

UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA
UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE E SOCIALI

CORSO DI LAUREA IN LINGUE E CULTURE
PER LA PROMOZIONE DELLE AREE MONTANE

ANNO ACCADEMICO 2021/2022

TESI DI LAUREA

La contemporanéité des « classiques » : la place de la littérature
(et de la littérature alpestre) dans les établissements scolaires
de la Vallée d'Aoste

Docente relatore: Prof.ssa FEDERICA LOCATELLI

Docente correlatore: Prof.ssa ROBERTA GRANDI

Candidato: MARTINE MILLERET

19 H02 033

Remerciements

En préambule à ce mémoire, je souhaite adresser toute ma gratitude à Madame Federica Locatelli qui a accepté de me diriger et qui m'a constamment accordé des conseils pertinents qui ont contribué à alimenter ma réflexion. Ma profonde reconnaissance va également à Monsieur Mario Bianco qui m'a fourni des suggestions précieuses en m'aidant dans la réalisation et dans le partage de mon enquête. Je souhaite aussi adresser mes remerciements les plus sincères à Justine Souque, pour ces mots et ses conseils qui se sont avérés extrêmement précieux lors de la rédaction de mon mémoire. Mes remerciements vont encore à mon premier professeur de français, Madame Monika Walther, sans laquelle mon amour pour la littérature ne serait, sans doute, si fort. De plus, je remercie tous les professeurs qui ont eu le plaisir de remplir mon questionnaire et Madame Roberta Grandi pour avoir lu mon mémoire et pour m'avoir orienté et conseillé au cours de mes recherches. Enfin, je tiens à remercier ma famille et mes amis qui, par leur présence, leur amitié et leur aide, ont contribué à la réalisation de ce travail. En particulier, leur soutien indéfectible au cours de l'écriture de ce mémoire et, plus généralement, au cours de mes années d'études a été précieux. Je remercie particulièrement ma grand-mère, le copain de ma mère, mon fiancé, mon père – qu'aujourd'hui, tristement, il n'est pas parmi nous, mais qui a toujours veillé sur moi – et ma sœur d'avoir été toujours présents à tout moment pour m'encourager et me rassurer. Et surtout, je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à ma mère qui, malgré toutes les difficultés survenues, a rendu possible mes études, toujours convaincue de mes habilités.

Table des matières

Introduction	7
1. Un voyage à la découverte des « classiques »	11
1.1. Influence et polysémie du terme « classique »	11
1.2. Le canon littéraire	14
1.3. L'Homme, le héros des « classiques »	17
1.4. L'infinie finité des « classiques »	19
1.5. Lire les « classiques »	22
2. L'étude des « classiques » dans le cadre scolaire	25
2.1. La crise de la littérature	25
2.2. Le rôle de l'école dans l'enseignement de la littérature	27
2.3. Comment choisir et aborder les « classiques »	32
2.4. La géographie valdôtaine à travers les auteurs classiques	34
2.5. Pourquoi le français ?	37
2.6. Stratégies pédagogiques	40
3. La didactique de la littérature dans les établissements scolaires de la Vallée d'Aoste.....	43
3.1. Particularité du système scolaire régional	43
3.2. Méthodologie de l'étude	45
3.3. Résultats de l'enquête	47
3.4. Rencontre entre deux géants : les « classiques » et les Alpes	79
Conclusion.....	89
Annexes	93
Bibliographie.....	95
Sitographie	99

Introduction

La beauté est à la fois universelle et singulière. D'ailleurs, « le beau » est étroitement lié aux différentes cultures et forcément soumis au passage du temps. Cependant, il existe une beauté qui, dès l'Antiquité, continue à briller et à résonner dans les yeux et dans l'esprit de tous les hommes : la beauté des mots. Et, en particulier, les mots des géants littéraires. Du reste, plusieurs citations des classiques continuent à toucher les hommes du présent, en évoquant dans leurs âmes, un flot d'émotions qui semblent se traduire parfaitement dans l'encre des pages. À cet égard, en lisant l'extrait de « La Poésie » d'Alphonse de Lamartine, ici en annexe 1, nous nous sommes souvenus de la grande influence que toutes œuvres classiques ont eue (et continuent à avoir) sur les esprits humains : un livre fonctionne, toujours, comme un « compas pour le pilote¹ » ; il est le moyen pour mesurer la marche des âmes des hommes, leur modèle de comparaison avec la réalité de leurs actions. Un « classique » est justement « l'incarnation de ce que l'homme a de plus intime dans le cœur et de plus divin dans la pensée² ». Il faut alors entendre le mot « poésie » au sens universel de « littérature » :

Cette langue, toute mystérieuse [...] cette langue [qui] ne mourra jamais ! Elle n'est point, comme on n'a cessé de le dire, malgré les démentis successifs de toutes les époques, elle n'est pas seulement la langue de l'enfance des peuples, le balbutiement de l'intelligence humaine ; elle est la langue de tous les âges de l'humanité ; [la littérature] « est l'homme même, c'est l'instinct de toutes ses époques, c'est l'écho intérieur de toutes ses impressions humaines, c'est la voix de l'humanité pensant et sentant, résumée et modulée. [...] l'homme sincère et tout entier³.

C'est ainsi que la littérature s'avère être essentielle pour la vie des hommes car elle reproduit et réfléchit exactement l'homme au sens universel. À cet égard, en passant à travers la notion du terme « classique » et du canon littéraire, nous étudierons l'homme (au sens universel) en tant qu'héros de la littérature et nous essaierons de dévoiler l'infinie finitude de ces immenses œuvres littéraires : la littérature permet, d'ailleurs, de rencontrer des personnages nouveaux dans lesquels se reconnaître (ou reconnaître quelqu'un) ou plutôt, dont s'éloigner ; et encore, elle assure la possibilité de s'aventurer dans des lieux jamais visités, de faire face aux bouleversements des passions humaines et de se remettre en question vis-à-vis aux actions accomplies par les protagonistes. Cependant, de nos jours, la querelle entre « Anciens et Modernes » paraît plus actuelle que jamais. À ce propos, les doutes concernant l'avenir des

¹ ALPHONSE DE LAMARTINE, « La Poésie », *Méditations poétiques*, De la Cour, Bruxelles 1835, p. 7.

² *Ibid.*, p. 17.

³ *Ibid.*, p. 19.

« hommes des lettres » occupent, de plus en plus, les débats de plusieurs critiques et les pages de différents journaux (de papier aussi bien qu'en ligne) : Pourquoi la littérature ? Pourquoi avons-nous encore besoin de nous plonger dans la parole du passé ? Pourquoi faut-il encore lire les classiques ? Pourquoi est-il encore nécessaire d'enseigner la littérature ? L'avenir des géants littéraires semble, aujourd'hui, être mis en cause, surtout en raison de leur éloignement du présent. Notre mémoire vise, en revanche, à dévoiler l'infinie contemporanéité des ouvrages classiques, avec nous, hommes du présent et avec toutes générations futures. À ce sujet, afin de mieux cibler la question, nous souhaitons dédier notre premier chapitre à un petit voyage à la découverte des classiques littéraires, pour essayer de saisir leur place, leur rôle et leur nécessité dans la vie des individus. Autrement dit, à travers cette aventureuse immersion dans les mystères des géants littéraires, nous voulons prouver la véritable beauté d'un classique, à savoir sa capacité à traverser les siècles et à se faire aimer, de façon toujours nouvelle, par les hommes de chaque différente époque ; sa capacité à se prêter aux esprits des hommes qui, le plus souvent, n'arrivent pas à trouver de bons mots pour extérioriser une émotion, voire une pensée. C'est aussi la raison pour laquelle nous avons décidé d'enrichir l'introduction à notre étude avec une citation littéraire : personne sauf un « classique » ne peut mieux vous initier à la contemporanéité des géants littéraires.

Toutefois, malgré son actualité, il faut souligner que les doutes concernant la littérature interpellent, à présent, aussi la nécessité d'une mise à jour du programme de littérature dans les établissements scolaires actuels, à savoir l'espace dans lequel, le plus souvent, les jeunes sont initiés, pour la première fois, à cet incontournable monde des Lettres. D'ailleurs, les goûts, les intérêts et les habilités des élèves ne sont plus les mêmes des siècles passés. De plus, pour la plupart des apprenants contemporains, les classiques abordés en classe ne sont que des livres poussiéreux qu'il faut, malgré tout, étudier ; des livres oubliés sur les étagères ou placés dans de vieilles boîtes, une fois leurs études terminées ; des souvenirs littéraires extrêmement longs, ennuyeux et difficiles à appréhender. C'est ainsi que la vie, où mieux la survie, de la littérature dans les programmes des établissements scolaires paraît, de nos jours, un véritable défi, toujours plus épineux, lancé aux professeurs défenseurs de l'éternelle infinité des classiques : supprimer ou pas un texte plutôt qu'un autre dans le sommaire des manuels ; se dispenser de l'étude d'un auteur retenu mineur (par qui ?) à cause du manque du temps.

