codes, graphisme etc.). L'expression renvoie également à la question de la qualité, indissociable de celle du statut littéraire du média et de son admission dans le champ littéraire⁷⁰².

⁶⁹⁹ L'auteur dit s'être inspirée de Claire Bretécher ce que semble confirmer la critique journalistique : « Posy Simmonds est à l'Angleterre des nouveaux bobos ce que Claire Bretécher fut à la France des anciens babas » (Jarno, 2010).

⁷⁰⁰ Voir : COHEN Deborah. *Household Gods. The British and Their Possessions*. Yale University Press, 2006.

⁷⁰¹ On date normalement les débuts de la bande dessinée en Europe dans les années 1830, avec l'œuvre pionnière du suisse Rodolphe Topffer, auteur d'*Essai de physiognomonie* (1845), qui y expose en outre les fondements du médium.

⁷⁰² Voir : Baetens, 2009 ; Meskin, 2009 ; Chute, 2008 ; Gabilliet, 2005.

Le roman *Monsieur Bovary* d'Antoine Billot (2006)⁷⁰³ montre également son lien de parenté comme transformation sérieuse de l'hypotexte basée sur la modification du point de vue narratif, dont la dimension critique, allusive aux approches critiques savantes de *Madame Bovary* (et non seulement) indique une fonction proche de la relation métatextuelle.

Dans le cas présent, comme dans *Gemma Boverly* de Posy Simmonds, le dispositif d'énonciation occupe une place importante dans l'esthétique de la répétition de l'hypotexte. On conserve le cadre, l'action et l'identité des personnages, mais c'est le point de vue Charles Bovary qui est adopté, au moyen de ce que Gérard Genette appelle la « transfocalisation » (Genette, 1982 : 408) qui prolonge la focalisation sur Charles au début de *Madame Bovary*, quand Emma Rouault se trouve encore « hors-champ ».

L'histoire de *Monsieur Bovary* est racontée à partir d'une alternance d'extraits prélevés dans dix cahiers signés « B », retrouvés dans les environs de Ry, entremêlés à un récit pris en charge par une instance narrative extradiégétique.

On apprend, dans l'incipit du roman d'Antoine Billot, que « B » est un narrateur détaché du « nous » collectif de l'incipit de *Madame Bovary*⁷⁰⁴. Celui-ci sait l'histoire de Charles, a lu *Madame Bovary* qu'il paraphrase, cite et commente, tout comme il a lu les manuscrits de son auteur dont il connaît la vie, l'œuvre et la correspondance (Billot, 2006 : 9-13) ; B étant à l'évidence Antoine Billot lui-même.

Ce B rappelle le texte B dans la définition bien connue de l'hypertextualité par Gérard Genette : « J'entends par là toute relation unissant un texte B (que j'appellerai hypertexte) à un texte antérieur A (que j'appellerai, bien sûr, hypotexte sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas celle du commentaire. » (Genette, 1982 : 13), l'hypertexte d'Antoine Billot assumant d'une certaine façon, comme bon nombre d'hypertextes, cette fonction de commentaire, nous y reviendrons. Cette spéculation à propos du rapport entre ce B et *Palimpseste* nous semble d'autant plus soutenable que Genette se sert de *Madame Bovary* comme hypothèse pour la transfocalisation : « par exemple, récrire *Madame Bovary* en quittant le point de vue d'Emma et en étendant à tout le roman la focalisation des premiers chapitres sur Charles » (Genette, 1982 : 408).

On trouve, dans le paratexte du roman, à la fin du livre, quelques repères biographiques sur la vie de Charles Bovary (Billot, 2006 : 270) et une liste des ouvrages consultés par Antoine Billot (dont les correspondances,

⁷⁰³ On pourra également comparer les différents Charles dans corpus ou dans la réécriture du même nom et selon le même procédé de Laura Grimaldi (1995) qui garde le même cadre diégétique et pragmatique et remplace la focalisation interne d'Emma vers Charles ; ou en élargissant cet axe de réflexion au champ des transfictionnalités transculturelles prenant le personnage pour objet, voir Baron, 2009.

⁷⁰⁴ L'incipit du roman a fait l'objet de nombreux commentaires à propos du « nous », de la part de Jean Paul Sartre par exemple, qui y voyait un procédé pour isoler Charles Bovary et lui conférant une dimension autobiographique (ou qui associait à ce « nous » Gustave Flaubert écolier) (Gonzales, 1999 : 45) ou encore de la casquette de Charbovary (idem : 46). Pour une étude détaillée, voir Gonzales 1999.

les œuvres de jeunesse, les souvenirs de Maxime Du Camp, le Gustave Flaubert d'Albert Thibaudet, *Pauvre Bouilhet* d'Henri Raczymow (Bouilhet dont il est largement question à propos des spéculations sur l'identité du « B » dans l'introduction au roman de Billot) et *L'Orgie perpétuelle* de Mario Valgas Llosa (Billot, 2006 : 272). Ce dernier ouvrage critique est par ailleurs abondamment convoqué dans la réécriture de Claro, *Madman Bovary*.

Les principaux remaniements du texte et de l'information narrative sont gouvernés par la transfocalisation qui modifie des scènes présentes dans l'hypotexte et s'effectuent également par augmentation, c'est-à-dire par le rajout de scènes inédites à partir des ellipses ou des silences du récit de Flaubert concernant Charles.

C'est le cas au début du roman qui commence « [l]a nuit du samedi 7 janvier 1837 vers 11 heures » (Billot, 2006 : 17) quand on vient chercher Charles pour soigner la jambe du père Rouault. Le récit second augmente le premier à l'endroit où le texte de Flaubert décrit Charles, somnolent, en route pour les Bertaux : « Bientôt il entra dans une sorte d'assoupissement où ses sensations récentes se confondant avec ses souvenirs, lui-même se percevait double, à la fois étudiant et marié, couché dans son lit comme tout à l'heure, traversant une salle d'opérés comme autrefois » (Flaubert, 1951 : 303).

Le narrateur relate dans *Monsieur Bovary* « un rêve étrangement précis et réaliste quoiqu'entrecoupé souvent de brefs réveils, pareils à des parenthèses au milieu d'une phrase (...) tout cela rappelait sans doute à Bovary son adolescence – plutôt que sa jeunesse étudiante ainsi que Flaubert veut nous faire croire. » (Billot, 2006 : 19). Se mêle alors au rêve le souvenir de son arrivée dans le bureau du Proviseur, bousculant l'ordre temporel de l'hypotexte et procédant à des transformations montrant à la fois l'expertise du narrateur et sa posture critique. Décrivant l'étude à l'arrivée du « nouveau » :

« Sans doute sont-ils tous là, les futurs poètes, les futurs avocats à la cour impériales, les futurs notables de Rouen mais à l'état d'esquisse seulement : Eugène Crépet et Charles d'Osmoy (...) jusqu'au frère de cette Ludovica – en fait Louise d'Arcet – qui inspira à Flaubert le personnage principal de la nouvelle *Passion et Vertu* en quoi l'on veut reconnaître souvent le brouillon de *Madame Bovary* » (Billot, 2006 : 25).

Le premier chapitre « cahier I » se termine avec un « extrait du journal de Charles Bovary » daté d'octobre 1828 à Rouen (Billot, 2006 : 31) où celui-ci raconte (en focalisation interne) l'intimité de sa vie au collège de Rouen, ses difficultés et sa solitude. Plus que de prendre le relais de la narration, ce texte présenté en italique

comme tous les passages des carnets, parachève le dispositif d'énonciation d'Antoine Billot en conférant un effet de réel au témoignage de Charles, comme pour légitimer et garantir la cohérence de la construction du texte second, à l'aide d'un métadiscours fictionnalisé⁷⁰⁵.

Les écarts, ou ce qui « dépasse » de l'hypotexte, forment les épaisseurs du feuilletage créé par l'appareillage d'écriture d'Antoine Billot, composé par le récit du récit de Flaubert, à présent focalisé sur Charles, escorté de son commentaire par un narrateur qui se tient à une distance critique de son modèle. Certains épisodes du roman sont éliminés car le narrateur compte sur la compétence de son lecteur en l'invectivant de la formule « on sait que » dont on compte de nombreuses occurrences: « On sait que la ville de Tostes était rapidement devenue pour le jeune couple le lieu du désenchantement tranquille, de la résignation immobile. » (Billot, 2006: 109) ; « On sait la suite qui ne le [Charles] concerne plus beaucoup : la banqueroute finale, l'arsenic, le suicide d'Emma... » (Billot, 2006 : 263) Par ailleurs, les déplacements ont inévitablement des incidences sur les caractéristiques du « nouveau personnage focal » (Genette, 1982 : 408) doté d'une intériorité, d'une subjectivité⁷⁰⁶ et d'une biographie restée dans l'ombre dans le roman de Flaubert.

Antoine Billot « corrige » *Madame Bovary* et défend la mémoire de celui qui aurait dû être le personnage de Charles⁷⁰⁷ – qui sacrifie son bonheur à celui de sa femme, non sans une certaine perversité - en se mesurant à Flaubert et en assumant de façon explicite d'autres options fictionnelles et esthétiques que les siennes :

« La partialité de Flaubert semble ici complète aussi bien que son aveuglement. On dirait que, solidaire de son héroïne ou las déjà de ce roman dont il peine à concevoir l'intrigue tant elle lui semble vulgaire et éloignée de ce 'rien' esthétique auquel il ambitionne par ailleurs de consacrer ses talents, il ne veut plus voir en Bovary autre chose que le 'roquentin' béat, le mari floué et ridicule qui sourit à pleines dents sous les coups du sort comme un lutteur de foire sous les gifles des badauds. » (Billot, 2006 : 262)

Remarquons que dans *Contre-enquête sur la mort d'Emma Bovary* (2007), Philippe Doumenc propose une suite au roman de Flaubert dans le genre et le style du roman policier, qui commence à la mort d'Emma par une contre-enquête pour élucider, non pas le suicide, mais le meurtre de celle-ci. On se souvient que la mort

⁷⁰⁵ A propos de son livre *Portrait de Lorenzaccio en milicien* (2010, Gallimard), qui emprunte à des textes d'Alfred Musset, Antoine Billot lie l'usage du mode fictionnel au lieu de l'essai ou du récit biographique pour écrire sur les écrivains qui l'inspirent ou l'intéressent, d'une part par manque de légitimité académique (l'auteur est mathématicien de formation), d'autre part parce que « [L]a littérature, que ce soit le roman moderne, classique, la poésie, la mythologie ou bien la philosophie, nous dit plus de choses sur la physiologie de l'existence que n'importe quel traité de médecine scientifique. Les personnages sont des créatures immortelles qui viennent régulièrement nous visiter. Ils vivent dans notre mémoire avec souvent plus de réalité que bien des personnes réelles » (Goude, 2010).

⁷⁰⁶ Et d'une conscience politique perceptible à travers la critique de la petite bourgeoisie qu'Antoine Billot transfère de Flaubert écrivain esthète à son personnage qui s'exprime en tant que citoyen (Billot, 2006 :116-117).

⁷⁰⁷ La comparaison une autre réécriture de l'auteur pourrait permettre un contrepoint : *Portrait de Lorenzaccio en milicien* (Gallimard « L'un et l'autre », 2010) qui se situe dans une France pétainiste et « plagie » Alfred de Musset.

d'Emma, d'ailleurs commentée dans *Monsieur Bovary* (Billot, 2006 : 243), n'a pas paru crédible et le roman de Doumenc commence par une citation de la correspondance de Flaubert à ce sujet (Doumenc, 2007 : 7).

Nous n'avons pas sectionné ce roman car il sort de la relation hypertextuelle (et de la problématique de la réécriture comme acte de répétition), puisque ce n'est pas une continuation de l'œuvre inachevée de Flaubert à laquelle on propose une fin, dans le même style (Genette, 1982 : 223). Il reste néanmoins intéressant à observer du point de vue du genre : Philippe Doumenc traite *Madame Bovary* comme une sorte de « scène de crime » et y puise les ingrédients à partir desquels développer un prolongement de la diegese, qui n'est pas une suite du roman mais le développement d'une intrigue à partir de la mort d'Emma (avec l'ajout de personnages etc.). La comparaison avec *Contre-enquête sur la mort d'Emma Bovary* pourrait enrichir la réflexion sur les différentes formes de mobilisation des savoirs sur *Madame Bovary*, sur la vie de Flaubert, sur son œuvre, sa correspondance etc., et sur le rôle des présupposés/préjugés, des cultures (régionales, sociales, artistiques etc.) sur celle-ci.

Le roman de Philippe Doumenc peut également être mis en relation avec les savoirs et les discours scientifiques dans le roman de Gustave Flaubert (Voir Rey et Seginger, 2009 : 179-241).

Le livre de **Claro, *Madman Bovary* (2008)**, présente une parenté complexe avec le texte géniteur, sans doute parce que le texte de Claro est lui-même difficile à classer du point de vue du « genre »⁷⁰⁸. Le texte oscille entre l'autofiction et la métafiction. La première, dans laquelle l'auteur, le narrateur et le personnage se confondent, tout comme se confondent l'autobiographie et la fiction, se définit en partie par la déconstruction de codes et de modèles canoniques⁷⁰⁹. La seconde est caractérisée comme l'écriture sur l'écriture-même et sur ses mécanismes. Antoine Compagnon parle du roman « qui est venu absorber à peu près toute la production littéraire courante, faisant passer l'autobiographie et l'autoportrait pour l'autofiction », genre apparu à la fin du siècle et qui doit beaucoup au modèle de la *Recherche* ». (Compagnon, 2007 : 749). Quant à la métafiction, l'auteur la met en rapport avec la lutte contre l'illusion realiste, interrompue dans les années 1920, et reprise par les « Nouveaux Romanciers [qui] récusent à la fois le personnage et l'histoire, tout ce qui fait le romanesque bourgeois » (Compagnon, 2007 : 762). Ceux-ci mettent l'écriture en scène et

⁷⁰⁸ Karl Canvat interroge « l'effacement de la notion de genre » (Canvat, 1999 : 36) à partir du constat de « l'apparition d'un discours de rupture avec les avant-gardes et les idéologies 'pures et dures', que l'on a souvent qualifié de 'post-moderne' ; rupture qu'il situe après les années 1980 et qui affecte la création artistique en général comme la réflexion esthétique et philosophique et dont les principales caractéristiques sont l'effacement des frontières, l'affirmation des principes de jeu et de mélange des valeurs culturelles normalement séparées (entre « haute » et « basse » culture notamment) ou la fin de l'idée d'une spécificité des arts. La posture dite post-moderne consiste en la déconstruction plus qu'en l'abolition des genres, témoignant « d'une attitude ambivalente à l'égard de la notion de genre faite d'acceptation et de refus, en un mot de distance critique » (Canvat, 1999 : 40).

⁷⁰⁹ Qui veulent, par exemple, que le roman réaliste soit impersonnel et objectif, que le narrateur y apparaissant rarement comme individu et qu'il soit absent de l'histoire qu'il raconte (Roussin, 2010 : 49).

en abyme et font porter l'auto-référentialité « sur l'acte d'écrire mais aussi sur les mots eux-mêmes, dans leur matérialité signifiante » (Compagnon, 2007 : 762).

Divisé en neuf parties sous-divisées et numérotées de 1 à 92 (I. Passion ; II. Ivresse ; III. Passion, Ivresse ; IV. Félicité ; V. Labo Homais ; VI. Gustave goûté ; VII. Madman-bot ; VIII. La démocratie dans le roman ; IX. L'art scénique), le texte de Claro est construit à partir de l'idée que la (re)lecture de *Madame Bovary* serait une sorte d'expurgation de la souffrance provoquée par sa rupture amoureuse avec Esthée :

« *Madame Bovary* : je te connais par cœur. Tu seras ma salvatrice musique d'ascenseur, mon passeport 'easy listening' pour le monde des vivants, ou des zombis, peu importe, je corserai l'eau bénite s'il le faut, mais je survivrais au passage. Lire est évident, comme le mouvement de bascule du tabouret quand la corde se tend. » (Claro, 2008 : 15)

Le narrateur⁷¹⁰, dans un état second, au bord de l'hallucination, entreprend de raconter sa lecture de *Madame Bovary* et l'écriture de *Madman Bovary*, née de ses nombreuses « lectures bégayantes » (Claro, 2008 : 18) du roman. Il glisse dans un espace-temps distendu qu'il baptise l'« ici-là » (Claro, 2008 : 26) et qui n'est autre que le livre lui-même dans sa matérialité : « la Bovary m'attend, sévère dans son costume de papier et de carton, un peu de colle aride le long de son dos » (Claro, 2008 : 26). Le narrateur voyage alors à l'intérieur du livre comme objet, dans le silence de l'univers diégétique qui s'y inscrit, « sans parler ni crier (la voix ici-là est caduque) » (Claro, 2008 : 28), condamné à suivre la prose, l'intrigue et le déroulement jusque l'issue fatale de la lecture qui le fera, croit-il, « comme Emma, crever » (Claro, 2008 : 32).

La combinaison du récit du déroulement et de l'expérience de lecture du narrateur, est ponctuée par des remarques à propos de sa relation avec Esthée, qui se confond parfois avec Emma jusqu'à devenir un personnage de fiction, et par des insertions de fragments de textes apparentés au plagiat ou aux citations⁷¹¹, qu'elles soient signalées comme telles (Claro, 2008 : 26), qu'elles se fondent dans le texte second (Claro, 2008 : 28) ou qu'elles soient interrompues, commentées ou déformées (Claro, 2008 : 29 ; 71-73).

Certaines servent à matérialiser le parcours de lecture du narrateur⁷¹², autrement dit à savoir où il se trouve dans le livre ; d'autres sont investies dans la matérialité des objets auxquelles elles font références : « Il [Charles] prit l'habitude du cabaret avec la passion des dominos » donne lieu non pas à une augmentation du

⁷¹⁰ Qui se confond, dans la fiction, avec le sujet qui écrit devenu auteur de sa vie fantasmée.

⁷¹¹ On pourra examiner ces insertions de fragments à la lumière des définitions de plagiat, citation, allusion et commenter leur effet et leur fonction (Houdart-Mérot, 2004b : 51-53 ; 58-67) et comparer/répertorier des procédés du même type entre les textes du corpus (Bardet et Janvier, Posy Simmonds, Antoine Billot, Claro, Artus de Penguern).

⁷¹² Que l'on pourrait essayer de suivre en se servant de *Madame Bovary* comme d'une carte.

texte de Flaubert (comme l'aurait fait Antoine Billot par exemple), mais à une digression sur le domino décrit par le narrateur depuis l'ici-là, puis incarné par lui. D'autres « commentent » le style ou la grammaire de Flaubert⁷¹³ :

- « Mais virgule à tout cela virgule M. Bovary virgule peu soucieux des lettres virgule disait que *ce n'était pas la peine* point d'exclamation » (Claro, 2008 : 33, souligné de l'auteur).

- « Il serait maintenant impossible à aucun de nous de se rien rappeler de lui » (Claro, 2008 : 34) citation non signalée comme telle qui, se rapportant à Esthée au narrateur devient :

- « Il serait maintenant impossible à aucun de nous de se rien rappeler oh mon Dieu si au moins c'était vrai » (Claro, 2008 : 34).

Elles jouent également sur la matérialité du livre du récit second, au moyen de sa dimension graphique et typographique⁷¹⁴, dans des phrases sans espaces entre les mots (Claro, 2008 : 58) ; avec la reproduction d'agrandissements progressifs d'une page du roman à la photocopieuse (Claro, 2008: 165-170) ou une citation calligramme (Claro, 2008 : 193)⁷¹⁵.

On peut suivre et cartographier le parcours de l'auteur dans le livre, au moyen des citations ou des allusions à *Madame Bovary*, à lire comme un rapport d'« Hypertextualité métafictionnel » dont les procédés de transformations comme la focalisation ne se ferait pas à partir de la conscience mais du corps des personnages. On pense au narrateur « je, puce » qui profitant d'une caresse qu'elle fait à Djali – le nom de la chienne d'Emma dans un passage supprimé du roman de Flaubert (Moia, 2010) - s'installe en Emma où il croise « des vestiges de ses navrantes lectures, des crottes de Paul, des ongles de Virginie (...) » (Claro, 2008 : 47) et qu'il compare à « une discothèque de province (...) où il fait bon s'ébattre et suer » (Claro, 2008 : 48).

À mesure que l'on progresse dans le récit, l'univers diégétique est transposé dans l'époque contemporaine : Charles devient Carlito Bovarino, motard gominé en débardeur blanc, jeans unisex et ceinture croco, qui emmène sa « variété de méga-bombasse paris-hiltonisée » (Claro, 2008 : 50) à la fiesta apocalypta (une sorte de fusion en la noce et le bal de Vaubyessard). Claro imite dans ce passage le langage du personnage Luxe Prune de Claire Brétécher, jouant sur l'interdiscursivité et l'intermédialité.

⁷¹³ Que l'on peut rapprocher de la réflexion menée par Gilles Philippe sur les écrivains et la grammaire, et de l'approche « grammairienne » (nationale et normée des textes : « puisqu'il ne fut pas un 'écrivain correct', Flaubert restait-il un 'grand écrivain' ? » (Philippe, 2002 : 45)

⁷¹⁴ Qu'on pourrait rapprocher de la graphiation ou de la narration scripturale dans le domaine de la bande dessinée.

⁷¹⁵ L'étude des modalités de l'insertion de fragments de textes pourrait être comparée à des techniques comme collage, le *cut-up* ou le centon (Bouillaguet, 1996 ; Houdart-Merot, 2004b : 55-57)

À mesure que l'on avance dans la lecture, les interférences s'intensifient entre les réseaux formés par les univers diégétiques premier et second ; les focalisations internes et externes sur les personnages et les objets⁷¹⁶ intra et hétérodiégétiques ; la dimension métatextuelle manifeste, suggérée ou à inférer concernant la littérature, son histoire et à sa théorie⁷¹⁷ ; les références ou les allusions aussi bien à l'œuvre de Flaubert qu'à sa biographie, ou encore à la bibliographie critique les concernant⁷¹⁸ ; les références au cinéma, aux séries mais aussi aux jeux télévisés et aux reality shows, à la peinture etc.

Si l'ombre de Flaubert plane dans l'ici-là « tel un phénomène atmosphérique » qui, comme dans les univers de science fiction, ouvre des portes de passage vers des dimensions parallèles⁷¹⁹ pour permettre au narrateur d'entrevoir par exemple le « gueuloir », et d'évoquer⁷²⁰ pêle-mêle, le

« fils de chirurgien mordu par les lettres, ayant baisé un jour Eulalie Foucault de Langlade, fréquenté la faculté de droit de Paris, qui s'est fait exempté. Frappé d'apoplexie, dit-on, dans le cabriolet qu'il conduisait. Ce qui ne l'a pas empêché dix ans plus tard d'aller rendre visite à la courtisane Kuchuk-Hanem. En 1870 les prussiens sont à Croisset⁷²¹. Louise meurt. Fracture du péroné. Décès. Et qu'on n'en parle plus. » (Claro, 2008 : 41)

La relation entre *Madman Bovary* et *Madame Bovary* est bien une relation de dérivation, mais qui s'opère selon des modalités, intertextuelle, interdiscursive, intergénérique et intermédiaire, brouillant les frontières des catégories hypertextuelles (transformation ou imitation), comme de celles qui les séparent d'autres relations transtextuelles (hypertextualité, architextualité, métatextualité). Le roman de Flaubert est réorganisé

⁷¹⁶ Les choses, les objets et leur matérialité pourraient être un axe à développer à partir de la *Thing Theory*. Voir par exemple : Brown, 2004 ; Schwenger, 2006.

⁷¹⁷ L'idée que les commentaires, les interprétations et l'appareillement critique en général infléchit la lecture (Claro, 2008 : 73 ; 77) est très présente, sans doute pour mieux revendiquer une réécriture plus libre et autonome de son hypotexte. Une lecture « translinéaire » orientée vers la théorie de la littérature est également possible pour repérer : une conception du (T)exte, de l'écriture, de la littérature, de l'auteur, de l'écrivain etc. dont peut suivre les grandes scansions et les mettre en relation dans le texte de Claro et celui d'Antoine Billot. On pense notamment au refus de Roland Barthes et Maurice Blanchot de distinguer la littérature primaire et secondaire pour les dissoudre leurs frontières génériques dans l'écriture et le texte (Claro, 2008 : 749).

⁷¹⁸ On décèle, par exemple, l'influence de *L'Orgie perpétuelle* de Mario Vargas Llosa (Claro, 2008 : 68 ; 102)

⁷¹⁹ Ce procédé sera utilisé plus loin à Vaubessard, quand à la fin du bal, un domestique brise la fenêtre « et casse deux vitres par erreur ! L'appel d'air est tel entre le monde extérieur (...) et le chapitre VIII de la Première partie que les tables sont sucées aspirées et dévorées par les deux vortex » (idem : 67). On peut trouver de nombreux exemples dans la littérature, le cinéma, la bande dessinée, les séries télévisées, les jeux vidéos etc. Le procédé rappelle également celui du film *Beeling Malkovich* (1999).

⁷²⁰ Ces références, forment un portrait à la manière du dictionnaire des idées reçues, ou d'une certaine histoire littéraire, dans le style de *Voyage au bout de la nuit* (1932) de Louis-Ferdinand Céline.

⁷²¹ La lettre à sa nièce Caroline est datée du 5 octobre 1870 et commence ainsi : « Je n'ai pas de bonnes nouvelles à te donner. Les Prussiens sont d'un côté à Vernon et de l'autre à Gournay. Rouen ne résistera pas ! Je ne connais rien de plus ignoble que la Normandie ! Aussi est-il probable que les Prussiens ne s'y livreront pas à de grands excès ». UNIVERSITÉ DE ROUEN. CENTRE FLAUBERT CÉRÉdl. GUSTAVE FLAUBERT (1821-188). *Correspondance*. Disponible en ligne sur : <http://flaubert.univ-rouen.fr/correspondance/conard/lettres/70d.html#Z>. Consulté le 16/10/2012.

par le récit second auquel il sert de matériau pour une nouvelle fiction⁷²² et pour une expérience esthétique en régime non réaliste. Le principe de la réécriture conçue comme une lecture productrice d'un texte⁷²³, qui déconstruit et reconstruit le texte premier, est littéralement appliqué au moyen de l'insertion de fragments.

Le film d'**Artus de Penguern, *Grégoire Moulin contre l'humanité* (2001)** établit une parenté elle aussi déclarée et complexe, non seulement avec roman de Gustave Flaubert à travers la présence du livre comme objet et comme protagoniste, mais aussi avec le film de Claude Chabrol dont il reprend des scènes. Nous sommes en présence de plusieurs niveaux narratifs et d'autant d'histoires enchâssées qui se déroulent dans une même journée⁷²⁴ : celle de Grégoire Moulin et Odile Bonheur (dont on ne peut établir qu'il s'agisse d'une transformation de *Madame Bovary*) ; et celle de la lecture de *Madame Bovary* par Odile Bonheur, ainsi que sa transsémiotisation (Gaudreault, 1988: 75) : autrement dit de la « traduction » des scènes verbales (supposées être lues par Odile) en actes (représentation de la lecture d'Odile), joués par la même actrice, qui relèvent d'avantage de la relation intertextuelle. On peut, à l'intérieur de l'histoire de la lecture de *Madame Bovary* par Odile Bonheur, établir une parenté avec un hypertexte du roman, le film de Claude Chabrol, auquel le film de Penguern fait référence sur le mode parodique.

Après un début de vie difficile⁷²⁵ Grégoire Moulin, employé d'assurance breton récemment « monté à Paris », tombe secrètement amoureux d'Odile Bonheur qui enseigne la danse classique de l'autre côté de la rue. Il tente, en vain, de trouver le courage de la séduire et finit par trouver le moyen de lui voler son portefeuille dans le café où il l'observe lire un roman depuis plusieurs semaines. Grégoire l'appelle, lui fait croire qu'il a trouvé l'objet perdu et lui donne rendez-vous le soir-même dans un bar. Le matin son chef, pressé de se rendre à la finale d'un match de la coupe de France (Paris/ Perros-Guirec) lui demande de photocopier un document et de poster pour lui. S'engage une série de gags autour de la photocopie qui empêchent Grégoire Moulin de reprendre le portefeuille dans la poche de sa veste restée dans son bureau et menacent de le retarder à son rendez-vous. Lors de son périple, il croise une multitude de personnages masculins en proie à

⁷²² Comme l'était pour les auteurs du XIXe siècle « la 'mosaïque' du réel, c'est-à-dire de la masse informe du donné physiologique et social soumis au travail de la fiction romanesque. La vérité apparaît comme le produit d'une opération de transformation du réel dont l'œuvre d'art serait à la fois l'acteur et le théâtre. » (Compagnon, 2007 : 478) Pour un approfondissement de ces questions, voir Roussin, 2010.

⁷²³ M. Riffaterre, dans *La production du texte* (1979) pose le champ d'action de l'intertextualité comme lié à la réception. On pourrait lire le texte de Claro comme une mise en œuvre des différentes théories sur l'intertextualité et, à un autre niveau, d'une mise en scène de l'interdiscursivité.

⁷²⁴ On pourrait reconstituer ses histoires et en observer la cohérence, l'autonomie/dépendance par rapport à l'histoire principale ; écrire le story board du film.

⁷²⁵ Qui n'est pas sans rappeler celui d'Amélie Poulain dans *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain* (2001) de Jean-Pierre Jeunet auquel Artus de Penguern participe en tant qu'acteur. Il sera aussi dans la distribution de *Le sang des autres* (1984) de Claude Chabrol adapté du roman homonyme de Simone de Beauvoir.

des drames amoureux, déversant leur colère sur la gent féminine. Pendant ce temps, Odile l'attend, comme convenu, en lisant *Madame Bovary* pendant la retransmission du match à la télévision.

La structure en rhizome, à partir de l'intrigue principale qu'on appelle un arc dans les séries télévisées, est gouvernée par le temps du match de football à la télévision dans l'espace du bar, qui forment une sorte d'unité de temps et de lieu, comme dans le théâtre classique et dans les fictions télévisées de format *sitcom*⁷²⁶. Le fait qu'Odile-lectrice, attendant Grégoire, se trouve devant les supporters face à la télévision, qui coïncide avec le foyer de perception du spectateur du film, rappelle non seulement « le quatrième mur », mais aussi la présence du public dans les studios de tournage.

Cette intrigue principale – ou arc, si l'on veut – tisse une toile d'amorces d'intrigues satellites qui s'entrecroisent⁷²⁷, concourent et convergent vers l'apothéose cathartique du dénouement final. Toutes les histoires se terminent avec la fin du match, dont celle de la lecture du livre et celle de Grégoire, qui finit par prendre son destin en main et retrouver Odile, seule dans le bar désert. En guise de chute, celle-ci s'évanouit en découvrant que c'est l'inconnu dont elle était tombée amoureuse par la fenêtre de sa salle de danse et à qui elle avait renoncé après la lecture de *Madame Bovary*.

Si comme Violaine Houdart-Mérot, on définit la parodie comme :

« *tout texte qui dérive de la transformation comique d'un texte singulier*. Entendons par 'texte' aussi bien un véritable texte (une scène, un chant, un poème, un chapitre...) qu'une simple citation, transformée, soit parce qu'elle est détournée de son sens initial, soit parce qu'elle subit une transformation minimale (...) les transformations effectuées sur le texte peuvent toucher aussi bien le style que le sujet » (Houdart-Mérot, 2004b : 85, souligné de l'auteure)⁷²⁸

⁷²⁶ Voir : Shléret et *al.*, 1999 ; Buxton, 2010. La conférence "Les séries TV et le soap opéra" réalisée le 12 juillet 2004 dans les conférences de l'université de tous les savoirs peut constituer une première introduction (bien qu'elle concerne les séries américaines, la conférence pose quelques principes de base sur les formats des fictions télévisées (CONFÉRENCES DE L'UNIVERSITÉ DE TOUS LES SAVOIRS, 2004).

⁷²⁷ On pourrait faire écrire et insérer une histoire supplémentaire à partir de la narration principale, ou modifier l'une des histoires et rendre compte des conséquences de cette modifications.

⁷²⁸ Nous proposons d'élargir la notion de texte au film et à la bande dessinée.

les scènes du film d'Artus de Penguern imitant celles de Claude Chabrol renvoient bien à la parodie, comme trope (des scènes) ou comme genre (celui du cinéma réaliste ou du film en costumes)⁷²⁹, jouant « sur le mélange de registres, et l'incongruité, sur l'effet de dérision produit par la rencontre de deux univers, supérieur et inférieur, comme le formulait Aristote » (Houdart-Mérot, 2004b : 85). L'auteure pose que la parodie porte sur l'effet comique, que l'intention de l'auteur soit ludique, satirique ou laudative.

Ainsi, le destin du héros tragique, la fuite ou la quête picaresque, les quiproquos vaudevillesques et autres codes génériques renvoyant à des formes canoniques de la littérature, du théâtre et du cinéma⁷³⁰ – ou du « cinéma littéraire » ou « théâtralisé » -, sont-ils nivelés et parodiés, ou parodiés *parce que* nivelés. C'est également le cas dans le « collage » de références à des personnages historiques et politiques, chefs religieux ou héros de fiction de tous les genres, toutes époques, toutes les cultures et domaines artistiques et « para-artistiques », communiant dans la promiscuité perverse d'une fête costumée, devant le match de football à la télévision.

On pourra étudier plus particulièrement les séquences correspondant à la lecture transsémiotisée d'Odile Bonheur et discuter, d'une part, de leur forme et effet parodique en les confrontant aux catégories de l'hypertextualité (imitation) et de l'intertextualité (insertion de fragments) ou de « l'intertericonicité » ; et d'autre part de la viabilité de catégories comme la « citation iconique » ou « l'allusion iconique ». La tension dynamique entre l'imitation et la transformation par la parodie « qui constitue son ambivalence propre, analogue à celle carnavalesque bakhtinien » (Tran-Gervat, 2006) semble provoquée par la coprésence des hypotextes.

Cinq séquences⁷³¹ reprennent des scènes du film de Claude Chabrol qu'une même bande sonore les signale comme de/s lieu/s commun/s.

⁷²⁹ Les textes d'Artus de Penguern et de Claro sont en ce point comparables. Mais la définition de Violaine Houdart-Mérot de fait porter la parodie sur l'effet comique, que l'intention soit ludique, satirique ou laudative, c'est pourquoi nous n'avons pas privilégié cet axe pour l'appréhension du texte de Claro qui nous semble plutôt du côté du ludique.

⁷³⁰ Rappelons, avec Antoine Compagnon, que « [r]oman et théâtre se rencontrent et se confondent, au XIXe siècle, sur cette question fondamentale de la représentation du vraisemblable et de la visualisation du réel. C'est donc une logique forte qui rapproche le roman de la représentation mimétique et le théâtre » (Compagnon, 2007 : 496). Par ailleurs, il existait de nombreux « professionnels de l'adaptation » (Compagnon, 2007 : 496) du théâtre au roman et vice versa. Artus de Penguern semble prétendre s'inscrire dans la filiation de cette tradition de l'adaptation au théâtre puis au cinéma. Sur les relations entre théâtre, cinéma et littérature, voir Plana, 2004.

⁷³¹ Figurent, entre parenthèse les titres des chapitres du DVD du film de Claude Chabrol auxquelles elles correspondent quand c'est le cas.

Les deux premières, issues de la lecture du roman de Flaubert par Odile Bonheur montrent Emma dans les jours qui suivent son mariage avec Charles, quand celle-ci brode devant la fenêtre ; puis leur première rencontre en tant qu'amants au cours d'une promenade à cheval. Dans la première (*L'ennui*), Emma brode quand Rodolphe apparaît à cheval par la fenêtre.



Figure 15 Emma à la fenêtre – Chabrol, 1991

Source : *Madame Bovary*, Chabrol, 1991



Figure 16 Emma à la fenêtre - de Penguern, 2001

Source : *Grégoire Moulin contre l'humanité*, de Penguern, 2001

On remarque que l'Emma (ou Isabelle Huppert) parodiée tient une broderie non pas ronde mais carrée, et qu'elle se tient de l'autre côté de la fenêtre (clin d'œil à l'analyse du film qui interprète ce genre de modification, notamment dans les réécritures de *Madame Bovary* à l'écran).

La scène est très lente. Emma (lue et interprétée au sens propre comme au sens figuré par l'actrice Pascale Arbillot qui joue également le rôle d'Odile) exaspérée, lève les yeux au ciel après le départ de Charles qui la salue. Quelques secondes plus tard, Emma aperçoit Rodolphe sur son cheval par la fenêtre, elle se pique le doigt, ils se font signe de la tête, puis Emma lui fait signe de la main. Le plan suivant montre le livre (dans la

collection de poche Folio n° 804, préfacé par Maurice Nadeau) surmonté par une partie du visage d'Odile en plan panoramique. Un zoom arrière élargit la scène et la raccorde à la narration principale (l'arc).

Au plan suivant Odile est assise à l'unique table d'un bar, prise entre une foule de supporters qui se presse derrière elle et la télévision devant qui diffuse le match de football.

La seconde scène (J'ai un amant) montre Emma, avec Rodolphe dans la clairière où ils sont venus à cheval, des escargots sur le front, fumant après l'amour.



Figure 17 Emma, avec Rodolphe dans la clairière – Chabrol, 1991

Source : *Madame Bovary*, Chabrol, 1991



Figure 18 Emma, avec Rodolphe dans la clairière – de Penguern, 2001

Source : *Grégoire Moulin contre l'humanité*, de Penguern, 2001

On remarque, dans le dialogue, la parodie d'une référence à *On ne badine pas avec l'amour* (1834) d'Alfred de Musset : « vous insensée » reprend en la tronquant le début de la réplique de Perdican « Insensés que nous sommes ! nous nous aimons » (dans acte III, scène 8 de la pièce)⁷³².

On peut inférer de la référence des hypothèses de plusieurs ordres sur l'intention et l'effet escompté de la part d'Artus de Penguern : une fonction de commentaire sur la question de la représentation dans la littérature, le théâtre et le cinéma (la dichotomie entre *mimesis* e *diegesis*, ou *showing* et le *telling*⁷³³) et sur la lecture comme représentation mentale influencée par des modèles (comme Isabelle Huppert pour Emma), mise en abyme ici ; sur la version mélodramatisée de Vicente Minnelli de *Madame Bovary*, son rapport aux normes de *l'entertainment mainstream* (Donaldson-Evans, 2009 : 70) et sur la façon dont Artus de Penguern se situe dans la filiation des « adaptateurs » du roman dans son contexte socioculturel de production et de réception.

La troisième scène (La lettre), montre Emma faisant les cent pas devant une quantité impressionnante de malles. Elle reçoit (sur la tête) une pierre à laquelle est attachée la lettre de rupture de Rodolphe :

« Ma chère Emma, après une mure et douloureuse réflexion j'ai réalisé que notre liaison ne nous mènerait qu'au malheur, c'est pourquoi j'ai pris la courageuse décision⁷³⁴ de fuir à tout jamais, j'espère que vous ne m'en voudrez pas trop. Rodolphe ». On entend le texte « sur-joué » en voix off.

Les deux dernières scènes sont assez éloignées du film de Claude Chabrol.

L'une (ARSENIC) montre Emma, assise à une table qui verse dans sa bouche une poudre blanche qui provient d'un flacon où il est écrit « arsenic », elle tousse, de la poudre s'échappe de sa bouche, elle tombe

⁷³² On pourra, à la lumière de l'étude de la pièce, émettre des hypothèses sur le choix de cette référence (l'intrigue, les caractéristiques des personnages etc. le genre, les composantes idéologiques, la réception et les représentations etc.). On se souvient que durant toute la pièce, Camille, qui veut entrer au couvent (comme Emma), s'obstine à cacher ses sentiments pour Perdican, qui séduit Rosette, une jeune paysanne, sœur de lait de Camille. Ils s'avouent finalement leur amour, mais Rosette, ne supporte pas cette désillusion et meurt subitement (bovarysme ?).

⁷³³ Dans une autre direction que celle de la comparaison avec la pièce (voir note supra), l'observation porterait sur le lien entre *mimesis/diegesis* et transsémiotisation (que l'on peut étendre à la bande dessinée) et indirectement aux théories de l'adaptation: la question du *showing/mimesis* (imitation) comme illusion dans le récit littéraire réaliste, celle de sa « traduction » visuelle ; celle de la « transparence » ou de la « visibilité » du narrateur (monstration) et de distribution de l'information narrative entre les instances narratives visuelle et verbale.

⁷³⁴ On peut voir dans l'expression une référence au film *Courage fuyons* (1979) d'Yves Robert qui détourne la citation de Jules Renard (1864-1910) : « N'écoutez que son courage, qui ne lui disait rien, il se garda bien d'intervenir. » (*Journal*, 18 octobre 1908) qui porte le même nom que l'écrivain de vaudevilliste (1813-1877).

de sa chaise, terrassée. Emma hurle. Cette courte scène semble avoir pour principale fonction d'introduire la dernière séquence consacrée à la lecture d'Emma.