Considéré le rôle essentiel de l'école dans la découverte de ces chefs-d'œuvre, exclure certains de ces textes dans les programmes scolaires contribuerait, alors, inévitablement, à leur oubli. Pour cette raison, nous dédions le deuxième chapitre du mémoire à la crise de la littérature et à la fonction de l'école dans son étude et dans sa conservation. De plus, compte tenu des

changements subis par les institutions scolaires et par les apprenants, nous envisageons la nécessité d'une réforme des méthodes d'apprentissage et des contenus abordés. En particulier, nous avons choisi de focaliser notre attention, uniquement, sur le contexte qui nous entoure, à savoir la Vallée d'Aoste, et de dévoiler le lien existant entre nos montagnes et les auteurs étudiés en classe. En d'autres termes, toujours sous le signe de la contemporanéité des ouvrages littéraires au cours des siècles, nous souhaitons montrer la présence d'une relation, pas seulement entre la littérature et l'histoire d'un pays, mais aussi entre la littérature et sa géographie. Plus précisément, nous consacrons un espace à la découverte du symbole du territoire valdôtain, à savoir les montagnes, à travers les mots des « classiques » abordés, d'habitude, à l'occasion des cours de littérature française des lycées de la région. Pareillement, nous retenons nécessaire de rappeler la raison de l'étude de la langue française - et, par conséquent, de sa culture - dans notre petite région, afin d'obtenir une approche plus favorable de la part des élèves (aujourd'hui, toujours plus hostiles à l'étude du français).

Le chapitre suivant sera entièrement dédié à l'analyse de la didactique de la littérature dans les établissements scolaires de la Vallée d'Aoste. À ce sujet, pour mieux détecter la réalité des lycées de la région, nous avons retenu essentiel de laisser parler les protagonistes de l'enseignement, à savoir les professeurs des écoles. C'est ainsi que nous avons mené une enquête (à l'aide de secrétariats des lycées valdôtain et du professeur Mario Bianco) qui occupe la troisième partie de notre mémoire. Pour conclure, il nous reste, encore, à donner voix à l'autre protagoniste de notre mémoire, c'est-à-dire les montagnes. C'est ainsi que nous réservons la dernière partie à la conception d'un séjour littéraire contemporain consacré à la rencontre entre les Alpes et les Lettres, en reproduisant un récit alpestre actuel à l'aide des plus beaux et incontournables mots des géants littéraires, qui bien avant nous, ont exploré, connu et décrit la merveilleuse « architecture naturelle⁴ » qui nous entoure, cette « barrière⁵ terrifiante » et infranchissable qui « tous nous dépasse⁶ », à savoir les montagnes. De cette façon, bien consciente que notre recherche ne saurait être exhaustive, à cause du vaste sujet qu'elle s'est donné, à travers ces mots tracés à travers les Alpes, nous souhaitons parvenir aux cœurs des adultes aussi bien que des adolescents, car, comme l'écrit Alberto Bevilacqua, « la montagna dovrebbe servire per salire, ma anche e soprattutto per discendere. Verso la gente⁷ ».

⁴ THÉOPHILE GAUTIER, « Le Mont Blanc », *Les Vacances du lundi, Tableaux de montagnes*, G. Charpentier, Paris 1881, p. 150.

⁵ WALTER BONATTI, *Montagna di una vita*, Baldini Gastoldi Dalai, Milan 2008, p. 108.

⁶ VICTOR HUGO, « Désintéressement », *La Légende des siècles*, André Dumas (éd.), Garnier, Paris 1974, p. 577.

⁷ GIULIO GASPERINI, « La generosità della montagna », *Montagna risorsa infinita*, pp. 1-52, *Spazio pubblico*, en ligne : Home - Spazio pubblico. Dernière consultation : 6 février 2022.

1. Un voyage à la découverte des « classiques »

1.1. Influence et polysémie du terme « classique »

Premièrement, avant de commencer notre analyse, il vaut la peine de s'interroger sur l'histoire du terme « classique » pour mieux comprendre ce qu'on associe à ce mot lorsqu'on l'entend aujourd'hui. D'origine latine, l'adjectif « *classicus* » était employé pour désigner la catégorie sociale des citoyens de la première classe, à savoir la plus riche et la plus éminente⁸. En particulier, ce terme renvoie au domaine de l'administration romaine qui distinguait cinq classes de citoyens en réservant le nom des *classici* à la première, c'est-à-dire à la plus haute catégorie de citoyens, comme le témoignent les mots du célèbre grammairien latin Aulus Gellius : « *Classici dicebantur non omnes qui quinque classibus erant, sed primae tantum classis homines* ». Plus tard, au II^e siècle, l'adjectif « *classicus* » fait sa parution, pour la première fois, dans le contexte littéraire, pour désigner les écrivains de premier ordre en tant que « *auctores classici* ». D'ailleurs, cette appellation d'« écrivain classique » était attribuée, exclusivement, aux artistes de première classe, à savoir de la plus haute catégorie. Autrement dit, cette définition désignait un ensemble d'auteurs considérés « parfaits » et jugés comme les meilleurs dans leur genre. En revanche, au moyen Âge, cet adjectif semble disparaître pour figurer à nouveau, à l'époque de la Renaissance, avec son acception littéraire qui devient son sens principal : « 'classique' ne signifiait [alors] autre chose que 'parfait' ». À ce moment-là, les auteurs anciens étaient retenus des modèles indépassables. Il s'ensuit que l'adjectif « classique » commence à dénoter ce qui est « ancien » et à être employé en tant que synonyme d'« antique ». Par conséquent, après cette analyse, il est facile de comprendre comment, au XVI^e siècle, il était question d'une « valeur » classique, liée à l'art grecque et romaine, ces derniers étant considérés comme les plus hauts et les plus anciens exemples de perfection artistique, comme le témoigne l'un des principaux thèmes des poètes de la Pléiade, à savoir l'imitation des auteurs antiques et des textes de l'Antiquité⁹. De plus, vers la fin du XVII^e, cet impact positif des « classiques » est mis en cause, pour la première fois, par la célèbre querelle des Anciens et des Modernes. En effet, si les premiers croient que la création littéraire doit s'inscrire dans la continuité des auteurs de l'Antiquité – qui incarnaient à leurs yeux l'idéal de

⁸ ALAIN VIALA, « Qu'est-ce qu'un classique ? », *Littératures classiques*, n. 19, Société de Littératures Classiques, Toulouse 1993, p. 14.

⁹ Voir à ce propos TARKIEWICZ WLADYSŁAW, « Les quatre significations du mot classique », *Revue Internationale de Philosophie*, v. 12, n. 43, De Boeck Supérieur, Bruxelles 1958, pp. 5-6.

perfection artistique – au contraire, les seconds voient dans l’innovation et dans le progrès la clé pour l’art. Cependant, après cette petite parenthèse, au XVIII^e siècle, le terme « classique » continue à évoquer ce qui était conforme aux modèles anciens et ce qui, pour cette raison, était pris en tant que terme de comparaison, surtout en relation au « bien parler¹⁰ ». Plus spécifiquement, à cette époque, on appelle « classiques » les « bons auteurs du siècle de Louis XIV et de celui-ci¹¹ ». Plus tard, dans le *Dictionnaire de l’Académie Française* de 1814, on trouve une nouvelle correspondance entre « auteur classique » et « auteur approuvé, faisant autorité¹² », relation qui semble demeurer encore de nos jours et qui, à notre avis, trouve son origine à l’époque de la Renaissance. En effet, au XVI^e siècle ces auteurs « classiques » étaient appréciés pour leur capacités oratoires et argumentatives et admirés pour leur talent à parler en public. On peut, par conséquent, reconnaître, en ces écrivains, le modèle surtout linguistique, pour l’époque. Autrement dit, la langue de ces auteurs représentait un modèle à suivre, justement, en raison de leur influence, voire de leur « autorité ». Similairement, les artistes du XVII^e et du XVIII^e siècle continuent à s’inspirer à l’art antique¹³, en particulier au Moyen Âge. C’est finalement au XIX^e siècle qu’apparaît, pour la première fois, une définition plus proprement pédagogique du terme : les classiques sont les livres « qui [servent] dans les écoles de base d’étude à l’enseignement¹⁴ », les livres qui ont fait l’Histoire et que chaque élève doit connaître. Aujourd’hui, au XXI^e la coïncidence donnée au XVI^e siècle entre l’adjectif « classique » et le substantif « modèle » apparaît, le plus souvent, lorsqu’on essaie de donner une définition des auteurs et des œuvres classiques. À ce propos, il est inévitable de retenir que l’un des premiers sens du terme « classique » donné par les dictionnaires plus récents est, proprement, celui de « modèle », à savoir, ce qui s’offre « à l’admiration et à l’imitation¹⁵ » en tant que référant. Pour en témoigner, nous pourrions citer deux définitions données par Alain Viali « un classique est un auteur érigé en modèle¹⁶ », « un auteur et une œuvre seront d’autant plus qualifiables comme classiques ‘*classicisables*’ qu’ils paraissent incarner un modèle¹⁷ » ou repérer les mots célèbres d’Italo Calvino : les classiques sont « les livres qui fournissent des modèles, des termes de comparaison, des schémas de classification, des échelles de valeur, des

¹⁰ TATARKIEWICZ WLADYSŁAW, « Les quatre significations du mot classique », *op. cit.*, p. 6.

¹¹ *Ibidem*.

¹² *Ibid.*, pp. 6-7.

¹³ *Ibid.*, p. 8.

¹⁴ ÉTIENNE JOUY, *L’Hermite de la Chaussée d’Antin*, t. 5, Pillet, Paris 1814, p. 154.

¹⁵ ALAIN VIALA, « Qu’est-ce qu’un classique ? », *op. cit.*, p. 19.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ *Ibid.*, p. 21.

paradigmes de beauté¹⁸ ». En d'autres termes, la littérature s'avère être un « miroir transparents de nous-mêmes¹⁹ ». Toutefois, cachée derrière l'idée de classique et de modèle, le XXI^e siècle semble avoir révélé une autre nuance attachée à l'adjectif « classique » et qui s'oppose, totalement, à l'idée d'imitation qu'on vient d'analyser. Plus précisément, cette nouvelle conception du terme « classique » est étroitement liée, d'après nous, à un particulier atout propre à la lecture et la découverte d'un classique, à savoir la possibilité de voyager dans un « espace privilégié dans lequel les individus peuvent se constituer²⁰ », se reconnaître, se confronter, ou bien se remettre en question. C'est ainsi que, contrairement à ce qu'on croit généralement, on comprend que le terme « classique » ne fait pas uniquement référence à ce qui est donné pour servir de référence et auquel il faut, nécessairement, s'inspirer. Au contraire, « classique » est aussi ce qui se révèle être un véritable « révolutionnaire », capable de bouleverser l'homme et sa pensée²¹ et de susciter un rapport ambivalent²² dans l'esprit humain. En d'autres mots, les classiques ont le pouvoir d'éveiller un sentiment de malaise et d'inquiétude dans notre existence, comme le fait noter le célèbre critique américain Harold Bloom :

The silliest way to defend the Western Canon is to insist that it incarnates all of the seven deadly moral virtues that make up our supposed range of normative values and democratic principles. [...] If we read the Western Canon in order to form our social, political, or personal moral values, I firmly believe we will become monsters of selfishness and exploitation. To read in the service of any ideology is not, in my judgment, to read at all²³.

Pour conclure ce petit excursus dans l'évolution du terme « classique », nous retenons aussi utile de citer les mots d'Hélène Merlin-Kajaman qui évoquent, proprement, ces deux aspects extrêmes et opposés qui caractérisent le terme dès l'époque moderne : « Les classiques 'réfléchissent le lecteur' comme toute littérature, mais de façon si concise et si générale qu'elle en devient 'très obscure'²⁴ ».

¹⁸ ITALO CALVINO, *Pourquoi lire les classiques*, Jean-Paul Manganaro, Christophe Mileschi (trad.), Gallimard, Paris 2020, p. 9.

¹⁹ Voir à ce propos HÉLÈNE MERLIN-KAJAMAN, « Le corps classique des modernes », *Revue d'Histoire littéraire de la France*, 107^e Année, n. 2, Presses Universitaires de France, 2007, p. 293.

²⁰ YVES CITTON, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Éd. Amsterdam, Paris 2017, p. 311.

²¹ GABRIELE LAVIA, *Se vuoi essere contemporaneo leggi i classici*, Stefano Genovese (éd.), Mondadori, Milan 2017, p. 20.

²² ITALO CALVINO, *Pourquoi lire les classiques*, *op. cit.*, p. 13.

²³ HAROLD BLOOM, *The Western Canon: The Books and School of the Ages*, Francesco Saba Sardi (trad.), Harcourt Brace&Company, New York 1994, p. 29.

²⁴ Voir à ce propos, HÉLÈNE MERLIN-KAJAMAN, « Le corps classique des modernes », *op. cit.*, p. 293.

1.2. Le canon littéraire

Déjà dans ses *Nuits attiques*, le grammairien latin Aulus Gellius définissait certains écrivains latins – tels que Cicéron, César, Salluste, Virgile, et Horace – comme des « auteurs choisis²⁵ ». Du reste, attribuer l'appellation de « classique » uniquement à une sélection d'écrivains signifie faire une distinction entre « les meilleurs auteurs et à les séparer de tous les autres²⁶ », ce qui confirme, encore une fois, le caractère exclusif – abordé auparavant – qui détache ce qui est « classique » de ce qui ne l'est pas. En particulier, les premiers à opérer une telle séparation furent les philologues de la célèbre Bibliothèque d'Alexandrie qui « prirent l'initiative de fixer une liste de ces auteurs classiques », formant ce que « les Grecs appelaient 'canon' c'est-à-dire inattaquable, au-dessus de toute atteinte » en raison de leur « perfection²⁷ ». Dans les siècles suivants, cette liste alexandrine fut entièrement perdue, même si on n'a jamais « cessé de sélectionner parmi les écrivains les auteurs 'classiques'²⁸ ». À cet égard, à partir du XVI^e siècle, le terme est, de nouveau, appliqué à la littérature, pour marquer une liste d'auteurs et d'ouvrages, avant d'être mis en question dans la seconde moitié du XX^e siècle par les réflexions du « New Criticism » et de la « Nouvelle Critique française²⁹ ».

D'ailleurs, aujourd'hui, on ne parvient pas à faire une énumération achevée et exhaustive des auteurs et des œuvres classiques, comme l'explique Tatarkiewicz Wladyslaw : « l'idée moderne de l'auteur classique est une idée vague » et « une liste déterminée des classiques n'existe et n'a jamais existé aux temps moderne. Ce n'est qu'une *vox populi*, une *communis opinio* ou *opinio doctorum*, une tradition et non un canon³⁰ ». Effectivement, la plus récente idée de canon paraît, de nos jours, détachée de la valeur « absolue³¹ » propre des savants de la Bibliothèque d'Alexandrie. À ce propos, il vaut la peine de citer la définition des classiques donnée par Alain Viali, qui semble résumer le concept de *vox populi* mentionné ci-dessus : « un classique c'est un auteur ou une œuvre dont on a 'entendu parler' souvent plus

²⁵ ALAIN VIALA, « Lire les classiques au temps de la mondialisation », *Dix-septième siècle*, n. 228, Presses Universitaires de France, 2005, p. 393.

²⁶ TATARKIEWICZ WLADYSLAW, « Les quatre significations du mot classique », *op. cit.*, p. 12.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ LAURENCE BRADLEY, LOÏSE GRIVAZ, *La place de la littérature extrêmement contemporaine dans l'enseignement du français au niveau secondaire, une étude menée auprès d'enseignant(e)s du secondaire I concernant leurs habitudes de lecture en classe relativement à la date de parution de l'ouvrage*, Master of Science et diplôme d'enseignement pour le degré secondaire, Lausanne 2021, p. 14.

³⁰ TATARKIEWICZ WLADYSLAW, « Les quatre significations du mot classique », *op. cit.*, p. 12.

³¹ *Ibidem*.

qu'on ne l'a lu³² ». Du reste, à notre époque, les classiques sont très souvent considérés comme de vieux livres poussiéreux, oubliés sur les étagères de la chambre, une fois terminé le lycée ; d'anciens tomes très loin de notre quotidien et dont on rappelle vaguement l'histoire.