Cette dernière séquence (AGONIE) montre l'agonie d'Emma et Charles à son chevet. Emma mourante vomit à plusieurs reprises au visage de Charles avant d'être prise de convulsions à la manière des films d'horreur (genre) comme *L'exorciste* (trope), mais aussi de leur parodie dans les *Scary moovies* (genre ou sous-genre et/ou trope ?).



Figure 19 Emma et Charles à son chevet – Chabrol, 1991

Source : *Madame Bovary*, Chabrol 1991



Figure 20 Emma et Charles à son chevet – de Penguern, 2001

Source : *Grégoire Moulin contre l'humanité*, de Penguern, 2001



Figure 21 L'Exorcisme – Wayans, 2001

Source : *Scary movie 2*, Wayans, 2001

Ces deux scènes consacrées à la mort d'Emma pourraient être comparées au dernier chapitre du livre de Claro, « l'art scénique » (arsenic) (Claro, 2008 : 178- 197), qui met en scène un procédé que l'on pourrait désigner de « métanovélisation » (ou « novélisation « postmoderne »), microtextuelle puisqu'elle ne porte que sur un passage : l'auteur procède à une « adaptation métaromancée » du film de Claude Chabrol qui intègre à la réécriture de la scène une description/commentée de ce que serait le tournage, où on reconnaît des bribes de dialogues et des descriptions de la représentation de la scène de la mort d'Emma par le film.

Comme dans d'autres textes du corpus, on pense par exemple à *Gemma Bovary* ou à *Madman Bovary*, *Grégoire Moulin contre l'humanité*⁷³⁵ dénonce le statut fictif des personnages et la part d'illusion référentielle de la lecture, en « suturant » les niveaux de narration : Odile éternue et semble provoquer la chute d'un footballeur sur le terrain, si bien que les footballeurs lancent dans sa direction un regard menaçant, avant que la course du footballeur ne reprenne sur le terrain pour être relayée au plan suivant par une course en taxi (au double sens du terme) dans lequel se trouve Grégoire, qui poursuit la quête du portefeuille qui lui permettra de rejoindre et de conquérir celle qu'il sait être sa bien aimée. Le film exploite le glissement entre niveaux diégétiques et les focalisations⁷³⁶, qui provoque une sorte d'émulsion de la fiction dans la réalité - ou

⁷³⁵ L'allusion à *Don Quichotte* est évidente.

⁷³⁶ On pourra distinguer le point de vue, l'ocularisation et la focalisation. L'ocularisation (zéro, interne et externe) correspond aux différents points de vue selon lesquels le spectateur, les personnages et les acteurs sont liés à l'image et à la diégèse et qui suppose des degrés de connaissances (information narrative) différents. Ils correspondent également à différentes opérations techniques (angles et prises de vue, mouvement de caméra etc.).

inversement - et met en place une tension narrative⁷³⁷ émaillée de scènes et de gags décrivant les « mœurs de Paris » et les travers de la société moderne urbaine, toute origine socioculturelle confondue.

Le film exprime par ailleurs la tension entre le canon culturel (et cultivé) et le cinéma d'auteur et les médiacultures « constituées des produits issus des industries culturelles, et destinées au grand public hétérogène et non à une masse populaire homogène comme le terme 'médiat de masse' parfois utilisé, pourrait le faire penser » (Maigret et Macé, 2005: 11). *Madame Bovary* de Claude Chabrol semblant constituer le paradigme de cette tension entre cinéma dit de qualité et populaire⁷³⁸.

Enfin, la parenté entre le récit⁷³⁹ de **Gisèle Pineau, *Mes quatre femmes* (2007)** et *Madame Bovary* n'est, quant à elle, ni massive, ni déclarée, et sans doute l'affaire d'une interprétation du lecteur. On peut cependant y voir ce qui serait des transformations d'un hypotexte ou plus exactement ce que Gérard Genette qualifie d'hypertextualité ponctuelle.

Le texte de Gisèle Pineau est constitué par les récits de quatre femmes antillaises de quatre générations différentes enfermées dans une geôle qui est en fait un lieu sans âge appelé « là » où coexistent les vivants et les morts. Elles se remémorent leur destin personnel, unis par leur lien de parenté et par l'histoire de la Guadeloupe⁷⁴⁰ dans son intrication à celle de l'Afrique et de la France. Le brouillage des histoires et de leur énonciation fait écho à la complexité des points de vue sur l'histoire de la terre noire avec laquelle elles font corps⁷⁴¹.

L'ordre du découpage du texte indiqué dans le livre (Gisèle, Julia, Daisy, Angélique), ne suit pas celui des générations (Angélique née en 1792, Julia née en 1898, Gisèle-personnage née en 1928 et morte en 1949, Daisy née en 1931, Gisèle-personnage-écrivain née en 1961), ni celui de l'énonciation de l'histoire des femmes, pas plus que celui des événements de leur vie ou du temps historique dans lequel elles s'inscrivent.

⁷³⁷ Que Raphael Baroni définit comme "le phénomène qui survient lorsque l'interprète d'un récit est encouragé à attendre un dénouement, cette attente étant caractérisée par une anticipation teintée d'incertitude qui confère des traits passionnels à l'acte de réception. La tension narrative sera ainsi considérée comme un effet poétique qui structure le récit et l'on reconnaîtra en elle l'aspect dynamique ou la 'force' de ce que l'on a coutume d'appeler une intrigue." (Baroni, 2007: 18). La notion s'applique à l'ensemble des récits indépendamment de leur support. Artus de Penguern pratiquant d'autres écritures notamment pour les *one man shows* ou les séries télévisées en épisodes unitaires ou *shortcom* (dont *Caméra café*), il serait intéressant de comparer la structure narrative du film à celle des séries dont « l'intrigue » principale que les scénaristes TV nomment arc, est poursuivie en rhizome, c'est-à-dire des arcs mineurs constituant une structure diégétique particulière.

⁷³⁸ Mary Donaldson-Evans y voit certaine ironie si l'on considère que le réalisateur a été associé à la Nouvelle Vague dans les années 1960, mouvement qui voulait se démarquer de la tradition de la qualité et du « cinéma de papa » (Donaldson-Evans, 2009 : 101-102). Pour une étude détaillée du film, voir Donaldson-Evans, 2009 : 101-135.

⁷³⁹ C'est « récit » et non « roman » qui figure sur la couverture du livre.

⁷⁴⁰ On pourrait reconstituer les quatre histoires séparément ; travailler sur les dates de l'histoire de la Guadeloupe et les comparer aux dates du/dans le roman de Flaubert.

⁷⁴¹ « Quatre roches qui au fur et à mesure faisait corps avec la terre noire » (Pineau, 2007 : 9).

S'alternent les voix *de et à propos* d'Angélique, esclave de maître blanc, puis nègre ; de Julia, contemporaine des Guerres Mondiales et du temps « des colonies aux îles françaises des Antilles » (Pineau, 2007 : 85), maltraitée par son mari, qui mettra au monde un fils sadique qui deviendra l'époux tyran de Daisy, sa bru, donnant elle-même naissance à Gisèle terrorisée par son père.

C'est elle, la dernière de la lignée, qui organise le récit en tant qu'auteure-personnage façonnant une énonciation à la fois *dans et sur* l'univers qu'elle construit. En effet, Gisèle, la fille de Daisy dans le roman (intradigétique) tient un journal intime que Daisy relira dans la geôle et dont on peut penser que certains passages se substituent au récit de Daisy tant la présence de certains marqueurs de l'énonciation sont ambigus (Pineau, 2007 : 116). Quant à la Gisèle qui organise le récit, on sait que c'est à partir de la réécriture d'éléments autobiographiques et historiques qu'elle écrit *Mes quatre femmes* : « chacune incarne la saison d'une histoire qui, s'accrochant à celle des autres, rassemble et ordonne les morceaux de votre être » (Pineau, 2007 : 12). C'est depuis cette situation particulière oscillant entre Histoire et fiction, et de l'engagement de l'écrivain par rapport à celles-ci, qu'on peut décrire et donner un sens à la relation entre les textes *Mes quatre femmes* et *Madame Bovary*.

Les quatre femmes ont en commun la désillusion qui a succédé à leur mariage, sur lequel elles fondaient leurs espoirs : toutes « ont connu ce tournoi des premiers temps qui ensorcelle » (Pineau, 2007: 41) et s'en sont consolées, sauf Gisèle qui en est morte en 1949.

C'est son histoire qui semble la plus proche de ce qui serait une transformation de *Madame Bovary*, morte de ne pas être parvenue à lutter contre « les eaux noires de ses illusions » (Pineau, 2007: 42).

Belle et fragile, mariée à un riche secrétaire de mairie en 1942, elle reçoit un service en porcelaine de Limoges avec lequel elle joue à la *Madame* (29). Sa désillusion commence après la naissance de ses enfants avec des « états d'âmes » et des « absences » qu'elle ne parvient pas à domestiquer et bientôt la ruine de sa belle famille après 1946, les infidélités de son mari, sous le regard méprisant des gens du bourg, car « [l]es nègres n'aiment pas que leur voisinage échappe à la misère ». Après la disparition de son mari, elle se laisse mourir de chagrin d'amour « comme une de ces héroïnes de roman » (Pineau, 2007 : 48).

Daisy est pourtant le personnage que la critique a le plus souvent comparé à Emma⁷⁴². Sans doute parce qu'elle est surtout décrite à travers son rapport à la lecture, par elle-même en premier lieu, mais aussi par Julia qui l'observe et permet un autre point de vue sur la lectrice et sur ses lectures.

« Jeune Madame avec alliance à l'annulaire gauche » (Pineau, 2007 : 74) mariée à un militaire ayant combattu pour la France lors de la seconde Guerre Mondiale, Daisy réalise son rêve de vivre une vie de roman en métropole, la Guadeloupe étant devenue département français. La désillusion viendra des infidélités et de la tyrannie de son mari, mais elle ne luttera pas et se réfugiera dans les livres, car « la lecture lui donne le rêve, l'évasion, l'illusion (...) elle guérit ses peines auprès des personnages qui vivent dans les pages de son livre. Elle existe à travers ses pages d'être et de papier » (Pineau, 2007 : 55)

Daisy lit de la « paralittérature », des romans photos dans lesquels elle a trouvé un prénom pour sa fille aînée née en Guadeloupe (Pineau, 2007 : 105) ; des histoires d'amours sentimentales à rebondissement qui se terminent toujours bien (Pineau, 2007 : 116) et des romans d'amour qu'elle semble réduire à leur intrigue :

« Elle a lu tant d'histoires. Avec ses héroïnes, elle a souffert dans chaque roman d'amour. Elle en a escorté plus d'une dans des chemins de perdition. Elle en vu se fourvoyer dans les bras d'un méchant amant. Elle a partagé les sauts de cœur, les pleurs, les fins glorieuses. Daisy connaît la vie grâce aux romans. Nulle part ailleurs elle n'a rencontré de si belles personnes. Jamais son existence ne lui avait fait vivre d'aussi grandes aventures. » (Pineau, 2007 : 73)

Julia, s'appelle en fait Julia Roman. C'est le nom qu'a donné à sa mère l'état civil qui nommait « les nègres au lendemain de l'abolition de 1848 » (Pineau, 2007 : 75). Peut-être est-ce le double sens de sa question « Qu'est-ce qu'un roman ? » (Pineau, 2007 : 76) qui lui vient en observant Daisy dont elle décrit l'activité de lecture comme une pathologie : perte de la notion du temps, de l'appétit, regard hagard et déboussolé et qui peine à s'extraire de ses lectures « comme s'il lui pesait de quitter le monde où les personnages de son livre l'avait entraînée » (Pineau, 2007 : 76).

« Un roman qu'est-ce que c'est ? À quoi ça peut bien servir ? Est-ce que ça fait des feuilles et des fruits ? Pourquoi Daisy gâche-t-elle ses yeux dans cette lecture sans fin ? Lecture inutile et stérile... (...) À la voir, on eût dit que Daisy s'abîmait dans ses livres chéris, perdant la notion du temps, n'éprouvant ni la faim ni la soif. Au sortir de ses lectures elle semblait toujours revenir de quelque pays

⁷⁴² Voir par exemple : POTOMITAN. Site de promotion des cultures et des langues créoles. Gisèle Pineau. Disponible sur : <http://www.potomitan.info/atelier/pawol/pineau2.php>. Consulté le 12/11/2011. On pourrait comparer et analyser la critique à propos du rapprochement entre les deux textes.

lointain, hagarde et déboussolée (...) comme s'il lui pesait de quitter le monde où les personnages de son livre l'avait entraînée. »
(Pineau, 2007 : 76)

Mais ce n'est pas ces romans que Daisy a emportés dans la geôle, elle n'en a pris qu'un seul et qu'elle lit sans relâche et qu'elle dit être un roman d'amour (Pineau, 2007 : 75). On devinera, rétrospectivement, après avoir pris connaissance de l'existence du journal de sa fille Gisèle (Pineau, 2007 : 139) dont on savait qu'elle s'était mise à écrire (Pineau, 2007 : 135)⁷⁴³

« - Elle aimait lire et écrire : je ne sais pas si c'est moi qui lui ai donné le goût de la lecture, enchaîne Daisy, peut-être bien... (...) Il y avait beaucoup de livres à la maison, toutes sortes d'encyclopédies (...) Des collections de livres reliés (...). Balzac et Zola, Racine et Corneille, La Fontaine... » (Pineau, 2007: 137)

que Daisy est peut-être celle qui donne sa voix à tous les personnages, ou à certains, à certains moments, l'ambiguïté de l'énonciation entraînant un effet d'effacement du narrateur. Autrement dit, on ne sait pas toujours qui parle au nom de qui, comme si ces femmes peinaient à reprendre une parole longtemps confisquée.

La désillusion venue du désajustement entre leur vraie vie et celle dont elles avaient rêvé autorise à établir un rapport avec *Madame Bovary*, tout au moins dans notre contexte de réception. Ce « plus petit dénominateur commun » est développé chez Gisèle dont la vie peut être interprétée comme une transformation de celle d'Emma avec quelques modifications. La désillusion et le désespoir de Gisèle, comme ceux des autres femmes, ont une origine bien différente que dans le cas d'Emma.

Mais le choix du patronyme de Julia et ses interrogations sur le roman qui produise le plus grand déplacement. C'est le rapport à la lecture et au romanesque qui permet le rapprochement entre Daisy et Emma qui est la seule des quatre à savoir lire et à pouvoir trouver refuge dans les lectures romanesques. On peut penser que la question que pose Julia est celle que pose Gisèle Pineau et qui renvoie au rôle et à la forme du roman et à la responsabilité de l'écrivain. On sait que la question prend un tour particulier dans le contexte des littératures dites postcoloniales et qu'elle s'inscrit dans une tradition « francophone ».

⁷⁴³ « - Elle aimait lire et écrire : je ne sais pas si c'est moi qui lui ai donné le goût de la lecture, enchaîne Daisy, peut-être bien... (...) Il y avait beaucoup de livres à la maison, toutes sortes d'encyclopédies (...) Des collections de livres reliés (...). Balzac et Zola, Racine et Corneille, La Fontaine... » (Pineau, 2007 : 137)

On remarque par ailleurs que si Daisy a lu les « classiques » de la littérature française et peut-être parmi eux *Madame Bovary*, elle les a réduits à des fictions, à leur intrigue, ne leur reconnaissant pas leur statut de canon. Peut-être, pour ce qui est du roman du XIX^e siècle, parce qu'il était doublement situé par rapport au récit et à l'Histoire comme « construction autarcique (...) disposant son temps, son espace, sa population, sa collection d'objets et ses mythes » (Roussin, 2010 : 56) et de laquelle ces quatre femmes et leur l'histoire sont exclus.

7.2. Prolongements.

Cette cartographie du rapport du ou des textes premiers aux textes seconds nous a permis de dégager plusieurs pôles en tension dans le *continuum* des réécritures du corpus, allant de transformations pensées à partir d'un noyau nucléaire concernant l'intrigue, l'histoire et les personnages, à « une forme de travail herméneutique » (Rabau, 2002 : 36), validant dans certains cas, une « herméneutique seconde » (Tcheuyap, 2005 : 209), qui entretient un rapport réfléchissant avec le texte littéraire quand les réécritures tirent leur existence de ce rapport. En effet, ce processus herméneutique repose plus ou moins sur la connivence et la compétence du lecteur, en fonction du degré d'autonomie du texte parent.

Ainsi, deux pôles sont en tension : celui de l'intrigue de *Madame Bovary*, du mythe⁷⁴⁴ ou de l'icône que représente Emma Bovary ou sur le personnage « satellite » de Charles ; et celui des savoirs sur l'œuvre, incluant ceux portant sur ses réécritures « canoniques », sur Flaubert, sur la littérature, sur le cinéma, sur la bande dessinée, ou sur la culture en général.

7.2.1 Du côté de la fiction : transfictionnalité.

L'idée que des personnages, des lieux ou des univers fictifs puissent s'extraire de leur œuvre d'origine et circuler indépendamment du texte qui les a configuré permettent d'aborder les problématiques de la réécriture sous l'angle de la « **transfictionnalité** »⁷⁴⁵. Selon Richard de Saint-Gelais, « il y a transfictionnalité lorsque des éléments fictifs sont repris dans plus d'un texte (en donnant à 'texte' une extension large, valant aussi bien pour la bande dessinée, le cinéma, la représentation théâtrale ou le jeu vidéo) » (Saint-Gelais,

⁷⁴⁴ Richard de Saint-Gelais rapproche le monde du mythe de celui de la culture médiatique : « atténuation quand ce n'est pas abolition de la figure de l'auteur, prolifération indéfinie des variantes, hypostase de quelques figures que l'on dirait justement mythique » (Saint-Gelais, 2007a: 21).

⁷⁴⁵ Voir notamment Saint-Gelais 2000; 2007b; 2011.

2007a: 6). Souvent, se sont les personnages qui fonctionnent comme ‘marqueurs transfictionnels’ (Saint-Gelais, 2007a: 6) privilégiés, comme c’est le cas d’Emma Bovary. Les outils de ce champ d’étude permettent de reposer et d’approfondir la question de l’identité prétendue avec le personnage modèle et d’établir des critères qui permettent d’évaluer le degré de cette ressemblance et de trouver des outils pour en rendre compte. En effet, *Palimpseste* de Gérard Genette s’occupe très peu du statut des entités fictives.

La notion permet de se pencher plus précisément sur le point de contact ou de rupture qui autorise le passage et l’irruption dans un autre lieu et ce qui le gouverne, notamment quand le personnage circule dans plusieurs de ces lieux, d’une réécriture à l’autre, ou de façon interne au texte. C’est le cas dans le corpus, si l’on considère, par exemple, qu’Odile Bonheur est deux fois *Emma Bovary*, sachant que l’une d’entre elle ne provient pas de son contexte d’origine (le roman de Flaubert), mais du film de Claude Chabrol. La question se pose également dans le « dédoublement » de *Madame Bovary* dans le roman de Gisèle Pineau.

Outre l’avantage de ne pas avoir été pensées exclusivement pour le texte littéraire, ces notions permettent de sortir de la tentation de l’idéologie de la « fidélité » et de mettre en place des activités d’écriture en pensant à des médias contemporains, comme l’écriture de fiction télévisuelle.

C’est aussi à partir de cette notion que l’on peut repenser « le domaine indéterminé de la fiction » (Saint-Gelais, 2007a: 11), c’est-à-dire les silences et les béances de la narration, le « hors-champs » en somme, tels qu’ils sont investis par les transfictions en tant que « désir narratif » ou que « pulsion de récit » (Saint-Gelais, 2007a : 12).

On pourra penser à des activités de réécriture visant l’approfondissement et l’étirement d’une intrigue unique et segmentée sous la forme d’un cycle ou d’un feuilleton ; ou sous la forme d’une série, c’est-à-dire de « la déclinaison d’un prototype de départ », chaque épisode se présentant comme « une intrigue complète et sans lien chronologique réel avec les autres » (Saint-Gelais, 2007a : 12). Ces deux transformations procèdent d’opérations distinctes : dans le premier cas, il s’agit de développer une séquence narrative, alors que dans le second on reproduit un schéma narratif déjà institué. Ces procédés étant plus souples ou moins artificiels que les suites et les continuations de Gérard Genette (Genette, 1982: 222-225). On pourra réfléchir sur le rôle des stratégies adoptées en fonction d’un marché potentiel ou d’un contexte politique ou culturel particulier, autrement dit, à la part esthétique (la poétique de la répétition) et à la part idéologique (engagement) ou commerciale (fidéliser le spectateur, internationaliser le produit) du projet, ainsi qu’à ses motivations.

7.2.2 Du côté du contexte de production.

Il s'est dégagé de l'analyse des réécritures du corpus la nécessité, pour les comprendre, de les situer au sein d'un ensemble plus large que celui du rapport au texte premier, en tant que discours et que lieux de représentation d'une énonciation singulière, en prise avec les types de discours dans lesquels et à partir desquels elles se positionnent, comme la bande dessinée et le roman graphique, la bande dessinée didactique et la bande dessinée « de divertissement » ; le cinéma d'auteur, le cinéma populaire, le cinéma commercial, le cinéma français, européen, américain etc. ; la littérature autofictionnelle, autoréférentielle, la littérature engagée, la littérature française, francophone, postcoloniale etc. Ces conditions d'énonciation sont elles-mêmes rattachées à chaque genre et liées aux horizons d'attentes du public et à la façon dont les auteurs anticipent ces attentes : récit ; roman ; fiction ; bande dessinée d'aventures ; comédie romantique ; film parodique etc. Les éditeurs et les circuits de distribution, mais aussi le casting des films, le graphisme des bandes dessinées etc., peuvent infléchir cette attente générique.

Des écrivains comme Claro ou Antonie Billot se placent dans la filiation de la littérature comme lieu d'interrogation réflexive dans la tradition du Nouveau Roman auquel on a reproché son académisme ennuyeux, malgré son ambition politique et sociale en tant que forme romanesque novatrice et révolutionnaire (Compagnon, 2007 : 762), hostile à l'instrumentalisation de la littérature par un *engagement* comme celui qu'envisageait Jean-Paul Sartre (Compagnon, 2007 : 761). La littérature française de la fin du XXe siècle, dans le prolongement de laquelle se situent ces auteurs, est « considérée comme la fin de la littérature, autonome, intransitive, opaque, car l'œuvre n'est là que pour conduire à la recherche d'elle-même » (Compagnon, 2007 : 756). Cette littérature joue avec les cadres de la narration et les techniques « traditionnelles », en transgressant l'ordre narratif et en mettant en cause le contrat fictionnel portant sur l'identité de personnages séparés de l'auteur, provoquant l'instabilité de l'énonciation et la difficulté à identifier la voix narrative, qui pourtant occupe le centre du récit et qui le rend mouvant.

Ce genre de littérature pose également la question « du récit suspendu » (Compagnon, 2007 : 757), ou de la littérature de narration considérée comme moins « difficile » que la littérature « intransitive », ainsi que celle de la résistance à la séparation de la fiction et de la non-fiction. Ces tensions traversent, comme on l'a vu, le champ du cinéma, ou de la bande dessinée. La réécriture de Gisèle Pineau, qui met également en jeu certaines de ces questions, peut également constituer un contrepoint, car elle participe au « déplacement de

la fiction vers l'expérimentation d'une subjectivité éclatée » (Compagnon, 2007 : 795), tout à la fois dans le sillage d'écritures féminines comme celles de Simone de Beauvoir et d'Hélène Cixous et dans celui de la contribution des écrivains « minoritaires » de la « francophonie » succédant à la génération de la négritude et de ses auteurs « classiques », avec des théories comme celles du métissage et de la créolité (Glissant, Chamoiseau, Barnabé, Confiant).

7.2.3 Du côté de la fiction : narratologies contemporaines.

Les narratologies contemporaines déconstruisent la *doxa* du texte narratif qui établit des frontières claires entre « l'acte racontant d'une part, et ce qui est raconté de l'autre, lignes qui en même temps, garantissent un ordre solidement structuré tant pour l'ensemble du narré que pour celui de la narration » (Meyer-Minnemann et Schlickers, 2010 : 92). C'est cette frontière qui sert de repère pour suivre le récit, qui s'impose comme une norme dont la transgression est vue comme une infraction. Nous avons repéré certaines de ces infractions dans le corpus, sans les décrire rigoureusement ni les systématiser, ce que permet de faire la typologie de Meyer-Minnemann et Schlickers (idem : 91-108), notamment pour les processus que nous avons appelé « mise en abyme » sans les distinguer.

Les auteurs proposent de classer les « paradoxes du récit » selon qu'ils agissent par « procédés niveleurs » ou « procédés transgresseurs » des lignes traditionnelles de partage du récit (idem : 93-108).

Dans les « procédés niveleurs », la *syllepse* est un procédé narratif de rapprochement ou de synchronisation des énoncés et/ou des énonciations du récit. Elle désigne le nivelage d'espaces/ ou de temps, à l'intérieur d'un même niveau narratif, ou entre deux niveaux narratifs différents (idem : 92). **La mise en abyme** ou épanalepse est un procédé narratif de reduplication des énoncés et/ou des énonciations du récit, mais aussi de nivelage par les analogies entre énonciation et énoncés. Celui-ci met en question de façon paradoxale les lignes de partage qui garantissent l'unicité des éléments du récit. La mise en abyme peut concerner certaines parties ou la totalité du récit.

Dans les **« procédés transgresseurs », la *métalepse*** prend, pour les auteurs un sens différent de celui que lui donne Gérard Genette. C'est un procédé narratif de franchissement des lignes de partage des énoncés et/ou des énonciations du récit (une transgression verticale ou horizontale de la ligne).

7.2.4 Du côté des représentations culturelles.

Les réécritures mettant en jeu l'intertextualité (au sens large), marquent à la fois une relation d'appartenance et un écart, né de la confrontation entre les textes qui parlent de *Madame Bovary* et d'eux-mêmes, et dont l'intertextualité révèle les frictions à leur point de contact. On peut penser avec Umberto Eco (*intentio operis*) que des significations potentielles de l'œuvre, certaines sont immanentes aux structures de l'œuvre et objectivement repérables. Mais il semble qu'il s'agisse davantage de sens partagés, familiers à différents lecteurs, résultant d'interprétations et de projections subjectives, et qui dépendent des codes en présence ou dominants lors de la réception, qui évoluent en fonction des générations et ne sont pas saisis par tous de la même manière (Dufays et *al.* : 72). Le statut de « classique mondialisé » de *Madame Bovary*, dont la propension à la transfictionnalité d'Emma constitue un indicateur, peut être attesté dans les réécritures examinées : la bande dessinée de Posy Simmonds reprend le thème de l'insatisfaction d'une femme à la vie ordinaire et met en scène l'érudition française comme un stéréotype. La centration sur le classique de la littérature française et sur son héroïne sensuelle mythique qui obsède le français moyen Raymond Joubert, fait partie de sa typification en tant que personnage. La mise en relation entre le classique et l'érudition est également présente dans le film de Todd Field, mais c'est la question de l'interprétation « féministe » ou « puritaine » du roman comme paradigme de lecture de l'adultère dans la classe moyenne américaine qui oriente l'interprétation. Les textes de l'espace de réception français fonctionnent davantage sur le mode de l'érudition, même s'ils s'engagent sur la voie de la transgression. Claro et Billot pratiquent quant à eux l'érudition relevée par d'autres dans le champ de la littérature française et de ses dynamiques de pouvoir et de légitimation en prise avec leur statut d'écrivain. Claro est au centre d'un pôle particulier (une niche) de la littérature française actuelle en tant que blogueur, qu'éditeur et que traducteur d'écrivains anglo-saxons contemporains, comme Salman Rushdie ou Thomas Pynchon, qui marquent par ailleurs son écriture et son univers de référence. Gisèle Pineau déconstruit le statut de modèle d'Emma Bovary en distribuant les caractéristiques de l'héroïne de Flaubert entre plusieurs de ses personnages. Le malheur des femmes noires, victimes de la violence masculine depuis plusieurs siècles, sert en quelque sorte de mesure au malheur d'Emma. Flaubert a vécu entre 1821 et 1880 et le roman a été écrit entre 1851 et 1852 et il situe l'action la Monarchie de Juillet (1830–1848), tout ceci avant la seconde abolition de l'esclavage en 1848.

Dans le corpus étudié, il ressort que le roman est traité en « classique » dans Bardet et Janvier pour des raisons évidentes ; comme une histoire ou une fiction familière associée à un « classique français » à des degrés différents dans Todd Field, Posy Simmonds (qui connaît bien le texte) et Monique Proulx, et dans Artus

de Penguern qui en souligne la sacralisation par Chabrol et le cinéma. Antoine Billot et Claro considèrent le roman comme un classique de leur culture en tant que français et parce qu'ils appartiennent au champ littéraire. Ils s'en emparent et le transgressent "en spécialistes", sans doute parce que le roman fait partie de leur patrimoine national et littéraire. Gisèle Pineau s'en sert quant à elle pour s'en distancier et mettre à jour une série de rapports de domination liées à l'histoire coloniale et postcoloniale de la France.

7. Notes pour l'élaboration d'activités de lecture et d'écriture. Avant de lire *Madame Bovary* : comment parler d'un livre qu'on ne connaît pas.

À partir de ce que l'on sait du roman, de sources hétérogènes comme des commentaires de lecteurs sur des sites internes ; de présentations d'éditeurs ou de groupements de textes critiques (savoirs savants).

Caractériser les contextes de publication ou de diffusion (voir Janvier et Bardet) à l'aide du paratexte des livres ou jaquettes de DVD, des préfaces (Charles Zaremba dans Kornel Filipowicz), des sites des éditeurs etc.

Prolongements :

Étudier l'œuvre des auteurs des réécritures et y situer la réécriture.

Caractériser, classer, analyser : la réception par des lecteurs sur les site internet et confronter.

Lire *Madame Bovary* comme la réécriture d'un fait divers tragique (Delphine Delamarre, épouse adultère d'un médecin de campagne).

Lire et (ré)écrire à partir des réécritures de *Madame Bovary*.

Dresser des portraits : Emma, Charles ou le couple Emma et Charles.

Observer la direction et l'interprétation de l'actrice Isabelle Huppert dans le rôle d'Emma Bovary dans le film de Claude Chabrol et la critique à ce sujet : des commentaires et critiques savants (Donaldson-Evans, 2009 sur réception française et étasunienne du film) ; interprétations marxistes, féministes, etc.

Comparer les interprétations du personnage qui sous-endent les réécritures (Gisèle Pineau : une lecture « postcoloniale » du personnage ; Claude Chabrol/Isabelle Huppert, une vision « féministe » d'Emma).

Prolongements :

Une Emma Bovary portugaise : [film] *Val Abraham* de Manoel de Oliveira (1993)

[Roman photo] Bovary 73, dans Nous deux, supplément du n°1340, 8 mars 1973 [en ligne]. Disponible sur : <http://flaubert.univ-rouen.fr/derives/Bovary73/accueil.php>.

[Roman photo] Bovary 79, dans Femmes d'aujourd'hui, 18 mars-4 juillet 1979 [en ligne]. Disponible sur : <http://flaubert.univ-rouen.fr/derives/Bovary79/accueil.html>

Versions érotiques du personnage par exemple dans CELLARD, Jacques. *Emma, oh Emma*, 1992 ; articles sur la traduction de Linda Evans (2012) dont un extrait a été publié dans le magazine *Playboy* en septembre 2012.

Addict. Fixions et narcotextes, 2009.

S'exprimer: Madame Bovary c'est moi.

Rejouer/récrire des scènes : *Little children*, 2006 et *Les enfants de chœur*, 2007 (variations sur la scène du club de lecture, à propos des jugements sur Emma et de leur contrepoint.

Prolongements:

Différents points de vue à partir d'autres fictions (selon les enfants Simpsom, etc.)

Transformations et caricatures.

Gemma Boverly : une Bovary anglaise vivant en France.

- Faire le portrait des anglais vivant en France; des français vian en province selon Posy Simmonds.
- Transformer Gemma en immigrée ou en exilée (stéréotypes).

Transfictionnalités transculturelles prenant le personnage pour objet (Baron, 2009; Saint-Gelais).

- Chercher les parodies de *Madame Bovary* sur youtube : analyser, classer les procédés (Bouillaguet 1996 ; Houdart-Merot, 2004b)
- Caricaturer le personnage (étude des stéréotypes)

Grégoire Moulin contre l'humanité : histoires de vies parisiennes.

- Faire le portrait des couples, des femmes, des hommes selon Artus de Penguern.
- Repérer/décrire les stéréotypes (police, supporters de football, taxis etc.)
- Repérer/décrire les différents « genres » dans le film.

Faire des portraits d'Emma (écrits, vocalisés ou filmés) programmés en fonction des compétences et des connaissances des étudiants mettant en jeu différentes interprétations du personnage, d'orientations artistiques (étude du personnage pour un film, une bande dessinée etc. en fonction de genres et de rôles) ou fonctionnelles (pour la presse) mettant en jeu différentes situations culturelles et de stéréotypes.

Étudier et récrire des scènes:

Le bal à Vaubeyssard.

Observer les scènes du Bal à Vaubeyssard dans le corpus et la récrire en variant les effets de focalisation et les situations socioculturelles en fonction d'un projet de réécriture et d'un média et d'un genre.

La lettre de Rodolphe.

Comparer les lettres dans le corpus et écrire des variations en changeant le style, le point de vue, registre, le support etc.

Comparer des procédés :

L'utilisation du journal et des carnets dans Posy Simmonds, Antoine Billot et Gisèle Pineau.

La graphiation (Posy Simmonds) et les usages du graphisme (Claro.)

Prolongement

(En langue anglaise, non traduit)

Thirlwell, Adam. *Miss Herbert*. London : Vintage, 2007.

Retrouver/écrire des scénarios :

Écrire le scénario et comparer/discuter (Posy Simmonds/ Artus de Penguern).

Manipuler les textes (romans, film, bande dessinée)

Plagier/citer.

Prolongement :

MAUREL-INDART, Hélène (2011). *Du plagiat*. Paris : Gallimard.

Rajouter, couper des scènes et suturer les bords du trou.

Changer la fin, écrire une suite.

Prolongement :

CHIFLET, Jean-Loup (2007). *Suites...et fins*. Paris : Chiflet & Cie.

Regard critique :

Ce qu'Antoine Billot reproche à Gustave Flaubert.

Ce que dit Claro de Gustave Flaubert.

Ce que Claro conteste dans le roman réaliste : impersonnel et objectif, le narrateur absent de l'histoire (Roussin, 2010: 49). Comparer à la métafiction/autofiction : sujet et auteur se confondent, l'autobiographie devient autofiction.

Ce que Gisèle Pineau conteste dans le roman réaliste. Comparer aux « écritures du moi » ; aux « écritures de l'altérité ».

Lecture orientée vers la théorie de la littérature : conceptions du texte, de l'écriture, de la littérature, de l'auteur (le travail de la fiction romanesque en régime réaliste et non réaliste ; l'identification au personnage/illusion référentielle).

Lecture orientée vers la critique du roman : Julian Barnes, Mario Vargas Llosa, Jean-Paul Sartre etc.

Prolongement :

FERRY, Alain (2009). *Mémoire d'un fou d'Emma*. Paris : Seuil, coll. Fiction & Cie.

Étudier les objets:

Dans les bandes dessinées et le film.

À partir de la *Thing Theory*: BROWN, Bill (Éd.) *Things*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 2004 ; SCHWENGER, Peter. *The Tears of Things: Melancholy and Physical Objects*. Minneapolis and London: University of Minnesota Press, 2006.

Etudier la langue :

Les interférences en français et en anglais dans Posy Simmonds et comparaison avec l'original.

L'interdiscours dans Claro.

Reclasser :

Textes gigognes ou appropriations ? Sanders, 2006.

Narrating, performing ou interacting ? Hutcheon, 2006.

Psychic, ventriloquist, genetic, de(re)composing, incarnational ou trumping ? Elliott, 2003.

Evaluer l'autonomie des réécritures expliquer et formuler des critères pour l'évaluation.

Profilier les lecteurs derrière les auteurs des réécritures.

Cartographier des préférences, expliquer et formuler des critères de jugement sur l'ensemble étudié.

Projet collectif d'atelier d'écriture : récrire collectivement *Madame Bovary*.

8. Conclusion

On peut penser, après analyse du corpus, que toute réécriture est une adaptation à une époque, à un public, à un marché, à une culture ou à une idéologie, qu'elles soient individuelles ou collectives. Michel de Certeau parle de l'activité de lecture créatrice, concernant autant le système de signes verbaux qu'iconiques, comme d'« une sorte de lectio » (Certeau, 2007 : 245) et de réécriture dans le sens où l'opération de transformation de l'activité de lecture construit un objet qui se distingue par une délocalisation (qui détache de l'origine) et une recontextualisation par combinaison de fragments. Sans doute parce que le « message » n'est pas décodé de la même manière qu'il a été encodé (Hall, 2008b : 169-183).

Aussi, la reprise des œuvres littéraires relève autant de la création que de la réception⁷⁴⁶. Le processus de réécriture à partir *Madame Bovary* varie selon la lecture qu'en fait son auteur ou son signataire et est appréhendée comme résultant d'un projet prenant place au sein d'un contexte de création que l'analyse permet de mettre à jour, faisant émerger un discours sur le texte premier.

De nouveaux destinataires, destinateurs, significations et référents pour « faire droit au différend » (Lyotard, cité par Tcheuyap, 2005 : 27), peuvent mener l'auteur du texte second à manipuler les motifs, les *topoi* ou les éléments narratifs du texte premier, compromettant tout fondement exclusivement sémiotique, pour décrire les transformations idéologiques et esthétiques qui servent à classer les variations entre les réécritures littéraires, filmiques et bédéesques et à les comparer, autrement dit à observer les déplacements qui s'effectuent d'un texte à un autre et à leur donner un sens.

Par ailleurs, si les situations d'enseignement-apprentissage et leur environnement ne s'insèrent plus dans des logiques exclusivement nationales, pas plus qu'elles ne peuvent s'axer exclusivement sur des objets et des herméneutiques « hégémoniques » se restreignant à la littérature et aux autres formes que prennent la « haute culture », elle ne peuvent pas non plus être pensées dans une logique disciplinaire traditionnelle, les catégories qui informent les disciplines ayant changé.

Ainsi, l'herméneutique au service du patrimoine objet de la construction d'une nation qui se charge de le légitimer s'est vue questionnée par la construction d'ensembles composés de multiplicités textuelles

⁷⁴⁶ Les apports de la théorie de la réception, notamment la relation entre l'œuvre et l'« horizon d'attente » tel que l'a défini H.-R. Jauss dans *Pour une esthétique de la réception* (1978) ou, à un autre niveau, du point de vue de la structuration des pratiques de lecture, non exclusivement littéraire, menées par des historiens tels que Roger Chartier ont largement contribué à ne plus appréhender l'œuvre comme un système clos et à reconnaître le rôle du lecteur dans la constitution du sens de l'œuvre.

reconfigurées selon des dynamiques auxquelles autant de « communautés improbables » d'étudiants sujet-lecteurs pourraient s'identifier et dans lesquelles elles pourraient se projeter. Car

« Dans le débat sur les rapports entre littérature et cinéma, il n'est plus question possible de considérer films et livres comme appartenant à deux systèmes culturels différents et autonomes, ayant chacun leurs propres codes, leurs propres conventions ou encore leurs propres traits spécifiques. [...] De plus en plus, on a l'impression que toutes les pratiques artistiques se mélangent et qu'on évolue rapidement vers une structure à la fois, et paradoxalement peut-être, hybride et globalisée. Hybride, puisque les frontières entre les arts, les médias, les genres, les registres se brouillent. Globalisée, puisque toutes ces formes sont maintenant prises en charge par un système unique, celui de l'infrastructure numérique permettant la production, l'enregistrement, l'archivage, la circulation et enfin la transformation des signes » (Baetens, 2006).

Conclusion

Au long de cette recherche, nous avons cherché à problématiser du recul progressif de l'enseignement et de l'apprentissage du français à l'université du Minho au cours des dernières décennies, dont le destin est pour partie lié à celui des Humanités.

Nous tenterons de synthétiser ce que nous considérons comme les principaux apports de cette thèse pour la compréhension de la complexité et de l'intrication des enjeux que représente la reconfiguration des Études françaises dans les filières de l'ILCH à compter des années 2000, point de départ de ce travail.

Nous tâcherons de mettre en valeur, à partir de ce symptôme, les phénomènes plus vastes à partir desquels nous avons, dans le deuxième temps de notre réflexion, reconsidéré les principes organisateurs du champ des Études françaises au sein du champ global des humanités, afin de proposer des pistes pour penser l'avenir de la discipline et la pertinence de ses enseignements sous la forme d'une étude dont nous indiquerons les lignes de force.

Nous avons d'abord tenté de mettre en lumière l'interdépendance des facteurs qui se combinent, à la fois au niveau local, national et global, ainsi que les conflits qu'elle génère dans le champ éducatif particulier d'un pays en quête de modernisation.

En effet, le Portugal, comptant parmi les pays les moins scolarisés et alphabétisés d'Europe jusqu'à la moitié du XXe siècle, est sorti de la dictature en avril 1974, puis entré dans la CEE en 1986, au moment où les phénomènes de mondialisation, associés aux politiques de rentabilité et de flexibilité de l'enseignement supérieur se sont progressivement intensifiés dans l'ensemble des sociétés occidentales tendant vers une culture éducationnelle mondiale commune.

Cette période a un temps coïncidé avec une hausse démographique et un taux de scolarisation favorable à l'émergence d'un système supérieur de masses tardif, qui ne se consolidera qu'entre 1988 et 1995 et qui aura pour conséquence l'expansion de la scolarisation entraînant celle des universités nouvelles créées au milieu des années 1970 dont fait partie l'université du Minho. La discipline d'Études françaises s'y est institutionnalisée à partir du modèle de la Philologie romane, selon une tripartition disciplinaire polarisée sur la littérature, intégrée à un projet pédagogique destiné à la formation de professeurs. La pertinence de l'étude des humanités (les Lettres et les Langues) se trouvait garantie et gérée par l'État lui-même, et correspondait à une demande sociale propre au contexte national, à un moment où l'on conférait au français une forte valeur économique et symbolique.

Cependant, la stabilisation des taux de scolarisation et le nombre important de professeurs formés entre 1980 et 2000 ont progressivement conduit à questionner la pertinence de ces filières. Dès la moitié des

années 1990, les mécanismes d'évaluation visant à rationaliser le réseau national d'enseignement concomitants aux mesures conférant une plus grande autonomie aux institutions scolaires et universitaires, ont contribué à réguler les effets de la massification et à la baisse conséquente de la fréquentation de l'enseignement supérieur à partir des années 2000. L'entrée du Portugal dans l'espace européen de l'éducation supérieure avec la signature en 1999 de la déclaration de Bologne, suivie la mise en place de la réforme de Bologne entre 2005-2008, ont également influencé cette centration sur la pertinence et la qualité de l'offre éducative en vue d'une compétitivité de l'Europe au niveau mondial. Ces transformations sont à la fois des causes et des conséquences d'une nouvelle conception de l'enseignement supérieur, non plus basés sur la transmission de la connaissance et sa préservation comme finalité, mais prenant en compte la valeur que lui confère un environnement culturel, social et économique, projetée à l'échelle nationale, européenne et mondiale. Il est par ailleurs destiné à former de futurs acteurs sociaux, pris dans la complexité et l'amalgame de phénomènes qui font varier son rôle, son identité, ses pratiques linguistiques ou culturelles, en fonction de ses besoins et de ses motivations. L'enseignant y est appréhendé comme médiateur, plutôt que comme dispensant des savoirs de type magistraux.

C'est sous le prisme de ces dynamiques que nous avons reconstitué la trajectoire des Humanités et les Langues depuis le système secondaire, soumis à une rationalisation du nombre et de la composition des filières en fonction du taux d'élèves inscrits, qui s'est traduite par une réduction des langues étrangères et de la littérature, y compris en langue maternelle. Cette situation s'est aggravée à son tour des effets de politiques éducatives linguistiques en amont, n'imposant plus qu'une seule langue étrangère obligatoire entre 1996 et 2001, mesure incluse dans des réformes fortement influencées par les instruments de comparaison internationale. Certaines disciplines, dont justement les langues étrangères et la littérature, se sont vues marginalisées au profit des mathématiques et de la langue portugaise mesurés par le PISA (programme international pour le suivi des acquis), ou encore de matières comme les TICE, déclarées prioritaires pour la modernisation du pays et la qualification des citoyens portugais.

Ces facteurs, et les tensions qu'ils révèlent, nous ont permis une première mise en perspective du recul du français, mais aussi de celui des Humanités dont la pertinence ne va plus de soi, dans la période de transition entre la fermeture des filières d'enseignement en 2003 et à la mise en place de la Réforme de Bologne en 2005 à l'université du Minho.

Le cursus à visée professionnelle en Langues Etrangères Appliquées (LEA), qui ne prévoyait pas ou peu de cours de littérature, mais des enseignements en langue et en traduction, a remporté un vif succès, sans doute parce qu'il correspondait davantage au profil et aux attentes des élèves pré-universitaires. On a par ailleurs progressivement vu décroître les étudiants qui choisissaient le français en première langue, cette possibilité n'existant plus après que le français est devenu langue *mineure* après la Réforme de Bologne.

En effet, la réduction de la durée des cycles universitaires, nécessaire à l'harmonisation des structures éducatives européennes, a débouché sur la création d'une seule Licence en Langues et Littératures Européennes (LLE), pour remplacer les anciennes « Licences » préparant à l'enseignement, prévoyant un régime monolingue seulement en anglais, et un régime bilingue avec en langue *majeure* le portugais ou l'anglais, et en langue *mineure* l'allemand, le français ou l'espagnol. C'est à partir des mêmes prémisses que le second cycle a été reconfiguré, débouchant sur le Master en Médiation culturelle et Littéraire.

Ces glissements montrent autant de désajustements dans la configuration disciplinaire modélisée à partir de paradigmes qui ne sont plus pertinents. Ils sont en outre révélateurs des tensions et des paradoxe auxquels se confrontent la réforme :

- la littérature française n'est plus la pierre de touche de la discipline car l'organisation de ses enseignements se fait désormais à partir de la langue comme tronc commun des filières de l'ILCH, normalement considérée selon une visée fonctionnelle (dissociée des Humanités) et donnés par des lecteurs recrutés pour leur compétence de « natif » ; mais la discipline d'Études françaises s'est consolidée à partir de la Littérature française (dissociée de l'enseignement de la langue française), comme les Humanités à partir des Littératures nationales, domaine qui concentre l'ensemble des Professeurs contraints d'assurer des cours de Langue ;
- la langue française est une langue *mineure* (choisie en L2 ou L3 dans l'enseignement pré-universitaire) au sein de filières pour lesquelles les Humanités ne tirent plus leur pertinence sociale de leur rôle de transmission de connaissances axées sur les littératures, telles qu'elles étaient configurées en vue du cadre restreint de la formation d'enseignants ;
- l'offre formative et ses enseignements se sont pulvérisés et orientés selon le principe de la pertinence sociale et de l'employabilité (visible au niveau Master). La diversification des publics tend à s'accroître et il est difficile de déterminer, dans les nouvelles filières, s'ils sont intéressés par la langue, par la littérature ou par la culture.

Concernant la valorisation de l'anglais au détriment du français, elle est à considérer à une large échelle, permettant par ailleurs de relativiser la « crise » du français. Car il n'y a évidemment pas de recul du français en soi, mais une transformation de son statut, redéfini par rapport à celui de l'anglais.

C'est à la lumière de ce phénomène qu'il faut interpréter ses déplacements dans les curricula. Si ces langues sont elles-mêmes assez peu valorisées par le système éducatif en général, malgré l'adoption du cadre européen commun pour les langues et la défense, dans les discours officiels du moins, du plurilinguisme et de la diversité linguistique, c'est que l'hégémonie de l'anglais fait de la diversité linguistique et du plurilinguisme une plus-value, plus qu'une nécessité, dans le marché des langues globalisé.

S'il s'agit de penser en quoi celle-ci consiste dans le cas du français, il est nécessaire de repenser, de discuter voire de (re)configurer dans les enseignements en tenant compte du changement d'échelle induit par la mondialisation :

- le rapport entre langue/nation, langue/nationalité, peuple/langue ; de prendre en considération la « francophonie » comme espace à la fois linguistique, politique, littéraire et culturel, qu'il est problématique d'utiliser comme argument pour valoriser « le centre français », celui-là même dont nous avons constaté le recul. C'est également le cas pour les cultures (re)composées *par* ou *à partir* du français. Celles-ci sont à problématiser dans la complexité et dans la conflictualité propre à la situation postcoloniale et à son évolution, à partir de lieux théorico-critiques et épistémologiques appropriés ;
- et donc la définition de la culture comme réductible à la littérature d'abord, puis à la culture légitime, canonique, patrimoniale et associées à des origines et des valeurs communes à un peuple homogène, ce qu'interrogent les notions molles de « diversité culturelle » ou « l'exception culturelle française ».

Par ailleurs, si on admet que les Humanités ont bien une mission et que celle-ci est de développer tout à la fois des espaces « en-commun » de représentations, des moyens pour les comprendre et les interpréter ; des pratiques de lecture et d'écriture (au sens large), de modes de rapport au monde et de les représenter ou encore « une poétique et une métapolitique » (Rancière, 2007) ; il leur faut modifier leur périmètre, penser leurs encadrements théoriques, leurs méthodes et les objets adéquats pour leurs finalités anthropologiques, éducatives, culturelles et formatives.

Il existe, bien sûr, au sein de la discipline d'Études françaises, comme dans l'ensemble des disciplines de l'ILCH, une métaréflexion sur la « crise » des humanités, sur la transdisciplinarité adossée à la pensée critique contemporaine dont la vigueur est bien visible dans les travaux de recherche des enseignants-chercheurs. Mais rien n'indique pour autant qu'il soit facile, ni même possible, d'envisager une approche didactique intégrée, car une tel projet se heurterait, pour le moment, à un découpage disciplinaire et institutionnel peu flexible.

Au regard de cette lecture du contexte et des tensions qui marquent les évolutions récentes de la discipline d'études françaises, tout indique que le découpage des sous-systèmes de la langue conserve malgré tout une certaine stabilité. C'est cependant la Culture qui offre, à nos yeux, l'encadrement susceptible de mieux s'adapter à la sélection d'objets, de savoirs et d'approches qui, tels que nous avons tenté de le montrer, tirent leur pertinence du fait qu'ils permettent de mieux comprendre et agir dans le « siècle de la culture » qui vient de commencer, et qui correspond par ailleurs à l'hétérogénéité et à la volatilité de la demande sociale et des publics visés. Le cours de Culture présente en outre l'avantage de pouvoir articuler des compétences qui peuvent être totalement ou pour partie dissociées de la langue *mineure* ou associées à la langue *majeure* selon le niveau et les besoins programmés par le dispositif didactique qui les accueillent. Une réorganisation de la discipline adossée à une réflexion organisée à partir de la culture comme substance commune à la Langue et à la Littérature ouvrirait sans doute la voie à la rentabilisation et à la rationalisation des enseignements, des apprentissages, des connaissances et des compétences de l'ensemble des agents impliqués dans une situation éducative qui n'a pas encore fait l'objet d'une réflexion didactique globale.

C'est au regard de cette conjoncture marquée par un hybridisme caractéristique des périodes de transitions, dont les développements sont incertains que nous avons décidé d'élaborer notre étude de cas à la frontière entre anciens et nouveaux paradigmes. L'observation de reconfigurations contemporaines non exclusivement « littéraires » ni « françaises » de *Madame Bovary*, éclairée par les interrogations adressées aux Études littéraires par les Études culturelles ou les *Adaptation Studies* nous a permis d'explorer des combinaisons d'approches à la frontières du « monopole » des études littéraires, de la de la célébration d'un « classique » de la littérature française ou de l'approche patrimoniale de la culture. Un corpus plus large ou la comparaison avec d'autres réécritures à partir d'autres types de « classiques » dans des médias moins « conventionnels » aurait sans doute éclairé d'autres facettes de cette recherche et infléchi la réflexion dans d'autres directions.

Sans doute parce que l'engagement de notre démarche relève à la fois du compromis et de sa mise en cause.

Bibliographie

1- Sciences de l'éducation

AFONSO, Almerindo Janela. Para a configuração do Estado-providência na Educação em Portugal, 1985-1995. In : *Revista Educação Sociedade e Culturas*, n°7, 1997, p.131-156.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma crítica da avaliocracia. [En ligne] In : *OPS Revista de opinião socialista*, n°2, novembro 2008, p.14-16. Disponible sur : www.opiniao-socialista.org/02dossie03.htm. Consulté le 28/11/2011.

AMARAL, Alberto; MAGALHAES, António. O conceito de *stakeholder* e o novo paradigma do ensino superior. [En ligne] In : *Revista Portuguesa de Educação*, vol.13, n°2, 2000, p. 7-28. Disponible sur : <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/55768/2/17023.pdf>. Consulté le 04/11/2012.

ANTUNES, Fátima. *A Nova Ordem Educacional, Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Actores, Processos, Instituições. Subsídios para Debate*. Coimbra: Edições Almedina, 2008.

ARAÚJO, Helena Costa. Precocidade e retórica na construção da escola de massas em Portugal. [En ligne] In : *Educação, Sociedade e Culturas*, n°5, p.161-174, 1996. Disponible sur : <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/pagina5.htm>. Consulté le 3/11/2012.

ARROTEIA Jorge. *O ensino superior em Portugal*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães, 1996.

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. In : *Revista Portuguesa de Educação*, vol.15, n°2, 2002, p.3-23.

BARROSO, João. *A Escola Pública Regulação, Desregulação e Privatização*. Porto: ASA, 2003b.

BARROSO, João. Organização e régulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal : sentidos de uma evolução. [En ligne] In : *Educação e Sociedade*, Campinas, abril 2003a, vol. 24, n° 82, p. 63-92. Disponible sur : <http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev/rev82.htm>. Consulté le 3/11/2012.

BENAVENTE, Ana ; ROSA, Alexandre; COSTA, António Firmino da ; ÁVILA, Patrícia (Orgs.). *A literacia em Portugal : resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Conselho Nacional de Educação, 1996.

BOSC, Serge. *Sociologie des classes moyennes*. Paris : la Découverte, coll. Repères, 2008.

BRANCO, António. O programa de Literatura Portuguesa do Ensino Secundário : O último reduto ? In : *Revista Portuguesa de Educação*, n°14, n°2, 2001, p. 95-110.

CANDEIAS, António. Processo de construção da alfabetização e da escolaridade : o caso Português. In : STOER, Stephen R. et al. (Orgs.) *Transnacionalização da educação, da crise da educação à educação da crise*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 2001.

CASTRO, Rui Vieira de. Lugares e modos de produção de uma disciplina escolar : o caso do português na educação secundária em Portugal. [En ligne] In : IV Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares. *Currículo, teorias e métodos*. Universidade Santa Catarina, 2008. Disponible sur : <http://hdl.handle.net/1822/8679>. Consulté le 20/04/2011.

CASTRO, Rui Vieira de. The Portuguese language area in secondary education curriculum: Contemporary processes of reconfiguration. In : *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, vol.7, nº1, 2007, p. 91-109.

CASTRO, Rui Vieira de. O Português no Ensino Secundário. Processos contemporâneos de (re)configuração. In : DIONISIO, Maria de Lourdes ; CASTRO, Rui Vieira (Éds.). *O Português nas escolas. Ensaio sobre a língua e a literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Almedina, 2005, p.31-78.

CHARLOT, Bernard. Education and Globalisation: an attempt to bring order to the debate. [En ligne] In: *Sísifo. Educational Sciences Journal*, nº4, September/December 2007, p. 127-134. Disponible sur : sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/14-Conf2EN%20copy.pdf-. Consulté le 3/11/2012.

CORREIA, José Alberto. A educação em Portugal no limiar do século XXI: Perspectivas de desenvolvimento futuro. [En ligne] In : *Educação, Sociedade e Cultura*, nº2, 1994. Disponible sur : <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/pagina2.htm>. Consulté le 3/11/2012.

CRUZEIRO, Maria Eduarda. A reforma pombalina na história da Universidade. [En ligne] In : *Análise social*, vol. XXIV, 1988, p.165-210. Disponible sur : analisesocial.ics.ul.pt/.../1223029550B7xEB9pj4Ht43DJ4.pdf. Consulté le 3/11/2012.

CRUZEIRO, Maria Eduarda. A reforma pombalina na história da Universidade. [En ligne] In : *Análise social*, vol. XXIV, nº100, 1988, p.165-210. Disponible sur : analisesocial.ics.ul.pt/.../1223029550B7xEB9pj4Ht43DJ4.pdf. Consulté le 3/11/2012.

DAVID, Nuno. Universidade: a turbulência da nova gestão pública. [En ligne] In : *OPS Revista de opinião socialista*, nº2, novembro 2008, p.50-52. Disponible sur : www.opiniao-socialista.org/02dossie03.htm. Consulté le 28/11/2011.

DUBET, François. El declive y las mutaciones de la institución. [En ligne] In : *Revista de Antropología Social*, nº 16, 2007, p. 39-66. Disponible sur : revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/.../9122. Consulté le 4/11/2012.

FERNANDES, Margarida Ramires. *Mudança e inovação na Pós-Modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora, 2000.

GONÇALVES, Filomena. « Desagravo » da gramática portuguesa (1820-1824) – Contribuições para uma historiografia das polémicas gramaticais em Portugal. [En ligne] In : BRITO, Ana Maria (Org.). *Gramática : História, Teorias, Aplicações*. Porto : Universidade do Porto, Faculdade de Letras, 2010, p.169-190. Disponible sur : ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8315.pdf. Consulté le 12/12/2011.

GONZALEZ, Pedro Francisco. *O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora, 2002.

JUSTINO, David. *Difícil é educa-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2010.

MAGALHÃES, António. A identidade do Ensino Superior: a Educação Superior e a Universidade. [En ligne] In : *Revista lusófona de Educação*, nº7, 2006, p.13-40. Disponible sur : www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n7/n7a02.pdf. Consulté le 04/11/2012.

MAGALHAES, António. O desenvolvimento do Ensino Superior: entre a excelência e a equidade. [En ligne] In : *OPS Revista de opinião socialista*, nº2, novembro 2008, p.43-46. Disponible sur : www.opiniao-socialista.org/02dossie03.htm. Consulté le 28/11/2011.

MENDES, Madalena. A globalização e os processos de transnacionalização das políticas educativas. In : *Dialogia*, vol.6, 2007, p.107-117.

MENDES, Madalena. Os sete pecados da governação global. Paulo Freire e a reinvenção das possibilidades de uma pedagogia democrática e emancipatória da educação. [En ligne] In : *Revista Lusófona de Educação*, 2009, nº14, p.61-76. Disponible sur : www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n14/n14a05.pdf. Consulté le 4/11/2012.

NEAVE, Guy ; VAN VUGHT, Frans (Éds.). *Government and Higher Education Relationships Across three Continents: the Winds of Change*. Oxford : Pergamon, 1994.

NOGUEIRA, Maria Alice. Classes médias e escola : novas perspectivas de análise. [En ligne] In : *Currículo sem Fronteira*, vol.10, nº1, janeiro-junho 2010, p.213-223. Disponible sur : www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/nogueira.pdf. Consulté le 17 janvier 2011.

NÓVOA, António. *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: ASA, 2005.

NÓVOA, António. *Histoire et Comparaison (Essais sur l'Éducation)*. Lisboa: Educa, 1998.

Ó, Jorge Ramos do. *O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa, coll. Educa-Ciências Sociais, 2003.

PINTASSILGO, Joaquim. História do currículo e das disciplinas escolares : balanço da investigação portuguesa. In : PINTASSILGO, Joaquim ; ALVES, Luís Alberto ; GROSSO, Luís Correia ; LOURO, Margarida Felgueiras (Orgs.). *A história da educação em Portugal. Balanço e perspectivas*. Porto : Asa, 2007, p.111-146.

RUIVO, Isabel. João de Deus: Método de leitura com sentido. In : VI Encontro Nacional (IV Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Instituto de Estudo da Criança, Universidade do Minho, Braga, 13-14 outubro 2006. VIANA, Fernanda ; MARTINS, Marta ; COQUET, Eduarda (Coords.). Braga : Universidade do Minho, 2006.

SANTIAGO, Rui ; MAGALHÃES, António ; CARVALHO, Teresa. *O Surgimento do Managerialismo no Sistema de Ensino Superior Português*. Matosinhos: CIPES, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Portugal: um retrato singular*. Porto : Edições Afrontamento / Centro de Estudos Sociais, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Pedagogia do Conflito. In : SILVA, Luis Heron da *et al.* (Org.). *Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Processo de Globalização. In : SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *A Sociedade Portuguesa Perante os Desafios da Globalidade: Modernização Económica, Social e Cultural*. Porto: Edições Afrontamento, 2001, p. 31-106.

SEBASTIÃO, João ; CORREIA, Vladimira Sónia. A democratização do ensino em Portugal. In : VIEGAS, José Leite ; CARREIRAS, Helena ; MALAMUD, Andrés (Orgs.). *Portugal no Contexto Europeu, vol. I Instituições e Política*. Oeiras : CIES-ISCTE/Celta, 2007, p. 107-136.

SEDAS, Adérito Nunes. A universidade no sistema social português, uma primeira abordagem. [En ligne] In : *Análise social*, n°32, 1970, ano 8, p. 646-707. Disponible sur : analisesocial.ics.ul.pt/.../1224258597Y5cGS8lu0Mo37KL3.pdf. Consulté le 4/11/2012.

SEIXAS, Ana Maria. *Políticas educativas de ensino superior em Portugal*. Coimbra : Quarteto editora, 2003.

SIMONET, Véronique. Capital humain. In : ALLOUCHE, José (Coord.). *Encyclopédie des Ressources Humaines*. Paris : Vuibert, 2003, p. 133 – 144.

STOER, Stephen R. *Educação e Mudança Social, 1970-80 : uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento, 1986.

STOER, Stephen R. ; Cortesão, Luísa ; Correia, José Alberto (Orgs.). *Transnacionalização da educação, da crise da educação à educação da crise*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 2001.

STOER, Stephen R. ; MAGALHÃES, António. “A Diferença Somos Nós” *A Gestão da Mudança social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 2005.

STOER, Stephen R. ; STOLEROFF, Alan D. ; CORREIA, José Alberto. O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. [En ligne] In : *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n°29, fevereiro 1990, p.11-53. Disponible sur : http://www.ces.fe.uc.pt/publicacoes/rccs/029/SStoer_et_al._pp.11-53.pdf. Consulté le 3/11/2012.

STOER, Stephen R.; ARAUJO, COSTA Helena. *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da semi-periferia europeia*. Lisboa: Edições Escher, 1992.

TEIXEIRA, José Maria Dias. Castilho - Leitura Repentina : método original? [En ligne] In : *Arquipélago. História*, vol.4, n°2, 2000, p.465-480. Disponible sur : <http://hdl.handle.net/10400.3/319>. Consulté le 1/12/2010.

TEODORO, António. *A Construção Política da Educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

TEODORO, António. Mobilização educativa em tempos de crise revolucionária. Periferia e centro no processo de democratização das escolas (1974-1976). [En ligne] In : *Revista portuguesa de educação*, 2004, vol.17, n°2, p.181-207. Disponible sur : <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37417207.pdf>. Consulté le 4/11/2012.

TEODORO, António. *O sistema educativo português : situação e perspectivas*. Lisboa : Livros horizonte, 1982.

TEODORO, António; ANÍBAL, Graça. A Educação em tempos de Globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. [En ligne] In : *Revista Iberoamericana de Educação*, n°48, p.73-91, 2008. Disponible sur : www.rieoei.org/rie48a03.pdf. Consulté le 12/12/2011.

TORRES, Carlos Alberto. *Democracia, Educação e Multiculturalismo*. Petrópolis: Vozes, 2001.

VAN-ZANTEN, Agnès. Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. [En ligne] In : *Revista de Antropología Social*, n° 16, 2007, p.245-278. Disponible sur : <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/download/.../9165>. Consulté le 4/11/2012.

VEIGA, José Simão ; SANTOS, Sérgio Machado dos ; COSTA, António de Almeida. *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva, 2002.

VELTZ, Pierre. L'université au coeur de l'économie de la connaissance. In : *Esprit*, n°340 Décembre 2007, p. 146-159.

Mémoires et thèses.

CARDOSO, José. *Políticas Educativas do XVII Governo Constitucional : o mandato promotor da individuação meritocrática*. Tese de Mestrado [Mémoire]. Ciências da Educação [Sciences de l'éducation], Faculdade de Psicologia e de Educação da Universidade do Porto, 2009.

SANTOS, Carlos Rodrigues dos. *A Educação Nova, a Escola Moderna e a Construção da Pessoa. Desenvolvimento, Cidadania, Educação e Liberdade*. Tese de Mestrado [Mémoire], Ciências da Educação [Sciences de l'éducation], Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, 2003.

Rapports.

(CE)COMMISSION EUROPÉENNE. EURYDICE. *Focus on Higher Education in Europe 2010*. [En ligne]http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf. Consulté le 10/02/2011.

(CE)COMMISSION EUROPÉENNE. EURYDICE. *Le redoublement dans l'enseignement obligatoire en Europe : réglementations et statistiques*. Éducation, audiovisuel et culture, EACEA P9 Eurydice, 2011. [En ligne] eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/.../126FR.pdf. Consulté le 10/02/2011.

(CE)COMMISSION EUROPÉENNE. EURYDICE. *The Information Database on Education Systems in Europe*. Organização do Sistema Educativo em Portugal 2006/07. [En ligne] eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/.../PT_PT.pdf. Consulté le 10/02/2011.

INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES. *National Center for Education Statistics*. [En ligne] Pursuing Excellence: A Study of U.S. Eighth-Grade Mathematics and Science Teaching, Learning, Curriculum, and Achievement in International Context: Initial Findings From The Third International Mathematics and Science

Study (1995). November, 1996. [En ligne] <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=97198>. Consulté le 3/11/2012.

INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES. *National Center for Education Statistics*. [en ligne] Outcomes of Learning: Results from the 2000 Program for International Student Assessment of 15-Year-Olds in Reading, Mathematics, and Science Literacy. November, 2001. [En ligne] <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2002115>. Consulté le 3/11/2012.

INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES. *National Center for Education Statistics*. [en ligne] Comparative Indicators of Education in the United States and Other G-8 Countries: 2002. March, 2003. [En ligne] <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2003026>. Consulté le 3/11/2012.

INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES. *National Center for Education Statistics*. [en ligne] Findings from the Condition of Education 2006: U.S. Student and Adult Performance on International Assessments of Educational Achievement. [En ligne] <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2006073>. Consulté le 3/11/2012.

INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES. *National Center for Education Statistics*. [en ligne] Highlights From PISA 2009: Performance of U.S. 15-Year-Old Students in Reading, Mathematics, and Science Literacy in an International Context. December, 2010. [En ligne] <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2011004>. Consulté le 3/11/2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICAS - GABINETE DE ESTATÍSTICAS E PLANEAMENTO DE EDUCAÇÃO INE-GPE. *50 anos de Estatísticas da Educação*. Lisboa : Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, vol.1. Lisboa : GEPE, 2009. [En ligne] <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/376.html>. Consulté le 3/11/2012.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR. *Reforma e modernização do ensino superior em Portugal, 2005-2011: Síntese de acções de política e principais resultados*, junho 2011. [En ligne] www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/.../RelatórioNacionalEF2009.pdf. Consulté le 4/11/2012.

OCDE. *Examens des politiques nationales d'éducation: l'enseignement supérieur au Portugal*. Note de synthèse, 26 février 2008. [En ligne] <http://www.oecd.org/edu/highereducationandadultlearning/41493175.pdf>. Consulté le 10/02/2011.

Communiqué.

The Bologna Process 2020 -The European Higher Education Area in the new decade. *Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009*. Disponible sur : http://europa.eu/rapid/press-release_IP-09-675_en.htm. Consulté le 4/11/2012.

Sites internet.

COMMISSION EUROPÉENNE. *Éducation et Formation*. Disponible : [En ligne] http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc34_fr.htm. Consulté le 27/11/2011.

HAUTE ECOLE DE GESTION DE GENEVE. INFOTHEQUE. *Site de l'infothèque de la Haute école de gestion de Genève* [en ligne]. <http://www.hesge.ch/heg/infotheque> (consulté le 30.10.2008)

INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES. NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS. *Program For International Student Assessment (PISA)*. [En ligne] <http://nces.ed.gov/surveys/pisa/>. Consulté le 3/11/2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - GABINETE DE ESTATÍSTICAS E PLANEAMENTO DE EDUCAÇÃO. *Estatísticas da Educação*. [En ligne] <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/estatisticas>. Consulté le 3/11/2012.

OCDE. ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE. *Programme de l'OCDE sur l'enseignement supérieur. Institutional Management in Higher Education*. [En ligne] http://www.oecd.org/document/58/0,3746,fr_2649_35961291_46873018_1_1_1_1,00.html#1. Consulté le 10 février 2011.

PLANO TECNOLÓGICO PORTUGAL INOVAR. Portugal 2020. *Programa nacional de reformas*. [En ligne] <http://www.planotecnologico.pt/default.aspx>. Consulté de 27 janvier 2011.

2. Langue et politiques de la langue.

BALIBAR, Renée ; LAPORTE, Dominique. *Le français national. Politique et pratique de la langue française sous la Révolution*. Paris : Hachette, Langue et Littérature, 1974.

BALIBAR, Renée. *L'Histoire de la langue française (1880-1914)*. Paris: Editions de CNRS, 1985b.

BALIBAR, Renée. *L'Institution du français. Essai sur le colinguisme des carolingiens à la République*. Paris : PUF, coll. Pratiques théoriques, 1985a.

BANCEL, Nicolas, BLANCHARD, Pascal (Dirs.). *Culture postcoloniale*. Paris, Autrement, coll. Mémoires, 2007.

BEAUDOIN, Louise. Le français et la défense de la diversité linguistique et culturelle. In : MAURIS, Jacques et al. (Dirs.) *L'avenir du français*. Paris : Archives contemporaines, 2008, p. 62-63.

BOUTAN, Pierre ; SAVATOVSKY. La crise du français. Avant-propos. In : *ELA, Études de linguistique appliquée*, n° 118, avril-juin, 2000.

BRANCA-ROSOFF et WIONET Chantal. Introduction. [En ligne] In : *Langage et société*, n°83/84, mars-juin 1998, p.5-13. Disponible sur : www.persee.fr/web/.../Isoc_0181-4095_1998_num_83_1_2811. Consulté le 02/02/2009.

BRANCA-ROSOFF, Sonia (Dir.). *L'institution des langues. Autour de Renée Balibar*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2001.

BRUGIONI, Elena. Old empires, new cartographies: problematizing 'lusophone categorizations'. In : SANCHES, Manuela Ribeiro et al. (Orgs.). *Europe in Black and White. Immigration, Race, and Identity in the 'Old Continent'*. Bristol, UK / Chicago, USA: Intellect Book, 2011, p. 199-208.

BULOT Thierry ; BLANCHET Philippe. Propositions pour une analyse glottonomique de la complexité des situations sociolinguistiques francophones. [En ligne] In : *Séminaire international sur la méthodologie d'observation de la langue française dans le monde*. Paris, OIF/AUF, 2008, p. 129-134.

BULOT, Thierry. L'enquête de Coquebert de Montbret et la glottopolitique de l'Empire français. In : *Romanischen philologie*, n°2, 1989, p.287-292. Disponible sur : http://www.sociolinguistique-urbaine.com/IMG/pdf/Coquebert_de_Montbret.pdf. Consulté le 02/02/2009.

CALVET, Louis-Jean. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris : Hachette Littératures, 1999.

CALVET, Louis-Jean. *Le marché aux langues : les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris : Plon, 2002.

CASTELLOTTI, Véronique. Les apprenants de langue, entre diglossie et plurilinguisme. In : GAJO, Laurent et al. (Eds.). *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Paris : Didier, coll. LAL, 2004, p. 157-160.

CERQUIGLINI, Bernard. L'héritage du passé : au XXe siècle, un nouveau marché des langues. In : MAURIS, Jacques et al. (Drs.) *L'avenir du français*. Paris : Editions archives contemporaines, 2008.

CHISS, Jean-Louis (Dir.). *Immigration, école et didactique du français*. Paris : Didier, coll. Langues et didactique, 2008.

CLAVARON, Yves. Études francophones, *Postcolonial Studies*: entre mésentente cordiale et stratégies partagées. [En ligne] In : *Neohelicon* XXXV, n°2, 2008, p.39-53 Disponible sur: www.akademai.com/index/g0t6070n2u511411.pdf. Consulté le 10/11/2012.

CREPON, Marc. *Le malin génie des langues : Nietzsche, Heidegger, Rosenzweig*. Paris : Librairie Philosophique J. Vrin, 2000.

CUSSET, François. *French Theory*. Paris : La Découverte, 2005.

DE CERTEAU, Michel ; JULIA Dominique ; REVEL, Jacques. *Une politique de la langue. La révolution française et les patois*. Paris : Gallimard, coll. Folio-Histoire, 2002 [1975].

DENIS, Benoît, KLINKENBERG, Jean-Marie. *La littérature belge. Précis d'histoire sociale*. Bruxelles : Labor, coll. Espace nord/Références, 2005.

DETENNE, Marcel. *Comment être autochtone. Du pur athénien au français raciné*. Paris : Éditions du Seuil, coll. La librairie du XXIe siècle, 2003.

DUBREUIL, Laurent. *L'empire du langage. Colonies et Francophonie*. Paris, Hermann, 2008.

ENCREVÉ, Pierre. La langue française dans le contexte d'aujourd'hui. [En ligne] In : *La semaine française 2011*, . Disponible sur: <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id03id1381&sum=sim>. Consulté le 7/02/2012.

FERRO, Marc. *Histoire des colonisations. Des conquêtes aux indépendances XIIIe-XXe siècle*. Paris : Points, coll. Histoire, 1994.

GAUVIN, Lise. *La fabrique de la langue*. De François Rabelais à Réjan Ducharme. Paris : Seuil, coll. Point-Essais, 2004.

GAUVIN, Lise. *L'écrivain francophone à la croisée des langues. Entretiens*. Paris : Karthala, 1997.

HAGÈGE, Claude. *Combat pour le français. Au nom de la diversité des langues et des cultures*. Paris : Odile Jacob, 2006.

HUCHON, Mireille. *Histoire de la langue française*. Paris : Le livre de Poche, coll. Références Littérature, 2008 [2002].

JOHNSON, G. Wesley. Les élites au Sénégal pendant la période de l'indépendance. In : ANGERON, Charles-Robert ; MICHEL, Marc (Dir.) *L'Afrique noire française. L'heure des indépendances*. Paris : CNRS éditions, 2010 [1992].

JUDT, Tony. *O século XX esquecido : Lugares e memórias*, trad. do inglês por Marcelo Felix. Lisboa : Edições 70, 2010 [2008].

KHADDA, Naget. La littérature algérienne de langue française. Colinguisme et production littéraire. In : BRANCA-ROSOFF, Sonia (Dir.). *L'institution des langues. Autour de Renée Balibar*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2001, p.125-149.

KLINKENBERG, Jean-Marie. *L'héritage du passé : aux origines de l'expansion du français*. In : Maurais, Jacques et al. (Dir.) *L'avenir du français*. Paris : Editions archives contemporaines, 2008.

LACOSTE, Yves. *La question postcoloniale. Une analyse géopolitique*. Paris: Fayard, 2010.

LAULAN Anne-Marie ; OILLO Didier (Coords.). *Francophonie et mondialisation*. Paris : CNRS Éditions, coll. Les Essentiels d'Hermès, 2008.

LEBRIS, Michel. *Pour une littérature monde*. Paris : Gallimard, 2007.

LOURENÇO, Eduardo. *A nau de Ícaro, seguido de Imagem e Miragem da Lusofonia*. Lisboa: Gradiva, 1999.

MACHADO, Álvaro Manuel. *Do Ocidente ao Oriente. Mitos, imagens, modelos*. Lisboa : Presença, 2003.

MACHADO, Álvaro Manuel. *O « francesismo » na literatura portuguesa*. Lisboa : Instituto de Cultura e Literatura Portuguesa- ICALP, Biblioteca Breve, 1984.

MBEMBE, Achille. Francophonie et politique du monde. [En ligne] In : *Congopage*, blog, 24 mars 2007. Disponible sur : <http://www.congopage.com/Achille-MBEMBE-Francophonie-et>. Consulté le 10/11/2012.

MBEME, Achille. Dénationaliser la langue française. [En ligne] In : *Multitudes*, mis en ligne le 22/02/2006, Disponible sur : http://multitudes.samizdat.net/article.php3?id_article=2330. Consulté le 11/02/2012.

MERLIN-KAJMAN, Hélène. *La langue française est-elle fasciste ? Langue, pouvoir, enseignement*. Paris : Editions du Seuil, coll. la couleur des idées, 2003.

MONGIN, Olivier. Création et culture à l'âge postcolonial. Éloge du décentrement. In : *Esprit* vol. 283, n°3-4, mars-avril, 2002, p. 316-332.

NORA, Pierre. Lavis, instituteur national, le « Petit Lavis », évangile de la République. In : *Les lieux de mémoire, La République*. Paris : Gallimard, 1984, p.247-289.

OUZOUF, Mona. *Composition française. Retour sur une enfance bretonne*. Paris : Gallimard, 2009.

PARKER, Gabrielle. Francophonie et universalité : évolution de deux idées jumelles. In : Blanchard Pascal et al. (Orgs.). *Culture post-coloniale 1961-2006. Traces et mémoires coloniales en France*. Paris : Autrement, 2005.

PHILIPPE, Gilles. *Sujet, verbe, complément. Le moment grammatical de la littérature française 1890-1940*. Paris : Éditions Gallimard, NRF, 2002.

SCHUERKENS, Ulricke. La conception du développement de la France coloniale en Afrique Noire : Quelques réflexions à propos de l'APAD. [En ligne] In : *Bulletin de l'APAD*, n°5, 1993 [mis en ligne le 04 juin 2008]. Disponible sur : <http://apad.revues.org/3193>. Consulté le 15 janvier 2012.

SERMAIN, Jean-Paul. Littérature et langue commune : paroles en quête d'écriture. Du classicisme aux Lumières. In : BRANCA-ROSOFF, Sonia (Dir.). *L'institution des langues. Autour de Renée Balibar*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2001, p.109-124.

SUCHET, Myriam. *Outils pour une traduction postcoloniale : littératures hétérolingues*. Paris : Editions archives contemporaines/AUF, 2009.

TÊTU, Michel. *Qu'est-ce que la francophonie ?* Paris : Hachette, Edicef, 1997.

VALE DE ALMEIDA, Miguel. Comentário. In : RIBEIRO, Manuela Sanches. *Portugal Não é um país Pequeno. Pensar O Império na Pós-colonialidade*. Lisboa: Cotovia, 2006 p.357-367.

VILKOU-POUSTOVAÏA, Irina. De l'autre côté du miroir. Le colinguisme de Renée Balibar : modèle d'analyse historico-philologique ou projet démocratique ? In : BRANCA-ROSOFF, Sonia (Dir.). *L'institution des langues. Autour de Renée Balibar*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2001, p.61-78.

Mémoires et thèses.

PROVENZANO, François. *Francophonie et métalittérature. Deux histoires socio-discursives pour une épistémologie critique*. Thèse de doctorat. Langue et Lettres, Université de Liège, Faculté de Philosophie et lettres, 2008.

Actes de colloque.

DUWELL, Henning. L'universalité de la langue française au 18^e siècle vue par un allemand : Johann Christoph Schwab. [En ligne] In : colloque de la SIHFLES. *L' "universalité" du français et sa présence dans la Péninsule Ibérique*. Université Rovira i Virgili, 28-30 septembre 1995.

GARCIA-BASCUÑANA, Juan ; LÉPINETTE, Brigitte ; ROIG Carmen (Éds.), 1996. Disponible sur : fle.asso.free.fr/sihfles/Documents/Documents%2018/DOC%2018%20pdf/cc%20d18%20duwell.pdf. Consulté le 13/02/09.

Rapport.

WOLFF, Alexandre. (Dir.) *La langue française dans le monde 2010*. Paris : Nathan, 2010. Disponible sur : www.francophonie.org/IMG/.../Synthese-Langue-Francaise-2010.pdf. Consulté le 10/02/2010.

Émission de radio en ligne.

LES RENDEZ-VOUS DE CRISE DE L'EHESS. *La culture a-t-elle un avenir ?* [Emission de radio], enregistrée le 24/11/2011, diffusée sur France Culture le 1/01/2012. Disponible sur : <http://www.franceculture.fr/la-culture-a-t-elle-un-avenir>. Consulté le 10/11/2012.

3. Culture, politiques culturelles et patrimoniale.

ADORNO, Theodor W. La production industrielle de biens culturels. Raison et mystification des masses. In : ADORNO, Theodor W. ; HORKHEIMER, Max. *La dialectique de la raison*. Paris : Gallimard, 1974 [1947]. Disponible sur : jeanferrette.free.fr/Adorno1974.doc. Consulté le 10/11/2012.

ÁLVARES, Cristina. Ethnicités ? [En ligne] In : *Mondes francophones.com*, publié le 04/09/2008. Disponible sur : <http://mondesfrancophones.com/espaces/politiques/ethnicites/>. Consulté le 04 février 2012.

ANDERSON, Benedict. *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, trad. de l'anglais par Pierre-Emmanuel Dauzat. Paris : Editions La découverte, (1996) [1983].

APPADURAI, Arjun. *Dimensões culturais da globalização. A modernidade sem peias*, trad. do inglês Telma Costa. Lisboa : Teorema, 2004 [1996].

ARENDT, Hannah. *La crise de la culture*, trad. par Patrick Lévy. Paris : Gallimard, (1972) [1961].