En outre, si, autrefois, l'ancienne conception du canon littéraire était liée à l'idée de « règle » et à l'idée d'une éternité à retenir comme « immuable et infranchissable », aujourd'hui, le canon semble avoir acquis une nouvelle forme d'éternité qu'on pourrait, au contraire, définir « en perpétuelle évolution ». En particulier, cette modification de la notion du canon est due, notamment, aux différents genres aussi bien qu'aux goûts des lecteurs qui changent selon les époques. À cet égard, Harold Bloom souligne que, sur la base du contexte historique, à chaque époque, certains genres sont considérés plus « canoniques » par rapport à d'autres. De plus, en citant les mots de Alastair Fowler, il propose la lecture d'un extrait de l'ouvrage *Kinds of Literature*, dans lequel apparaît un concept extrêmement essentiel autour duquel tourne notre discours, celui du « canon contemporain³³ ». Le canon des érudits du XVI^e siècle diffère, nécessairement, de celui du XXI^e siècle et cette variation est due à l'existence de plusieurs institutions et autorités qui ont, désormais, le pouvoir de formuler une canonisation. Autrement dit, les systèmes scolaires, les académies, les pouvoirs politiques³⁴ sont qualifiés pour autoriser la canonisation de certains auteurs, qui devraient – nous soulignons le conditionnel – se conformer et suivre les intérêts de différentes générations. Il s'ensuit, qu'aujourd'hui la notion de canon paraît, en général, se mélanger avec la notion de « réception » et avec celle de « tradition », cette dernière définie comme « ce qui survit du passé dans le présent » et qui, pour cette raison, « doit autant être continuée que renouvelée³⁵ ». Maintenant, il nous reste à comprendre comment s'opère cette canonisation.

D'abord, comme le soutient Harold Bloom, celui qui écrivait qu'il n'y a jamais assez de temps dans la vie d'un individu pour lire tous, même s'il n'y avait rien d'autre à faire que lire³⁶. C'est pourquoi, lorsqu'on lit – ou on fait lire des livres aux élèves – il faut, absolument, faire un choix. Créer un canon implique, en effet, le fait d'opérer un choix, et un choix correspond à

³² ALAIN VIALA, « Qu'est-ce qu'un classique ? », *op. cit.*, p. 31.

³³ HAROLD BLOOM, *The Anxiety of Influence. A Theory of Poetry*, Oxford University Press, New York 1997, pp. 17-18.

³⁴ ANAÏS BUCLON, MARIA ERBEN, CLAUDIA JACOBI, MILAN HEROLD, « Un canon littéraire européen ? », Michaël Bernsen (éd.), *Actes du colloque international de Bonn des 26, 27 et 28 mars 2014*, Culture européennes, Paris 2014, p. 7.

³⁵ DENIS PERNOT, « Brunetière et la Jeune littérature : tradition et canon », *Revue d'Histoire littéraire de la France*, 112^e année, n. 1, Presses Universitaires de France, 2014, p. 100.

³⁶ HAROLD BLOOM, *The Anxiety of Influence. A Theory of Poetry*, *op. cit.*, p. 13.

une limitation – comme l'écrivait proprement Oscar Wilde : « to define is to limit³⁷ », donc, exclure. Cependant, comme nous avons souligné auparavant, si le pouvoir de formuler un canon littéraire est, avant tout, accordé aux institutions des pays, il en résulte, évidemment, que chaque différent pays favorisera l'étude et la lecture des œuvres et des écrivains plus proches de sa propre culture. À ce propos, on peut faire référence à la valeur anthropologique propre de la littérature évoquée par Amor Séoud :

La littérature reste considérée souvent comme la seule, et toujours la meilleure, ethnographie de la culture d'un pays donné, au sens propre du mot ethnographie : presque toutes les images et les idées les plus tenaces et le plus concrètes que nous avons sur les Anglais, les Russes ou les Grecs [...] sont venues [...] des œuvres littéraires.³⁸

Ou, encore, proposer la définition offerte par Martine Abdallah-Pretceille et Louis Porcher à propos du texte littéraire :

Le texte littéraire, production par excellence de l'imaginaire, représente un genre inépuisable pour l'exercice et la rencontre avec l'Autre ; rencontre par procuration, certes, mais rencontre tout de même. Produits de la culture, dans les deux sens du terme (culture cultivée et culture anthropologique), le texte littéraire retrouve progressivement ses titres de noblesse. Réduit dans un premier temps à n'être qu'un support d'apprentissage linguistique ou qu'une représentation factuelle des faits de civilisation, il est actuellement redécouvert comme médiateur dans la rencontre et la découverte de l'Autre. La littérature permet d'étudier l'homme dans sa complexité et sa variabilité³⁹.

Les « classiques » constituent, en effet, la meilleure « ethnographie », à savoir la meilleure méthode d'étude, afin de représenter et de décrire les coutumes et plus largement, la culture d'un pays, d'un peuple, de l'« Autre ». Ces deux brefs extraits nous témoignent, ainsi, la proposition et le rôle des œuvres canoniques d'un certain pays donné, à dévoiler les différentes façons de vivre et de penser propres aux cultures d'origines. D'ailleurs, lire un classique permet aussi de mieux appréhender les valeurs humaines en étendant nos perspectives envers ceux qui sont différents de nous. À cet égard, la littérature peut influencer nos pensées et nos décisions face au monde.

Maintenant, il faut se concentrer sur la raison pour laquelle certains ouvrages et certains auteurs résistent au passage du temps : c'est le sujet du paragraphe qui suit.

³⁷ OSCAR WILDE, *The Picture of Dorian Gray*, Penguin Classics, London 1985, p.233.

³⁸ AMOR SÉOUD, *Pour une didactique de la littérature*, Didier, Paris 1997, p. 46.

³⁹ MARTINE ABDALLAH-PRETCEILLE, « La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers », *Synergies Brésil*, n. 2, Association Bernard Gregory, France 2010, p. 147.

1.3. L'Homme, le héros des « classiques »

Nous croyons utile de mentionner avant tout la réflexion proposée par Juan C. Jiménez Murillo, dans son article *La littérature comme voie d'accès à la culture* :

Considérée comme l'une des premières manifestations artistiques dont l'homme de tous les temps et de tous les pays s'est servi pour exprimer ses sentiments, la littérature constitue une projection de l'homme, une prise de conscience de sa propre vie qui met en question lui-même, en lui permettant de descendre dans son intérieur et de montrer aux lecteurs les grands problèmes qui l'ont toujours inquiété et de leur trouver une réponse⁴⁰.

En effet, si d'un côté, il est bien évident que certaines œuvres littéraires, au fil du temps, perdent de leur intérêt au risque de tomber dans l'oubli, d'autre part, le répertoire des « classiques » demeure toujours actuel. À cet égard, dans un article paru sur le site de *France culture*, Bellanger, après avoir défini « le classique » en tant qu'un livre qui « nous résiste » et qu'il « se tient sans nous », déclare – toujours à propos d'un « classique » – « lui, il n'a pas changé : en ce sens, c'est le classique qui nous lit, qui nous relit⁴¹ ». D'ailleurs, si les siècles se succèdent et les sciences évoluent, les êtres humains doivent toujours faire face à leur propre intériorité. Autrement dit, l'homme est toujours confronté aux mêmes interrogations ontologiques, aux mêmes sentiments et réflexions qui, le plus souvent, entraînent aussi les mêmes attentes. De ce fait, le long voyage que fait Ulysse dans l'*Odyssée* demeure depuis toujours le symbole de la folle volonté de connaissance qui pousse l'individu humain à dépasser les limites ; l'attitude romantique d'Emma Bovary symbolise la déception d'une vie amoureuse entièrement idéalisée ; à travers l'amour éprouvé par Phèdre, Racine dévoile l'extrême passion qui amène les amoureux à une mort tragique ; encore, Moby Dick représente la monstrueuse créature qui entraîne l'être humain dans les profondeurs de la vie, poussé par une véritable obsession dont on ne peut se dispenser... Bref, tous les classiques parlent de l'homme au sens universel, de ses passions, de ses angoisses, de ses valeurs. Du reste, l'*Odyssée*, la matrice de toute œuvre littéraire, s'ouvre avec les mots suivants : « Dis-moi, Muse, cet homme subtil qui erra si longtemps...⁴² » ; et « cet homme » est, exactement, l'Homme avec la lettre majuscule, à savoir, l'homme universel, l'homme de tous les siècles, de tous les territoires. C'est ainsi que toutes

⁴⁰ JUAN CARLOS JIMÉNEZ MURILLO, « La littérature comme voie d'accès à la culture », *Letras*, n. 57, Universidad Nacional, Costa Rica 2015, p. 158.