ASSOULINE, Pierre. Notre culture n'était pas morte, elle déclinait seulement. [En ligne] In : *La République des livres*, blog, 2 octobre 2008. Disponible sur : <http://passouline.blog.lemonde.fr/2008/10/02/notre-culture-netait-pas-morte-elle-declinait-seulement/>. Consulté le 4/01/ 2012.

AUTISSIER, Anne-Marie. Quelles priorités pour les politiques culturelles européennes ? In : *Raison présente*, n°160, 4^{ème} trimestre, 2006, p. 73-81.

BAETENS, Jan. La culture populaire n'existe pas, ou les ambiguïtés des *Cultural Studies*. In : *Hermès*, n°42, 2005, p. 70-77. Disponible sur : <http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/8929>. Consulté le 5 juin 2012.

BAUMAN, Zygmunt. *A sociedade sítuada*, trad. por Barbara Pinto Coelho. Lisboa : Institut Piaget, 2010 [2002].

BAYLY, Christopher Alan. *La naissance du monde moderne (1780-1914)*, trad. fr. Michel Cordillot. Paris : Les Editions de l'atelier, 2007 [2004].

BENNETT, Tony. Culture et différence : les défis du multiculturalisme. In : BONET, Lluís; NÉGRIER, Emmanuel. (Dir.) *La fin des cultures nationales ? Les politiques culturelles à l'épreuve de la diversité*. Paris : La découverte, 2008, p.173-183.

BHABHA, Homi K. *Les Lieux de la culture. Une théorie postcoloniale*, trad. de l'anglais par Françoise Bouillot. Paris : Payot, 2007 [1994].

BLANCKEMAN, Bruno. D'un Nobel à l'autre : mutations culturelles et évolutions esthétiques de la littérature narrative en France. [En ligne]. In : *Carnets*, n° especial, Outono/Inverno 2010/2011. Disponible en ligne : <http://revistas.ua.pt/index.php/Carnets/article/view/825>. Consulté le 4/01/ 2012.

BONET, Lluís; NÉGRIER, Emmanuel. (Dir.) *La fin des cultures nationales ? Les politiques culturelles à l'épreuve de la diversité*. Paris : La découverte, 2008.

BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, Jean-Claude. *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit, 1970.

BOURDIEU, Pierre. *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Minuit, 1979.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit, 1964.

BROSSAT, Alain. *Le grand dégoût culturel*. Paris : Seuil, 2008.

CHALARD-FILLAudeau, Anne ; RAULET Gérard. [En ligne] In : Pour une critique des 'sciences de la culture'. *L'Homme et la société*, n° 149, 2003/3, p. 3-30. Disponible sur : www.cairn.info/revue-l-homme-et-la-societe-2003-3-page-3.htm. Consulté le 24 mai 2012

CHARTIER, Anne-Marie. Histoire des sciences, histoire de l'éducation et histoire culturelle. [En ligne] In : *Éducation et sociétés* n°4, 1999/2. Disponible sur : ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/.../RE004-7.pdf. Consulté le 30/06/2012.

CHARTIER, Roger. La nouvelle histoire culturelle existe-t-elle ? [En ligne] In : *Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques*, n°31, 2003 [mis en ligne le 15 septembre 2008]. Disponible sur : <http://ccrh.revues.org/29>. Consulté le 08/07/2012.

CHOUKROUN, Jacques. Aux origines de « l'exception culturelle française » ? Des études d'experts au « Rapport Petsche » (1933-1935). [En ligne] In : *1895. Mille huit cent quatre-vingt-quinze*, n° 44, 2004 [mis en ligne le 15 janvier 2008]. Disponible sur : <http://1895.revues.org/303>. Consulté le 10/12/2011.

D'IRIBARNE, Philippe. *L'étrangeté française*. Paris : Seuil, coll. Essais, 2006.

DAVALLON, Jean. *Le don du patrimoine. Une approche communicationnelle de la patrimonialisation*. Paris : Lavoisier, 2006.

DE CERTEAU, Michel. *L'Invention du quotidien. 1. Arts de faire.* Paris : Gallimard, 2007 [1990].

DE L'ESTOILE, Benoît. *Le Goût des Autres. De l'Exposition coloniale aux Arts premiers*. Paris: Flammarion, 2007.

DOSSE, François. L'art du détournement. Michel de Certeau entre stratégies et tactiques. In : *Esprit*, vol. 283, n° 3-4, mars-avril 2002, p. 206-222.

GARAPON, Paul. L'action culturelle en France depuis 1945. *Esprit*, vol. 283, n° 3-4, mars-avril 2002, p.60-64.

GEISSER, Vincent. L'intégration républicaine : réflexion sur une problématique post-coloniale. In : BLANCHARD, Pascal ; BANCEL, Nicolas (Dirs.). *Culture post-coloniale 1961-2006*. Paris : Autrement, coll. Mémoire/histoire, 2006.

GENTIL, Geneviève, POIRRIER, Philippe (Dirs.). *La politique culturelle en débat. Anthologie, 1995-2005*. Paris : La documentation française, coll. Travaux et documents, 2006.

GIL, Isabel Capelo. O que significa Estudos de Cultura ? Um diagnóstico cosmopolita sobre o caso da cultura alemã. In : *Comunicação et Cultura*, n.º 6, 2008, p. 137-166.

GLEVAREC, Hervé. Hétérogénéisation des ordres de légitimité et régime contemporain de justice culturelle. L'exemple du champ musical. In : MAIGRET, Éric ; MACÉ Éric (Éds.). *Penser les médiacultures. Nouvelles pratiques et nouvelles approches de la représentation du monde*. Paris : Armand Colin et INA, 2005, p.69-102.

HALL, Stuart (s/d). As modernidades e os seus outros: três momentos na História das Artes da diáspora Negra do Pós-Guerra, trad. por Marina Santos. [En ligne] In : *Artafrica*, mis en ligne le 12/05/2009. Disponible sur : <http://www.artafrica.info/html/artigotrimestre/artigo.php?id=17>. Consulté le 24/09/2012.

HAROUËL, Jean-Louis. *Cultures et contres-cultures*. Paris : Presses Universitaires de France, 2002 [1992].

HOBSBAWM, Eric J. ; RANGER, Terence (Dirs.). *L'invention de la tradition*, trad. par Christine Vivier. Paris : Editions Amsterdam, 2006 [1983].

HOPENHAYN, Martín. Le multiculturalisme proactif. In : BONET, Lluís ; NÉGRIER, Emmanuel. (Dirs.) *La fin des cultures nationales ? Les politiques culturelles à l'épreuve de la diversité*. Paris : La découverte, 2008, p.157-171.

KALIFA, Dominique. Les historiens français et 'le populaire'. [En ligne] In : *Hermès*, n°42, 2005, p. 54-59. Disponible sur : <http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/8929>. Consulté le 5 juin 2012.

KAZANCIGIL, Ali ; MAKINSON, David (Dirs.) *Les sciences sociales dans le monde*, trad. Richard Tallaron; Martin Swyere ; Martine Laroche. Paris : UNESCO/Maison des sciences de l'homme, 2001 [1999].

KWAME, Anthony Appiah. *Pour un nouveau cosmopolitisme*, trad. Agnès Botz. Paris : Odile Jacob, 2008, [2006].

LACARRIEU, Mónica. La construction des imaginaires locaux et des identités culturelles dans le cadre de la mondialisation. In : BONNET, Lluís; NÉGRIER, Emmanuel. (Dirs.). *La fin des cultures nationales ? Les politiques culturelles à l'épreuve de la diversité*. Paris : La découverte, 2008, p. 33-52.

LACOUR, Philippe. Malaise logique dans la culture. [En ligne] In : *Texte. Textes et Cultures*, vol. 14, n°1, 2009. Disponible sur : <http://www.revue-texto.net/index.php?id=2022>. Consulté le 27/06/2011.

LAPACHERIE, Jean-Gérard. Le multiculturel dans l'espace francophone. In : *Mondes francophones.com*, publié le 21/04/2008. Disponible sur : <http://mondesfrancophones.com/espaces/politiques/le-multiculturel-dans-l%E2%80%99espace-francophone/>. Consulté le 14/02/2012.

LECLERC, Gérard. La circulation mondiale des images. De la fracture Nord-Sud à l'asymétrie transatlantique. *Espoir*, vol. 283, n° 3-4, mars-avril 2002, p.333-356.

LEVINE, Lawrence W. *Culture d'en haut, culture d'en bas. L'émergence des hiérarchies culturelles aux États-Unis*, trad. de l'anglais par Olivier Vanhée. Paris : La Découverte, coll. Textes à l'appui, 2010 [1988].

MAIGRET, Éric. Pierre Bourdieu, la culture populaire et le long remords de la sociologie de la distinction culturelle. *Espoir*, vol. 283, n° 3-4, mars-avril, 2002, p.170-178.

MATHY, Jean-Philippe. 'Refonder l'universalisme' : Bourdieu, Balibar et l'exception philosophique française. In : *Contemporary French & Francophone Studies*, Vol.12, n° 3, August 2008, p.357-364.

MATTELART, Armand ; MATTELART, Michèle. *Le carnaval des images. La fiction brésilienne*. Paris : INA/La Documentation française, 1987.

MATTELART, Armand. *Diversité culturelle et mondialisation*. Paris : La Découverte, 2005.

MATTELART, Armand. *Pour un regard-monde. Entretiens avec Michel Sénécal*. Paris : La Découverte, 2010.

MORRISON, Donald ; COMPAGNON, Antoine. *Que reste-il de la culture française ? suivi de Le souci de la grandeur*, trad. de l'anglais par Michel Bessières. Paris : Denoel, 2008.

MOURA, Jean-Marc. French-language writing and the francophone literary system. In : *Contemporary French and Francophone Studies*, Vol.14, n°1, January 2010, p.29-38.

PASQUIER, Dominique. La 'culture populaire' à l'épreuve des débats sociologiques. [En ligne] In : *Hermès*, n°42, 2005a, p. 60-69. Disponible sur : <http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/8929>. Consulté le 5/06/2012.

PASQUIER, Dominique. La culture comme activité sociale. In : MAIGRET, Éric ; MACÉ, Éric (Éds.). *Penser les médiacultures. Nouvelles pratiques et nouvelles approches de la représentation du monde*. Paris : Armand Colin/INA, 2005b, p.103-120.

POIRRIER, Philippe. *L'État et la Culture de la France au XXe siècle*. Paris : Livre de poche, coll. Inédit, Histoire, 2006 [2000].

POIRRIER, Philippe. L'histoire culturelle en France 'une histoire sociale des représentations'. In : *L'histoire culturelle : un « tournant mondial » dans l'historiographie ?* Dijon : Éditions Universitaires de Dijon, coll. Sociétés, 2008, p. 27-39.

PROST, Antoine. Sociale et culturelle indissociablement. In : SIRINELLI, Jean-Pierre ; RIOUX Jean-François (Dir.). *Pour une histoire culturelle*. Paris : Seuil, coll. L'univers historique, 1997, p. 131-146.

REGOURD Serge. *L'exception culturelle*. Paris, P.U.F. coll. Que sais-je ? [2^e édition] 2004.

RICKENMANN, René. La question de la réception culturelle dans les enseignements artistiques. In : DARRAS, Bernard (Dir.). *Études culturelles et cultural studies*. Paris : MEI, n°24-25, 2006, L'Harmattan, 2007, p.155-163.

ROUSSIN, Philippe. Situation française, littérature mondiale et courants postcoloniaux. In : *Esprit*, n°12, Décembre 2006, p. 161-168

RUBY, Christian. La mutation de la culture en 'valeur'. Sur le préjugé de l'unisson. In: *Raison présente*, n°159, 4e trimestre 2006, p. 99-110.

SIMON, Patrick. La république face à la diversité : comment décoloniser les imaginaires ? In : BLANCHARD, Pascal ; BANCEL, Nicholas ; LEMAIRE, Sandrine (Dir.). *La fracture coloniale. La société française au prisme de l'héritage colonial*. Paris : La découverte, 2005, p.237-246

TÉTARD, Françoise. De l'affaire Dreyfus à la guerre d'Algérie, un siècle d'éducation populaire. In : *Esprit*, vol. 283, n° 3-4, mars-avril 2002, p.39-59.

THONON, Marie. Les fractures culturelles françaises. In : DARRAS, Bernard (Dir.). *Études culturelles et cultural studies*. Paris : MEI, n°24-25, 2006, L'Harmattan, 2007, p.71-85.

TODOROV, Tzevan. *L'Esprit des Lumières*. Paris : Robert Laffont, coll. Livre de poche essais, 2006.

TOURAINÉ, Alain. *Un nouveau paradigme. Pour comprendre le monde d'aujourd'hui*. Paris : Fayard, 2005.

TRADUCTION COLLECTIVE. *Culture libre. Comment les média utilisent la technologie et la loi pour confisquer la culture et contrôler la créativité*, 2009 [LESSIG, Lawrence. *Free Culture, how big media uses technology and the law to lock down culture and control creativity*. The Penguin Press, 2004]. Disponible en téléchargement libre sur : fr.readwriteweb.com.

TREMBLAY, Rémy, TREMBLAY, Diane-Gabrielle (Dir.). *La classe créative selon Richard Florida. Un paradigme urbain possible ?* Québec : Presse de l'université du Québec/ Presses Universitaires de Rennes, 2010.

VIDAL, Jérôme. Agency et empowerment. [En ligne] In : *La revue des Livres*, n°1, 18/08/2011. Disponible sur : <http://www.revuedeslivres.fr/agency-et-empowerment/>. Consulté le 9/07/2012.

VIDEAU-FALGUEIRETTES, Hermine. Christopher Lasch contre le pluralisme culturel américain. In : *Esprit*, vol. 283, n° 3-4, mars-avril 2002, p.162-169.

WALLON, Emmanuel. Esthétique de l'écart et politique de la relation. In : *Raison présente*, n°160, 4^{ème} trimestre 2006, p.83-98.

WARNIER, Jean-Pierre. *La mondialisation de la culture*. Paris : La découverte, coll. Repères, 2007 [1999].

ZIZEK, Slavoj *The metastases of enjoyment : on women and causality*. London, New-York : Verso, 2005 [1994].

ZIZEK, Slavoj. *Que veut l'Europe ?*, trad. par Joly Frédéric Paris : Flammarion, 2007 [2005].

Déclarations et chartes.

CHARTRE DE LA DIVERSITÉ EN ENTREPRISE. *Tour de France de la diversité Septembre-Décembre 2012*. Disponible sur : <http://www.charte-diversite.com/charte-diversite-la-charte.php>. Consulté le 10/11/2011.

UNESCO. Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle, 2001. Disponible sur : http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Consulté le 19/12/2011.

4. Études culturelles. Études littéraires. Études postcoloniales.

ABDELKÉFI, Rabâa. La représentation de l'Occident dans l'Orientalisme d'Edward Said : théorie ou discours idéologique ? [En ligne] In : *Loxias* 24, mis en ligne le 15 mars 2009, Disponible sur : <http://revel.unice.fr/loxias/document.html?id=2700>. Consulté le 17 juillet 2012.

ALIZART, Mark et al. *Stuart Hall*. Paris : Amsterdam, 2007.

ÁLVARES, Cristina. Edouard Glissant avec Alexandre Leupin, Les entretiens de Bâton Rouge, Paris Gallimard, 2008,. [En ligne] In : *Mondes francophones.com*, publié le 02/02/2011. Disponible sur : <http://mondesfrancophones.com/espaces/creolisations/edouard-glissant-avec-alexandre-leupin-les-entretiens-de-baton-rouge-paris-gallimard-2008-168p/>. Consulté le 29/03/ 2012.

ÁLVARES, Cristina ; LINDEZA, Américo António Diogo. *Que saudades que eu já tinha da minha alegre casinha...Das humanidades na nova universidade*. Braga : Irmandades da Fala da Galiza e de Portugal, 2009.

ÁLVARES, Cristina. La réécriture des Lettres persanes de Montesquieu par Chahdortt Djavann et l'émergence d'un nouveau discours féministe. [En ligne] In : *Mondes francophones.com*, publié le 18/09/2007.

Disponible sur : <http://mondesfrancophones.com/espaces/psyches/la-reecriture-des-lettres-persanes-de-montesquieu-par-chahtdortt-djavann-et-l%E2%80%99emergence-d%E2%80%99un-nouveau-discours-feministe/>. Consulté le 04/02/2012.

ARAÚJO, Lidemberg de Medeiros. Teoria do conhecimento em Maturana e Varela. Movimento realidade e autopoiese. In: BRENNAND, E.G.G. ; GALVÃO, M.N.(Orgs.). *Múltiplos Saberes e Educação*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004. Disponible sur : www.prac.ufpb.br/.../pa_a_movimento_realidade_e_autopoiese.pdf. Consulté le 27/07/2012.

ASSAYAG, Jackie, Neil Lazarus, ed., *The Cambridge Companion to Postcolonial Literary Studies*. [En ligne] In : *L'Homme*, n° 182, avril-juin 2007 [mis en ligne le 16 mai 2007]. Disponible sur : <http://lhomme.revues.org/index4132.html>. Consulté le 22/11/2011.

BAETENS, Jan. 'Cultural Studies n'égalent pas 'études culturelles. In : DARRAS, Bernard (Dir.), *Études culturelles et cultural studies*. Paris : MEI, n°24-25, 2006, L'Harmattan, 2007, p.35-42.

BAETENS, Jan. Études culturelles et 'culture visuelle'. XXXVe congrès de la SFLGC, Dijon, 3-5 septembre 2008. [Texte présenté oralement, communiqué par l'auteur le 16/07/2012].

BAETENS, Jan. Études littéraires, études culturelles : pour un permanent aller-retour. [En ligne] In : *Interférences littéraires/Littéraire interferences*, n° 6, mai 2011b. Disponible sur : interferenceslitteraires.be/sites/drupal.arts...be.../illi6janbaetens.pdf. Consulté le 15/07/2012.

BAETENS, Jan. Une défense "culturelle" des études littéraires. [En ligne] In : *Dossier, LHT*, n°8, 16 mai 2011a. Disponible sur : <http://www.fabula.org/lht/8/index.php?id=218>. Consulté le 7/05/2011.

BANCEL, Nicolas. L'histoire difficile : esquisse d'une historiographie du fait colonial et postcolonial. In : BLANCHARD et al. (Dirs.). *La fracture coloniale : la société française au prisme de l'héritage colonial*. Paris : La découverte, 2005.

BARDOLPH, Jacqueline. *Études postcoloniales et Littérature*. Paris : Champion, coll., Unichamp-Essentiel, 2002.

BENIAMINO, Michel. *La francophonie littéraire. Essai pour une théorie*. Paris : L'Harmattan, 2000.

BERMAN, Antoine. *Pour une critique des traductions : John Donne*. Paris : Éditions Gallimard, col. Bibliothèque des idées, 1995.

BESSIÈRE, Jean. Littératures francophones et Postcolonialisme. Fictions de l'interdépendance et du réel. In : BESSIÈRE, Jean ; MOURA Jean-Marc (Eds.). *Littératures postcoloniales et francophonie*. Paris : Champion, 2001, p. 172–173.

BLANCHOT, Maurice. *L'Espace littéraire*. Paris : Gallimard, coll. Idées, 1868.

BOURCIER, Marie—Hélène ; CUSSET, François ; MATTELART, Armand. Les études culturelles sont-elles solubles dans les Cultural Studies?. In : DARRAS, Bernard (Dir.), *Études culturelles et cultural studies*. Paris : MEI, n°24-25, 2006, L'Harmattan, 2007, p.7-32.

BOURDIEU, Pierre. *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris : Seuil coll. Points-Essais, 1998 [1992].

BOYER, Alain-Michel. *Les paralittératures*. Paris : Armand Colin, coll. 128, série lettres, 2008.

BRENNAN, Timothy. Du développement à la mondialisation : les études postcoloniales et la théorie de la mondialisation. In : LAZARUS, Neil (Dir.). *Penser le postcolonial. Une introduction critique*, trad. de l'anglais par Marianne Groulez, Christophe Jacquet, Hélène Quiniou. Paris : Editions Amsterdam, 2006 [2004].

CASANOVA, Pascale. *La république mondiale des lettres*. Paris : Seuil, coll. Points-Essais, 2008 [1999].

CHARAUDEAU, Patrick. Pour une interdisciplinarité focalisée dans les sciences humaines et sociales. [En ligne] In : *Questions de Communication*, n°17, 2010. Disponible sur : <http://www.patrick-charauveau.com/Pour-une-interdisciplinarite.html>. Consulté le 29/08/ 2012.

COLLIGNON, Béatrice. Note sur les fondements des postcolonial studies. [En ligne] In : *EchoGéo*, n° 1, 2007 [mis en ligne le 06 mars 2008]. Consulté le 13/11/2011. Disponible sur : <http://echogeo.revues.org/2089>. Consulté le 10/11/2012.

COMPAGNON, Antoine. XXe siècle. In : DELON, Michel ; MÉLONIO, Françoise ; MARCHAL, Bertrand ; NOIRAY, Jacques ; COMPAGNON, Antoine. *La littérature française : dynamique et histoire II*. Paris : Gallimard, coll. Folio Essais Inédit, 2007, p.544-832.

CUSSET, François. *French Theory. Foucault, Derrida, Deleuze & Cie et les mutations de la vie intellectuelle aux États-Unis*. Paris : La Découverte, 2003.

DARRAS, Bernard. La tâche aveugle. Approche sémiotique et systémique du paradigme de *l'agency*. In : DARRAS, Bernard (Dir.), *Études culturelles et cultural studies*. Paris : MEI, n°24-25, 2006, L'Harmattan, 2007, p.57-69.

DAVID, Jérôme. Propositions pour une macrohistoire de la littérature mondiale. PRADEAU Christophe ; SAMOYAUULT, Tiphaine (Dirs.). *Où est la littérature mondiale?* Saint Denis : Presses universitaires de Vincennes, coll. Essais et savoirs, 2005, p.115-138.

DERRIDA, Jacques. Des Tours de Babel. In : GRAHAM, Joseph (Éd.). *Difference in Translation*. Ithaca: Cornell University Press, 1985, p.165-207.

DOMINO, Maurice. La réécriture du texte littéraire Mythe et Réécriture. [En ligne] In : *Semen*, n°3, 1987, mis en ligne le 12/12/2007. Disponible sur : <http://semen.revues.org/5383>. Consulté le 28/09/ 2012.

EDWARD, Said. *The words The texts and The critics*. Cambridge, Massachusetts : Harward University Press, 1983.

FÉLIX, Brigitte ; PERRIN-CHENOUR, Marie-Claude. Introduction.[En ligne] In : *Revue française d'études américaines*, n° 11, 2006, p. 3-9. Disponible sur : www.cairn.info/revue-francaise-d-etudes-americaines-2006-4-page-3.htm. Consulté le 10/09/2012.

FOUCHÉ, Michel. *Fronts et frontières. Un tour du monde géopolitique*. Paris : Fayard, 1991.

FRAENKEL, Béatrice ; AÏSSATOU, Mbodj (Orgs.). Introduction. Les New Literacy studies, jalons historiques et perspectives actuelles. In : *Langage et Société*, n°133, septembre 2010/3.

FRAISSE, Emmanuel. *Littérature et mondialisation*. Paris : Champion, 2012 (à paraître).

GENETTE, Gérard. *Figures III*. Paris : Seuil, coll. Poétique, 1972.

GENETTE, Gérard. *Nouveau discours du récit*. Paris : Seuil, coll. Poétique, 1983.

GÉNIN, Christophe. Les études culturelles : une résistance française ? In : DARRAS, Bernard (Dir.), *Études culturelles et cultural studies*. Paris : MEI, n°24-25, 2006, L'Harmattan, 2007, p.43-55.

GILROY, Paul. *L'Atlantique noir : Modernité et double conscience*, trad. de l'anglais par Charlotte Nordmann. Paris : Amsterdam, 2010 (1ère éd. Fr. 2003) [1993].

GLEVAREC, Hervé ; MACÉ, Éric ; MAIGRET, Éric (Dirs.). *Cultural Studies. Anthologie*. Paris : Armand Colin/INA, 2008.

GLISSANT, Édouard. *Introduction à une poétique du divers*. Paris : Gallimard, 1996.

GLISSANT, Édouard. *Poétique de la relation. Poétique III*. Paris : Gallimard, 1990.

GOUNIN, Yves. Que faire des postcolonial studies ? [En ligne] In : *Revue internationale et stratégique*, n°71, 3/2008, p. 145-149. Disponible sur : www.cairn.info/revue-internationale-et-strategie-2008-3-page-145.htm. Consulté le 19/11/2011.

GROSSBERG, Lawrence ; NELSON, Cary ; TREICHLER, Paula (Éds.). *Cultural Studies*. New York & London : Routledge, 1992.

HALEN, Pierre. 'Le système littéraire francophone' : quelques réflexions complémentaires. In : D'HULST, Lieven ; MOURA, Jean-Marc (Dirs.). *Les études littéraires francophones : état des lieux*. Lille : Travaux du conseil scientifique de l'université Charles-de-Gaule-Lille 3, 2003.

HALL, Stuart. Codage/Décodage. In : CERVULLE, Maxime (Éd.). *Stuart Hall. Identités et cultures. Politiques des Cultural Studies* trad. Christophe Jacquet. Paris : Éditions Amsterdam, 2008b [1990], p.169-183.

HALL, Stuart. L'émergence des *Cultural Studies* et la crise des humanités. In : CERVULLE, Maxime (Éd.). *Stuart Hall. Identités et cultures. Politiques des Cultural Studies*, trad. Christophe Jacquet. Paris : Éditions Amsterdam, 2008 [1990], p.105-118.

HEBDIGE, Dick. *Subculture : The meaning of style*. London, New-York : Routledge, 1979.

IGLESIAS, Montserrat Santos (Dir.). *Teoría de los Polisistemas. Estudio introductorio, compilación de textos y bibliografía*. Madrid : Arco Libros, coll. Lecturas, 1999.

JEANNELLE, Jean-Louis. Histoire littéraire et genres factuels. [En ligne] In : *Fabula LHT (Littérature, histoire, théorie)*, n°0, 16 juin 2005. Disponible sur : <http://www.fabula.org/lht/0/Jeannele.html>. Consulté le 10/07/2012.

- KAUFMANN, Vincent. *La faute à Mallarmé. L'aventure de la théorie littéraire*. Paris : Seuil, 2010.
- KLEPPINGER, Kathryn. What's wrong with the Littérature-Monde Manifesto? In : *Contemporary French and Francophone Studies*, Vol.14, n°1, January 2010, p. 77-84.
- KWAME, Anthony Appiah. Is the Post- in Postmodernism the Post- in Postcolonial ? In : *Critical Inquiry*, 17 (2), 1991, p. 336-357.
- LAZARUS, Neil (Éd.). *Penser le postcolonial. Une introduction critique*, trad. de l'anglais par Marianne Groulez, Christophe Jaquet, Hélène Quiniou. Paris : Editions Amsterdam, 2006.
- LE BRIS, Michel ; ROUAUD, Jean (Éds.). *Pour une littérature monde en français*. Paris : Gallimard, 2007.
- MACEDO, Ana Gabriela. *Narrando o pós-moderno: reescritas, re-visões, adaptações*. Braga : Universidade do Minho/Centro de Estudos Humanísticos, 2008.
- MAINGUENEAU, Dominique, *Le Discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*. Paris : Armand Colin, 2004.
- MAINGUENEAU, Dominique. Linguistique et littérature : le tournant discursif. [En ligne] In : *Vox-poetica*, 2000, p. 25-38. Disponible en ligne, URL : <http://www.vox-poetica.org/t/articles/maingueneau.html#refbibliobas>. Consulté le 26 septembre 2012.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Nouvelles tendances dans l'analyse du discours*. Paris : Hachette, 1988.
- MANIFESTE. Pour une « littérature-monde » en français. In : *Le Monde des Livres*, 16 mars 2007.
- MARIOTTI, Humberto. Autopoiese, cultura e sociedade. [En ligne] In : *geocities.com*, 1999 [Page personnelle de l'auteur]. Disponible sur : <http://www.geocities.com/pluriversu/autopoies.html>. Consulté le 27/06/2012.
- MARX, John. Littérature postcoloniale et canon littéraire occidental. In : LAZARUS, Neil (Dir.). *Penser le postcolonial. Une introduction critique*, trad. de l'anglais par Marianne Groulez, Christophe Jaquet, Hélène Quiniou. Paris : Editions Amsterdam, 2006, p. 151-173.
- MATTELART, Armand ; NEVEU, Érik. *Introduction aux Cultural Studies*. Paris : La Découverte, coll. Repères, 2008, [2003].
- MBEMBE, Achille ; BANCEL, Nicolas. De la pensée postcoloniale. In : *Culture Sud*, n°165 avril- juin 2007.
- MBEMBE, Achille. Qu'est-ce que la pensée postcoloniale ?. In : *Esprit*, n°330, décembre 2006, p.117-133.
- MEDEIROS, Paulo de. Apontamentos para conceptualizar uma Europa pós-colonial. In : RIBEIRO, Manuela Sanches (Dir.). *Portugal não é um país pequeno*. Lisboa : Cotovia, p.339-356, 2006.
- MÉLONIO, Françoise. Histoire littéraire/histoire culturelle: l'institution de la littérature. In : *Romantisme*, n°143, 2009-1, p. 69-77.

MÉLONIO. Histoire littéraire/histoire culturelle: l'institution de la littérature. In : *Romantisme*, n°143, 2009-1, p. 69-77.

MOURA, Jean-Marc. *Exotisme et lettres francophones*. Paris : PUF, coll. Écritures, 2003.

MOURA, Jean-Marc. Le postcolonial dans les études littéraires en France. In : SMOUTS, Marie-Claude (Dir.). *La situation postcoloniale. Les postcolonials studies dans le débat français*. Paris : Presses de Sciences Po, 2007, p.98-119.

MOURA, Jean-Marc. *Littératures francophones et théorie postcoloniale*. Paris : PUF, 1999.

MOURA, Jean-Marc. Postcolonialisme et comparatisme. [En ligne] In : *Vox Poetica*, 20/05/2006. Disponible sur : <http://www.vox-poetica.org/sflgc/biblio/moura.html>. Consulté le 12/07/2012.

MURPHY, David. De-centring French studies : towards a postcolonial theory of Francophone cultures. In : *French Cultural Studies*, n°13.2, 2002, p. 165–185.

NIMROD. '...pour une littérature décolonisée '. In : LE BRIS, Michel ; ROUAUD, Jean (Eds.). *Pour une littérature-monde*. Paris : Gallimard, 2007.

NIMROD. *La nouvelle chose française*. Paris : Actes Sud, 2008.

PIEGAY-GROS, Nathalie. Le classicisme. [En ligne] In : *Nouvelle Revue Pédagogique – Lycée*. n° 27, novembre 2007, p. 14 -22. Disponible sur : www.weblettres.net/ar/.../14_136_365_108214_nrp27_14_22.pdf. Consulté le 10/09/2012.

PIER, John ; BERTHELOT, Francis (Dirs.). *Narratologies contemporaines. Approches nouvelles pour la théorie et l'analyse du récit*. Paris : Archives contemporaines, 2010.

POUCHEPADASS, Jacques. Le projet critique des postcolonial studies entre hier et demain. In : SMOUTS, Marie-Claude (Dir.). *La situation postcoloniale. Les postcolonials studies dans le débat français*. Paris : Presses de Sciences Po, 2007, p.173-218.

PRADEAU Christophe ; SAMOYAUULT, Tiphaine (Dirs.). *Où est la littérature mondiale ?* Saint Denis : Presses universitaires de Vincennes, coll. Essais et savoirs, 2005.

PRADEAU, Christophe. Un drakkar sur le lac Léman. In : PRADEAU Christophe ; SAMOYAUULT, Tiphaine (Dirs.). *Où est la littérature mondiale ?* Saint Denis : Presses Universitaires de Vincennes, coll. Essais et savoirs, 2005, p.66-81.

PROVENZANO, François. La consécration par la théorie. [En ligne] In : *COntEXTES* n°7, 2010 [mis en ligne le 03 juin 2010]. Disponible sur : <http://contextes.revues.org/4629>. Consulté le 12/11/2012.

QUEIRÓS, Eça de. *Écrits sur la France*, trad. fr. par Jean Pailler. Paris : L'Harmattan, 1998.

RIBEIRO, Manuela Sanches. Teorias itinerantes antes do pós-colonial. Lugares, tempos, afiliações. In : BRUGIONI et al. (Orgs.) *Itinerâncias. Percursos e Representações da Pós-colonialidade. Journeys. Postcolonial Trajectories and Representations*. Famalicão : Humus, 2012.

RIBEIRO, Margarida Calafate. *Uma história de Regressos : Império, Guerra Colonial e Pós-colonialismo*. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

RICARD, Alain. *Littératures d'Afrique noire*. Paris : CNRS/ Karthala, 1995.

RIFFATERRE, Michael. Trace de l'intertexte. In : *La Pensée*, n°215, octobre 1980.

ROMAIN, Bertrand ; BONNIOL Jean-Luc ; GUÉNIF-SOUILAMAS, Nacira. Les enjeux du débat postcolonial en France aujourd'hui. In : *Mouvements des idées et des lites*, n°51, septembre octobre 2007.

ROSSIGNOL, Marie-Jeanne ; GUERLAIN, Pierre. Table ronde 'Autour du livre de François Cusset, French Theory' et des Cultural Studies. [En ligne] In : *Transatlantica* n°1, 2005 [mis en ligne le 26 mars 2006]. Disponible sur : <http://transatlantica.revues.org/579>. Consulté le 02/07/2012.

RUSHDIE, Salman. "Commonwealth Literatures" Does not Exist. In : *Imaginary Homelands : essay and criticism 1981-1991*. New York : Penguin, 1992 [1^{ère} ed. 1983] p. 61-70.

SAID, Edward. *Humanisme et démocratie*, trad. de l'anglais par Christian Calliannis. Paris : Fayard, 2005 [2004].

SAID, Edward. Travelling Theory Reconsidered. In : *Reflexion on Exile and other Essays*. Cambridge : Harvard University Press, 2002, p. 436-452.

SAMOYAUT, Tiphaine. Les réticences françaises à l'égard des études postcoloniales. In : COQUIO, Catherine (Dir.). *Retours du colonial ? Disculpation et réhabilitation de l'histoire coloniale*. Nantes : L'Atalante, 2008, p.289-299.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. Porto : Afrontamento, 1991.

SCHLANGER, Judith. Les scènes littéraires. In : PRADEAU Christophe ; SAMOYAUT, Tiphaine (Dirs.). *Où est la littérature mondiale ?* Saint Denis : Presses Universitaires de Vincennes, coll. Essais et savoirs, 2005, p.85-97.

SOUSA, António Ribeiro ; RAMALHO, Maria Irene. Dos estudos literários aos estudos culturais ? In : BUESCU et al. (Orgs.), *Floresta encantada. Novos caminhos da literatura comparada*. Lisboa : Publicações Dom Quixote, 2001, p. 61-78.

SPIVAK Gayatri Chakravorty. *Death of a discipline*. Columbia University Press, 2003.

SULTAN, Patrick. Questionnements postcoloniaux. [En Ligne] In : *Atelier de théorie littéraire de Fabula*. Disponible sur : http://www.fabula.org/atelier.php?Questionnements_postcoloniaux, mis à jour le 24/02/2007. Consulté le 20/11/2011.

THOMAS, Dominic. Decolonizing France : from national literatures to world literatures. In : *Contemporary French and Francophone Studies*, vol.14, n°1, January 2010, pp.47-55.

VAILLANT, Alain. L'édition des textes du passé : enjeu théorique et marché éditorial en l'an 2000. [En ligne] In : *Littérature*, n°124, décembre 2001, p. 98-108. Disponible

sur : www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/litt_0047-4800_2001_num_124_4_1733. Consulté le 17/09/2012.

VAILLANT, Alain. L'édition des textes du passé : enjeu théorique et marché éditorial en l'an 2000. In : *Littérature*, n°124, décembre 2001, p. 98-108. Disponible sur : www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/litt_0047-4800_2001_num_124_4_1733. Consulté le 17/09/2012.

VAN DAMME, Stéphane. Comprendre les Cultural Studies : une approche d'histoire des savoirs. [En ligne] In : *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n°51-4bis, 5/2004, p. 48-58. Disponible sur : www.cairn.info/revue-d-histoire-moderne-et-contemporaine-2004-5-page-48.htm. Consulté le 1/07/2012.

VERGÈS, Françoise. Postcolonialité : retour sur une 'théorie'. In : COQUIO, Catherine (Dir.). *Retours du colonial ? Disculpatio et réhabilitation de l'histoire coloniale*. Nantes : L'Atalante, 2008, p.277-288.

VIALA, Alain. Qu'est-ce qu'un classique ? [En ligne] In : *BBF*, n° 1, 1992, p. 6-15. Disponible sur : <http://bbf.enssib.fr/>. Consulté le 12/09/2012.

VON BUSEKIST, Astrid. Quelle place pour les études postcoloniales dans la science politique française ? In : SMOUTS, Marie-Claude (Dir.). *La situation postcoloniale. Les postcolonials studies dans le débat français*. Paris : Presses de Sciences Po, 2007, p.415-434.

WEINRICH Harald. *Conscience linguistique et lectures littéraires*. Paris : Maison des sciences de l'homme, 1990.

WILLIAMS, Raymond. *Marxism and literature*. Oxford : Oxford University Press, 1977. Disponible sur : www.hu.mtu.edu/rlstrick/rsvtxt/williams.pdf. Consulté le 21 mai 2012.

XAVIER, Subha. From *weltliteratur* to littérature-monde : lessons from Goethe for the francophone world. In : *Contemporary French and Francophone Studies*, vol.14, n°1, January 2010, p.57-65.

YELLE, François. Cultural studies, francophonie, études en communication et espaces institutionnels. In : *Cahiers de recherche sociologique*, n° 47, 2009, p. 67-90. Disponible sur : <http://id.erudit.org/iderudit/1004980ar>. Consulté le 6/07/2012.

Participations dans des actes de colloques et dans des conférences.

CABO, Fernando Aseguinolaza. Entre doxa e historia : el lugar de la retórica en la teoría literaria contemporánea In : Colóquio em homenagem a Vítor Aguiar e Silva. *O trabalho da teoria*. Universidade dos Açores, 15-16 de novembro de 2007. GOULART, Rosa Maria *et al.* Ponta Delgada : Universidade do Açores, 2008, p.99-109.

CARVALHO Helena Buescu. Humanidades, comparação e feridas da possibilidade In : Colóquio em homenagem a Vítor Aguiar e Silva. *O trabalho da teoria*. Universidade dos Açores, 15-16 de novembro de 2007. GOULART, Rosa Maria *et al.* Ponta Delgada : Universidade do Açores, 2008, p.85-99.

CUESTA ABAD, José Manuel. Literatura europea y cosmopolitismo. In : Colóquio em homenagem a Vítor Aguiar e Silva. *O trabalho da teoria*. Universidade dos Açores, 15-16 de novembro de 2007. GOULART, Rosa Maria *et al.* Ponta Delgada : Universidade do Açores, 2008, p.121-132.

SILVA, Vítor Aguiar e. Genealogias, lógicas e horizontes dos estudos culturais. In : Colóquio em homenagem a Vítor Aguiar e Silva. *O trabalho da teoria*. Universidade dos Açores, 15-16 de novembro de 2007. GOULART, Rosa Maria *et al.* Ponta Delgada : Universidade do Açores, 2008, p. 243-269.

YELLE, François. La théorie de l'articulation : de quoi s'agit-il ? [En ligne] In : Séminaire du 11 février 2011, centre de recherche GRICIS, université du Québec. Disponible sur : http://gricis.ugam.ca/IMG/mp3/Seminaire_F-Yelle.mp3. Consulté le 29/05/2012.

5. Études de l'adaptation, études de la bande dessinée, études filmiques, études visuelles.

AHR, Silvine. Les classiques en bandes dessinées. Sacrilège ou tremplin ? In : DE PERETTI, Isabelle ; FERRIER, Béatrice (Dir.). *Enseigner les « classiques » aujourd'hui. Approches critiques et didactiques*. Bruxelles : PIE Peter Lang, coll. ThéoCrit n°5, 2012, p.197-208.

BAETENS, Jan (Dir.). *The Graphic Novel*. Leuven : Leuven University Press, 2001.

BAETENS, Jan ; LITS, Marc (Éds.). *La novellisation. Du film au livre / Novelization. From film to novel*. Leuven : University Press, 2004.

BAETENS, Jan. *Formes et politiques de la bande dessinée*. Leuven: Peeters Vrin, coll. Accents, 1998.

BAETENS, Jan. Littérature et bande dessinée. Enjeux et limites. [En ligne] In : *Cahiers de Narratologie*, n°16, mis en ligne le 25/05/2009. Disponible sur : <http://narratologie.revues.org/974>. Consulté le 23/04/2012.

BAETENS, Yan. La novellisation contemporaine en langue française. [En ligne] In : *Fabula HT Littérature, histoire, théorie*, n°2, 01 décembre 2006. Disponible sur : <http://www.fabula.org/lht/2/baetens.html>. Consulté le 13/10/2012.