⁴¹ AURÉLIEN BELLANGER, « Qu'est-ce qu'un classique ? », *France Culture*, en ligne : Qu'est-ce qu'un classique ? (franceculture.fr). Dernière consultation : 10 septembre 2021.

⁴² HOMÈRE, *Odyssée*, Vincenzo Di Benedetto (trad.), BUR Rizzoli, Milan 2010, p. 152.

les œuvres littéraires deviennent – et elles sont devenues au fil du temps – de véritables « mythes » propres de toutes les époques et de toutes les générations. Du reste, un mythe représente toujours un « récit forgé pour répondre aux grandes questions que les hommes se sont toujours posées » et la lecture d'un mythe – aussi bien que la découverte d'un classique – satisfait, par conséquent, « notre désir de connaître⁴³ ».

À ce sujet, l'acteur de théâtre italien Gabriele Lavia soutient qu'un « classique » « racconta l'uomo, l'essere umano nella sua totalità. Per quanto lontano nel tempo e nello spazio, paradossalmente, il Classico diventa lo specchio del mio essere⁴⁴ » ; autrement dit, il appartient à notre temps, malgré son époque. En outre, toujours à ce propos, Yves Citton, dans son ouvrage *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, écrit qu'« un texte littéraire ne continue à exister que pour autant qu'il nous parle, et qu'il ne nous parle que par rapport à nos pertinences actuelles⁴⁵ ». En somme, ce qui est « classique » est, en même temps et paradoxalement, « contemporain » à nous, lecteurs du présent. C'est ainsi que la lecture d'un « classique » ouvre « un espace de dialogue entre les époques, entre les situations, entre les expériences. Elle impose à ses lecteurs le choc d'une émotion et leurs permet de ne pas en rester là. Elle donne le sentiment d'une beauté ou d'une force qui dépassent l'instant⁴⁶ ».

À ce point, il est naturel de s'interroger sur ce qui contribue à justifier l'actualité des « classiques ». Pour commencer cette étude, nous souhaiterons rappeler les mots avec lesquels s'ouvre le célèbre ouvrage d'Italo Calvino : « Commençons par proposer une définition : 1) Les classiques sont ces livres dont on entend toujours dire : 'Je suis en train de le relire...' et jamais : 'Je suis en train de le lire...' »⁴⁷. Avec cette simple affirmation, le romancier évoque l'une des plus précieuses propriétés des classiques, c'est-à-dire la « sensation de la découverte ». D'ailleurs, comme nous enseigne la célèbre maxime du philosophe grec Héraclite, « on ne se baigne jamais deux fois dans le même fleuve ». Également, aucune lecture d'un « classique » ne se révèle être identique à elle-même, au fil du temps. Comment concevoir ce paradoxe entre la contemporanéité et l'éternelle découverte des « classiques » ? Du reste, si quelque chose est toujours contemporain signifie qu'il est toujours actuel. En outre, la littérature classique répond, constamment, à des spécificités qui expliquent son intemporalité, à savoir à son aspect invariable et étranger au mouvement du temps. Toutefois, les « classiques » cachent parmi leurs

⁴³ JEAN BOTTÉRO, *Naissance de Dieu. La Bible et l'historien*, Gallimard, Paris 1992, p. 281.

⁴⁴ GABRIELE LAVIA, *Se vuoi essere contemporaneo leggi i classici*, op. cit., p. 66.

⁴⁵ YVES CITTON, *Lire interpréter actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, op. cit., p. 34.

⁴⁶ MICHEL DELON, « La place de la littérature », *Revue des Deux Mondes*, Paris 2016, pp. 146-147.

⁴⁷ ITALO CALVINO, *Pourquoi lire les classiques*, op. cit., p. 7.

pages, des surprises, infiniment nouvelles, selon les différentes générations de lecteurs. L'auteur du *Chevalier inexistant* précise ce qui suit :

C'est pourquoi l'on devrait consacrer, à l'âge adulte, un temps à la redécouverte des plus importantes lectures de sa jeunesse. Car, si les livres ne changent pas (mais en réalité ils changent à la lumière d'une perspective historique différente), nous-même avons changé, et nos retrouvailles avec eux sont des événements nouveaux. [...] Et, de fait, on pourrait dire : toute relecture d'un classique est une découverte, comme la première lecture ; toute première lecture d'un classique est en réalité une relecture.

Et il conclut, en affirmant qu'« un classique est un livre qui n'a jamais fini de dire ce qu'il a à dire⁴⁸ ». Nous en dégageons ainsi les deux traits spécifiques des classiques, à savoir leur intemporalité et leur contemporanéité : lorsqu'on s'embarque sur un de ces livres, le lecteur plonge dans un univers à mille lieues de son quotidien, il se déplace dans le temps, il se déplace « avec » le temps ; il est, donc, « con – temp(s) – orain ».

Avant de conclure, nous voudrions revenir, un instant, sur le concept de « sensation » que nous avons associé auparavant au mot « découverte », pour ouvrir une petite parenthèse. En particulier, lire ou relire un classique n'entraîne pas, nécessairement, la révélation d'un élément nouveau, au sens d'inédit ; mais « parfois, nous y découvrons quelque chose que nous avons toujours su (ou cru savoir), sans savoir que c'était ce livre-là qui l'avait dit le premier (ou qu'il s'y attachait de façon particulière⁴⁹) ». En d'autres termes, chaque fois qu'on lit un classique on saisit quelque chose de nouveau car le pouvoir de la lecture d'un texte du passé est de réformer notre regard en tirant de son altérité la vision du monde actuel à travers des yeux nouveaux⁵⁰. Ce qui nous confirme, encore une fois, qu'un « classique » est un « miroir de l'Homme », un miroir à rebours, nous dirons – et le caractère « révolutionnaire », propre de la littérature, qu'on a déjà mentionné dans le premier sous-chapitre.

1.4. L'infinie finité des « classiques »

Jusqu'ici nous avons essayé d'étudier comment l'ouvrage littéraire change et se modifie, au fil du temps, en restant, parallèlement et paradoxalement, toujours le même. Nous appellerons cette contradiction l'infinie finité des « classiques ». Après avoir défini la littérature en tant qu'

⁴⁸ *Ibid.*, pp. 9-10.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 11.

⁵⁰ YVES CITTON, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, op. cit., p. 63.

« un système fonctionnel dont un terme est fixe (l'œuvre) et l'autre variable (le monde, le temps qui consomme cette œuvre) », Roland Barthes souligne comment « chaque époque apporte sa propre réponse, perpétuellement changeante, à la question posée par l'œuvre⁵¹ ». Voici la singularité des œuvres classiques : le fait d'éveiller plusieurs « impressions tracées⁵² » au fil du temps. Voici l'ouverture dans la clôture propre aux « classiques ». D'ailleurs, comme le témoigne Alain Viali, « il n'y a pas de valeur en soi dans les œuvres, mais un potentiel de valeur qui peut être diversement activé, selon les temps et les situations⁵³ » ; autrement dit, en écrivant son ouvrage, l'auteur classique dépose une

[...] interrogation indirecte, à laquelle l'écrivain, [...] s'abstient de répondre. La réponse [est donnée par chacun de nous] y apportant son histoire, son langage, sa liberté ; mais comme histoire, langage et liberté changent infiniment, la réponse du monde à l'écrivain est infinie : on ne cesse jamais de répondre à ce qui a été écrit hors de toute réponse : affirmés, puis mis en rivalité, puis remplacés, les sens passent, la question demeure⁵⁴.

À cet égard, il vaut la peine de remarquer l'une des plus saillantes définitions de l'œuvre classique, donnée par Roland Barthes : en suivant le critique, l'œuvre littéraire désigne toujours « un sens tremblé et non un sens fermé⁵⁵ ». Il s'ensuit que la réception d'un certain ouvrage est, constamment, soumise à un léger tremblement ; il s'enrichit d'une nouvelle intensité, selon les différentes époques, les différentes générations, les différents lecteurs. Un « classique » est donc « un ensemble de mots et de phrases qui se trouvent être enfermés les uns avec les autres [...] dans un espace qui doit forcément être clos⁵⁶ », c'est-à-dire, la page, et qui, cependant, reste, perpétuellement, ouvert sur l'histoire⁵⁷. Toutefois, c'est justement cette condition de fermeture et de finitude qui garantit l'ouverture et l'infinité des « classiques ». En effet, la finitude est l'une des caractéristiques principales du héros classique, symbole de l'homme au sens universel qui se trouve, presque toujours, dans un état de clôture, de la même façon que son créateur, voire l'auteur, qui trouve l'infinité dans l'espace clos de la page blanche. À ce sujet, avant tout, il faut mentionner la haie du poète italien Giacomo Leopardi, devenue le symbole du paradoxe de l'infinie dans le fini. Plus précisément, le regard qui s'ouvre vers l'horizon, limité et gêné par la présence d'une haie sur la colline permet, au poète, de rêver et

⁵¹ *Ibid.*, p. 126.

⁵² *Ibid.*, p. 131.

⁵³ ALAIN VIALA, « Qu'est-ce qu'un classique ? », *Littératures classiques*, *op. cit.*, p. 31.

⁵⁴ YVES CITTON, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, *op. cit.*, p. 91.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 93.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 507.

⁵⁷ ALAIN VIALA, « Qu'est-ce qu'un classique ? », *Littératures classiques*, *op. cit.*, p. 31.

de voir l'infini, un infini qui ne peut pas être atteint sans cet obstacle. Similairement, Charles Baudelaire commence son célèbre poème en prose *Les Fenêtres* en écrivant que « celui qui regarde du dehors à travers une fenêtre ouverte, ne voit jamais autant de choses que celui qui regarde une fenêtre fermée » ; ou, encore, Gustave Flaubert dans *Madame Bovary* montre comment « un infini de passions peut se tenir dans une minute, comme une foule dans un petit espace⁵⁸ ». Bref, chaque « classique » prévoit un élément fixe, fermé, clos qui pourtant se révèle être, en même temps, le principe qui déclenche son ouverture. De cette manière, encore, les murs qui enferment la jeune Juliette confèrent une intensification à l'élan amoureux de Roméo, la chambre fermée de Marcel Proust représente l'endroit parfait pour se consacrer à une écriture infinie et les modestes pages du Journal d'Anne Frank donne lieu à un monde de rêves dans un espace clos et limité.

Pour terminer ce bref excursus dans l'exploration de la valeur infinie des « classiques », il vaut la peine de revenir, un instant, sur l'un des points principaux de cette analyse, à savoir l'Homme en tant que protagoniste-miroir des héros classiques. En particulier, après avoir compris que la véritable essence de la littérature est la projection de l'homme au sens universel – et de ses angoisses, de ses rêves, de ses passions, de ses valeurs – il est maintenant possible de concevoir les études littéraires « comme une expérience nous apprenant à vivre 'enfermé avec' [...] ce que nous sommes, avec ceux qui nous entourent et qui nous constituent⁵⁹ ». Autrement dit, la lecture – ou la relecture – d'un « classique », dans sa condition de solitude et de clôture, propres à l'action de lire – devient le moyen pour apprendre à vivre avec nous-même. Dans cette perspective, le texte littéraire n'est pas à concevoir uniquement en tant que document historique d'une culture, mais aussi en tant que « auteur » d'une culture, auteur qui mène à la création de nombreuses visions du monde en apportant plusieurs sens et modèles pour l'imaginaire collectif et individuel⁶⁰.

Finalement, l'infinie finitude des « classiques » peut être conçue sous deux formes : d'une part, en tant qu'un changement perpétuel dans une condition d'immutabilité, d'autre part, en tant que possibilité d'ouverture de l'esprit et de la pensée offerte par un feuillet, voire un fragment d'un ouvrage littéraire. Et c'est proprement de cette infinité dont nous avons besoin dans notre finitude.

⁵⁸ GUSTAVE FLAUBERT, *Madame Bovary*, Gallimard, Paris 2001, pp. 371-372.

⁵⁹ YVES CITTON, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, op. cit., p. 91.

⁶⁰ LIDIA DE FEDERICIS, « Finalità formative dell'educazione letteraria », *Letteratura e aree disciplinari nella scuola dell'adolescente*, Giuliana Bertoni del Guercio (éd.), La Nuova Italia editrice, Frascati 1987, p. 36.

1.5. Lire les « classiques »

Avant de conclure ce premier chapitre dédié à l'analyse des géants littéraires, nous voulons encore consacrer quelques mots à la nécessité de la littérature dans la vie de chaque individu, en évoquant, encore une fois, le phénomène d'identification de l'homme au sein des « classiques ».

Malheureusement, aujourd'hui, la majorité des adolescents a presque la même journée rythmée : d'abord, les heures sur les bancs de l'école, après le temps dédié à l'étude et au sport. S'il leur en reste du temps, l'écran semble être le choix privilégié. Autrement dit, les jeunes de nos jours se privent, de plus en plus, de la possibilité de rêver, d'imaginer un autre monde, un monde, peut-être, meilleur. En particulier, déjà dès l'enfance, les jeunes s'abstiennent, souvent, de ce loisir qui leur est accordé, avant tout, à travers le moyen de la lecture. D'ailleurs, la lecture des fables ou des contes de fées offre aux petits une première projection de leur être et des rêves concernant leur avenir. Lire, est en effet, un besoin de tous, du moment que comme soutient Tzvetan Todorov tout au long de son ouvrage *La littérature en péril* – dont nous allons proposer ensuite un bref extrait – les livres et la littérature aident à mieux vivre :

[Les mots des poètes, des récits des romanciers] me permettent de donner forme aux sentiments que j'éprouve [...] ils me font rêver, trembler d'inquiétude ou désespérer. [...] La littérature peut beaucoup. Elle peut nous tendre la main quand nous sommes profondément déprimés, nous conduire vers les autres êtres humains autour de nous, nous faire mieux comprendre le monde et nous aider à vivre. [...] Elle peut aussi, chemin faisant, transformer chacun de nous de l'intérieur. La littérature a un rôle vital à jouer⁶¹.

C'est ainsi que la lecture des classiques, comme la lecture de n'importe quel livre, augmente la complexité de notre vision du monde et « nous incite à imaginer d'autres manières de le concevoir et de l'organiser⁶² ». Par conséquent, en modifiant notre univers, elle change aussi notre être et la conception que nous avons des autres. À ce propos, en reprenant la célèbre citation donnée par William Shakespeare dans son ouvrage *The Tempest* « We are such stuff as dreams are made on⁶³ » nous pourrions déclarer que « We are such stuff as [literature is] made on ». Encore, similairement, nous nous souvenons des mots de Tzvetan Todorov qui, en parlant du plaisir de la littérature, affirme que « nous sommes tous faits de ce que nous donnent les autres êtres humains : nos parents d'abord, ceux qui nous entourent ensuite⁶⁴ ». Autrement dit,

⁶¹ TZVETAN TODOROV, *La littérature en péril*, Flammarion, France 2007, pp. 71-72.

⁶² *Ibid.*, p. 15.

⁶³ WILLIAM SHAKESPEARE, *The Tempest*, Paolo Bertinetti (trad.), Einaudi, Turin 2012, p. 186.

⁶⁴ TZVETAN TODOROV, *La littérature en péril*, *op. cit.*, p. 16.

tout ce que nous rencontrons au cours de notre vie, à savoir l'entourage familial, le monde du travail, l'école, la société, influence la construction et, surtout l'expression, de notre identité. C'est ainsi qu'en s'abandonnant aux mots des pages d'un livre, la plupart de fois, il arrive d'exclamer que « ce lieu » ou « ce personnage » décrit dans le récit est le même lieu ou le même personnage que nous avons déjà dans nos yeux, dans notre intériorité, mais, pourtant, sans le savoir ; ou bien de penser que « ce monde » est proprement celui dont nous avons toujours rêvé.

Voici donc la richesse de la littérature : elle offre la possibilité de sortir de notre petit univers, de rencontrer d'autres personnages, d'autre lieux et d'extérioriser notre esprit. En d'autres termes, comme nous avons déjà mentionné dans les sous-chapitres précédents, la littérature possède une valeur proprement anthropologique qui lui permet d'ouvrir « à l'infini cette possibilité d'interaction avec les autres [et avec nous-mêmes] et [de] nous [enrichir] donc infiniment⁶⁵ ».