BALDRY, Anthony. Phase and Transition, Type and Instance: Patterns in Media Texts as Seen through a Multimodal Concordancer. In : O'HALLORAN, Kay (Éd.). *Multimodal Discourse Analysis : Systemic-funcional perspectives*. London and New York : Continuum, 2004, p.83-108.

BAZIN, André. Pour un cinéma impur : défense de l'adaptation (1950). In : BAZIN, André. *Qu'est-ce que le cinéma ?* Paris : Editions du Cerf, 1975.

BENAYADA, Kamila ; BRUNET, François. Histoire de l'art et Visual Culture aux États-Unis : quelle pertinence pour les études de civilisation ? [En ligne] In : *Revue française d'études américaines*, n°109, 2006, p. 39-53. Disponible sur : www.cairn.info/revue-francaise-d-etudes-americaines-2006-3-page-39.htm. Consulté le 14 juillet 2012.

BERTHOU, Benoît. Adaptations : une certaine littérature. [En ligne] In : *Du9*, 3/02/2010b. Disponible sur : <http://www.du9.org/dossier/adaptations-une-certaine/>. Consulté le 13/10/2012.

BERTHOUE, Benoît. La bande dessinée franco-belge : quelle industrie culturelle ? In : *Textyles* n°36-37, 2010a, p.43-57.

BLUESTONE, George. *Novel into Film : The metamorphosis of fiction into cinema*. Berkeley, Los Angeles and London: University of California Press, 1957.

BRUNET, François. Théorie et politique des images : W. J. T. Mitchell et les études de visual culture. [En ligne] In : *Études anglaises*, n°1, t.58, 2005, p. 82-93. Disponible sur : www.cairn.info/revue-etudes-anglaises-2005-1-page-82.htm. Consulté le 14 juillet 2012.

CARDWELL, Sarah. *Adaptation revisited. Television and the classic novel*. Manchester, New York : Manchester University Press, 2002.

CARTMELL, Deborah ; WHELEHAN, Imelda (Éds). *Adaptation. From text to screen, screen to text*. London, New York : Routledge, 1999.

CHATMAN, Seymour. What Novel Can Do That Film Can't (and Vice Versa). In : *Critical Inquiry*, 7 : 1, Autumn 1980, p.121-22.

CHUTE, Hillary. Comics are literature ? Reading Graphic Narrative. In : *PMLA*, Vol. 123, n° 2, March 2008, p. 452-465 ;

CLÉDER, Jean. L'Adaptation cinématographique. [En ligne] In : *Fabula*, 13/07/2004. Disponible sur : <http://www.fabula.org/atelier.php?Adaptation>. Consulté le 19/08/2012.

CONNOR, J.D. The Persistence of Fidelity: Adaptation Theory Today. [En ligne] In : *M/C Journal*, n°10.2, 2007. Disponible sur : <http://journal.media-culture.org.au/0705/15-connor.php>. Consulté le 13/07/2012.

CORRIGAN, Timothy. *A Short Guide To Writing About Film*. New York: Longman, 2008.

CUTCHINS, Dennis ; RAW, Laurence, WELSH, James M. (Eds.). *Redefining adaptation Studies*. Lanham, Toronto, Plymouth : Scarecrow Press, 2010.

DECOBECQ, Isabelle. Pour un "droit de regards": les visual studies et le monde francophone. [En ligne] In : *éditions papiers - publications*, soumis le 11/04/2011. Disponible sur : <http://www.editionspapiers.org/publications/pour-un-droit-de-regards-les-visual-studies-et-le-monde-francophone>. Consulté le 14/07/2012.

DONALDSON-EVANS, Mary. *Madame Bovary at the Movies. Adaptation, Ideology, Context*. Amsterdam, New York : Rodopi, Faux Titre n° 325, 2009.

ELLIOTT, Kamilla. *Rethinking the novel film debate*. Cambridge. New York : Cambridge University Press, 2003.

GABILLIET, Jean-Paul. Du comic Book au Graphic Novel. In : *Image & Narrative*, n°12, août 2005.

GARDIES, André. *Le récit filmique*, Paris, Hachette, 1993.

GARNEAU, Michèle. STAM, Robert. *Subversive Pleasures. Bakhtine, Cultural Criticism and Film*. [En ligne] In : *Cinémas revue d'études cinématographiques*, vol. 2, n° 1, 1991, p. 177- 186. Disponible sur : <http://id.erudit.org/iderudit/1001059ar>. Consulté le 26 juillet 2012.

GAUDREAU, André ; GROENSTEEN, Thierry (Dirs.). *La transécriture, pour une théorie de l'adaptation. Littérature, cinéma, bande dessinée, théâtre, clip*. Québec : Édition Nota Bene/ Angoulême: CNBDI, 1998.

GAUDREAU, André ; JOST, François. *Le Récit cinématographique*. Paris : Nathan, coll. Nathan-Université, 1990.

GAUDREAU, André. *Du littéraire au filmique*. Québec : Editions Nota Bene/ Armand colin, 1999.

GAUVIN, Lise ; LAROUCHE, Michel. J'aime le scénario, mais comme tu t'amuses à raconter, il faut bien que j'intervienne un peu, tu comprends? In : GAUVIN, Lise (Dir.), *Cinémas*, vol. 9, n° 2-3, printemps 1999, pp.53-66.

GIL, Antonio J. Gonzáles. La novelización : entre la ilustración y la transacción de la cultura audiovisual. In : *Narrativas(s). Intermediaciones novela-cine-cómic y videojuego en el ámbito hispánico*. Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2012 (*à paraître*).

GROENSTEEN, Thierry. Roman graphique. [En ligne] In : *Neuvième art 2.0*, septembre 2012. Disponible sur : <http://neuviemeart.citebd.org/spip.php?article448>. Consulté le 5/10/2012.

GROENTSTEEN, Thierry. *Bande dessinée et narration. Système de la bande dessinée 2*. Paris : Presse Universitaires de France, coll. Formes sémiotiques, 2011.

GROENTSTEEN, Thierry. *Système de la bande dessinée*. Paris : Presse Universitaires de France, coll. Formes sémiotiques, 1999.

HAYWARD, Susan. *Cinema Studies. The Key Concepts*. London, New York: Routledge, coll. Routledge Key Guides, 2000 [2e éd.].

HUTCHEON, Linda. *A Theory of Adaptation*. London : Routledge., 2006.

JEANNELLE, Jean-Louis. Rouvrir le débat sur l'adaptation : Kamilla Elliott et les rapports entre le roman et le cinéma. [En ligne] In : *Acta Fabula*, publié le 26/04/2010. Disponible sur : <http://www.fabula.org/revue/document5632.php>. Consulté le 13/07/2012.

JOST, François. *L'œil-caméra : entre film et roman*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1989 [1987].

LAVANCHY Éric. *Étude du Cahier bleu d'André Juillard : une approche narratologique de la bande dessinée*. Louvain-La-Neuve : Bruylant-Academia S.A, 2007.

LEITCH, Thomas. Twelve Fallacies in Contemporary Adaptation. In : *Theory. Criticism*, vol. 45, n° 2, Article 1, 2003.

MCFARLANE, Brian. *Novel to Film*. Oxford : Clarendon Press, 1996.

- MCLOUD, Scott. *L'art invisible. Comprendre la bande dessinée*, trad. Dominique Petitfaux. Paris : Vertige Graphique, 1999 [1993].
- MERCIER, Andrée ; PELLETIER, Esther (Dirs.). *L'adaptation dans tous ses états*. Québec : Editions Nota Bene - Cahiers du CRELIQ, 24, 1999.
- MESKIN, Aaron. Comics as Literature? In : *British Journal of Aesthetics* 49, n° 3, June 2009, p. 219-239.
- MILLER Ann. *Reading Bande Dessinée. Critical Approches to french-language Comic Strip*. Bristol and Chicago : Intellect Books, 2007.
- MORGAN, Harry. La bande dessinée n'est pas un langage. Pourquoi une sémiologie des littératures dessinée est vouée à l'échec. [En ligne] In : *Harry Morgan* s/d [page web personnelle]. Disponible sur : <http://w3.gril.univ-tlse2.fr/Proimago/semiologieBD.htm>, consulté le 9/10/2012.
- MORGAN, Harry. *Principes des littératures dessinées*. Angoulême : Editions de l'an 2, 2003.
- MORLEY, David. *Media Identity and Technology. The Geography of the New*. London : Routledge, 2007.
- MOXEY, Keith. Les études visuelles et le tournant iconique. [En ligne] In : *Intermédiatités / Intermediality*, n° 11, printemps 2008, p.149-168. Disponible sur : <http://id.erudit.org/iderudit/037542ar>. Consulté le 14/07/2012.
- NAREMORE, James (Éd.). *Film adaptation*. New Brunswick, New-Jersey : Rutgers University Press, 2000.
- PETITJEAN, André ; HESSE-WEBER, Armelle. Pour une problématisation sémiologique de la pratique de l'adaptation. [En ligne] In : *Écho des études romanes*, vol. VII, n°2, 2011. Disponible sur : www.eer.cz. Consulté le 11/10/2012.
- PLANA, Muriel. *Roman, théâtre, cinéma, Adaptations, hybridations et dialogue des arts*. Paris : Bréal, coll. Amphi Lettres, 2004.
- SANDERS, Julie. *Adaptation and appropriation*. London and New York : Routledge, 2006.
- SERCEAU, Michel. *L'adaptation cinématographique des textes littéraires, Théories et lectures*. Liège : Editions du Céfal, coll. Grand Écran, Petit Écran – Essais, 1999.
- SHENGHUI, Lu. *Transformation et réception du texte par le film*. Bern : Peter Lang, coll. Regards sur l'image. Série 2: Transformations. Vol. 3, 1999.
- STAM, Robert. Beyond Fidelity : The Dialogics of Adaptation. In : NAREMORE, James (Éd.). *Film Adaptation*. New Brunswick-New Jersey: Rutgers University Press, 2000, p. 54-76.
- STAM, Robert. *Literature through film: Realism, Magic, and the Art of Adaptation*. Malden : Blackwell Publishing, 2005.
- STAM, Robert. *Subversive Pleasures. Bakhtine, Cultural Criticism and Film*. Baltimore and London : The Johns Hopkins University Press, 1989.

TCHEUYAP, Alexie. *De l'écrit à l'écran : les réécritures filmiques du roman africain francophone*. Ottawa : Les presses de l'université d'Ottawa, 2005.

TRUFFAUT, François. Une certaine tendance du cinéma français. In : *Les Cahiers du Cinéma* n°31, janvier 1954. Disponible en ligne : <http://ann.ledoux.free.fr/pmwiki/pmwiki.php?n=Main.UneCertaineTendanceDuCin%e9maFran%e7ais>. Consulté le 14/07/2012.

TURGEON, David. Adaptation ou appropriation ? [En ligne] : In *Du9*, publié en décembre 2009. Disponible sur : <http://www.du9.org/humeur/adaptation-ou-appropriation/>. Consulté le 23/08/ 2010.

VISY, Gilles ; AUBRY, Danielle. *Les oeuvres cultes : entre la transgression et la transtextualité*. Paris : Publibook, 2009.

VISY, Gilles. *Films cultes - cultes du film*. Paris : Publibook, 2005.

ZATLIN, Phyllis. *Theatrical Translation and Film Adaptation. A Practitioner's View*. Clevedon, Buffalo : Multilingual Matters, coll. Topics in translation, 2005.

Mémoires et thèses.

DE VISY, Gilles. *'Le Colonel Chabert' au cinéma. Variation sémiologique autour de la transformation du texte en film : théorie, pratique et didactique sur ' Le Colonel Chabert ' et autres textes*. Thèse de doctorat. Lettres modernes. Paris, Publibook, coll. Audiovisuel et cinema, 2003.

SCHNEIDER, Erik. *Story and Game Combined. Using Machinima for Interactive Experiences*. Thèse de Master of Arts in the Medienautor program at the Hochschule der Medien Stuttgart, 2008. Disponible sur : <http://www.serik.de/files/Erik%20Schneider%20-%20Story%20and%20Game%20Combined%20-%20www.serik.de.pdf>. Consulté le 23/08/ 2003.

6. Didactique

ALARCÃO, Isabel ; ANDRADE, Ana Isabel ; SÀ, Maria Helena Araújo e ; MELO-PFEIFER, Sílvia (Coords.). Didactique de la langue à la didactique des langues : observation d'un parcours épistémologique. In : *Les Cahiers de l'ACDLE*, vol. 6, n°1, 2009, p.3-36. Disponible sur : acedle.org/IMG/pdf/Alarcao_etal_Cahiers-Acedle_6-1.pdf. Consulté le 15/08/2011.

ALARCÃO, Isabel. A constituição da área disciplinar didáctica das línguas em Portugal. In : *Lingvarum Arena*, vol.1, n°1, 2010, p.61-79.

ANDRADE, Ana Isabel ; ARAÚJO, Maria Helena e Sá ; MOREIRA, Gillian. Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa. In : *Cadernos do LALE*, série propostas, n°4, 2007.

ANDRADE, Ana Isabel ; ARAÚJO, Maria Helena e Sá (Coords.) *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística* In : *Cadernos do LALE*, n°2, 2006.

AVELINO, Cristina ; CAPUCHO, Maria Filomena. Grammaire : la forme ? le sens ? [En ligne] In : *ELA - Revue d'Études de Linguistique Appliquée*, vol.2, n°122, 2001, p. 241-256. Disponible sur : www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-241.htm. Consulté le 15/08/2011.

BISHOP, Marie-Françoise. Chronique 'didactique'. La didactique de l'écriture et la question du sujet. [En ligne] In : *Le français aujourd'hui*, n°155, 2006/4, p. 97-103. Disponible en ligne : <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-4-page-97.htm> Consulté le 16/05 2012.

BORG, Serge. *La notion de progression*. Paris : Didier, coll. Studio 60, 2001.

BOURDIEU, Pierre. L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. In : *Revue Française de Sociologie*, Vol. 7, n°7-3, 1966, p.325-347.

BRAGA, Paulo, Drumond. Os Ministros da Educação Nacional (1936-1974). Sociologia de uma função. En ligne] In : *Revista Lusófona de Educação*, n°16, 2010, p.23-38. Disponible sur : revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1863/1487. Consulté le 25/03/2011.

CANVAT, Karl. *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles : De Boeck-Duculot, coll. Savoirs et Pratiques, 1999.

CHISS, Jean-Louis. La linguistique et la didactique sont-elles responsables de la crise de l'enseignement du français ? [En ligne] In : *Le Français aujourd'hui*, n° 156, 1/2007, p. 9-14. Disponible sur : www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-1-page-9.htm. Consulté le 2/07/2011.

CHISS, Jean-Louis. Les humanités entre langue, littérature et culture. [En ligne] In : *Le Français aujourd'hui*, n° 167, 2009/4, p. 27-33. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2009-4-page-27.htm>. Consulté le 3/04/2012.

CHISS, Jean-Louis. Réflexion à partir de la notion de tâche : langage, action et didactique des langues. In : MOCHET, Anne-Marie et al. (Éds.). *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*. Lyon : ENS Editions, 2005, p.39-48

CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2005.

DABÈNE, Michel. Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états. In : CHISS, Jean-Louis ; DAVID, Jacques ; REUTER, Yves (Dirs.). *Didactique des langues. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De boeck, coll. Savoirs et Pratiques, 2008, p.15-30.

DASEN, Pierre ; LEANZA, Yvan ; GORGA, Adriana ; PERREGAUX, Christiane. Les approches interculturelles et interlangagières entre savoirs issus de la recherche et savoirs d'expérience : une interculturelité nécessaire ? In: DASEN, Pierre et al. (Dirs.). *L'interculturalisation des savoirs : entre pratiques et théories*. Paris : L'Harmattan, 2008, p.11-28.

DAUNAY, Bertrand. État des recherches en didactique de la littérature. [En ligne] In : *Revue française de pédagogie*, n°159, avril-juin 2007 [mis en ligne le 01 avril 2011] p. 189-189. Disponible sur : <http://rfp.revues.org/1175>. Consulté le 29/07/2011

DE PERETTI, Isabelle ; FERRIER, Béatrice (Dirs.). *Enseigner les « classiques » aujourd'hui. Approches critiques et didactiques*. Bruxelles : PIE Peter Lang, coll. ThéoCrit n°5, 2012.

DEMOUGIN, Françoise. Approche culturelle et enseignement du français. [En ligne] In : *Tréma*, n°30, 2008 [mis en ligne le 20 septembre 2010]. Disponible sur : <http://trema.revues.org/476>. Consulté le 15 mai 2012.

DUFAYS, Jean-Louis ; GEMME, Louis ; LEDUR, Dominique. *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck, 2005 [1996].

FERREIRA, António de Brito. 'Le crepuscule de la culture française?' Um falso problema? O francês, uma língua por quem os sinos dobram?. In: BIZARRO, Rosa; BRAGA, Fátima (Orgs.) *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto Editora, 2006, p. 14-20.

FRAISSE, Emmanuel. Enseignements littéraires et œuvres de référence : entre l'ancien et le nouveau. [En ligne] In : *Le Français aujourd'hui*, n°172, 2011/1, p. 11-24. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-1-page-11.htm>. Consulté le 5 juin 2012.

FRAISSE, Emmanuel. L'Université face à la notion de 'classiques' littéraires. In : DE PERETTI, Isabelle ; FERRIER, Béatrice (Dirs.). *Enseigner les « classiques » aujourd'hui. Approches critiques et didactiques*. Bruxelles : PIE Peter Lang, coll. ThéoCrit n°5, 2012, p. 65-80.

GALISSON, Robert. Didactologie : de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures [En ligne] In : *ELA, Etudes de linguistique appliquée*, n° 128, 2002/4, p. 497-510.

HOLEC, Henri. Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? [En ligne] In : *Mélanges pédagogiques*, 1990, p. 75-87. Disponible sur : revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/6holec-3.pdf. Consulté le 5/08/ 2011.

HOUDART-MEROT, Violaine. Qu'est-ce qu'un classique? Qu'est-ce qu'une oeuvre patrimoniale? In : DE PERETTI, Isabelle ; FERRIER, Béatrice (Dirs.). *Enseigner les « classiques » aujourd'hui. Approches critiques et didactiques*. Bruxelles : PIE Peter Lang, coll. ThéoCrit n°5, 2012, p.23-36.

KERN, Richard ; LIDDICOAT, Anthony. Introduction : de l'apprenant au locuteur/acteur. In : ZARATE, Geneviève ; LEVY, Danielle ; KRAMSCH, Claire (Éds.). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines, 2008, p.27,42.

LAUREL, Maria Herminia Amado. As línguas entre si na universidade portuguesa: da fundação das Faculdades de Letras aos anos sessenta dos séc. XX. [En ligne] In : *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 43, 2009 [mise en ligne le 16 janvier 2011]. Disponible sur : <http://dhlfes.revues.org/887>. Consulté le 15/08/2011.

LEFRANC, Yannick. La didactique (institutionnelle) des langues : une domestication participative. In : *Raison Présente*, n°167, 3e trimestre 2008, p.87-98.

LEGROS, Georges. Quelle place pour la didactique de la littérature? In : CHISS, Jean-Louis ; DAVID, Jacques ; REUTER, Yves (Dir.). *Didactique des langues. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De boeck, coll. Savoirs et Pratiques, 2008, p.35-46.

LOUICHON, Brigitte. Définir la littérature patrimoniale. In : DE PERETTI, Isabelle ; FERRIER, Béatrice (Dir.). *Enseigner les « classiques » aujourd'hui. Approches critiques et didactiques*. Bruxelles : PIE Peter Lang, coll. ThéoCrit n°5, 2012, p.37-49.

LOUIS, Vincent. La didactique du français langue étrangère : une discipline à vocation transdisciplinaire. In : *Enjeux*, n°58, décembre 2003, p. 141-152.

MACHADO, Álvaro Manuel. Reinventando o "francesismo: estratégias de ensino e de leitura. [En ligne] In : *Carnets*, n° spécial, automne / hiver, 2009, p. 9-16. Disponible sur : <http://carnets.web.ua.pt/>. Consulté le 3/03/2010.

MOORE, Danièle. *Plurilinguisme et école*. Paris : Didier, coll. LAL, 2006.

PUREN, Christian. Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social. In : Association des professeurs de langues vivantes, mis en ligne le 8 octobre 2006. Disponible sur : <http://www.aplv-languesmodernes.org/>. Consulté le 29/07/2011.

PUREN, Christian. Littérature et objectifs dans l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères : enjeux historiques. [En ligne] In : *Les Langues modernes*, n°3, 1990, pp. 31-46. Disponible sur : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1990b/>. Consulté le 29/07/2011.

ROUXEL, Annie ; LANGLADE, Gérard (Éds.). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2004.

SANTOS, Ana Clara. Les 'langues entre elles' ou les manuels d'enseignement des langues au Portugal au cours de la 2e moitié du XIXe siècle. [En ligne] In : *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 42, 2009, p.197-214 [mis en ligne le 16 janvier 2011]. Disponible sur : <http://dhfles.revues.org/764>. Consulté le 06/03/2011.

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

Contributions à des actes de colloques ou à des conférences.

AVELINO, Cristina. État des lieux du français dans les parcours scolaires. [En ligne] In : Associação portuguesa de estudos franceses (APEF). *État des lieux du français au Portugal : observatoire, acteurs et stratégies de relance*. Assises du Français au Portugal. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 31 de maio de 2010. SANTOS, Ana Clara; COUTINHO, Ana Paula; ALMEIDA, José Domingues de; OUTEIRINHO, Maria de Fátima; CABRAL, Maria de Jesus (Orgs.). Disponible sur : <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id03id1340&sum=sim>. Consulté le 18/04/2011.

CABRAL, Maria de Jesus. Enseignement supérieur : état des lieux du français au Portugal. [En ligne] In : Associação portuguesa de estudos franceses (APEF). *État des lieux du français au Portugal : observatoire,*

acteurs et stratégies de relance. Assises du Français au Portugal. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 31 de maio de 2010. SANTOS, Ana Clara; COUTINHO, Ana Paula; ALMEIDA, José Domingues de; OUTEIRINHO, Maria de Fátima; CABRAL, Maria de Jesus (Orgs.). Disponible sur : <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id03id1340&sum=sim>. Consulté le 18/04/2011.

FRAISSE, Emmanuel. Les universités face aux concours de recrutement. In : Colloque de l'université de Cergy-Pontoise. *Les enseignants et la littérature : la transmission en question*, université Cergy-Pontoise, novembre 2002. FRAISSE, Emmanuel ; HOUDART-MEROT, Violaine (Coords.). Nancy : SECREN-CRDP Créteil/ CARTH Université de Cergy-Pontoise, 2004, 57-78.

HOUDART-MEROT, Violaine. Intentions et ruses de la transmission : tentative de définition. In : Colloque de l'université de Cergy-Pontoise. *Les enseignants et la littérature : la transmission en question*, université Cergy-Pontoise, novembre 2002. FRAISSE, Emmanuel ; HOUDART-MEROT, Violaine (Coords.). Nancy : SECREN-CRDP Créteil/ CARTH Université de Cergy-Pontoise, 2004a, 17-30.

LANGLADE, Gérard. La lecture littéraire : savoirs, réflexion et sentiments. [En ligne] In : Séminaire de la Direction de l'Enseignement scolaire et l'inspection générale de l'Education nationale. *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*. Paris, 23-25 octobre 2000. Disponible sur : tispip.etab.ac-caen.fr/IMG/pdf/actfran_langlade.pdf. Consulté le 8/04/2010.

LAUREL, Maria Herminia Amado. Ensinar tem género? Breve reflexão sobre o discurso jurídico-político e os livros de ensino dos anos sessenta. In : Associação Portuguesa para a História do Ensino das Línguas e Literaturas Estrangeiras (APHELLE). *Para uma história das línguas e literaturas estrangeiras: estudos de género*. IIIº Colóquio APHELLE. Universidade do Algarve, 23-24 de junho de 2005. SANTOS, Ana Clara ; SIMONOT Catherine (Orgs.) Tavira : Tipografia taviense, p. 230-256.

LAUREL, Maria Herminia Amado. Etudes françaises et études francophones. Questionnements historiques et constitution du champ dans le contexte universitaire au Portugal. [En ligne] In : Associação Portuguesa de Estudos Franceses (APEF). *Forum AFEF 2006 : espaces de la francophonie en débat*. Universidade do Porto, 11-12 dezembro de 2006. MENDES, Ana Paula ; OUTEIRINHO, Maria de Fátima ; LAUREL, Maria Herminia Amado ; BIZARRO, Rosa (Coords.), p.45-59. Disponible sur : <http://www.apef.org.pt/actas2006/HL122006.pdf>. Consulté le 17/08/2011.

LAUREL, Maria Herminia Amado. Notas para uma história da Alliance Française em Portugal. In : Associação Portuguesa para a História do Ensino das Línguas e Literaturas Estrangeiras (APHELLE). *O ensino particular das línguas e literaturas estrangeiras em Portugal*. 1ª Jornadas APHELLE, Lisboa, Universidade católica portuguesa, 8 de março de 2002, p. 65-84.

PEREIRA, José Esteves. A língua francesa na cultura portuguesa na segunda metade do século XVIII. In : Associação Portuguesa para a História do Ensino das Línguas e Literaturas Estrangeiras (APHELLE). *Para uma história das línguas e literaturas estrangeiras em Portugal: das origens à actualidade*. Iº Colóquio APHELLE, Universidade de Aveiro, 23-24 de novembro de 2000. LAUREL Maria Herminia Amado (Org.). Dafundo : Gráfica 2000, 2001, p.141-160.

PUREN, Christian. Civilisation et didactique des langue: les différentes orientations de l'approche interculturelle'. [En ligne] In : Conférence APAES Institut du monde Arabe, 22 mars 1997. Disponible sur : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/>. Consulté le 29/07/2011.

SANTA-CLARA, Ana Teresa. As línguas estrangeiras modernas no ensino liceal de meados do século XIX. In : Associação Portuguesa para a História do Ensino das Línguas e Literaturas Estrangeiras (APHELLE). *Para uma história das línguas e literaturas estrangeiras em Portugal: das origens à actualidade*. 1º Colóquio APHELLE, Universidade de Aveiro, 23-24 de novembro de 2000. LAUREL Maria Hermínia Amado (Org.). Dafundo : Gráfica 2000, 2001, p.47-63.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e. Reflexões tempestivas sobre a crise das Humanidades. In : Instituto de Letras e Ciências Humanas (ILCH). Centro de Estudos Humanístico (CEHUM). *As Letras/Humanidades presente e futuro*. Comemoração dos 25 anos do ILCH (1976-2001), 3 de maio de 2001. GAMA, Manuel ; PEREIRA, Virgínia Soares (Coords.). Braga : ILCH/CEHUM, 2004, p. 11-33.

Mémoires et thèses.

GUERRA, Joaquim Agostinho de Oliveira. *As boas práticas de ensino da escrita: representações de professores de FLE acerca das suas práticas de ensino de escrita*. Tese de Doutoramento [Thèse de Doctorat], Didáctica das Línguas Estrangeiras [Didactique des langues étrangères], Universidade do Algarve, 2007.

LAUREL, Maria Hermínia Amado. *A história literária no ensino da literatura francesa (1957-1974)*. Tese de Doutoramento [Thèse de Doctorat], Literatura Francesa, Université de Aveiro, 1990.

MENDONÇA, Alice Maria Ferreira. *A problemática do insucesso escolar. A escolaridade obrigatória no arquipélago da Madeira em finais do século XX (1994-2000)*. Tese de Doutoramento [Thèse de Doctorat], Sociologia da Educação [Sociologie de l'éducation] Universidade da Madeira, 2006.

MONTEIRO, Ana Paula Martins Vieira. *O ensino do francês língua estrangeira (F.L.E) no Liceu Sá de Miranda (Braga) de 1840 à 1826*. Tese de Mestrado [Mémoire], Língua e Literaturas Francesas [Langue et littérature françaises], Instituto de Letras e Ciências Humanas, Universidade do Minho, 2007.

SALEMA, Maria José da Gama Lobo. *A didáctica das línguas vivas e o ensino do francês nos liceus portugueses na viragem do século : o período de 1894 a 1910, 2 vol.* Tese de Doutoramento [Thèse de Doctorat], Linguística Francesa [Linguistique française], Universidade do Minho, 1993.

Documents officiels :

(CECR) CONSEIL DE L'EUROPE. *Un cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, 2000.

(ME) MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (ME). *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico – 3o ciclo*, vol.I, 1991 http://sitio.dgidec.min-edu.pt/basico/Paginas/Org_Curricular1ciclo.aspx. [En ligne] Consulté le 11/04/ 2011.

(ME) MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (ME). *Programa Educação 2015*, 2010b. Disponible sur : www.dreivt.min-edu.pt/alunos/programa-educacao-2015.pdf. Consulté le 18/04/2011.

(ME) MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO- DGIDC. *Metas de Aprendizagem*, 2010, 2010a. [En ligne] Disponible sur : <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=36&level=4>. Consulté le 18/04/ 2011.

(ME) MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Curriculo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais CNEB*, 2001c. [En ligne] Disponible sur : http://www.dgdc.min-edu.pt/basico/Paginas/CNacional_Comp_Essenciais.aspx. Consulté le 11/04/ 2011.

(ME) MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO (ME). *Programas Francês – Níveis de continuação e iniciação 10º, 11º e 12º anos. Cursos Gerais e Formação Específica*, 2001b. [En ligne] Disponible sur : www.dgdc.min-edu.pt/data/.../Programas/frances_10_11_12.pdf

(ME) MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programas Francês – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – Ensino Básico – 3º ciclo*, vol.II, 2001a. [En ligne] Disponible sur : www.dgdc.min-edu.pt/ensinobasico/data/ensinobasico/Documentos/Programas/programa_frances03.pdf. Consulté le 11/04/ 2011.

(ME) MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Reforma do ensino secundário. Documento orientador da revisão curricular. Versão definitiva*. Ministério da Educação, 10 de abril de 2003. [En ligne] Disponible sur : http://nautilus.fis.uc.pt/spf/DTE/pdfs/revisao_final2003.pdf. Consulté le 11/04/ 2011.

(OIE) ORGANISATION DES ETATS IBERO-AMERICAINS. *Metas Educativas 2021*, 2010. Disponible sur : www.oei.es/metas2021/metas2021_portugues.pdf. Consulté le 18/04/2011.

(PE) PARLEMENT EUROPÉEN. Résolution du Parlement européen du 13 mars 2012 sur la contribution des institutions européennes à la consolidation et aux avancées du processus de Bologne ([2011/2180\(INI\)](http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=TA&reference=P7-TA-2012-0072&language=FR&ring=A7-2012-0035)). Disponible sur : <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=TA&reference=P7-TA-2012-0072&language=FR&ring=A7-2012-0035>. Consulté le 30 mars 2012.

(UM) UNIVERSIDADE DO MINHO. *Guia 1992-1993*. Publicações da Universidade do Minho, 1992.

(UM) UNIVERSIDADE DO MINHO. *Guia 1997-1998. Cursos de Licenciatura e Bacharelato*. Barbosa e Xavier Lda, 1997.

(UM) UNIVERSIDADE DO MINHO. *Guia 2004-2005. Cursos de Licenciatura*. Barbosa e Xavier Lda, 2004.

DIRECÇÃO GERAL DO ENSINO SUPERIOR (DGES). *Programa Educação e Formação 2020*, 2010c. Disponible sur : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:PT:PDF>. Consulté le 18/04/2011.

UNIVERSIDADE DO MINHO. Instituto de Letras e Ciências Humanas (ILCH). Quadro de esponsabilização do ILCH (QUAR). Disponible sur : <http://www.ilch.uminho.pt/Default.aspx?tabid=4&pageid=212&lang=pt-PT>.

UNIVERSIDADE DO MINHO. Instituto de Letras e Ciências Humanas (ILCH). *Estatuto da Escola*. Disponible sur : <http://www.ilch.uminho.pt/Default.aspx?tabid=4&pageid=223&lang=pt-PT>.

Rapports :

(GAP-IST) Gabinete de estudos e planeamento – Instituto superior técnico. *Garantia da qualidade. Políticas e gestão universitária*. Disponible sur : www.cinda.cl/proyecto_alfa/download/relat_alfacinda_vf.pdf. Consulté le 10/11/2012.

OCDE. L'école de demain. Quel avenir pour nos écoles ? Éditions OCDE, 2001.

OCDE. Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de l'OCDE. Éditions OCDE 2010.

7. Étude de cas (à propos de *Madame Bovary*).

FLAUBERT, Gustave *Madame Bovary. Mœurs de province*. In : THIBAUDET, Albert ; DUMESNIL, René (Éds.). *Flaubert. Œuvres t.1*, Paris : Éditions Gallimard, coll. Pléiade n°36, 1951, [1857].

Corpus primaire.

BARDET, Daniel ; JANVIER, Michel. [BD] *Gustave Flaubert. Madame Bovary*. Paris : Adonis, coll. Romans de toujours, 2008.

BILLOT, Antoine. [Roman] *Monsieur Bovary*. Paris : Éditions Gallimard, coll. L'un et l'autre, 2006.

CHABROL, Claude. [DVD] *Madame Bovary*. MK2 Productions, Compagnie Européenne de Droits, FR3. Produit par Marin Karmitz (140 mn), 1991.

CLARO. [Roman] *Madman Bovary*. Paris: Éditions Verticales, 2008.

DE PENGUERN, Artus. [DVD] *Grégoire Moulin contre l'humanité*. United International Pictures. Produit par Cyril Colbeau-Justin, Jean-Baptiste Dupont, Yves Rolland. Co-scénarisé par Jérôme L'hotsky (90 mn), 2001.

FIELD, Todd. [DVD] *Little children*. New Line Cinema. Produit par Bona Fides /Standard Film Company. Co-scénarisé par Tom Perrotta (131mn), 2007 [2006].

FILIPOWICZ, Kornel. [Roman] *Romance provinciale*, trad. du polonaise Charles Zaremba. Paris : Éditions Les Allusifs, 2008 [1959].

PINEAU, Gisèle. [Roman] *Mes quatre femmes*. Paris: Éditions Philippe Rey, 2007.

RIEL Jørn, BONNEVAL, Gwen, TANQUERELLE Hervé. [BD] *La vierge froide ... ou les ravages d'Emma...* In : *La vierge froide et autres racontards*. Paris: Éditions Sarbacane, 2009.

SIMMONDS, Posy. *Gemma Boverly*. [BD] Paris : Éditions Denoël, trad. Lili Sztajn et Jean-Luc Fromental, 2000 [1999].

Corpus secondaire.

CHIFLET, Jean-Loup. *Suites...et fins*. Paris : Chiflet & Cie, 2007.

DOUMENC, Philippe. [Roman] *Contre-enquête sur la mort d'Emma Bovary*. Paris : Actes Sud, coll. Babel, 2007.

FERRY, Alain. *Mémoire d'un fou d'Emma*. Paris : Seuil, coll. Fiction & Cie, 2009.

GRIMALDI, Laura. [Roman] *Monsieur Bovary*, trad. de l'italien par Geneviève Leibrich. Paris : Métailié 1995 [1991].

PERROTTA Tom. [Roman] *Les Enfants de chœur*. Paris : Éditions de l'olivier, 2007 [2006].

PROULX Monique. [Nouvelle] *Madame Bovary*. In : Aurores Montréalaises. Montréal: Éditions du Boréal, 1997.

RONELL, Avital. *Addict. Fixions et narcotextes*, trad. de l'anglais par Daniel Loayza. Paris : Bayard, 2009 [2004].

Thirlwell, Adam. [Roman] *Miss Herbert*. London : Vintage, 2007.

Pour le traitement du corpus.

ANGENOT, Marc. L'intertextualité : enquête sur l'émergence et la diffusion d'un champ notionnel. In : *Revue des sciences humaines*, t. LX, n° 189, janvier-mars 1983, p. 121-135.

APTER, Emily. La *Bovary* de Marx, trad. de l'anglais par Malika Combes et Marielle Macé. [En ligne] In : *LHT*, n°9, publié le 01/02/2012. Disponible sur : <http://www.fabula.org/lht/9/index.php?id=365>. Consulté le 8 septembre 2012.

ARON, Paul. *L'histoire du pastiche*. Paris : Presses Universitaires de France, coll. Les littéraires, 2008.

BARON, Anne-Marie. Charles et ses images. [En ligne] In : *Flaubert.revues.org*, mis en ligne le 19 janvier 2009. Disponible sur : <http://flaubert.revues.org/628>. Consulté le 13/10/ 2012.

BARONI, Raphaël. *La Tension narrative*. Paris, Seuil, coll. Poétique, 2007.

BOUILLAGUET, Annick. *L'écriture imitative. Pastiche, Parodie, Collage*. Paris : Nathan université, 1996.

BOUILLAGUET, Annick. *L'écriture imitative. Pastiche, Parodie, Collage*. Paris : Nathan université, 1996.

BROWN, Bill (Éd.) *Things*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 2004.

BUXTON, David. *Les séries télévisées : Forme, idéologie et mode de production*. Paris : Éditions L'Harmattan, 2010.

GENETTE, Gérard. *Palimpsestes : la littérature au second degré*. Paris : Seuil, 1982.

GONZALEZ, Francisco Fernandez. *La Scène originaire de Madame Bovary*. Oviedo : Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones, 1999.

GOUDE, Jérôme. Portrait de *Lorenzaccio en milicien*. [En ligne] In : *le matricule des anges*, n°22, avril 2010. Disponible sur : http://www.lmda.net/din/tit_lmda.php?id=63992. Consulté de 14/10/2012.

HOUDART-MÉROT. *Réécriture et écriture d'invention au lycée*. Hachette Éducation, coll. Profession Enseignant, 2004b.

JÜRGEN E. Müller. L'intermédialité, une nouvelle approche interdisciplinaire : perspectives théoriques et pratiques à l'exemple de la télévision. In : *Cinémas : revue d'études cinématographiques/ Cinémas : Journal of Film Studies*, vol.10, n°2-3, 2000, p. 105-134.

LECLERC, Yvan. Comment une petite femme devient mythique. In : Alain Buisine (Dir.). *Emma Bovary*. Paris : Autrement, coll. Figures mythiques, 1997, p. 8-25.

MACÉ, Marielle (Dir.). *Après le bovarysme*. [En ligne] *Fabula LHT*, dossier, publié le 01 février 2012. Disponible sur : <http://www.fabula.org/lht/9/index.php?id=390>. Consulté le 12/11/2011.

MAUREL-INDART, Hélène. *Du plagiat*. Paris : Gallimard, 2011.

MEYER-MINNEMANN, Klaus ; SCHLICKERS, Sabine. La mise en abyme en narratologie. In : PIER, John ; BERTHELOT, Francis (Dirs.). *Narratologies contemporaines. Approches nouvelles pour la théorie et l'analyse du récit*. Paris : Archives contemporaines, 2010, p.91-108.

MOIA, Maria Teresa. Le réalisme 'supprimé' de Madame Bovary : étude de l'exemplaire-témoin et des coupures concernant la présence animale. [En ligne] In : *Revue Flaubert*, n° 10, 2010. Disponible sur : <http://flaubert.univ-rouen.fr/revue/article.php?id=51>. Consulté de 14/10/2012.

PIEGAY-GROS, Nathalie. *Introduction à l'intertextualité*. Paris : Nathan université, 2002.

PRINCE, Gérald. Narratologie classique et narratologie post-classique. [En ligne] In : *Vox poetica*, s/d. Disponible sur : <http://www.vox-poetica.org/t/articles/prince.html>. Consulté le 14/04/2012.

RABAUD, Sophie. *L'intertextualité*. Paris : Flammarion, 2002.

REY, Pierre-Louis ; SEGINGER, Gisèle. (Éds). *Madame Bovary et les savoirs*. Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle, 2009.

ROUSSIN, Philippe. Généalogies de la narratologie, dualisme des théories du récit. In : PIER, John ; BERTHELOT, Francis (Dirs.). *Narratologies contemporaines. Approches nouvelles pour la théorie et l'analyse du récit*. Paris : Archives contemporaines, 2010, p.45-73.

SAINT-GELAIS, Richard. Contours de la transfictionnalité. In : AUDET, René ; SAINT-GELAIS, Richard (Dirs.). *La fiction, suites et variations*. Québec, Nota bene, 2007a, p. 5-25.

SAINT-GELAIS, Richard. *Fictions transfuges. Transfictionnalité et ses enjeux*. Paris : Seuil, coll. Poétique, 2011.

SAINT-GELAIS, Richard. La fiction à travers l'intertexte : pour une théorie de la transfictionnalité. [En ligne] In : *Fabula.org*, 19/03/2000, p.1-25. Disponible sur : www.fabula.org/forum/colloque99/PDF/Saint-Gelais.pdf. Consulté le 12/11/2012.

SAINT-GELAIS, Richard. Madame Bovary comblée ? du personnage en situation transfictionnelle. In : LAVOCAT, Françoise ; MURCIA, Claude ; SALADO, Régis (Dirs.). *La fabrique du personnage*. Paris : Honoré Champion, coll. Colloques, congrès, conférences, 2007b.