Toutefois, contrairement à plusieurs personnages des ouvrages classiques, aujourd'hui, pour la plupart des étudiants, la lecture représente un effort extrêmement ennuyeux. D'ailleurs, si l'ennui entame les aventures de la protagoniste du célèbre romancier anglais Lewis Carroll, *Alice's Adventures in Wonderland*, ou de l'inconsolable Emma Bovary, protagoniste du roman *Madame Bovary* de Gustave Flaubert, de nos jours, ce sentiment de lassitude est la cause du manque de confiance envers ces auteurs considérés parfaits. Malgré cette attitude, malheureusement, très diffusée, lire reste une nécessité à combler ; une nécessité qu'on devrait chercher à montrer aux plus jeunes, peut-être, non pas en leur disant que les grands romans peuvent ou doivent remplacer les films à la télé, ou que la lecture aide la mémoire, enrichit leur vocabulaire et augmente leur concentration. Tous ces bienfaits – desquels on est sûr au niveau scientifique – restent aux oreilles des élèves une véritable utopie. En revanche, il faudrait leur montrer les caractères essentiels des « classiques », à savoir l'aventure et l'innovation⁶⁶ : la lecture d'un ouvrage correspond, en effet, toujours au commencement d'une aventure nouvelle et différente pour chaque nouveau et différent lecteur. C'est proprement ce qu'a fait, avec les plus petits, le célèbre Geronimo Stilton en lançant une série de livres consacrés à la réadaptation des « classiques » pour les jeunes : *Les Trois Mousquetaires*, *Robinson Crusoé*, *Alice au pays des merveilles*, *Les Voyages de Gulliver*, *Les Aventures d'Ulysse*, et bien d'autres encore. Ou encore, ce qui ont fait Walt Disney et d'autres sociétés cinématographiques ou d'autres groupes d'éditions.

⁶⁵ *Ibidem*.

⁶⁶ MARY BEARD, *Fare i conti con i classici. Leggerli, studiarli, amarli*, Mondadori, Milan 2017, p. 4.

Cependant, pour quelqu'un cette réinterprétation peut paraître comme une privation de la véritable et riche signification des œuvres incontournables, mais d'après nous, il s'agit, simplement, d'une stratégie, certainement adoptée aux capacités linguistiques des enfants, afin de leur permettre une première approche à la littérature, à savoir à ce monde avec lequel ils devraient forcément se mesurer au cours de leur vie. Autrement dit, il s'agit de transmettre aux nouvelles générations « cet héritage fragile, ces paroles qui aident à mieux vivre⁶⁷ » à travers le plus efficace moyen : la passion. En effet, si on arrive à éveiller l'intérêt et à passionner les jeunes et les adolescents à ces personnages, à ces lieux et à ces auteurs, quand il faudra les approcher dans toute leur complexité, au cours de leurs études, l'attitude des élèves sera sans doute plus favorable. En outre, toujours à ce sujet, nous voulons même souligner l'existence de plusieurs collections des grands « classiques » de la littérature adaptées en bande dessinées, avec leur texte intégral. Il avait, donc, raison l'illustre philosophe Benedetto Croce qui soutenait, légitimement, que la littérature des adolescents est – et nous ajoutons, doit être, afin d'être bien reçue – celle choisie par eux.

⁶⁷ TZVETAN TODOROV, *La littérature en péril*, op. cit., p. 90.

2. L'étude des « classiques » dans le cadre scolaire

2.1. La crise de la littérature

Pourquoi faut-il encore lire les « classiques » à l'école ? À quoi sert l'étude littéraire ? Peut-on enseigner la littérature au XXI^e siècle ? Aujourd'hui, ces questions et ces doutes sont toujours plus nombreux. D'ailleurs, le système scolaire du XXI^e siècle n'a plus la même physionomie que celle de l'école ancienne : avant tout, il faut, nécessairement, se souvenir que dans l'Antiquité l'enseignement n'était pas gratuit et que l'école était conçue comme un lieu privilégié. En effet, les établissements scolaires étaient pour la plupart réservés exclusivement aux garçons issus de familles riches et qui pouvaient, donc, payer les études de leurs fils. En France, c'est seulement au XVIII^e siècle – à l'occasion de la Révolution française en 1792 – que l'école est proclamée laïque, gratuite et obligatoire, mais, encore uniquement, pour les garçons. Après quatre-vingt-huit ans, en 1880 le politique français Jules Ferry fonde, finalement, l'école laïque, gratuite et obligatoire pour les garçons aussi bien que pour les filles, en donnant naissance à l'institution scolaire moderne. Pour ce qui concerne la Vallée d'Aoste, région sur laquelle se concentrera notre analyse, il faut, absolument, mentionner les écoles de hameaux, c'est-à-dire les premiers établissements scolaires qui ont permis la diffusion de l'instruction parmi les classes sociales les plus pauvres. Créés au XVII^e siècle grâce à l'initiative de plusieurs curés, prêtres et paysans dans presque toutes les paroisses valdôtaines, celles-ci ont aussi joué un rôle essentiel dans la sauvegarde de la langue française dans l'enseignement scolaire de la Vallée d'Aoste – sujet duquel nous parlerons dans les sous-chapitres suivants.

En définitive, les XVIII^e et XIX^e siècles marquent le début de l'ouverture de l'éducation – et, par conséquent, de la littérature – à tout le monde. En d'autres termes, à partir de ces époques, l'école devient un lieu accessible à la plupart de personnes, de toute classe sociale et de toute genre – au moins dans la majorité des pays du monde. Il s'ensuit que, comme le souligne Sylvain Menant, « le large public qui [accède aux écoles] désormais est un public beaucoup plus mêlé [...], de niveau intellectuel et de goûts très divers » et ce changement implique, nécessairement, une 'nouvelle' forme d'entente avec ce 'nouvel' élève, avec « l'élève qui a changé⁶⁸ ».

⁶⁸ SYLVAIN MENANT, « Littérature et enseignement : la réduction Polymathique », *Revue d'Histoire littéraire de la France*, 102^e année, n. 3, Presses Universitaires de France, 2002, p. 356.

En particulier, pour ce qui concerne l'étude de la littérature, parmi les élèves, on assiste, de plus en plus, à un « désintérêt pour la création littéraire⁶⁹ ». D'ailleurs, si dans un premier temps les enfants sont enthousiastes d'apprendre à lire, leur motivation décroît au fur et à mesure qu'ils grandissent. C'est pour cette raison qu'aujourd'hui, la majorité des élèves ne savent même pas lire et ils n'aiment pas les livres, en préférant, au contraire, jouer aux jeux vidéo, regarder la télévision ou surfer sur le net. De plus, s'« il fut un temps où la dissertation était l'épreuve maîtresse des examens et où les hommes politiques préparaient un vers ou quelque autre citation littéraire pour conclure un entretien avec un journaliste » et « les classiques occupaient le centre des bibliothèques et les tirades apprises par cœur dès l'école primaire restaient dans les mémoires⁷⁰ » ; de nos jours, si on se souvient de quelques-unes des plus célèbres citations d'auteurs et d'ouvrages classiques, il s'agit notamment des quelques souvenirs des feuilles des chocolats « Baci » ou de l'influence des sociaux réseaux. Autrement dit, aujourd'hui la littérature se trouve, la plupart de fois, privée de sa valeur ancienne ou – pire encore – dénudée de son sens originel. Plus précisément, ce refus de l'étude de la littérature de la part des jeunes s'explique par son langage jugé trop difficile, presque inaccessible et composé par des mots qui ne sont plus les nôtres⁷¹, aussi bien que par l'extrême éloignement ressentie avec l'ouvrage.

Cette condition de la « littérature en péril⁷² » est profondément ressentie aux XX^e et XXI^e siècles comme le témoignent les nombreuses œuvres publiées à ce sujet, telles que *C'est la littérature qu'on assassine* de Pierre Jourde, *Mort de la littérature* de Raymond Dumay et *La littérature en péril* de Tzvetan Todorov, ou encore de nombreux articles, tels que *I classici in crisi*, *I classici sopravviveranno?*, *Chi ha ucciso Omero?*, *Salviamo i classici dai conservatori* et bien d'autres encore. De plus, en 2000, l'association française « Sauver les lettres » a été créée par un groupe d'enseignants, en confirmant, encore une fois, la menace à laquelle les « classiques » doivent faire face à présent. Toutefois, bien qu'aujourd'hui il y a un grand nombre de personnes qui voient dans les œuvres classiques seulement une façon négligeable de s'ennuyer, il reste une autre signifiante partie convaincue de l'utilité et du pouvoir révélateur et intemporel propre à l'activité littéraire. Maintenant, il faut essayer de comprendre la fonction de l'école dans la création des élèves favorables à la lecture et à l'étude des « classiques ».

⁶⁹ MICHEL DELON, « La place de la littérature », *op. cit.*, p. 144.

⁷⁰ *Ibidem.*

⁷¹ *Ibidem.*

⁷² Voir à ce propos MICHEL DELON, « La place de la littérature », *op. cit.*, p. 145.