SAINT-GELAIS, Richard. Spectres de *Madame Bovary* : La transfictionnalité comme remémoration. In : HARROW, Susan ; WATTS, Andrew (Éds.). *Mapping Memory in Nineteenth-Century French Literature and Culture*. Rodopi : Amsterdam/New York, 2012.

SAMOYAUULT, Tiphaine. *L'Intertextualité – La mémoire de la littérature*. Paris : Nathan université, 2001.

SCHWENGER, Peter. *The Tears of Things : Melancholy and Physical Objects*. Minneapolis and London: University of Minnesota Press, 2006.

SHLÉRET, Jean-Jacques ; WINCKLER, Martin ; PETIT, Christophe. *Les séries télé*. Paris : Larousse, coll. Guide Totem, 1999.

TERRIEN, Nicole ; LECLERC, Yvan (Dirs.). *Le bovarysme et la littérature de langue anglaise*. Publications de l'université de Rouen, 2004.

TRAN-GERVAT, Yen-Mai. Pour une définition opérationnelle de la parodie littéraire: parcours critique et enjeux d'un corpus spécifique. [En ligne] In : *Cahiers de Narratologie*, n°13, 2006 [mis en ligne le 01 septembre 2006] Disponible sur : <http://narratologie.revues.org/372>. Consulté le 11/10/2012.

VALGAS LLOSA Mario. *L'Orgie perpétuelle*. Paris: Gallimard, 1978.

Site

CONFÉRENCES DE L'UNIVERSITÉ DE TOUS LES SAVOIRS. Les séries TV et le soap opéra. WINCKLER, Martin, réalisée le 12 juillet 2004. Disponible sur : http://www.canal-u.tv/video/universite_de_tous_les_savoirs/les_series_tv_et_le_soap_opera.1406

UNIVERSITÉ DE ROUEN. CENTRE FLAUBERT CÉRÉdi. GUSTAVE FLAUBERT (1821-188). *Dérivés*. Disponible sur : <http://flaubert.univ-rouen.fr/derives/mb.php>. Consulté le 11/11/2012.

UNIVERSITÉ DE ROUEN. CENTRE FLAUBERT CÉRÉdi. GUSTAVE FLAUBERT (1821-188). *Correspondance*. Disponible en ligne sur: <http://flaubert.univ-rouen.fr/correspondance/conard/lettres/70d.html#Z>. Consulté le 16 octobre 2012.

Annexes

Annexe I La scolarité obligatoire: ensino básico [enseignement de base]

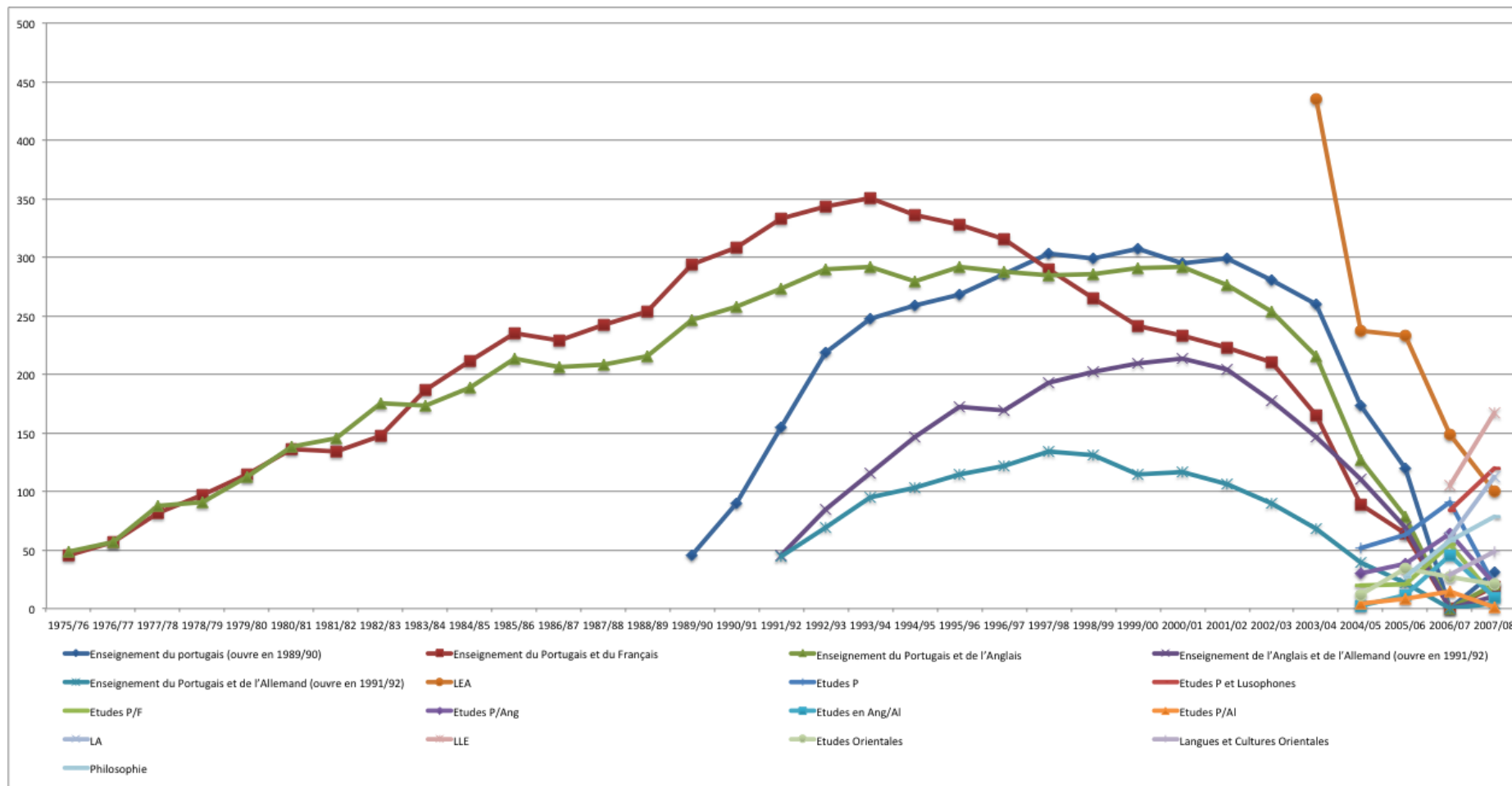
Source : D'après : Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro [Loi n° 46/86 du 14 octobre], complétée par le DL n°286/89 [Décret-Loi n°286/89 du 29 août] publié dans le Diário da República (D.R. série I n°198, 29/08/1989 ; et le DL n° 6/2001 de 18 de Janeiro [Décret-Loi n° 6/2001 du 18 janvier] publié dans le D.R. n.º 15, Série I-A de 2001.

Selon le DL n°18/2011 du 2 février, le premier cycle (de la première à la quatrième année) propose une formation générale commune dont la finalité est d'assurer un équilibre entre savoirs et savoir-faire, théorie et pratique, culture scolaire et culture quotidienne, mais aussi de valoriser les activités manuelles et de promouvoir l'éducation artistique; d'assurer l'apprentissage d'une première langue étrangère et l'initiation à une seconde ; de stimuler l'acquisition d'attitudes autonomes visant la formation de citoyens responsables; de stimuler le goût de la connaissance et de son actualisation permanente ; de permettre, en toute liberté de conscience, l'acquisition de notions civiques et morales ; de créer des conditions nécessaires à la promotion du succès scolaire des élèves. Le deuxième cycle (la cinquième et la sixième année) dispense des enseignements sur 29,5 ou 30,5 heures hebdomadaires dont, pour les domaines curriculaires disciplinaires, 10,5 séances de 90 mn (ou 21 de 45 mn) sont consacrées aux langues et études sociales (dont la langue portugaise, une langue étrangère : français, anglais ou allemand, l'histoire et la géographie du Portugal) ; 7 (90mn) ou 14 (de 45mn) sont consacrées aux mathématiques et aux science ; 6 (90mn) ou 12 (45mn) à l'éducation artistique et technologique (visuelle et musicale) ; 1 (90mn) à l'éducation physique. Les domaines curriculaires non disciplinaires comportent l'aide au devoir (4 séances de 45mn) et l'éducation civique (2 séances de 45mn ou 1 de 90mn). Le troisième cycle (de la septième à la neuvième année) dispense des enseignements sur 92 ou 98 séances de 45mn ou entre 46 et 49 séances de 90 mn hebdomadaires pour les trois années. La langue portugaise occupe 12 séances de 45 mn (ou 6 de 90 mn), les langues étrangères LI et LII 16 séances de 45mn (ou 8 de 90 mn) ; les sciences humaines et sociales (histoire et géographie) 14 séances de 45mn (ou 7 de 90 mn), les mathématiques 12 séances de 45mn (ou 6 de 90 mn), les sciences physiques et naturelles (sciences naturelles et physique-chimie) 13 séances de 45mn (ou 6,5 de 90 mn), l'éducation artistique (éducation visuelle et autres options selon les établissements) et l'éducation technologique 11 séances de 45mn (ou 5,5 de 90 mn), l'éducation physique 4,5 séances de 45mn, l'introduction aux technologies de l'information et de la communication 2 séances de 45mn (ou 1 de 90 mn). Les domaines curriculaires non disciplinaires comportent l'aide au devoir (6 séances de 45mn) et l'éducation

civique (1,5 séances de 45mn ou 3 de 90mn). La fin de ce niveau scolaire est sanctionnée par un diplôme, *diploma do ensino básico* conditionnant l'accès au niveau secondaire. Les élèves de plus de 18 ans ayant quitté le système éducatif avant son obtention, et désirant poursuivre leurs études, devront s'inscrire dans les cours d'Education et Formation (CEF) pour adultes. Ce diplôme, ou son équivalence, est également nécessaire pour accéder aux écoles professionnelles.

Annexe II Évolutions des inscriptions dans les cursus de l'ILCH entre 1975 et 2008

Source : Données fournies par l'ILCH – 2010/2011



Annexe III Resolução SU-06/2004, de 19 de Janeiro - Reestruturação da Licenciatura em Ensino de Português e Francês passando a designar-se por Licenciatura em Estudos Portugueses e Franceses - ramos de Humanidades e de Ensino.

Source: Resolução SU-06/2004 em 2004 , registado a 19-01-2004 [En ligne]

UNIVERSIDADE DO MINHO. Disponible sur :

http://intranet.uminho.pt/Arquivo/files/DocResolucoesSU/2004/Resolucao_SU-06_2004.pdf Consulté le 12/06/2011.

RESOLUÇÃO SU-06/04

Sob proposta do Instituto de Letras e Ciências Humanas e do Instituto de Educação e Psicologia;

Ouvido o Conselho Académico, nos termos da alínea g), nº 2, artigo 25º dos Estatutos da Universidade do Minho;

Ao abrigo do disposto no nº1 do artigo 7º da Lei nº 108/88, de 24 de Setembro, no nº1 do artigo 1º do Decreto-Lei nº 155/89, de 11 de Maio e no nº 2 do artigo 21º dos Estatutos da Universidade do Minho;

O Senado Universitário da Universidade do Minho, em sessão plenária de 19 de Janeiro de 2004, determina:

1ª

(Alteração e criação de curso)

1 - O curso de Licenciatura em **Ensino de Português e Francês**, da Universidade do Minho, a que se reporta a Portaria 919/83, de 7 de Outubro, passa a ser estruturado de acordo com a presente Resolução.

2 - O curso de Licenciatura em **Ensino de Português e Francês**, conferido pela Universidade do Minho, passa a designar-se por **Licenciatura em Estudos Portugueses e Franceses**, com dois ramos:

- a) Ramo de **Humanidades**;
- b) Ramo de **Ensino**;

2ª

(Organização do curso)

O curso de Licenciatura em **Estudos Portugueses e Franceses**, Ramo de **Humanidades** e Ramo de **Ensino**, da Universidade do Minho, adiante simplesmente designado por curso, organiza-se pelo sistema de unidades de crédito.

3ª

(Estrutura curricular)

Os elementos a que se refere o artigo 3º do Decreto-Lei nº 155/89, de 11 de Maio, são os constantes dos anexos à presente Resolução.

4ª

(Plano de estudos)

O plano de estudos do curso será fixado por despacho do Reitor, sob proposta do Conselho Académico, a publicar na II Série do Diário da República.

5ª

(Precedências)

A tabela e o regime de precedências serão fixados por despacho do Reitor, sob proposta do Conselho Académico.

6ª

(Estágio Pedagógico)

O estágio pedagógico que integra o plano de estudos do ramo em Ensino deste curso, bem como a admissão ao mesmo, são regulados pela Portaria 431/79, de 16 de Agosto, com a redacção que lhe foi dada pelas Portarias nºs 791/80, de 6 de Outubro, 176/83, de 2 de Março e 494/84, de 23 de Julho.

7º

(Classificação final)

1. A classificação final do ramo de Humanidades é a média aritmética ponderada, arredondada às unidades (considerando como unidade a fracção não inferior a cinco décimas), das classificações das disciplinas em que o aluno realizou os créditos necessários à satisfação do disposto no anexo a esta Resolução.
2. A classificação final do ramo de Ensino é calculada nos termos da Portaria nº 792/81, de 11 de Setembro.
3. Os coeficientes de ponderação serão fixados por despacho do reitor, sob proposta do Conselho Académico.

8º

(Condições de acesso)

As condições de acesso, matrícula, inscrição, reingresso, transferência e mudança de curso são as fixadas anualmente para os cursos de licenciatura da Universidade do Minho, observado o disposto sobre a matéria no Decreto-Lei nº 296-A/98, de 25 de Setembro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 99/99, de 30 de Março.

9º

(Calendário escolar)

A duração dos períodos lectivos será a que, nos termos da alínea b) do nº 2 do artigo 25º dos Estatutos, for fixada no calendário escolar da Universidade do Minho.

10º

(Aplicação e regime de transição)

A entrada em aplicação do plano de estudos aprovado na sequência das alterações introduzidas pela presente Resolução e o regime de transição a adoptar para os alunos que hajam estado inscritos no anterior plano de estudos serão regulados por despacho do Reitor, sob proposta do Conselho Académico.

11º

(Disposição derogatória)

É derogada a Portaria 919/83, de 7 de Outubro, na matéria relativa à Licenciatura em Ensino de Português e Francês.

12º

(Início de funcionamento)

O curso terá início progressivamente, ano curricular a ano curricular, a partir do ano lectivo de 2004/2005, inclusivé.

Universidade do Minho, 19 de Janeiro de 2004.

O Presidente do Senado Universitário,

(A. Guimarães Rodrigues)

ANEXO I À RESOLUÇÃO SU-06/04

(Ramo Humanidades)

1. Área científica do Curso:

Estudos Portugueses

Estudos Franceses

2. Duração normal do Curso:

Quatro anos lectivos.

3. Número mínimo de unidades de crédito necessário à concessão do grau:

120 unidades de crédito.

4. Áreas científicas e distribuição das unidades de crédito:

4.1. Áreas científicas obrigatórias

Língua e Linguística Francesa	15 a 20
Linguística Portuguesa	15 a 20
Literaturas de Expressão Portuguesa	10 a 15
Literaturas de Expressão Francesa	10 a 15
Teoria da Literatura	5 a 10
Estudos Clássicos	2.5 a 7.5
Filosofia e Cultura Portuguesa	2.5 a 7.5
Cultura Francesa	2.5 a 7.5
Linguística Geral	1 a 6
Projecto Integrado	10

4.2. Áreas científicas optativas

Área Profissionalizante em Humanidades

Tecnologias de Comunicação em Humanidades

Línguas, Literaturas, Culturas e Filosofia 22 a 27

Técnicas Documentação

Gestão

Informática

5. Propinas:

O montante das propinas para a inscrição no Curso será o fixado pelo Regulamento para Aplicação do Sistema de Propinas aprovado pelo Conselho Académico.

ANEXO II À RESOLUÇÃO SU-06/04

(Ramo Ensino)

1. Área científica do Curso:

Estudos Portugueses

Estudos Franceses

Ciências da Educação

2. Duração normal do Curso:

Cinco anos lectivos.

3. Condições necessárias à concessão do grau:

a) Obtenção de um mínimo de 125 unidades de crédito.

b) Obtenção de aprovação no estágio pedagógico.

4. Áreas científicas e distribuição das unidades de crédito:

4.1. Áreas científicas obrigatórias

Ciências da Educação	30 a 35
Língua e Linguística Francesa	15 a 20
Linguística Portuguesa	15 a 20
Literaturas de Expressão Portuguesa	10 a 15
Literaturas de Expressão Francesa	10 a 15
Teoria da Literatura	5 a 10
Estudos Clássicos	2.5 a 7.5
Filosofia e Cultura Portuguesa	2.5 a 7.5
Cultura Francesa	2.5 a 7.5
Linguística Geral	1 a 6

4.2. Áreas científicas optativas:

Línguas, Literaturas, Culturas e Filosofia	4.5 a 9.5
--	-----------

4.3. Estágio pedagógico 25

5. Propinas:

O montante das propinas para a inscrição no Curso será o fixado pelo Regulamento para Aplicação do Sistema de Propinas aprovado pelo Conselho Académico.

Annexe IV Quadro de Avaliação e Responsabilização 2010 – ILCH

Source : ILCH - QUAR 2010 [En ligne] UNIVERSIDADE DO MINHO. Disponible sur : <http://intranet.uminho.pt/Modules/ArquivoSecure/Download.aspx?id=187&mid=764&doc=105> . Consulté le 12/06/2011.



UNIVERSIDADE DO MINHO – INSTITUTO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS QUADRO DE AVALIAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO – QUAR 2010

UNIVERSIDADE DO MINHO – INSTITUTO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

Missão:	Desenvolver o ensino e a investigação no campo das Letras, Artes e Humanidades, bem como promover a cultura humanística, o desenvolvimento do pensamento crítico, a valorização da língua portuguesa e a construção de um ambiente multilinguístico na Universidade.										
OBJECTIVOS ESTRATÉGICOS (OE) 2010-2013:	OE I OE II OE III OE IV OE V	Consolidar a afirmação do Instituto como referência nacional e internacional enquanto espaço multilingue e intercultural de ensino e investigação Alargar a oferta formativa a novos públicos, promovendo novos programas de ensino e adaptando os já existentes, a nível de graduação, pós-graduação e formação contínua Consolidar e desenvolver a internacionalização do Instituto através de novas parcerias internacionais de ensino e investigação Racionalizar recursos humanos e materiais, promovendo a autonomia e trabalho de equipa Desenvolver e racionalizar a prestação de serviços ao exterior									
OBJECTIVOS OPERACIONAIS (OO)	OBJECTIVOS ESTRATÉGICOS	INDICADORES	ANO 2009	ANO 2010 META	PESO	PONDERAÇÃO	RESULTADO	CLASSIFICAÇÃO			DESVIO
								Superou	Atingiu	Não Atingiu	
EFICÁCIA							50%				
Manter a Taxa de sucesso escolar e Diminuir o abandono escolar	OE II	Taxa mínima de 91% (aprovados/avaliados)	91,92%	91%	50%	10%					
		Taxa máxima de 15% (aprovados/inscritos)	16,16%	15%	50%	5%					
Apresentar comunicações em congressos internacionais	OE III	Número de comunicações	101	100	100%	10%					
Implementar novos programas de pós-graduação	OE II	Número de novos programas de pós-graduação	---	4	100%	10%					
Implementar formação pós-laboral, ao nível do 1º, 2º e 3º ciclos	OE II	Nº de cursos de formação pós-laboral	1	2+1+2	100%	10%					
Manter a produção científica e livros publicados	OE I	Número de artigos científicos e de livros	142+5	90+16	100%	15%					
Realizar Eventos Científicos	OE I	Número de eventos científicos	40	24	100%	10%					
Criação de Projectos de Investigação	OE I	Número de projectos de investigação	---	19	100%	5%					
Participação em redes de universidades em diferentes continentes	OEIII	Número de redes universitárias e nº de continentes envolvidos	0+3	3+3	100%	10%					
Estabelecer novos protocolos de cooperação	OEIII	Número de protocolos de cooperação (cultural, pedagógica ou científica)	9	14	100%	10%					
Assegurar cursos de PLE para públicos internacionais	OEI	Número de cursos de PLE para públicos internacionais	3	6	100%	10%					
Consolidar a rede de cooperação com as instituições de Ensino Básico e Secundário da região	OE I	Rede de cooperação	---	1	100%	10%					
Manter o número de visitantes do Ensino Secundário ao ILCH	OE I	Número de visitantes do Ensino Secundário	808	808	100%	5%					
EFICIÊNCIA							20%				
Realizar congressos internacionais	OE III	Número de congressos realizados	4	5	100%	15%					
1 estudante de doutoramento/doutorado	OE I	Número de estudantes por docente doutorado	1,22	1	100%	10%					
Promoção de utilização da plataforma de e-learning	OE IV	Número de unidades curriculares disponibilizadas	31,25%	50%	100%	10%					
Financiamento externo de projectos de investigação	OE IV	Número de projectos financiados	---	10	100%	15%					
Melhorar o tempo de resposta e a eficácia dos serviços administrativos	OE IV	Manuais de procedimentos	---	1	100%	15%					
Racionalizar recursos materiais	OE IV	Manter os custos de funcionamento ao nível de 2009	---	não ultrapassar tx. inflação	100%	10%					
Manter a oferta de Cursos Livres e número de alunos	OE II	Babelium - Número de cursos ministrados e de alunos inscritos	30/992*	12/580	30%	15%					
		Música - Número de cursos ministrados e de alunos inscritos	15/45	15/45	40%	15%					
		Número de acções de formação (intensivos/específicos)	*	6	30%	15%					
QUALIDADE							30%				
Realização de Cursos de Verão para Investigadores	OE I	Número de cursos a desenvolver	---	1	100%	25%					
Desenvolver a mobilidade internacional dos estudantes	OE I	Número de estudantes IN e OUT	198/210	82/40	100%	25%					
Aprofundar a formação de pessoal não docente	OE IV	Número de trabalhadores não docentes e não investigadores envolvidos em acções de formação	Média 1,06 C/T	100%	100%	10%					
Melhorar a eficácia e a qualidade dos serviços de informática	OE IV	Disponibilização de ferramentas adequadas e rápidas nos tempos de resposta	---	2	100%	15%					
Adaptação dos recursos humanos às novas exigências estruturais e orgânicas do Instituto	OE IV	Organização das estruturas de apoio ao Babelium e ao Conselho Pedagógico	---	2	100%	10%					
Promover actividades dirigidas à comunidade	OE V	Número de eventos culturais	80	90	100%	10%					
RESULTADOS AGREGADOS											
			Contribuição para a avaliação final			Avaliação Final do Serviço					
						Quantitativa			Qualitativa		
EFICÁCIA	Peso	50%									
	Resultado dos objectivos										
EFICIÊNCIA	Peso	20%									
	Resultado dos objectivos										
QUALIDADE	Peso	30%									
	Resultado dos objectivos										

Annexe V RT/C-204/2006 – Anexo I – Quadro Opções – Licenciatura em Línguas e Literaturas Europeias

Source : Despacho RT/C-204/2006, de 5 de Setembro - Aprova o plano de estudos, o regime de precedências e os coeficientes de ponderação para o cálculo de classificação final do Curso de Licenciatura em Línguas e Literaturas Europeias, variantes bilingues: major Português - minor Alemão, Espanhol, Francês e Inglês e major Inglês - minor Alemão, Espanhol, Francês; variante Inglês - monolíngue (1º Ciclo). Aprova os planos de transição e a tabela de equivalências entre as Licenciaturas em Estudos Portugueses e Alemães, Estudos Portugueses e Franceses, Estudos Portugueses e Ingleses e Estudos Ingleses e Alemães e o Curso de Licenciatura em Línguas e Literaturas Europeias, variantes bilingues: major Português - minor Alemão, Espanhol, Francês e Inglês e major Inglês - minor Alemão, Espanhol, Francês; variante Inglês - monolíngue (1º Ciclo). [En ligne] UNIVERSIDADE DO MINHO. Disponible sur : http://intranet.uminho.pt/Arquivo/files/DocResolucoesSU/2004/Resolucao_SU-06_2004.pdf Consulté le 12/06/2011.

Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas
Línguas e Literaturas Europeias
Licenciatura
variante bilingue *major* Português *minor* Inglês, Alemão, Francês ou Espanhol

QUADRO OPÇÕES

UNIDADES CURRICULARES	ÁREA CIENTÍFICA	Tipo	TEMPO DE TRABALHO (HORAS)		CRÉDITOS	OBSERVAÇÕES
			TOTAL	CONTACTO		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Opção LLC 1 e 2: Literatura Comparada	CL/EX	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 15	5	Opcional
Opção LLC 1 e 2: Estudos Pós-coloniais	CL/EX	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 15	5	Opcional
Opção LLC 1 e 2: Literatura de Viagens	CL/EX	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 15	5	Opcional
Opção LLC 1 e 2: Literatura e Cinema	CL/EX	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 15	5	Opcional
Opção LLC 1 e 2: Estudos Interartes	CL/EX	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 15	5	Opcional
Opção LLC 1 e 2: Estudos Clássicos	ECI	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 15	5	Opcional
Opção LLC 1 e 2: Paradigmas Políticos e Contemporâneos	FC	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 10	5	Opcional
Opção LLC 1 e 2: Construção Europeia	FC	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 10	5	Opcional
Opção LLC 1 e 2: Lexicografia	LG	Semestral	140	T 15; PL 30; OT 15	5	Opcional
Opção LLC 1 e 2: Fonética	LG	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 15	5	Opcional
Opção LLC 1 e 2: História da Escrita	LG	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 14	5	Opcional
Opção LLC 1 e 2: Variedades do Português	LP	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 15	5	Opcional
Opção LLC 1 e 2: Literatura e Cultura Brasileiras 1	LPL	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 15	5	Opcional
Opção LLC 1 e 2: Literatura e Cultura Cabo-Verdianas	LPL	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 15	5	Opcional
Opção LLC 1 e 2: Literatura e Cultura Angolanas	LPL	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 15	5	Opcional
Opção LLC 1 e 2: Cultura Norte-Americana	LCN	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 15	5	Opcional
Opção LLC 3: Língua III	EX	Semestral	140	TP 30; PL 30; OT 15	5	Opcional
Opção LLC 3: Tradução Especializada 1	TD/EX	Semestral	140	T 15; TP 15; PL 30; OT 15	5	Opcional
Opção LLC 3: Sociolinguística	LG	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 15	5	Opcional
Opção LLC 3: Linguística Aplicada	LG	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 15	5	Opcional
Opção LLC 3: Literatura e Nacionalidade	CL	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 15	5	Opcional
Opção LLC 3: Literatura e Cultura Brasileiras 2	LPL	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 15	5	Opcional
Opção LLC 3: Literatura e Cultura Moçambicanas	LPL	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 15	5	Opcional
Opção LLC 3: Lit. e Cultura Irlandesa 1	LCI	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 15	5	Opcional
Opção LLC 3: Cultura Inglesa Contemporânea	CI	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 15	5	Opcional

Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas
Línguas e Literaturas Europeias
Licenciatura
variante bilingue *major* Português *minor* Inglês, Alemão, Francês ou Espanhol

QUADRO OPÇÕES (Cont.)

Opção OTP 1: Informática Aplicada	TD	Semestral	140	TP 10; PL 35; OT 10	5	Opcional
Opção OTP 1: Cultura nos Media	LPL	Semestral	140	T 15; PL 30; OT 10	5	Opcional
Opção OTP 1: Escrita dramática e dramaturgia	LPL	Semestral	140	T 15; PL 30; OT 10	5	Opcional
Opção OTP1: Educação Escola e Sociedade	SEAE	Semestral	140	T 14; TP 28; OT 3	5	Opcional
Opção OTP 1: Tems de Português Língua Estrangeira	LP	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 14	5	Opcional
Opção LLC 4: Língua III	EX	Semestral	140	TP 30; PL 30; OT 15	5	Opcional
Opção LLC 4: Tradução Especializada 2	TD/EX	Semestral	140	T 15; TP 15; PL 30; OT 15	5	Opcional
Opção LLC 4: Linguística Contrastiva	LG/EX	Semestral	140	T: 15; PL: 30; OT: 15	5	Opcional
Opção LLC 4: Língua e Publicidade	LG/EX	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 15	5	Opcional
Opção LLC 4: Análise Conversacional	LG/EX	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 15	5	Opcional
Opção LLC 4: Cinema e Media	CL/EX	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 15	5	Opcional
Opção LLC4: Cibercultura	CL/EX	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 15	5	Opcional
Opção LLC4: Literatura e Cinema	CL/EX	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 15	5	Opcional
Opção LLC4: Literatura de Viagens	CL/EX	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 15	5	Opcional
Opção LLC4: Literatura Comparada	CL/EX	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 15	5	Opcional
Opção LLC 4: Estudos Interartes	CL/EX	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 15	5	Opcional
Opção LLC 4: Estudos Pós-Coloniais	CL/EX	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 15	5	Opcional
Opção LLC4: Culturas Hispano-Americanas	EX	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 15	5	Opcional
Opção LLC4: Literatura e Cultura Brasileiras 3	LPL	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 15	5	Opcional
Opção LLC4: Literatura e Cultura Galega	LPL	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 15	5	Opcional
Opção LLC4: Lit. e Cultura Greco-Latinas	ECI	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 15	5	Opcional
Opção LLC 4: Lit. e Cultura Mandesa 2	LCI	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 15	5	Opcional
Opção LLC 4: Cultura Norte-Americana	LCN	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 10	5	Opcional
Opção LLC 4: O Conto Americano	LCN	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 15	5	Opcional
Opção LLC 4: Lírica Feminina Inglesa	LII	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 15	5	Opcional
Opção LLC 4: História da Língua Inglesa	LI	Semestral	140	T 30; TP 15; OT 15	5	Opcional
Opção OTP 2: Bases de Dados Lexicais e Bibli. Digitais	TD	Semestral	140	T 20; PL 20; OT 10	5	Opcional
Opção OTP 2: Técnicas de Edição Electrónica	TD	Semestral	140	T 20; PL 20; OT 10	5	Opcional
Opção OTP 2: Técnicas de Documentação	TD	Semestral	140	T 20; PL 20; OT 10	5	Opcional
Opção OTP 2: Animação Cultural	LPL	Semestral	140	T15; TP 15; S15; OT 5	5	Opcional

Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas
Línguas e Literaturas Europeias
Licenciatura
variante bilingue *major* Português *minor* Inglês, Alemão, Francês ou Espanhol

QUADRO OPÇÕES (Cont.)

Opção OTP 2: Pers. Actuais da Educação em Línguas	ME	Semestral	140	T7; TP 14; S21; OT3	5	Opcional
Opção OTP 2: Tems de Português Língua Segunda	LP	Semestral	140	T30; TP 15; OT 15	5	Opcional
Opção OTP 2: Gestão e Marketing de Empresas	EG	Semestral	140	T30; TP 15; OT 15	5	Opcional

Annexe VI Evolution du curriculum EPF et LLE

Source : D'après les plans d'étude de la *Licenciatura em Ensino do Português Francês* (UM, 1992 ; 1997 ; 2004) et de la *Licenciatura em Línguas e Literaturas Europeias*. [En ligne] UNIVERSIDADE DO MINHO. *Licenciaturas e Mestrados Integrados 2009/2010*. Disponible sur : <http://www.uminho.pt/estudar/oferta-educativa/cursos/licenciaturas-e-mestrados-integrados>. Consulté le 12/06/2011.

Etudes du Portugais et de Français

Français I

Introduction aux études littéraires

Français II

Littérature française I / portugaise I

Français III

Culture française

Littérature française II/ portugaise II

Français IV (langue et linguistique)

Littérature française III/ portugaise III

Théorie de la littérature

Langues et Littératures Européennes

Introduction aux études littéraires et à la culture

Introduction à la culture (LE)

Littérature portugaise

Langue II (1 à 6) : de A2 à B2/ de B1 à B2+

Littérature et culture (1 à 5)

MONOLINGUE anglais

CI = Culture Anglaise;

LCI = Littérature et Culture Irlandaise

LCN = Littérature et Culture Nord-Américaine

LI = Langue et Linguistique Anglaise

Lil = Littérature Anglaise

Majeure

LP = Langue et Linguistique Portugaise/ LI = Langue et Linguistique Anglaise

LPL = Littérature Portugaise et Lusophone/Littérature Anglaise

FC = Philosophie et Culture

CL = Sciences de la Littérature

LG = Linguistique Général

TD = Traduction et Documentation

ME = Méthodologies de l'Education

SEAE = Sociologie de l'Education

EX = Etudes de Langue et Culture X, selon la Langue II

Langue II : Allemand, Français, Anglais, Espagnol

Littérature et Culture de 1 à 5 : Allemand, Français, Anglais, Espagnol

Langues et Littératures Européennes

Ano	Código	Nome	Regime*	ECTS
1º Ano				
1	5001N3	Introdução ao Estudo da Linguagem	S1	5
1	5001N4	Introdução aos Estudos Literários	S1	5
1	5001N6	Língua 1: Português	S1	7
1	5001N7	Língua II.1	S1	7
1	5001N5	Tecnologias de Comunicação em Humanidades	S1	6
1	5002N7	Latim 1	S2	5
1	5002N8	Língua II.2	S2	5
1	5002N9	Linguística Portuguesa 1	S2	5
1	5002O2	Literatura e Cultura 1	S2	5
1	5002O1	Literatura Portuguesa 1	S2	5
1	5002O3	Mentalidades Cultura Portuguesa 1	S2	5
2º Ano				
2	5003N7	Latim 2	S1	5
2	5003N8	Língua II.3	S1	5
2	5003O2	Linguística Portuguesa 2	S1	5
2	5003O1	Literatura e Cultura 2	S1	5
2	5003N9	Literatura Portuguesa 2	S1	5
2	5003O3	Mentalidades e Cultura Portuguesa 2	S1	5
2	5004N7	Língua II.4	S2	5
2	5004O1	Linguística Portuguesa 3	S2	5
2	5004N9	Literatura e Cultura 3	S2	5
2	5004N8	Literatura Portuguesa 3	S2	5
2	5004O2	Opção LLC 1	S2	5
2	5004O2	Opção LLC 1	S2	5
2	5004O3	Opção LLC 2	S2	5
3º Ano				
3	5005N7	Língua II.5	S1	5
3	5005O1	Linguística Portuguesa 4	S1	5
3	5005N9	Literatura e Cultura 4	S1	5
3	5005N8	Literatura Portuguesa 4	S1	5
3	5005N5	Opção LLC 3	S1	5
3	5005N6	Opção Tecnologias e Profissionalização 1	S1	5
3	5006N7	Língua II.6	S2	5
3	5006O1	Linguística Portuguesa 5	S2	5
3	5006N9	Literatura e Cultura 5	S2	5
3	5006N8	Literatura Portuguesa 5	S2	5
3	5006N5	Opção LLC 4	S2	5
3	5006N6	Opção Tecnologias e Profissionalização 2	S2	5

*

A=Anual

S1 = 1º Semestre

S2 = 2º Semestre

Annexe VII UC Technologie LLE

Source : D'après le plan d'étude de la *Licenciatura em Línguas e Literaturas Europeias*. [En ligne] UNIVERSIDADE DO MINHO. Disponible sur : <http://www.gri.uminho.pt/popup.aspx?mdl=~ /Modules/ECTS>. Consulté le 12/06/2011.



Licenciatura em:
Línguas e Literaturas Europeias

Plano de Estudo: Línguas e Literaturas Europeias - Variante Bilingue - Major Português-Minor Inglês, Alemão, Francês ou Espanhol

Código: 5001N5

Nome: Tecnologias de Comunicação em Humanidades

Programa:

- 1) Design e Interface Web: Design de Interface; design do sítio; design da página Web; estrutura de documentos; o conceito "texto (digital)"; relação texto – imagem.
- 2) Introdução às linguagens de anotação; tipos de anotação.
- 3) Linguagem de anotação – HTML (Hypertext Markup Language):
 - a. HTML básico - Introdução à Linguagem HTML; edição de documentos; publicação de documentos; o documento básico e seus componentes; formatação de textos; ligações hipertexto; integração e pos.
 - b. HTML avançado - Tabelas, frames, interação (mapas, formulários); integração de elementos multimédia (áudio e vídeo).
 - c. Folhas de estilo em cascata (CSS) – Tipos de folhas de estilo (incorporada, externa, inline); sintaxe da CSS; aplicação de efeitos especiais com CSS.
- 4) Tratamento de imagem para Web.
- 5) Reutilização de materiais multimédia.
- 6) Comunidades online: portais, fóruns de discussão, blogs.
- 7) Alojamento, gestão e manutenção do sítio Web.

Pré-requisitos:

Conhecimentos básicos de utilização de computadores e navegação na Internet.

Resultados de Aprendizagem:

- 1) Revelar capacidade crítica em relação a aspectos de design: acessibilidade, navegabilidade, funcionalidade, interactividade, etc;
- 2) Identificar documentos HTML e seus constituintes estruturais;
- 3) Escrever documentos HTML e utilizar os vários tipos de folhas de estilo (CSS);
- 4) Tratar e integrar elementos multimédia;
- 5) Revelar conhecimento das características e do modo de funcionamento dos portais, fóruns de discussão e blogs.

Bibliografia:

Lynch, P./Horton, S., *Web Style Guide. Basic Design Principles for Creating Web Sites*. Yale University Press, New Haven, 2002.
W3C. *The World Wide Web Consortium*: <http://www.w3.org/>
Querido, P./Ene, L., *Blogs*. Centro Atlântico, Lisboa, 2003.

Obrigatória ou Opcional: Obrigatória

Docente(s):
Idaete Maria Silva Dias

Carga Total de Trabalho: 168 h
T: 15 h
PL: 45 h
OT: 10 h
TI: 98 h

* T: Aulas Teóricas; TP: Aulas Teórico-práticas; PL: Aulas Laboratoriais; TC: Trabalho de Campo Supervisionado; S: Seminário; OT: Aulas Tutoriais; E: Estágios; TO: Trabalho de Orientação; O: Outros Trabalhos; TI: Trabalho

Semestre/Ano: 1º Semestre/1º ano

Métodos de Ensino:

Aulas teóricas e aulas práticas.

Métodos de Avaliação:

Avaliação contínua ! entrega e apresentação de dois projectos; realização e a entrega de exercícios de aplicação; participação nas aulas.

Língua de Instrução: Português

Créditos ECTS: 6

© 2011 , GSI - Universidade do Minho

Source : Despacho RT/C-115/2008, de 29 de Janeiro - Aprova o plano de estudos, do curso de Mestrado em Mediação Cultural e Literária - Ramo de Estudos Empíricos da Literatura, Ramo de Tradução Literária e Ramo de Estudos de Cinema e Literatura, para o ano lectivo de 2008/2009. [En ligne] UNIVERSIDADE DO MINHO. Disponible sur : http://intranet.uminho.pt/Arquivo/files/Despachos-RTC/2008/Despacho_RTC-115_2008.pdf Consulté le 12/06/2011.



Universidade do Minho
Divisão Académica

**despacho
RT/C-115/2008**

Nos termos do disposto no artigo 4º da Resolução SU-141/06, de 6 de Novembro de 2006, do Senado Universitário da Universidade do Minho que, ao abrigo do disposto nº1 do artigo 7º da Lei nº 108/88, de 24 de Setembro; do nº2 do artigo 20º dos Estatutos da Universidade do Minho, publicados no Diário da República, II Série, nº 40, de 25 de Fevereiro de 2005; do nº1 do artigo 1º do Decreto-Lei nº 155/89, de 11 de Maio e do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março, aprovou a criação do curso de **Mestrado em Mediação Cultural e Literária – Ramo de Estudos Empíricos da Literatura, Ramo de Tradução Literária e Ramo de Estudos de Cinema e Literatura**, devidamente registada pela Direcção-Geral do Ensino Superior sob o nº R/B-Cr 190/2007;

Sob proposta do Conselho Académico, determino:

1. É aprovado o mapa de organização do plano de estudos do curso de Mestrado em Mediação Cultural e Literária – Ramo de Estudos Empíricos da Literatura, Ramo de Tradução Literária e Ramo de Estudos de Cinema e Literatura, anexo ao presente despacho.
2. O plano de estudos assim aprovado começa a vigorar no ano lectivo de 2007/2008.

Universidade do Minho, 29 Janeiro de 2008.

O Reitor,
A. Guimarães Rodrigues

Annexe IX Programmes de littérature ILCH

Source : Synthèse (incomplète) des programmes d'après les documents archivés au secrétariat de l'ILCH ou fournis par les enseignants.

Note : ces données ne donnent qu'une idée partielle et approximative des œuvres et des contenus abordés.

	Littérature	Culture
1993/1994 (EPF) Enseignement du portugais et du français	<p>Littérature française II : De Rousseau à Flaubert.</p> <p>Para uma definição da periodização ; sobre a complexidade periodológica do século XVIII ; em torno de Rousseau ; o pré-romantismo rousseauiano e temas fulcrais ; as obras autobiográficas de Rousseau ; em redor da rêverie de Rousseau ; a importância literária das <i>Confessions</i> ; introdução de carácter sócio-histórico ao século XIX ; definição do Realismo ; Balzac e <i>Le lys dans la vallée</i> ; Flaubert no seu tempo, quadro sinótico da época ; a complexidade e originalidade de Baudelaire ; Baudelaire e Flaubert ; Balzac e Flaubert.</p> <p>Littérature française III</p> <p>Lecture(s) du texte littéraire au XXe siècle.</p> <p>Introduction (l'acte de lire ; lire c'est se situer)</p> <p>Lectures(s) du texte contemporain : lire c'est se souvenir (Proust, <i>A la recherche du temps perdu</i>, Yourcenar, <i>Le labyrinthe du monde</i>, Perec, <i>W ou le souvenir d'enfance</i>) ; lire et réécrire (Proust, <i>Pastiches et mélanges</i> ; Perec, <i>Les choses</i> ; Jean, <i>Mademoiselle Bovary</i>) ; lire c'est reconnaître (Jarry, <i>Gestes et opinions du Docteur Faustroll</i>, <i>pataphysicien</i> ; Ionesco, <i>Rhinocéros</i>) ; lire le récit (Robbe-Grillet, <i>Pour un nouveau roman</i> ; Ricardou, <i>Le nouveau roman</i> ; Butor, <i>La modification</i>) ; lire c'est regarder (Duras /Resnais, <i>Hiroshima mon amour</i>)</p>	<p>2002/2003 à 2006/2007</p> <p>Les Révolutions esthétiques : de l'expressionnisme au surréalisme.</p> <p>Les avant-gardes.</p> <p>Les lieux de Mémoire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le coq Gaulois, Versailles ; le calendrier républicain, Marianne. - le coq Gaulois, Louis XIV, Jeanne d'Arc, la déclaration des droits de l'Homme, l'affaire Dreyfus, Mai 68 - Versailles ; le calendrier républicain, Marianne, C. de Gaulle et les 30 Glorieuses- Les années 60 et les arts (J.Tati, le Pop Art, B.Vian, C.Nougaro, J.Brel) <p>Mai 1968.</p> <p>Territoire, langue, religion : diversité ou uniformité ?</p> <p>Les Révolutions (1789, 1830, 1848, 1870) vues par les peintres.</p>
2000/2001 EF (1ère année) EPF (suite)	<p>Littérature française I</p> <p>Idade Média, Renascimento, Classicismo (do século XII ao século XVII) : <i>Le Conte du Graal</i>, de Chrétien de Troyes (1190), <i>Pantagruel</i>, de François Rabelais (1532) e <i>Dom Juan</i>, de Molière (1665).</p>	
2002/2003 (EPF/EF)	<p>Littérature française I</p> <p>Idade Média, Renascimento, Classicismo (do século XII ao século XVII) : <i>Le Roman de Tristan</i>, de Béroul (1150 ; <i>Pantagruel</i>, de François Rabelais (1532) e <i>Dom Juan</i>, de Molière (1665). No primeiro semestre leremos também a primeira <i>Lettre de Héloïse</i> à Abélard, o fabliau anónimo do século XIII <i>Les putains et les jongleurs</i> e ainda alguns extractos do <i>Tristan</i> de Thomas.</p> <p>Littérature française II</p> <p>Stendhal, <i>Le rouge et le noir</i> ; Maupassant, <i>Boule suif</i> ; <i>Le Horla</i> Baudelaire, <i>Les fleurs du mal</i>. Panorama général de l'illuminisme ; Le virage Romantique (littérature et peinture) ; Le virage réaliste : Maupassant.</p> <p>Littérature française III</p> <p>Le récit littéraire contemporain (à partir de 1990). Quignard, <i>Tous les matins du monde</i> (1991) ; <i>Le nom sur le bout de la langue</i> (1993) ; Michon, <i>Mythologies d'hiver</i> (1997). Les aspects marquants du récit littéraire (retour à la transivité ; roman et récit ; sujet et fiction ; réel et sens).</p> <p>XXe siècle. Poésie (Introduction à la 2^e partie du XXe siècle ; Rimbaud) ; Approche du théâtre au XXe siècle (Développements du théâtre français après la 2^e guerre mondiale ; Artaud 'théâtre de la cruauté' ; Théâtre contemporain et mise en scène du langage (Ionesco ; Sarraute, Perec ; Koltès)</p>	

2003/2004 (EF)	Littérature française I Literatura medieval, Renascimento, Classicismo (do século XII a oséculo XVII). Reinvenção da língua e das formas e géneros literários; interpretação das grandes questões das respectivas épocas; exploração da dimensão retórica da linguagem (Bérout <i>Tristan et Iseut</i> (1150); Rabelais, <i>Pantagruel</i> (1532); Molière, <i>Dom Juan</i> (1665)). Littérature française II Introdução ao século das Luzes ; Simbolismo e realismo (Voltaire, <i>L'ingénu</i> ; Rousseau, <i>Réveries</i> ; Baudelaire, <i>Les fleurs du mal</i> ; Marivaux, <i>L'île des esclaves</i> ; Flaubert, <i>Madame Bovary</i> ; Raymond Jean, <i>Mademoiselle Bovary</i>). Littérature française III Roman et théâtre du XXe siècle : G. Simenon, <i>L'homme qui regardait les train</i> (le roman policier ; de la série Maigret aux romans à énigme) ; Le théâtre : Ionesco et Sarraute ; Sarraute, <i>Le silence, Pour un oui pour un non</i> . Narrativa contemporânea (a partir de 1990). Quignard, <i>Tous les matins du monde</i> (1991); <i>Le nom sur le bout de la langue</i> (1993); Michon, <i>Corps du roi</i> (2002). Temas e problemas da literatura francesa contemporânea ; A narrativa ; Estudo de textos.	
2005/2006 (LLE) (EPF/EF)	Littérature I (LLE) : Littérature médiévale du XI et XII e siècles. <i>La Chanson de Roland</i> ; Bérout, <i>Tristan et Iseut</i> ; Littérature II : Século das Luzes e complexidade periodológica (A Encyclopédie e a definição de « philosophie » ; Marivaux, <i>L'île des esclaves</i> ; A sátira em Voltaire (<i>L'ingénu</i>) ; As <i>Réveries du promeneur solitaire</i> de Rousseau ; Simbolismo e realismo (<i>L'éducation sentimentale</i> : do romance ao anti-romance) ; <i>Les fleurs du mal</i> de Baudelaire ; Baudelaire e Flaubert : afinidades e divergências espirituais e estéticas. Littérature II (LLE) Deux périodes de la Littérature Française : les siècles XVI (Renaissance) et XVII (Classicisme). Rabelais, <i>Pantagruel</i> ; Molière, <i>Dom Juan</i> . Littérature III (LLE): Literatura narrativa contemporânea : Quignard, <i>La frontière</i> ; <i>Le nom sur le bout de la langue</i> ; Michon, <i>Rimbaud le fils</i> . Littérature III : Em torno de <i>Mademoiselle Bovary</i> , R.Jean ; Du coté de la Recherche : modernidade, autobiografia e autoficção ; O teatro de J. Giraudoux, <i>La guerre de Troie n'aura pas lieu</i> .	
2006/2007 (EF) (LLE)	Littérature Française I La période inaugurale de la littérature française: le XIIe siècle. (<i>La Chanson de Roland</i> ; Bérout, <i>Le Roman de Tristan</i>). Litterature Française III (4o ano plano antigo) Le roman contemporain (années quatre-vingt-dix) : Traumatisme et subjectivité. (Quignard, <i>La frontière</i> ; Modiano, <i>Dora Bruder</i> ; Nothomb, <i>Stupeurs et tremblements</i>)	
2007/2008 LLE	Littérature et culture française I Literatura Medieval e do Renascimento. <i>La Chanson de Roland</i> (o género épico ; o império carolíngio ; a projecção histórico-política do Roland ; a batalha de Roncesvaux. <i>Le Chevalier au Lion</i> de Chrétien de Troyes (diferença entre canção de gesta e romance ; o 'prólogo' de Yvain ; odiscurso de Gauvain ; a loucura de Yvain ; o combate com Gauvain. <i>Pantagruel</i> , de Rabelais (introdução ao estudo de Rabelais e do Renascimento ; A reforma protestante e o ideal filológico do texto original ; a representação do corpo – o corpo grotesco. Littérature et culture française II Molière, <i>Dom Juan</i> : Sedução e retórica ; o Barroco ; o mito. Chrétien de Troyes ; Dai Sijie (roman et film) ; La Chanson de Roland ; Molière ; Satrapi (roman graphique et film) Littérature et culture française III Portrait historique et culturel de la 2 ^e moitié du XIXe siècle : L'idée de Nation ; le siècle des Révolutions ; la IIe République ; lieux de mémoire (tour Eiffel, Marianne) ; la peinture Réaliste ; l'Impressionnisme. Flaubert, (<i>Madame Bovary</i> , <i>Les trois contes</i>) ; Maupassant (<i>Pierre et Jean</i> , <i>Le Horla</i>) ; Baudelaire, Rimbaud. Littérature et culture française IV	

	<p>Breve introdução a oséculo XIX (Gautier, <i>Arria Marcella</i> e o fantástico ; Flaubert, <i>Madame Bovary</i> e o realismo sibjectivo ; Baudelaire, <i>Les fleurs du mal</i> poeta moderno ; Baudelaire e Flaubet ; O ensaio oitocentista : em torno de Zola, Maupassant e Proust, críticos literários.</p> <p>Littérature et culture française V</p> <p>Tirania e relações de poder em 3 artes narrativas contemporâneas : romande, BD, filme (Introdução ao estudo de Tintin ; Introdução ao estudo de Nothomb, <i>Métaphysique des Tubes</i> ; Introdução ao estudo de Dai Sijie, <i>Balzac et la petite tailleuse chinoise</i>.</p>
2008/2009	<p>Littérature et culture française I</p> <p>Literatura medieval e do renascimento nos respectivos contextos histórico-culturais (século XII e século XVI) : <i>La Chanson de Roland</i>, <i>Le Chevalier au Lion</i>, de Chrétien de Troyes (1180) e <i>Pantagruel</i> (1532), de Rabelais.</p> <p>Littérature et culture française IV</p> <p>Literatura narrativa do século XX. Literatura e narrativa. Narrativa ou literatura (Freud, <i>Freud présenté par lui-même</i> (1925) ; Colette, <i>La chatte</i> (1933) ; Duras, <i>L'amant</i> (1984) ; Hergé, <i>Les aventures de Tintin</i> (1929-1976).</p>
2009/2010	<p>Littérature et culture française V</p> <p>Estudar obras representativas de algumas tendências da literatura narrativa em francês do século XXI, passando por géneros e registos diferentes como o romance autobiográfico de autoria feminina, a micronarrativa (com especial incidência nas novelas em três linhas de Bailly e Blanc) ou a escrita descontinua das ficções críticas de Quignard. O programa introduz também às noções de literatura francófona (Beyala) e pós-francófona (Djavann).</p> <p>Amélie Nothomb, <i>La métaphysique des tubes</i>, Paris, Albin Michel, 2000</p> <p>Calixthe Beyala, <i>Comment cuisiner son mari à l'africaine</i>, Albin Michel, 2000</p> <p>Chahdortt Djavann, <i>Comment peut-on être français ?</i>, Paris, Flammarion, 2006</p> <p>Jean-Noel Blanc, <i>Couper court</i>, Paris, Magnier, 2007</p> <p>Pascal Quignard, <i>Boutés</i>, Paris, Galilée, 2008</p> <p>Jean-Louis Bailly, <i>Nouvelles impassibles</i>, Paris, L'arbre vengeur, 2009</p>

Annexe X Despacho RT/C-139/2004 – Anexo I – Licenciatura em Estudos Portugueses e Franceses

Source : Despacho RT/C-139/2004, de 1 de Junho - Aprova o plano de estudos, o regime de precedências e os coeficientes de ponderação para o cálculo de classificação final do curso de Licenciatura em Estudos Portugueses e Franceses. Aprova os planos de transição e a tabela de equivalências entre a Licenciatura em Ensino Português e Francês e a Licenciatura em Estudos Portugueses e Franceses. [En ligne] UNIVERSIDADE DO MINHO. Disponible sur : http://intranet.uminho.pt/Arquivo/files/Despachos-RTC/2004/Despacho_RTC-139_2004.pdf
Consulté le 12/06/2011.

ANEXO I

Licenciatura em Estudos Portugueses e Franceses

1.Plano de Estudos - tronco comum

Ano	A.C.	Disciplinas	Regime			Horas Lectivas/Semana							UC	ECTS
			A	1ºS	2ºS	T	TP	P	TO	SE	TOTAL			
											1ºS	2ºS		
1º	EC	Latim I		X			4				4		2,5	5
	LLF	Francês I		X			2	2	1		5		2,5	5
	LG	Introdução ao Estudo da Linguagem		X		2	1				3		2,5	5
	TL	Introdução aos Estudos Literários I		X		2	1				3		2,5	5
	FCP	Mentalidades e Cultura Portuguesa I		X		2	1				3		2,5	5
	LP	Oficina de Escrita em Português		X			2		2		4		2,5	5
	TOTAL										22		15	30
	EC	Latim II			X		4					4	2,5	5
	LLF	Francês II			X		2	2	1			5	2,5	5
	LP	Fonologia do Português			X	2	1					3	2,5	5
	TL	Introdução aos Estudos Literários II			X	2	1					3	2,5	5
	FCP	Mentalidades e Cultura Portuguesa II			X	2	1					3	2,5	5
	LLC	Opção LLC			X							3	2,5	5
	TOTAL											21	15	30
2º	LP	Morfologia do Português		X		2	1				3		2,5	5
	LLF	Francês III		X			2	2	1		5		2,5	5
	LEP	Literatura Portuguesa Medieval		X		2	1				3		2,5	5
	LEF	Literatura Francesa I		X		2	1				3		2,5	5
	CF	Cultura Francesa I		X		2	1				3		2,5	5
	LLC	Opção LLC		X							3		2,5	5
	TOTAL										20		15	30
	LP	Sintaxe do Português			X	2	1					3	2,5	5
	LLF	Francês IV			X		2	2	1			5	2,5	5
	LEF	Literatura Francesa II			X	2	1					3	2,5	5
	CF	Cultura Francesa II			X	2	1					3	2,5	5
	LEP	Literatura Portuguesa do Renascimento e Maneirismo			X	2	1					3	2,5	5
	LLC	Opção LLC			X							3	2,5	5
	TOTAL											20	15	30

A sigla TO designa trabalhos orientados. Para contabilização das unidades de crédito (U.C. e ECTS), os trabalhos orientados consideram-se equiparados a aulas teórico-práticas.

Opção LLC (= Línguas, Literaturas, Culturas e Filosofia): o total de 3 horas lectivas/semana aumenta para 4 horas no caso da ausência de Teóricas (vd. Opções).

1.1 Ramo de Humanidades

Ano	A.C.	Disciplinas	Regime			Horas Lectivas/Semana							UC	ECTS
			A	1ºS	2ºS	T	TP	P	TO	SE	TOTAL			
											1ºS	2ºS		
3º	TCH	Tecnologias de Comunicação nas Humanidades (TCH) (1)		X			2	2			4		2,5	5
	LP	Semântica e Pragmática do Português		X		2	1				3		2,5	5
	LLF	Francês V – Língua e Linguística		X			4				4		2,5	5
	LEP	Literatura Portuguesa do Romantismo ao Simbolismo		X		2	1				3		2,5	5
	LEF	Literatura Francesa III		X		2	1				3		2,5	5
	LLC	Opção LLC		X							3		2,5	5
	TOTAL										20		15	30
	APH / SI	Opção I Área profissionalizante em Humanidades (2)			X		2	2				4	2,5	5
	LP	História da Língua Portuguesa I			X	2	1					3	2,5	5
	LLF	Francês VI – Língua e Linguística			X		4					4	2,5	5
	LEP	Literatura Portuguesa Moderna e Contemporânea			X	2	1					3	2,5	5
	LEF	Literatura Francesa IV			X	2	1					3	2,5	5
	TL	Teoria da Literatura			X	2	1					3	2,5	5
	TOTAL											20	15	30
4º	APH / G	Opção II Área profissionalizante em Humanidades (2)		X			2	2			4		2,5	5
	LP	História da Língua Portuguesa II		X		2	1				3		2,5	5
	LLF	Francês VII – Língua e Linguística		X			4				4		2,5	5
	LEP	Literatura Brasileira Moderna e Contemporânea		X		2	1				3		2,5	5
	LEF	Literatura Francesa V		X		2	1				3		2,5	5
	LLC	Opção LLC		X							3		2,5	5
	TOTAL										20		15	30
	PI	Projecto Integrado (3)			X				15			15	10	20
	LLC	Opção LLC			X							3	2,5	5
	LLC	Opção LLC			X							3	2,5	5
TOTAL											21	15	30	

(1) optar entre TC Estudos Portugueses ou TC Estudos Franceses

(2) v. Opções APH.

(3) Projecto Integrado, de carácter mais científico ou mais profissionalizante, acompanhado por disciplinas (Opção LLC) que contribuem para a sua realização.

Opções

Opções LLC específicas:

- Língua, Literatura e Cultura Francesas

A.C.	Disciplinas	Regime			Horas Lectivas/Semana						UC	ECTS
		A	1ºS	2ºS	T	TP	P	TO	SE	TOTAL		
LLF	FLE: prática de expressão oral						2	2		4	2,5	5
	FLE: prática de expressão escrita						2	2		4	2,5	5
LEF LEF / LLF	Media e Literatura Francesa				2	1				3	2,5	5
	Tradução Literária Francês – Português				1	2				3	2,5	5
	Tradução Literária Português - Francês				1	2				3	2,5	5
CF	Correntes do pensamento francês contemporâneo				2	1				3	2,5	5
CF	Francofonia				2	1				3	2,5	5

- Língua, Literatura e Cultura Portuguesas

A.C.	Disciplinas	Regime			Horas Lectivas/Semana						UC	ECTS
		A	1ºS	2ºS	T	TP	P	TO	SE	TOTAL		
LEP	Literaturas Africanas de Língua Port.				2	1				3	2,5	5
TL	Literatura Comparada				2	1				3	2,5	5
LEP	Estudos Camonianos				2	1		1		3	2,5	5
LG	Lexicografia e Terminologia				2					3	2,5	5
LG / LLF	Linguística Contrastiva (Português-Francês)				2			1		3	2,5	5
LG	Sociolinguística				2	1				3	2,5	5
EC	Cultura Clássica				2	1				3	2,5	5

Opções LLC de outras áreas:

- DEG:

A.C.	Disciplinas	Regime			Horas Lectivas/Semana						UC	ECTS
		A	1ºS	2ºS	T	TP	P	TO	SE	TOTAL		
LLA	Língua Alemã I / II / III (1)					2	2			4	2,5	5
CA	Introdução à Cultura Alemã				2	1				3	2,5	5
LEA	Introdução à Literatura Alemã				2	1				3	2,5	5
CA	Cultura Alemã do Século XX				2	1				3	2,5	5

- (1) Língua Alemã II ou III com precedência ou teste de admissão.

- DEINA:

A.C.	Disciplinas	Regime			Horas Lectivas/Semana						UC	ECTS
		A	1ºS	2ºS	T	TP	P	TO	SE	TOTAL		
LLI	Língua Inglesa					2	2			4	2,5	5
LLI	Técnicas de Escrita em Inglês					2		2		4	2,5	5
LEI	Literatura / Cultura Norte Americana				2			1		3	2,5	5
LEI	O Conto em Língua Inglesa				2			1		3	2,5	5

- DFC:

A.C.	Disciplinas	Regime			Horas Lectivas/Semana						UC	ECTS
		A	1ºS	2ºS	T	TP	P	TO	SE	TOTAL		
FCP	Filosofia e Culturas Europeias em Portugal				2	1				3	2,5	5
F	Hermenêutica e Metodologia Científica				2	1				3	2,5	5
F	Ética e Deontologia				2	1				3	2,5	5
F	Filosofia da Linguagem				2	1				3	2,5	5

Opções da área profissionalizante Ramo de Humanidades (TCH e APH):

Ano	A.C.	Disciplinas	Regime			Horas Lectivas/Semana							UC	ECTS
			A	1ºS	2ºS	T	TP	P	TO	SE	TOTAL			
											1ºS	2ºS		
3º	TCH (Opção)	TC: Estudos Portugueses ou Estudos Franceses		X			2	2			4		2,5	5
3º	APH (Opção I)	Cultura Portuguesa / Francesa nos Media ou Escrita dramática e dramaturgia em Português/Francês			X		2	2				4	2,5	5
4º	APH / G (Opção II)	Animação cultural: Estudos Portugueses/Franceses ou Gestão e Marketing de Empresas		X		2		2			4		2,5	5

TC = Tecnologias de Comunicação

com precedência: TC para Opção I e II. Entre Opção I e II não existe precedência (escolha livre).

Especialização com a componente de Informática

An o	Área Científica	Disciplinas	Regime			Horas Lectivas/Semana							UC	ECTS
			A	1ºS	2ºS	T	TP	P	TO	SE	TOTAL			
											1ºS	2ºS		
3º	TCH (Opção)	TC: Estudos Portugueses ou Estudos Franceses		X			2	2			4		2,5	5
3º	I (Opção I)	Linguagens de Anotação			X		2	2				4	2,5	5
3º	LG (Opção LLC)	Lexicografia e Terminologia (1)				2	1				3		2,5	5
4º	LG / I (Opção II)	Bases de Dados lexicais e Bibliotecas Digitais		X			2	2			4		2,5	5

com precedência: TC para Linguagens de anotação; Linguagens de anotação para Bases de Dados Lexicais e Bibliotecas Digitais.

(1) Opção LLC *Lexicografia e Terminologia* recomendada para esta especialização.

Ano	Área Científica	Disciplinas	Regime			Horas Lectivas/Semana							UC	ECTS
			A	1ºS	2ºS	T	TP	P	TO	SE	TOTAL			
											1ºS	2ºS		
3º	TCH (Opção)	TC: Estudos Portugueses ou Estudos Franceses		X			2	2			4		2,5	5
3º	I (Opção I)	Linguagens de Anotação			X		2	2				4	2,5	5
4º	I / TD (Opção II)	Técnicas de Edição electrónica ou Técnicas de Documentação		X			2	2			4		2,5	5

com precedência: TC para Linguagens de anotação; Linguagens de anotação para Técnicas de Edição electrónica ou Técnicas de Documentação (Biblioteconomia).

Ano	Área Científica	Disciplinas	Regime			Horas Lectivas/Semana							UC	ECTS
			A	1ºS	2ºS	T	TP	P	TO	SE	TOTAL			
											1ºS	2ºS		
3º	TCH (Opção)	TC: Estudos Portugueses ou Estudos Franceses		X			2	2			4		2,5	5
3º	LG (Opção I)	Fonética			X		2	2				4	2,5	5
4º	LG / I (Opção II)	Síntese de fala		X			2	2			4		2,5	5

com precedência: TCH para Fonética; Fonética para Síntese de fala.

1.2 Ramo de Ensino

Ano	A.C.	Disciplinas	Regime			Horas Lectivas/Semana						UC	ECTS	
			A	1ºS	2ºS	T	TP	P	TO	SE	TOTAL			
											1ºS			2ºS
3º	CE	Opção SEAE		X		1		3			4		2	4
	CE	Opção PED		X		2	2				4		3	6
	LP	Semântica e Pragmática do Português		X		2	1				3		2,5	5
	LLF	Francês V – Língua e Linguística		X			4				4		2,5	5
	LEP	Literatura Portuguesa do Romantismo ao Simbolismo		X		2	1				3		2,5	5
	LEF	Literatura Francesa III		X		2	1				3		2,5	5
	TOTAL										21		15	30
	CE	Desenvolvimento Curricular			X	2		2				4	2,5	5
	CE	Opção PSI I			X	2		2				4	2,5	5
	LP	História da Língua Portuguesa I		X	2		1					3	2,5	5
	LLF	Francês VI – Língua e Linguística		X			4					4	2,5	5
	LEF	Literatura Francesa IV			X	2	1					3	2,5	5
	TL	Teoria da Literatura			X	2	1					3	2,5	5
	TOTAL											21		15
4º	CE	Metodologia do Ensino do Português		X		2	2				4		3	6
	CE	Iniciação à Prática Profissional: Ambientes Multimédia de Aprend.		X				4			4		2	4
	LP	História da Língua Portuguesa II		X		2	1				3		2,5	5
	LLF	Francês VII – Língua e Linguística		X			4				4		2,5	5
	LEP	Literatura Brasileira Moderna e Contemporânea		X		2	1				3		2,5	5
	LEF	Literatura Francesa V		X		2	1				3		2,5	5
	TOTAL										21		15	30
	CE	Metodologia do Ensino do Francês			X	2	2					4	3	6
	CE	Organização e Administração Escolar			X	2	2					4	3	6
	CE	Opção PSI II			X	2	2					4	3	6
	CE	Opção CTE			X	2		2				4	2,5	5
	CE	Iniciação à Prática Profissional : Observação e Análise de Aulas			X			2				2	1	2
	LEP	Literatura Portuguesa Moderna e Contemporânea			X	2	1					3	2,5	5
	TOTAL											21		15
5º	EP	Estágio Pedagógico	X										25	50
	CE	Temas de Educação I		X					4		4		3	6
	CE	Temas de Educação II			X				3			3	2	4
TOTAL													30	60

As disciplinas de opção da área de Ciências de Educação serão escolhidas nas especialidades de Currículo e Tecnologia Educativa (CTE), Pedagogia (PED), Psicologia (PSI) e Sociologia da Educação e Administração Educacional (SEAE), da forma como a seguir se indica:

Opção CTE: Tecnologia e Comunicação Educacional
Educação Multimédia

Opção PED : História da Educação e do Ensino
Pedagogias e Práticas Docentes
Fundamentos Filosóficos da Educação
Correntes Fundamentais da Pedagogia

Opção PSI I: Psicologia da Adolescência e Desenvolvimento Pessoal
Psicologia da Motivação e Estratégias de Aprendizagem
Psicologia e Necessidades Educativas Especiais

Opção PSI II: Psicologia e Educação Vocacional
Psicologia e Desenvolvimento Pessoal dos Professores

Opção SEAE: Sociologia da Educação e Profissão Docente
Concepção e Desenvolvimento de Projectos Educativos

2. Síntese por áreas científicas

2.1 Ramo de Humanidades

Áreas Científicas Obrigatórias				Áreas Científicas Optativas			
Cód.	Área Científica	U.C.	ECTS	Cód.	Área Científica	U.C.	ECTS
LG	Linguística Geral	1 a 6	2 a 12	APH	Área profiss. em Humanidades	22 a 27	44 a 54
TL	Teoria da Literatura	5 a 10	10 a 20	TCH	Tecnol. de Com. em Humanidades		
CF	Cultura Francesa	2,5 a 7,5	5 a 15	LLC	Línguas, Literaturas, Culturas e Filosofia		
LLF	Língua e Linguística Francesa	15 a 20	30 a 40	TD	Técnicas de Documentação		
LEF	Literatura de Expressão Francesa	10 a 15	20 a 30	G	Gestão		
LP	Linguística Portuguesa	15 a 20	30 a 40	I	Informática		
LEP	Literatura de Expressão Portuguesa	10 a 15	20 a 30				
EC	Estudos Clássicos	2,5 a 7,5	5 a 15				
FCP	Filosofia e Cultura Portuguesa	2,5 a 7,5	5 a 15				
PI	Projecto Integrado	10	20				
	TOTAL	95,5	191		TOTAL	24,5	49

2.2 Ramo de Ensino

Cód.	Área Científica	U.C.	ECTS	Cód.	Área Científica	U.C.	ECTS
LG	Linguística Geral	1 a 6	2 a 12	LLC	Línguas, Literaturas, Culturas e Filosofia	4,5 a 9,5	9 a 19
TL	Teoria da Literatura	5 a 10	10 a 20				
CF	Cultura Francesa	2,5 a 7,5	5 a 15				
LLF	Língua e Linguística Francesa	15 a 20	30 a 40				
LEF	Literatura de Expressão Francesa	10 a 15	20 a 30				
LP	Linguística Portuguesa	15 a 20	30 a 40				
LEP	Literatura de Expressão Portuguesa	10 a 15	20 a 30				
EC	Estudos Clássicos	2,5 a 7,5	5 a 15				
FCP	Filosofia e Cultura Portuguesa	2,5 a 7,5	5 a 15				
CE	Ciências da Educação	30 a 35	60 a 70				
EP	Estágio Pedagógico	25	50				
	TOTAL	143	286		TOTAL	7	14

3. Regime de Precedências

3.1 Ramo de Humanidades

Exige-se a Aprovação em:	Para a Inscrição em:
Francês II	Francês III
Francês IV	Francês V
Francês VI	Francês VII
Francês VI	Linguística Contrastiva (Opção LLC)
Tecnologias de Comunicação nas Humanidades	Opção I Área profissionalizante em Humanidades
Linguagens de Anotação	Bases de Dados lexicais e Bibliotecas digitais
Linguagens de Anotação	Técnicas de Edição electrónica
Linguagens de Anotação	Técnicas de Documentação
Fonética	Síntese de Fala

3.2 Ramo de Ensino

Exige-se a Aprovação em:	Para a Inscrição em:
Francês II Francês IV Francês VI Francês VI Latim I	Francês III Francês V Francês VII Linguística Contrastiva (Opção LLC) Latim II

4. Estágio Pedagógico

É obrigatório e rege-se pela Portaria nº 431/79, de 16 de Agosto, com a redacção que lhe foi dada pela Portaria nº 791/80, de 6 de Outubro, pela Portaria nº 176/83, de 2 de Março e pela Portaria nº 494/84, de 23 de Julho.

5. Classificação Final

A classificação final do curso de Licenciatura em Estudos Portugueses e Franceses – Ramo de Humanidades, é obtida a partir das classificações de cada disciplina e do factor de ponderação das respectivas unidades de crédito, de acordo com a fórmula:

$$\text{Média final} = \frac{\sum_{i=1}^n C_i N_i}{\sum_{i=1}^n C_i}$$

em que **n** é o número de disciplinas, **N_i** é a classificação final de cada disciplina e **C_i** é o correspondente número de unidades de crédito de cada disciplina.

A classificação final do curso de Licenciatura em Estudos Portugueses e Franceses – Ramo de Ensino, obtém-se de acordo com o previsto na Portaria nº 792/81, de 11 de Setembro. Nos termos desta Portaria, a média do 1.º ao 4.º anos é calculada a partir das classificações de cada disciplina e do factor de ponderação das respectivas unidades de crédito, de acordo com a seguinte fórmula:

$$\text{Média final} = \frac{\sum_{i=1}^n C_i N_i}{\sum_{i=1}^n C_i}$$

em que **n** é o número de disciplinas dos quatro primeiros anos do curso, **N_i** é a classificação obtida em cada uma delas e **C_i** é o correspondente número de unidades de crédito (U.C.). Para efeitos da obtenção da classificação do 5º ano são atribuídos os seguintes factores de ponderação: 25/30, para o Estágio Pedagógico, 3/30 para Temas de Educação I e 2/30 para Temas de Educação II.

Annexe XI Synthèse des données présentées par Maria de Jesus Cabral lors des Assises du Français au Portugal qui ont eu lieu à Porto le 31 mai 2010 (non publiées, communiquées personnellement).

Source : Associação portuguesa de estudos franceses (APEF). *État des lieux du français au Portugal : observatoire, acteurs et stratégies de relance*. Assises du Français au Portugal. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 31 de maio de 2010. SANTOS, Ana Clara; COUTINHO, Ana Paula; ALMEIDA, José Domingues de; OUTEIRINHO, Maria de Fátima; CABRAL, Maria de Jesus (Orgs.). Disponible sur : <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id03id1340&sum=sim>. Consulté le 18/04/2011.

Les données proviennent des établissements d'enseignement supérieur portugais suivants :

Université des Açores
 Université de l'Algarve
 Université d'Aveiro
 Université de Coimbra
 Université d'Evora
 Université de Lisbonne
 Université du Minho
 Université Nova de Lisbonne
 Université de Porto
 Université de Trás-os-Montes e Alto Douro
 Institut supérieur polytechnique ESEC Algarve
 Institut supérieur polytechnique ESGHT Algarve
 Institut supérieur polytechnique ESE Castelo Branco
 Institut supérieur polytechnique Setúbal
 Institut supérieur polytechnique Viseu
 ISCAP- Institut supérieur de comptabilité e administration de Porto

Nombre d'étudiants recensés pour l'années scolaire 2009- 2010

	Premier cycle	Deuxième cycle	Troisième cycle	Total
LLC/LCM	368	42	22	
Traduction	234	52	0	
LEA/LA	918	19	0	
Cours libres	160	0	0	
Optionnel	658	0	0	
Total étudiants	2238	113	22	2473

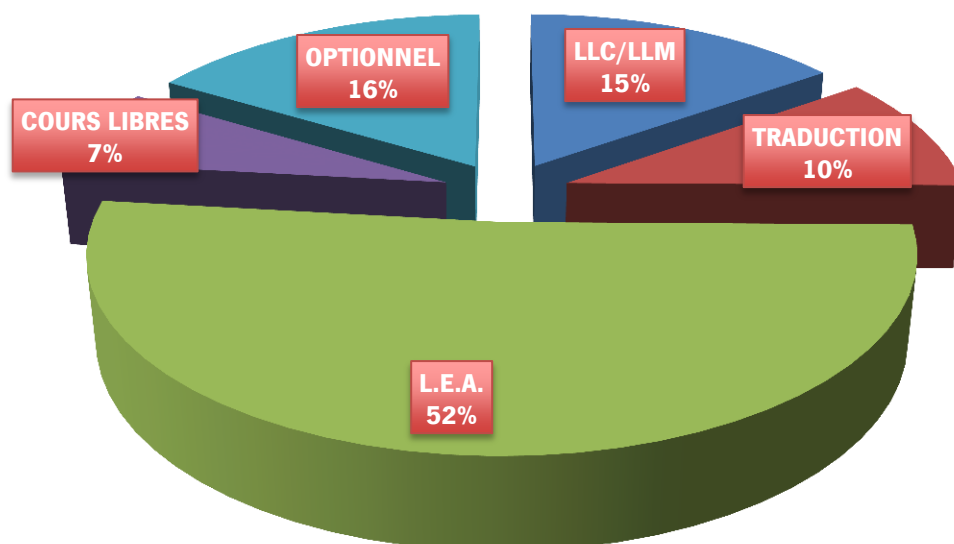
Cours libres : hors du champ de spécialisation (non intégré au plan d'études)

LEA/LA : Langues Etrangères Appliquées/ Langues Appliquées

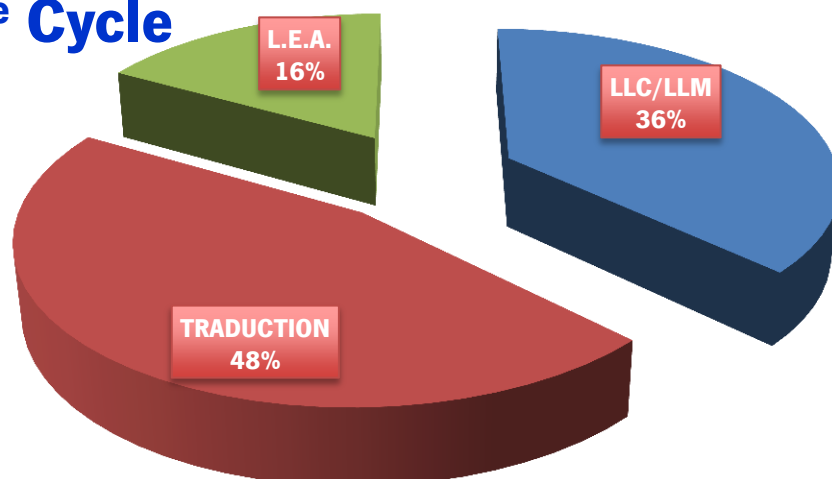
LLC/LLM : Langues littératures et cultures

Optionnel : Option dans d'autres filières
Traduction : Spécialisation en traduction

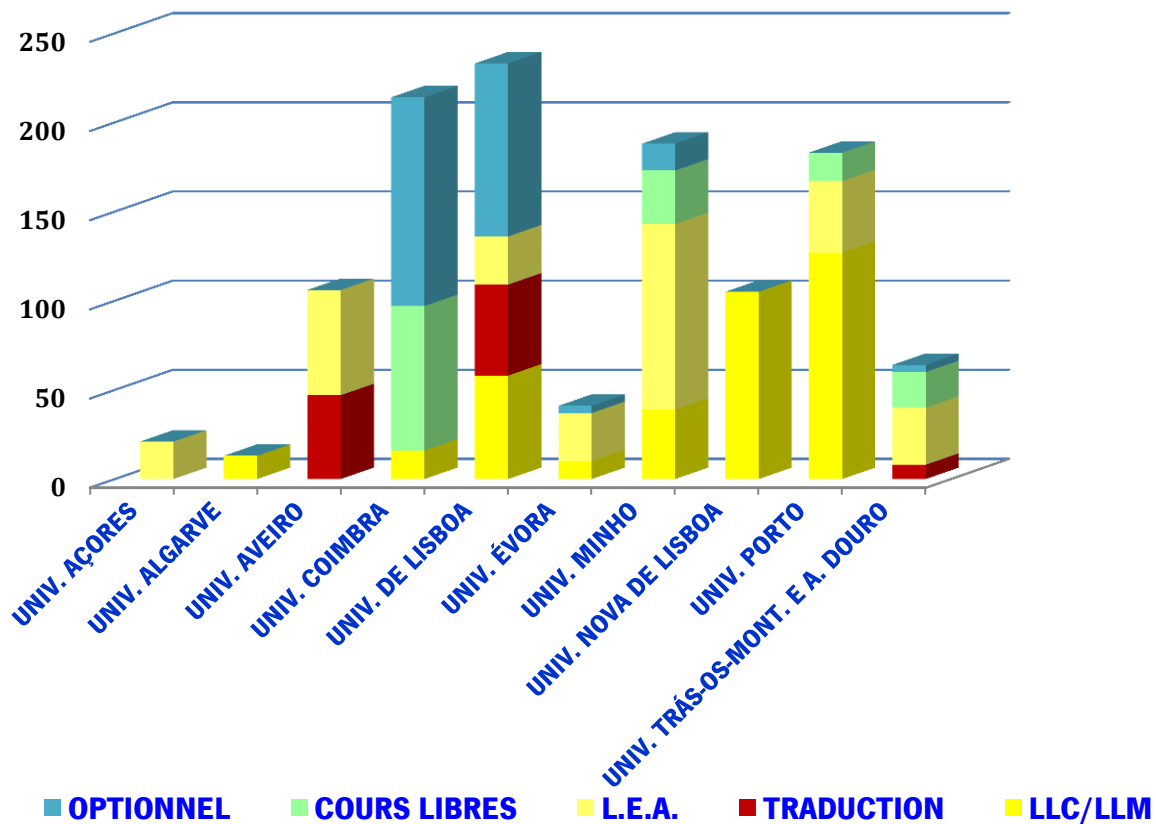
1er Cycle



2ème Cycle

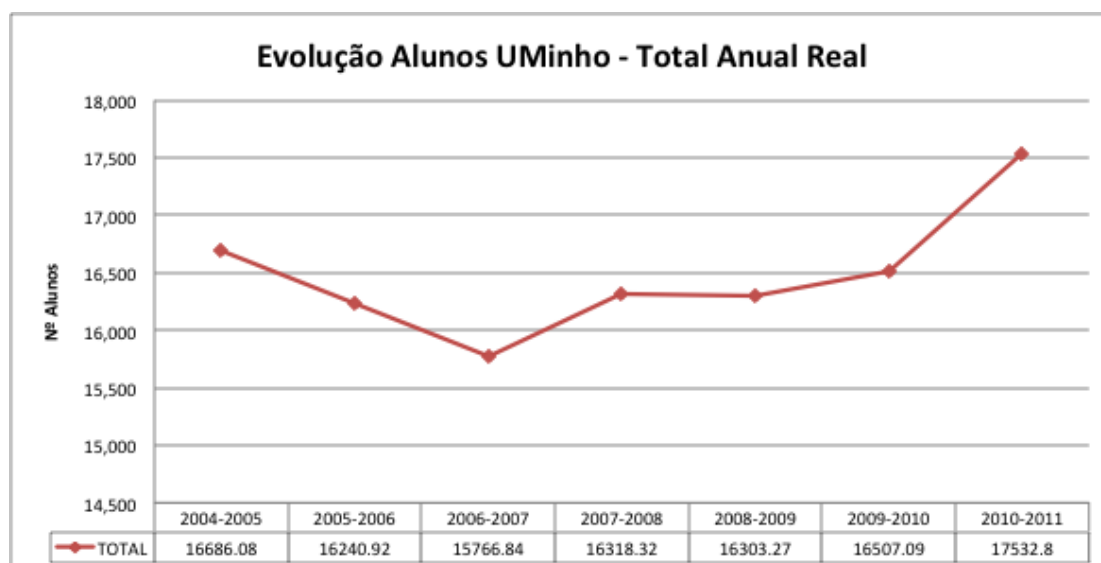


1^{er} cycle Universitaire



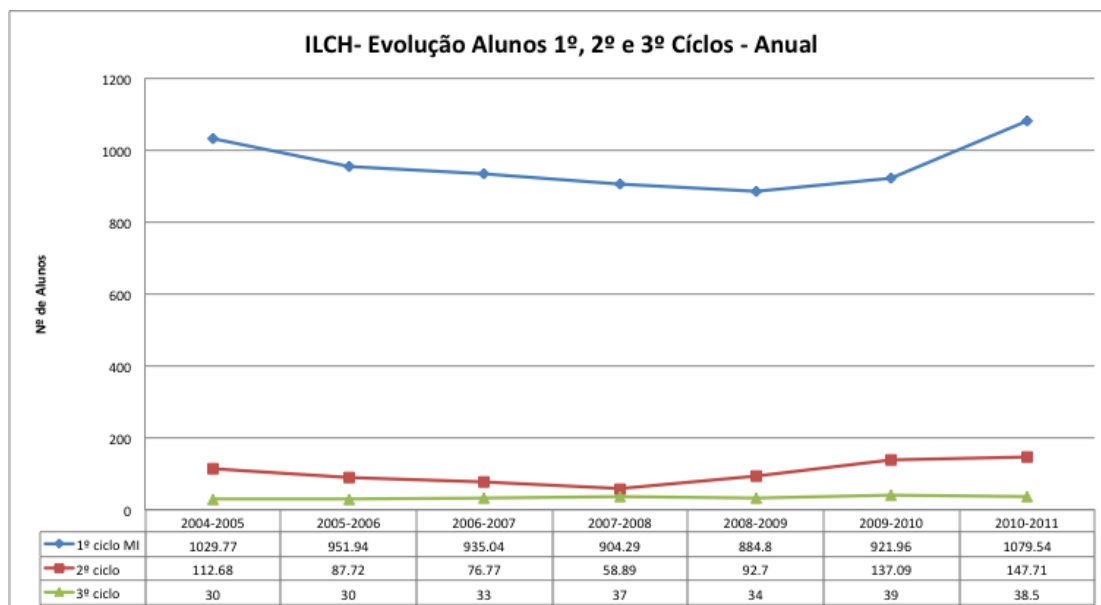
Annexe XII Nombre d'étudiants inscrits à l'université du Minho par année scolaire.

Source : Données fournies par l'ILCH – 2010/2011



Annexe XIII

Nombre d'étudiants inscrits à l'ILCH par année scolaire.

Source : Données fournies par l'ILCH – 2010/2011

Annexe XIV

Texte de présentation du master en Médiation Culturelle et Littéraire

Source : D'après le plan d'étude du master en Médiation Culturelle et Littéraire. [En ligne]

UNIVERSIDADE DO MINHO. Disponible sur :

<http://www.gri.uminho.pt/popup.aspx?mdl=~ /Modules/ECTS>. Consulté le 12/06/2011.

Nome do Curso: Mestrado em Mediação Cultural e Literária (2º Ciclo)

Professor Coordenador: Professor Doutor Américo António Lindeza Diogo

Grau académico que o curso confere: Mestre

Áreas de Especialização: Área de Especialização em Estudos Empíricos da Literatura; Área de Especialização em Tradução Literária e Área de Especialização em Estudos de Cinema e Literatura.

Vagas (n.º mínimo e máximo): 8/30

Duração do Curso (em semestres): 4 Semestres

Regime/Horário: sexta todo o dia e sábado de manhã.

Local de funcionamento: Campus de Gualtar da Universidade do Minho em Braga

Texto de Apresentação (máximo de 1.000 caracteres, com espaços):

O mestrado visa reposicionar os estudos teóricos da literatura pelos estudos da cultura e pela teoria da *media*.

Este tipo de estudos é praticamente inexistente em Portugal, não obstante a sua divulgação internacional, o que torna evidentes as carências de formação dos agentes dos campos cultural e literário.

Os discentes ficarão preparados, nomeadamente com os projectos de carácter científico, prático ou científico-prático que o curso exige, a realizarem várias actividades profissionais, como a intervenção no mercado cultural e na vida literária, em serviços comunitários de dimensão cultural e literária promovidos por instituições públicas (escolas, autarquias, fundações) ou privadas (comunidades de leitores, cursos de escrita criativa); a tradução literária, ligadas a editoras e ao mercado dos *media* (filmes, videojogos, documentos *web*); ou ainda a criação de histórias e escrita adaptadas aos múltiplos contextos (livro, CD, documento *web*).

Plano de estudos:

Mestrado em Mediação Cultural e Literária

Área de Especialização: Estudos Empíricos de Literatura

UNIDADES CURRICULARES	TIPO	TEMPO DE TRABALHO (HORAS)		CRÉDITOS
		TOTAL	CONTACTO	
(1)	(3)	(4)	(5)	(6)
Campo Literário e Campo dos Media 1	S 1	280	T 30; TP 15; OT 15	10
Narratologia e escrita criativa	S 1	280	T 30; TP 15; OT 30	10
Cultura e Propriedade Intelectual	S 1	140	T 30; OT 15	5
Opção Transversal*	S 1	140	T 30; OT 15	5
Campo Literário e Campo dos Media 2	S 2	280	T 30; TP 15; OT 15	10
Dramaturgia e escrita criativa	S 2	280	T 30; TP 15; OT 30	10
Técnicas de edição digital	S 2	140	T 30; OT 15	5
Marketing Cultural	S 2	140	T 30; OT 15	5
Seminário 1 de Orientação do Trabalho de Projecto/Dissertação	S 3	140	S 30	5
Trabalho de Projecto/Dissertação	S 3	700	OT 250	25
Seminário 2 de Orientação do Trabalho de Projecto/Dissertação	S 4	140	S 30	5
Trabalho de Projecto/Dissertação	S 4	700	OT 250	25

Mestrado em Mediação Cultural e Literária

Área de Especialização: Tradução Literária

UNIDADES CURRICULARES	TIPO	TEMPO DE TRABALHO (HORAS)		CRÉDITOS
		TOTAL	CONTACTO	
(1)	(3)	(4)	(5)	(6)
Campo Literário e Campo dos Media 1	S 1	280	T 30; TP 15; OT 15	10
Estudos de Tradução	S 1	280	T 30; TP 15; OT 15	10
Cultura e Propriedade Intelectual	S 1	140	T 30; OT 15	5
Opção Transversal*	S 1	140	T 30; OT 15	5
Campo Literário e Campo dos Media 2	S 2	280	T 30; TP 15; OT 15	10
Prática da Tradução Literária	S 2	280	T 30; TP 15; OT 15	10
Linguística Contrastiva para a Tradução	S 2	140	T 30; TP 15; OT 15	5
Marketing Cultural	S 2	140	T 30; OT 15	5
Seminário 1 de Orientação do Trabalho de Projecto/Dissertação	S 3	140	S 30	5
Trabalho de Projecto/Dissertação	S 3	700	OT 250	25
Seminário 2 de Orientação do Trabalho de Projecto/Dissertação	S 4	140	S 30	5
Trabalho de Projecto/Dissertação	S 4	700	OT 250	25

Mestrado em Mediação Cultural e Literária

Área de Especialização: Estudos de Cinema e Literatura

UNIDADES CURRICULARES	TIPO	TEMPO DE TRABALHO (HORAS)		CRÉDITOS
		TOTAL	CONTACTO	
(1)	(3)	(4)	(5)	(6)
Campo Literário e Campo dos Media 1	S 1	280	T 30; TP 15; OT 15	10
Narratologia e escrita criativa	S 1	280	T 30; TP 15; OT 30	10
Opção Transversal*	S 1	140	T 30; OT 15	5
Produção cinematográfica 1	S 1	140	T 30; PL 30; OT 15	5
Campo Literário e Campo dos Media 2	S 2	280	T 30; TP 15; OT 15	10
Dramaturgia e escrita criativa	S 2	280	T 30; TP 15; OT 30	10
História e Estética do Cinema	S 2	140	T 30; OT 15	5
Produção cinematográfica 2	S 2	140	T 30; PL 30; OT 15	5
Seminário 1 de Orientação do Trabalho de Projecto/Dissertação	S 3	140	S 30	5
Trabalho de Projecto/Dissertação	S 3	700	OT 250	25
Seminário 2 de Orientação do Trabalho de Projecto/Dissertação	S 4	140	S 30	5
Trabalho de Projecto/Dissertação	S 4	700	OT 250	25

*Opção Transversal: Temas de Literatura Comparada; Literatura e Banda Desenhada; Temas de Cinema e Literatura; Cibercultura.

Annexe XV Projet de recherche postdoctorale

Source : Formulaire de candidature à bourse FCT

Concurso para a atribuição de Bolsas Individuais de Doutoramento e Pós-Doutoramento 2012

Call for Individual Doctoral and Post-Doctoral Grants 2012

Aberto de 06-06-2012 a 03-07-2012

Opened from 06-06-2012 to 03-07-2012

Referência Reference	Data de registo Registry date	Lacrado Submitted
SFRH/BPD/85507/2012	Registado a 07-06-2012 (23:19) Registered at 07-06-2012 (23:19)	Lacrado a 26-06-2012 (19:00) Submitted at 26-06-2012 (19:00)

4. Programa de trabalhos

4. Working programme

4.1. Título do programa de trabalhos

4.1. Title of the working programme

Cartografia/s do diverso e património comum : o local e o global nas reinterpretações do cânone da literatura francesa.

Domínio Científico

Scientific Domain

estudos literários

Data de início do programa de trabalhos

Work programme starting date

01-06-2013

Duração (meses)

Duration (month)

48

Data de início pretendida para a bolsa

Fellowship starting date

01-06-2013

Duração (meses)

Duration (month)

48

4.2. Sumário

4.2. Abstract

Fundamentada nos paradigmas epistemológicos desenvolvidos no âmbito disciplinar dos estudos literários, culturais e francófonos, esta investigação procurará contribuir para a análise da "crise" do cânone literário nacional francês, das suas causas e das formas de respostas produzidas pelos imaginários colectivos que a este se referem.

Dado que na cultura de massas contemporânea, o modo de resposta mais significativo a essa crise aparece sob a forma da "migração" do cânone literário para outros géneros e suportes - isto em vários contextos geoculturais -, o foco deste projeto incidirá sobre a análise e compreensão das configurações formais e político-culturais dessas adaptações contemporâneas, e sobre a importância do fenómeno como tributo ao debate sobre a mutação do cânone. O projeto pretende contribuir para uma reflexão crítica sobre a existência de uma cultura francesa ou "francófona" comum, a problematizar no seio de práticas humanísticas multiculturais e cosmopolitas adequadas à realidade das sociedades contemporâneas.

4.3. Estado da Arte

4.3. State of the art

Esta investigação enquadra-se numa concepção das humanidades ligada ao pensamento crítico contemporâneo, nomeadamente à "política" ou "culturais" da interpretação (Citton, 2010) que restabelecem um elo de ligação entre a investigação na área das ciências humanas e a polis através da pluralidade das interpretações. Críticos como W.T.J. Mitchell (1982) articulando humanidades e história e rejeitando a teoria formal como mera retórica, ou Said com o conceito de "worldly" (2005) colocaram interrogações que contribuirão para uma reflexão sobre as identidades disciplinares, as suas tradições e o conceito de cânone nacional cuja "guerra" voltou à atualidade com a perda de centralidade económico-cultural "Occidental" e o nivelamento do discursos literário com outros discursos. Quanto aos estudos literários, o alargamento dos seus objetos e métodos (Baetens, 2011), implica epistemologias articulando disciplinas como a história literária e a história cultural (Mélonio, 2009), de modo a integrar outras formas de cultura literária num campo dos estudos que agora contempla "géneros factuais" (J.-L. Jeanelle, 2005), paraliteratura ou subculturas, sob várias formas e suportes mediáticos.

Os estudos culturais também propõem modelos de análise e de interpretação transdisciplinares productivos, que conduziram à apreensão do texto literário à luz do "não-texto" e da cultura dos média, permitindo um diálogo entre a tradição textualista dos Cultural Studies anglo-saxónicos, numa lógica não universalista mas multiperspetivista (Ribeiro e Ramalho) potenciando uma reflexão sobre a especificidade das práticas e dos objetos. Assim, lugares críticos como os estudos da adaptação na perspectiva do "novo comparatismo" adoptam um ponto de vista cultural sobre a migração da literatura para outros suportes e contextos, propondo leituras menos homogeneizantes do conceito de média visto como construção provisória, híbrida e situada (Baetens, 2009).

Quanto aos estudos francófonos, perspectivas recentes com aspetos poéticos (Gauvin, 2004) e socio-históricos (como o modelo gravitacional de J.M. Klinkenberg dando conta das relações centro/ periferia, ou as abordagens pós-coloniais) permitem repensar as relações entre a França e os modelos francófonos "nacionais" (Europa e Canadá) ou "pós-coloniais", assim como a norma e o sistema literários baseados num critério linguístico (a língua francesa) em contextos contemporâneos onde coexistem várias línguas e culturas na base de configurações identitárias complexas.

Em última análise, o fulcro deste projecto consiste na observação da polaridade entre global e local (Castells) presentes na destabilização do cânone da literatura nacional e nas formas de deslocamentos e (re)apropriações situadas em que esta destabilização se manifesta. A análise de um conjunto de relações singulares com configurações culturais francesas, francófonas e transnacionais, servirão para salientar a tensão entre tendências heterogêneas (localização) e homogêneas (uniformização) inversas, que o conceito de glocalização (Robertson) permite descrever, apontando para adaptações locais de fenómenos globais como formas complexas e contraditórias de dominação e de resistência. Em síntese, pretende-se, ao encarar as representações da mutação do cânone a partir de lugares teórico-críticos e epistemologias adaptados, analisar as formas e as estratégias em jogo nos fenómenos de adaptação concretos através dos quais se manifestam, assim como realçar o contributo desses fenómenos para o debate sobre a (re)produção e negociação do cânone e a sua representatividade.

4.4. Objectivos

4.4. Objectives

Partindo da problematização da destabilização do cânone literário francês procurar-se-á analisar :

- 1- Algumas das causas dessa destabilização nomeadamente o desmoronamento dos valores tradicionais, o fenómeno da globalização, a emergência de um visual turn (Mitchell).
- 2- Formas em que se manifesta essa destabilização, como a contestação ou substituição do cânone através de formas "anti" ou "microcanónicas" como as obras de "culto".
- 3- Respostas a essa destabilização, como a defesa ou tentativa de restauração do cânone ou, ao contrário, a sua rejeição ou aparecimento de propostas para a constituição de um novo cânone.

A configuração dos modos de resposta à destabilização do cânone literário francês parece particularmente relevante,

na cultura de massas actual, em práticas e representações resultando do seu deslocamento e interpretação que assumem formas de reescritas ou transcritas (migração para outros media) produzidas em contextos geoestéticos e geoculturais específicos. Assim, o foco deste projeto incidirá sobre a análise e compreensão das configurações formais e político-culturais dessas adaptações contemporâneas, e sobre a importância do fenómeno como contribuição à reflexão sobre a mutação do cânone. Neste sentido contemplar-se-á nesta investigação questões específicas como :

- 4- A divisão convencional entre literatura "francesa" e "francófona" ou, de forma mais lata, a distribuição por áreas culturais ou linguísticas (anglófona, hispanófona, lusófona) comparando, pontualmente com o contexto lusófono.
- 5- A tensão entre as noções de universalidade e diversidade (particularmente problemáticas no contexto histórico-cultural francês) e, como contraponto, conceitos como diversidade, criouliização (Glissant) ou hibridismo (Bhabha).
- 6- A tensão entre global e local, entre tempo e espaço (Castells), subsumidas em fenómenos de glocalização.

Outcomes : organização de um colóquio e publicação de uma coletânea de ensaios críticos sobre processos e produtos de apropriação do cânone em vários contextos geoculturais e mediáticos, participação em colóquios e publicação de artigos em revistas nacionais e internacionais com peer review.

4.5. Descrição detalhada

4.5. Detailed description

Mês 1 a 8 :

Enquadramento geral

- enquadrar, problematizar a destabilização do cânone literário francês no âmbito da globalização e das suas várias modalidades e registos (Castells, 2002), dado a estruturação de uma cultura nacional/local depender de trocas culturais globais.

- caracterizar a perda de centralidade da língua e cultura francesas devido à progressiva mudança de escala induzida pela globalização : modelos gravitacionais (Calvet e Klinkenberg) para (re)inscrever a língua francesa numa história das ideologias linguístico-culturais e apreender a "crise" do cânone à luz do "mercado das línguas" e culturas do mundo e das relações transversais da França com a "Francofonia" .

Mês 9 a 15 :

Constituição do corpus

- selecionar e descrever um corpus de criações culturais nacionais, "francófonas" e internacionais, representativas de práticas culturais contemporâneas, sob a forma de migrações genéricas e mediais do cânone (tradicionalmente designadas por "reescritas" quando referentes a situações intramediais, e por "adaptações" para designar transformações transmediais), realizadas a partir de leituras situadas de uma obra literária canônica da literatura francesa (ver corpus infra) onde esta ordem de estabilizações é visível e permite determinar posições em relação à problemática geral.
- classificar os elementos do corpus por tipos de interpretações e propostas meta-discursivas e intertextuais em relação ao texto canônico, para identificar modalidades de (re)produção e negociação do cânone como contributos à formação de um cânone inclusivo e representativo de subjetividades diversas.

Mês 16 a 29 :

Corpus e apropriação, transmissão e difusão da cultura (como identidade e criação artística) : relação entre elementos do corpus e processos de legitimação da cultura.

- examinar a tensão entre as políticas e ideologias francesas para a defesa do "purismo" e do prestígio da língua e cultura nacional vs defesa do plurilinguismo e diversidade cultural em língua francesa a nível internacional ("exceção cultural" como factor diferencial em relação à "hegemonia anglo-saxónica").
- observar modalidades das relações específicas à língua francesa (e cultura/s a que a língua é associada) a partir da organização problemática das produções literárias "francesas", "francófonas" e "mundiais", dado que, parte das obras canónicas nacionais tendem a ser consideradas como património universal e elementos da "literatura mundial" e que o corpus integra textos franceses, francófonos (Pineau/Antilhas; Proulx/Canadá), e outros (Simmonds, Filipowicz).
- determinar causas e consequências do alargamento e diversificação da cultura legítima francesa referentes à destabilização do cânone literário : influência das políticas culturais (democratização) e das instâncias de legitimação (escolar, literária) paralelamente ao aparecimento da sociedade de consumo e do divertimento (a nível nacional e transnacional), ao desenvolvimento dos media e das tecnologias; e à emergência da videosfera e das culturas visuais (através da relação entre elementos do corpus e processos de legitimação da cultura).
- examinar a tensão entre as políticas e ideologias francesas para a defesa do "purismo" e do prestígio da língua e cultura nacional vs defesa do plurilinguismo e diversidade cultural em língua francesa a nível internacional ("exceção cultural" como factor diferencial em relação à "hegemonia anglo-saxónica").
- observar modalidades das relações específicas à língua francesa (e cultura/s a que a língua é associada) a partir da organização problemática das produções literárias "francesas", "francófonas" e "mundiais", dado que, parte das obras canónicas nacionais tendem a ser consideradas como património universal e elementos da "literatura mundial" e que o corpus integra textos franceses, francófonos (Pineau/Antilhas; Proulx/Canadá), e outros (Simmonds, Filipowicz).
- determinar causas e consequências do alargamento e diversificação da cultura legítima francesa referentes à destabilização do cânone literário : influência das políticas culturais (democratização) e das instâncias de legitimação (escolar, literária) paralelamente ao aparecimento da sociedade de consumo e do divertimento (a nível nacional e transnacional), ao desenvolvimento dos media e das tecnologias; e à emergência da videosfera e das culturas visuais (através da relação entre elementos do corpus e processos de legitimação da cultura).
- determinar factores e valores para a classificação/consagração/hierarquização dos produtos culturais no campo cultural (textos literários, cinematográficos, banda desenhada, vídeo) : estatuto dos autores, editores, géneros (policial de Doumenc, autoficção de Claro, etc.), médias (BD didática de Bardet et Janvier, romance gráfico de Simmonds), circuitos de comercialização (editoras, distribuidoras).

Mês 30 a 48 :

Relação corpus/cânone : conclusões

Partindo da hipótese que a propensão à disseminação do modelo literário canónico (neste caso, *Madame Bovary*) provém do seu estatuto de "clássico" - definido como participando de uma memória partilhada, produzido no passado mas recebido no presente (Viala, 1993) :

- exemplificar o reforço ou desmoronamento da concepção da cultura legítima francesa pensada como hegemónica e homogénea.
- situar os elementos do corpus na história das adaptações e reescritas : modalidades contemporâneas de deslocamento do modelo literário a nível hipertextual (Genette, 1982) e intertextual (convocação de outros cânones ou obras de culto da cultura de massas no filme de Artus de Penguern : *Claude Chabrol* e *Scarie Movies* ; excertos de canções e diálogos de filmes da cultura legítima e de massas no romance de Ferry).

Em suma, procuraremos observar a variabilidade da recepção do cânone através de interpretações/reapropriações em contextos heterogéneos, endógenos e exógenos (franceses, "francófonos" ou/e outros; na literatura ou noutras práticas culturais); apreender problemáticas e tensões em jogo para identificar a aceitação ou rejeição de certos valores culturais (identitários ou literários), realçando a importância do reconhecimento das polaridades constitutivas das leituras e dos espaços de percepção, e para propor itinerários e enquadramentos teóricos capazes de dar resposta aos desafios que se colocam à prática humanística.

O corpus será pontualmente comparado a conjuntos análogos, nomeadamente lusófonos (por exemplo a partir de *Eça de Queirós*).

Outcoms:

Final 4º semestre :

- organização de um colóquio

- 2 artigos* (contributos para uma cartografia das variações sobre o cânone literário francês)

Ano 2 :

- 2 artigos* (estudos de caso sobre mutações do cânone literário e processos de legitimação)

Ano 3 :

- 2 artigos* (estudos de caso e apontamentos teóricos sobre transmedialidade e transfiguração)

Ano 4 :

- publicação coletânea de ensaios críticos

*Revistas internacionais (peer review) : Poetics Today; A contrario; Le français aujourd'hui; Revue de littérature comparée; Labyrinthe ; Media Culture and Society; Communication Theory; Semiotica

Exemplo de corpus (anos 2000) a partir de Madame Bovary de Flaubert :

Romances :

Franceses

BILLOT, Antoine (2006). Monsieur Bovary.

DOUMENC Philippe (2007). Contre-enquête sur la mort d'Emma Bovary.

CLARO (2008). Madman Bovary.

FERRY, Alain (2009). Mémoire d'un fou d'Emma. Seuil.

Francófonos

PINEAU Gisèle (2007) Mes quatre femmes.

PROULX Monique (1997). Aurores Montréalaises.

Traduzidos

RONELL, Avital (2009). Addict fixions et narcotextes. Bayard Centurion, Traduzido do inglês (americano).

FILIPOWICZ, Kornel [1959] (2008). Romance provinciale. Traduzido do polaco.

Não traduzidos

LOHREY Amanda (2012). Reading Madame Bovary. (Austrália, não traduzido para francês)

THIRLWELL Adam (2009). Miss Herbert (R.U., não traduzido para francês).

BD:

SIMMONDS Posy [1999] (2000). Gemma Bovary. Traduzida do inglês.

RIEL Jörn, BONNEVAL, Gwen, TANQUERELLE Hervé (2009). La vierge froide et autres racontards.

Filmes :

Grégoire Moulin contre l'humanité de Artus de Penguern e Jérôme L'hotsk, 2001.

Little children de Todd Field, 2007

Curta metragem:

Un Flaubert sinon rien de Dominique Bachy (adaptado de Patrick Meney Madame Bovary sort ses griffes), 2005.

Multimédia

Cavazza, Lugin ,Pizzi, Charles, "Madame Bovary on the Holodeck: Immersive Interactive Storytelling". ACM

Multimedia 2007.

4.6. Anexos

4.6. Attachments

4.7. Referências

4.7. References

BAETENS, Jan, « Littérature et bande dessinée. Enjeux et limites », Cahiers de Narratologie [En ligne] n°16, publié le 25 mai 2009, URL : <http://narratologie.revues.org/974>

BAETENS, Jan, « Une défense "culturelle" des études littéraires », Dossier, LHT, N°8, publié le 16 mai 2011 [En ligne], URL : <http://www.fabula.org/lht/8/index.php?id=218>.

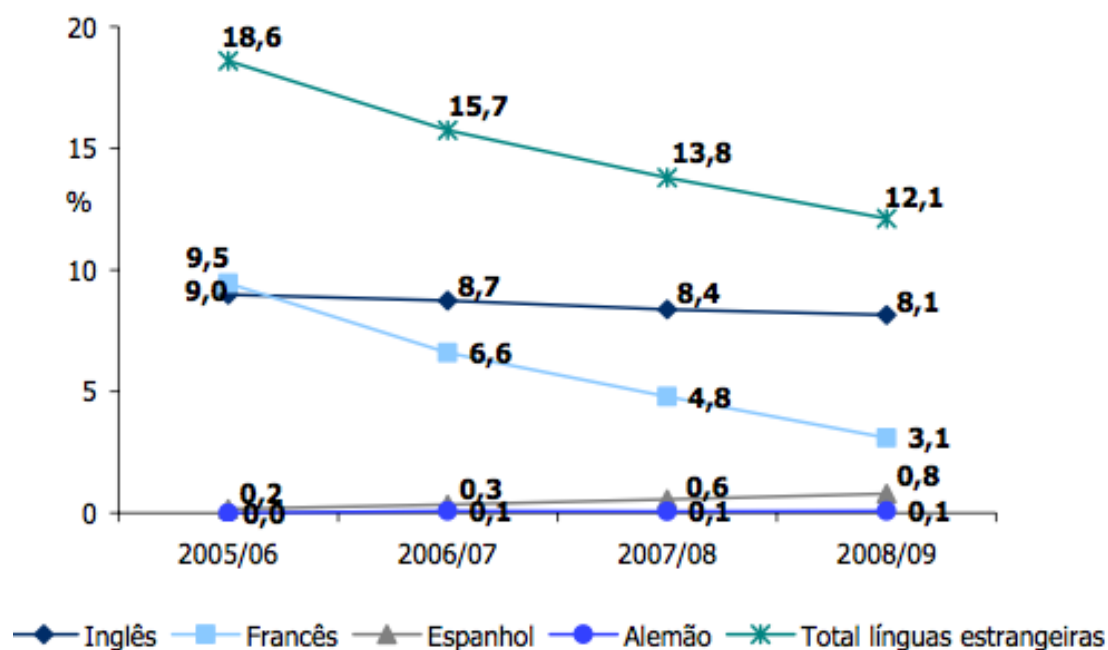
CASTELLS, Manuel [1996] (2001). A era da informação : economia, sociedade e cultura. São Paulo : Paz e Terra.

CARDWELL, Sarah (2002). Adaptation Revisited: Television and the Classic Novel. Manchester; New York, Manchester University Press, 2002.

- CITTON, Yves (2011). *L'avenir des humanités*. Paris : La découverte.
- DARRAS, Bernard (Dir.) (2007). *Études culturelles & cultural studies*, MEI (Médiation et Information) n°24-25.
- DELON, Michel et al. (2007). *La littérature française : dynamique et histoire II*. Paris : Folio, col. Essais.
- DUARTE, João Ferreira.(2006) *A Lição do Cânone. Uma Auto-reflexão dos estudos literários*. Lisboa: Edições Colibri.
- GAUDREAU, André ; GROESTEEN Thierry (dirs.) (1998). *La transécriture : pour une théorie de l'adaptation*. Québec : Nota Bene, 1998 ; Angoulême : CNBDI.
- GAUVIN, Lise (2004). *La fabrique de la langue. De François Rabelais à Réjan Ducharme*. Paris : Seuil coll. Point-Essais.
- GUILLORY, John (1993). *Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- HUTCHEON, Linda. *A theory of adaptation*. New York (USA): Routledge, 2006.
- JEANNELLE, Jean-Louis, « Histoire littéraire et genres factuels », dans « Théorie et histoire littéraire », *Fabula LHT* (Littérature, histoire, théorie), n°0, 16 juin 2005, URL : <http://www.fabula.org/lht/0/Jeannele.html>
- KEATING, Maria Eduarda (2008). *Sob a invocação de Pierre Ménard : ensaios sobre a tradução*. Braga : Universidade do Minho/Centro de Estudos Humanísticos.
- LEVINE, Lawrence W. [1988] (2010). *Culture d'en haut, culture d'en bas. L'émergence des hiérarchies culturelles aux États-Unis*. Paris, Éditions La Découverte.
- MACEDO, Ana Gabriela (2008). *Narrando o pós-moderno : reescritas, re-visões, adaptações*. Braga : Universidade do Minho/Centro de Estudos Humanísticos.
- MELONIO, Françoise "Histoire littéraire/histoire culturelle : l'institution de la littérature, in *Romantisme* 2009/1 (n° 143), pp.69-77.
- MITCHELL, W.T.J. (ed.) *Critical Inquiry*, vol. 9, no. 1, *The Politics of Interpretation*, September 1982, University of Chicago Press.
- RIBEIRO, António Sousa; RAMALHO, Maria Irene (2001). « Dos estudos literários aos estudos culturais ? », in : Helena Buescu,; João Ferreira Duarte,; Manuel Gusmão (orgs.), *Floresta encantada. Novos caminhos da literatura comparada*. Lisboa : Publicações Dom Quixote, pp. 61-78.
- SAID, Edward [2004] (2005). *Humanisme et démocratie*. Paris: Fayard.
- VIALA, Alain "Qu'est-ce qu'un classique?", in *Bulletin des bibliothèques de France*, tome 37, n°1, Paris, 1992.

Annexe XVI Evolution du pourcentage de professeurs de langues étrangères, face au total de professeurs du troisième cycle de l'enseignement de base e de l'enseignement secondaire (2005/06 – 2008/09).

Source : Perfil do docente 2008/2009, Línguas Estrangeiras. Gabinete de Estatísticas e Planeamento Educação (GEPE). Direcção de Serviços de Estatística. Edições Gabinete de Estatísticas e Planeamento Educação (GEPE). P.19. URL: <http://www.gepe.min-edu.pt>



Annexe XVII Nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur public entre 2000/2001 et 2009/2010.

Source : Gabinete de Estatísticas e Planeamento Educação (GEPE). Direcção de Serviços de Estatística.

Sexo	Tipo de subsistemas	Alunos inscritos (N.º) em estabelecimentos de ensino superior por Sexo e Tipo de subsistemas; Anual									
		Período de referência dos dados									
		2009 / 2010	2008 / 2009	2007 / 2008	2006 / 2007	2005 / 2006	2004 / 2005	2003 / 2004	2002 / 2003	2001 / 2002	2000 / 2001
		Localização geográfica									
		Portugal									
		N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º
HM	Público	293 828	282 438	284 333	275 321	275 521	282 273	288 309	290 532	284 789	273 530

Alunos inscritos (N.º) em estabelecimentos de ensino superior por Sexo e Tipo de subsistemas; Anual - Min. da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

Última actualização destes dados: 10 de Dezembro de 2010

Annexe XVIII Nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur public entre 1998 et 2005 par aire d'éducation et formation (Formation de professeurs/formateurs e sciences de l'éducation ; Arts ; Humanités).

Source : Gabinete de Estatísticas e Planeamento Educação (GEPE). Direcção de Serviços de Estatística.

Sexo	Área de educação e formação	Alunos matriculados no ensino superior (Licenciatura - N.º) por Sexo e Área de educação e formação; Anual								
		Período de referência dos dados								
		2005	2004	2003	2002	2001	2000	1999	1998	
		Localização geográfica								
		Portugal								
		N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º
HM	Total	354 130	368 763	376 369	373 796	360 965	339 146	305 041	247 396	
	Formação de professores/formadores e ciências da educação	30 471	37 936	45 536	49 675	49 600	44 683	34 144	36 055	
	Artes	14 990	14 366	13 686	12 745	11 485	10 417	9 365	4 678	
	Humanidades	14 418	15 955	17 565	19 352	20 390	19 329	19 480	17 410	

Alunos matriculados no ensino superior (Licenciatura - N.º) por Sexo e Área de educação e formação; Anual - Gab. Plan., Estratégia, Avaliação e Rel. Internac.

Última actualização destes dados: 23 de Julho de 2007

Annexe XIX Nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur public entre 1998 et 2009/2010 par aire géographique (Nord du Portugal), par aire d'éducation et de formation (Humanités), par nationalité (Hors Union Européenne et dans l'Union Européenne).

Source : Gabinete de Estatísticas e Planeamento Educação (GEPE). Direcção de Serviços de Estatística.

Período de referência dos dados	NUTS 2002 completa (lista cumulativa - PT, NUTS I, II, III, CC, FR)	Alunos matriculados no ensino superior (Licenciatura - N.º) por Sexo e Área de educação e formação; Anual		Alunos inscritos (N.º) em estabelecimentos de ensino superior por Sexo e Tipo de subsistemas; Anual	Alunos matriculados no ensino superior (N.º) por Localização geográfica (NUTS - 2002) e Nacionalidade; Anual			
		Sexo		Sexo	Nacionalidade			
		HM		HM	Total	Portuguesa	Estrangeira extra UE (27)	Estrangeira intra UE (27)
		Área de educação e formação		Tipo de subsistemas				
		Total	Humanidades	Público				
		N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º
2009 / 2010	Portugal	x	x	293 828	x	x	x	x
	Norte	x	x	x	x	x	x	x
2008 / 2009	Portugal	x	x	282 438	373 002	355 102	15 095	2 805
	Norte	x	x	x	116 539	112 796	2 825	918
2007 / 2008	Portugal	x	x	284 333	376 917	358 333	15 848	2 736
	Norte	x	x	x	117 987	114 032	2 795	1 160
2006 / 2007	Portugal	x	x	275 321	366 729	348 779	15 328	2 622
	Norte	x	x	x	113 690	110 344	2 415	931
2005 / 2006	Portugal	x	x	275 521	367 312	350 235	14 171	2 906
	Norte	x	x	x	113 707	110 343	2 301	1 063
2004 / 2005	Portugal	x	x	282 273	380 937	363 927	14 201	2 809
	Norte	x	x	x	116 950	113 167	2 501	1 282
2003 / 2004	Portugal	x	x	288 309	395 063	378 908	13 477	2 678
	Norte	x	x	x	121 261	117 050	2 917	1 294
2002 / 2003	Portugal	x	x	290 532	x	x	x	x
	Norte	x	x	x	x	x	x	x
2001 / 2002	Portugal	x	x	284 789	x	x	x	x
	Norte	x	x	x	x	x	x	x
2000 / 2001	Portugal	x	x	273 530	x	x	x	x
	Norte	x	x	x	x	x	x	x
2000	Portugal	339 146	19 329	x	x	x	x	x
	Norte	x	x	x	x	x	x	x
1999	Portugal	305 041	19 480	x	x	x	x	x
	Norte	x	x	x	x	x	x	x
1998	Portugal	247 396	17 410	x	x	x	x	x
	Norte	x	x	x	x	x	x	x

Alunos matriculados no ensino superior (Licenciatura - N.º) por Sexo e Área de educação e formação; Anual

Alunos inscritos (N.º) em estabelecimentos de ensino superior por Sexo e Tipo de subsistemas; Anual

Alunos matriculados no ensino superior (N.º) por Localização geográfica (NUTS - 2002) e Nacionalidade; Anual

Annexe XX Rapport Eurydice Focus Bologne

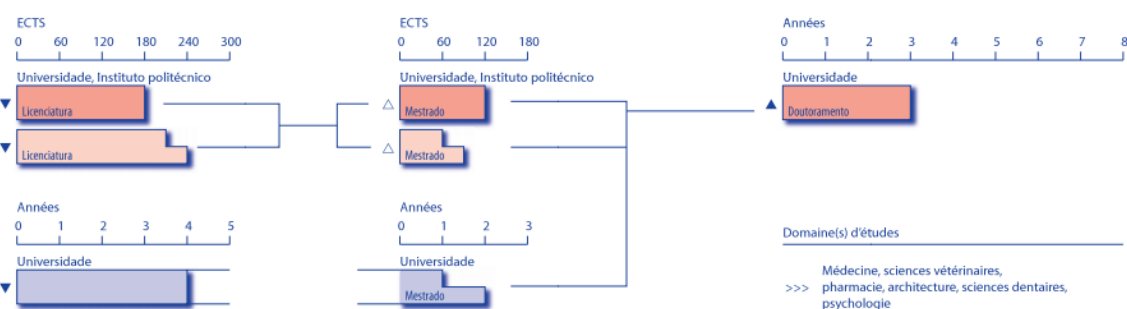
Source : Rapport Eurydice Focus Bologne. Février 2010 [En ligne]. Disponible sur :

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122FR.pdf

PP.124, 125. Consulté le 12/06/2011.

PORTUGAL

Structure de l'enseignement supérieur – 2010



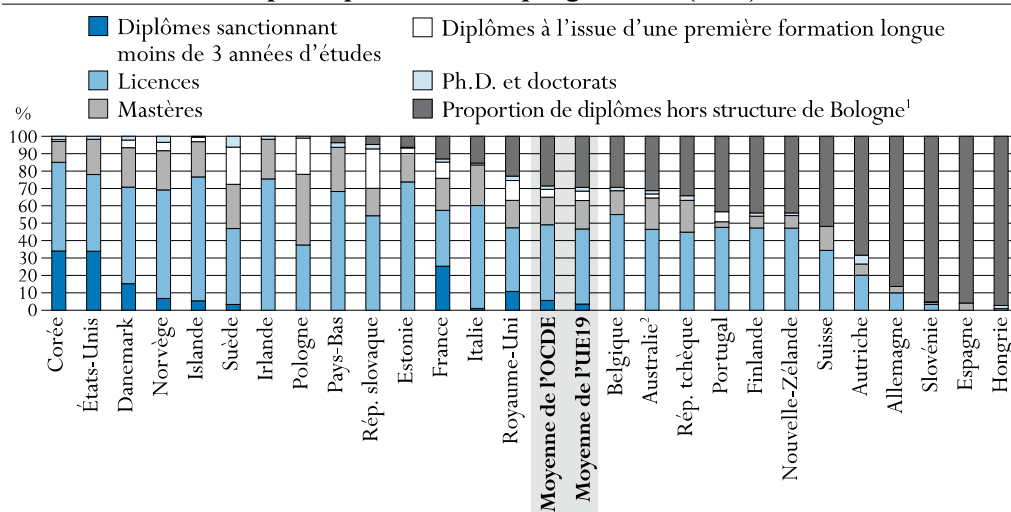
	Durée la plus fréquente d'un cycle de Bologne	ECTS Crédits selon le système européen de transfert et d'accumulation de crédits	TOUS programmes fixent des critères d'admission	réglementé au niveau national	décidé au niveau de l'établissement
	Autres durées d'un cycle de Bologne			▼	▲
	Programmes hors du modèle classique de Bologne			▽	△
	Programmes professionnels				

PORTUGAL

Aperçu du système et informations clés

Nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur 2008/2009	373 002	Réglementation sur la validation des acquis de l'expérience	– Loi 49/2005 – Décret loi 74/2006 – Décret loi 64/2006 – Décret loi 88/2006
Age le plus courant des étudiants qui entament le premier cycle	17-18 ans	Statut de la validation des acquis de l'expérience	Autorisé mais pas en tant que droit
Principales catégories d'étudiants ciblés dans le cadre de la politique de dimension sociale	– adultes (étudiants non traditionnels) – étudiants issus de familles à faibles revenus	Cadre national de qualifications	En cours d'élaboration
Nombre d'établissements d'enseignement supérieur reconnus	136	Système de crédit en place	ECTS
Agence pour l'assurance qualité membre de l'Association européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (ENQA)	Non	Supplément au diplôme	Délivré à tous les étudiants dans la grande majorité des programmes d'études, gratuitement, dans la langue d'instruction et/ou en anglais
Nom de l'agence pour l'assurance qualité membre du Registre européen pour la garantie de la qualité (EQAR)	Non	Indicateurs de la mobilité nationale et/ou des objectifs à atteindre	Doubler le nombre de boursiers Erasmus
Autres agences nationales pour l'assurance qualité	Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (Agence d'évaluation et d'accréditation de l'enseignement supérieur)	Régions prioritaires pour attirer les étudiants	Tous les pays/régions ont une priorité identique.
Convention de reconnaissance de Lisbonne			
Ratification	15 octobre 2001		
Entrée en vigueur	1 ^{er} décembre 2001		

Graphique A3.3. Structure de l'enseignement tertiaire : principaux blocs de programmes (2008)



1. Ou de programmes sanctionnés par un diplôme analogue dans les pays non européens.

2. Année de référence : 2007.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la proportion de diplômes suivant la structure de Bologne.

Source : OCDE. Tableau A3.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eqa2010).