2.2. Le rôle de l'école dans l'enseignement de la littérature

Dans le chapitre précédent, nous avons vu comment « la place que doit occuper la littérature dans l'enseignement est aujourd'hui l'objet d'un débat complexe⁷³ ». Cependant, la transmission de la culture et de la tradition est l'une des premières fonctions de l'école. Il est, donc, inévitable de faire connaître aux élèves les « classiques » qu'on fait l'histoire de notre société. En outre, si on se souvient de la contemporanéité des « classiques » abordée dans le premier chapitre, il est facile de comprendre comment ces typologies d'ouvrages considérés impeccables ne cessent jamais d'exercer leur capacité d'éveiller en nous un sentiment d'appartenance « à une continuité de générations et à une communauté », en dégagant « un espace de dialogue entre les époques, entre les situations, entre les expériences » ; c'est ainsi que ces mots ineffables offrent « à [leurs] lecteurs le choc d'une émotion [que leur] permet de ne pas en rester là⁷⁴ », mais de se déplacer avec les personnages des récits et de se reconnaître dans leurs aventures. En d'autres termes, la poursuite de la transmission de notre tradition est étroitement liée à la survie de l'étude littéraire dans les établissements scolaires. C'est aussi pour cette raison qu'on a besoin de divulguer les histoires littéraires aux générations futures.

De plus, en raison des motivations mentionnées dans le premier chapitre, « l'enseignement littéraire constitue [depuis toujours] un lieu privilégié de [...] travail de vaccination contre les superstitions⁷⁵ » et permet de « s'enrichir de la multitude de sensibilités, d'intuitions et de rationalités dont sont porteuses les singularités sociales⁷⁶ ». À ce propos, Yves Citton parle du texte littéraire comme d'une « terre commune où l'on peut se retrouver ensemble en dépit de nos diversités d'opinions, de présupposées et de valeurs⁷⁷ », une terre où on peut exercer notre capacité interprétative, un « lieu commun d'une réflexion collective sur le modèle d'ensemble de la nature humaine que notre société se donne d'elle-même⁷⁸ ». D'ailleurs, même le célèbre Italo Calvino nous le rappelle : « les classiques nous servent à comprendre qui nous sommes et où nous en sommes arrivés ; fin pour laquelle il est indispensable de confronter les Italiens aux étrangers, et les étrangers aux Italiens : ce qui nous rend les uns comme les autres nécessaires⁷⁹ ». Si les études littéraires sont importantes, quels

⁷³ SYLVAIN MENANT, « Littérature et enseignement : la réduction Polymathique », *op. cit.*, p. 355.

⁷⁴ MICHEL DELON, « La place de la littérature », *op. cit.*, pp. 146-147.

⁷⁵ YVES CITTON, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, *op. cit.*, p. 304.

⁷⁶ *Ibid.*, pp. 313-314.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 313.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 330.

⁷⁹ ITALO CALVINO, *Pourquoi lire les classiques*, *op. cit.*, p. 16.

sont les motifs pour lesquels de nombreux étudiants refusent, de nos jours, la lecture des « classiques » ? On a déjà parlé du changement de goût qui touche de plus en plus les adolescents. Cependant, la responsabilité de ce désintérêt envers la littérature concerne – à notre avis – aussi la bureaucratie du système scolaire et une partie d’enseignants qui semblent avoir oublié le but principal qu’il faudrait avoir à l’esprit lorsqu’on aborde la lecture ou l’étude d’un « classique », à savoir le fait de passionner et d’engager leurs élèves. Pour mieux cibler la question, nous retenons utile de mentionner les mots de Yves Citton qui, à propos de l’étude des « classiques », affirme que la lecture littéraire à l’école

[...] ne correspond pas au modèle classique d’un cours magistral déversé en amphithéâtre devant une centaine d’étudiants absorbées à prendre des notes aussi complètes et fidèles que possible. Ce genre de communication à sens unique [...] est absolument irremplaçable. Mais il a sa place dans les livres ou les articles auxquels nous pouvons renvoyer nos étudiants. [...] Il faut que cette mise en présence apporte une plus-value à ce qu’ils peuvent faire indépendamment chacun de leur côté.⁸⁰

Lorsqu’on aborde un classique sur les bancs des écoles, il faudrait se plonger, avec les élèves, dans un univers d’interprétations et essayer de proposer plusieurs différentes traductions et explications, car « interpréter ensemble, aujourd’hui, des textes littéraires [anciens] est sans doute l’un des meilleurs moyens de constituer, demain, des communautés interprétatives basées sur la participation de chacun et sur la valorisation des différences⁸¹ ». En d’autres termes, les études littéraires devraient aider à « produire ce qui manque le plus à nos formes de vie contemporaines », c’est-à-dire « des sujets » à savoir « des individus socialisés, porteurs de valeurs et de capacité de réflexion critique sur ces valeurs⁸² ». Cela permettrait ainsi le développement de deux compétences indispensables : l’improvisation et la capacité de produire un discours argumentatif rationnel « dès lors que les étudiants [en classe] sont invités [ou, plus exactement, devraient être invités] à prendre la parole pour réfléchir à haute voix » et « pour apprendre à réagir à temps et de façon appropriée à ce que leur demande l’enseignant, aux réactions de leurs camarades » et « à l’évolution de leur propre pensée⁸³ ».

En outre, en revenant sur la multitude de textes et d’articles que les professeurs ont l’habitude de proposer aux élèves dans le but de les aider à mieux comprendre l’ouvrage, il est indispensable de se souvenir que l’école devrait servir « à faire comprendre qu’aucun livre parlant d’un livre n’en dit davantage que le livre en question⁸⁴ ». Exactement sur cette idée

⁸⁰ YVES CITTON, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, op. cit., pp. 315-317.

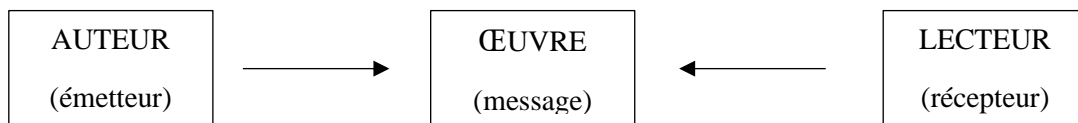
⁸¹ *Ibid.*, pp. 313-314.

⁸² *Ibid.*, p. 333.

⁸³ *Ibid.*, p. 322.

⁸⁴ ITALO CALVINO, *Pourquoi lire les classiques*, op. cit., p. 11.

s'appuie le célèbre modèle de Jakobson appliqué à la littérature. D'ailleurs « quand on lit une œuvre littéraire, l'émetteur est comme décalé par rapport à la communication » ; en conséquence, « la relation [entre auteur et lecteur] s'instaure directement entre le récepteur et le message lui-même, c'est-à-dire l'œuvre » et « n'ayant pas directement accès à l'émetteur [...] le lecteur [peut] seulement déduire tous ces éléments à travers [...] le texte littéraire⁸⁵ ». En d'autres termes, l'œuvre est l'unique véritable message entre l'auteur et le lecteur. Nous proposons ci-dessous une adaptation du modèle de Jakobson rapporté à la communication littéraire⁸⁶ :



Par conséquent, l'œuvre assure aussi un lien entre la vision du monde et la sensibilité de son auteur, et la réalité contemporaine et la sensibilité de son lecteur. Il s'ensuit que l'un des cibles de l'éducation littéraire devrait être le suivant : « non far vivere lo studio della letteratura (come cosa del passato e cosa d'altri) e la cultura giovanile (come cosa del presente degli studenti) in mondi separati, dei quali l'uno appartiene alla scuola e l'altro alla realtà⁸⁷ ». Autrement dit, il faut augmenter le caractère concret du texte littéraire, en proposant une étude synchronique (avec le contexte historique-culturel), aussi bien qu'une étude diachronique (en vue des traditions thématiques propre à l'homme au sens universel). Au contraire, comme l'explique Tzvetan Todorov,

les études littéraires ont pour but premier de nous faire connaître les outils dont elles se servent. Lire des poèmes et des romans ne conduit pas à réfléchir sur la condition humaine, sur l'individu et la société, l'amour et la haine, la joie et le désespoir, mais sur des notions critiques, traditionnelles ou modernes. À l'école, on n'apprend pas de quoi parlent les œuvres mais de quoi parlent les critiques⁸⁸.

Bref, en demandant aux apprenants uniquement l'étude des relations existant parmi les ouvrages du programme scolaire, les étudiants n'arrivent pas à concevoir le lien qu'il y a entre la littérature et le monde contemporain et, en conséquence, à saisir les thèmes ontologiques qui touchent, depuis toujours, les êtres humains.

⁸⁵ AMANDINE BARTHÉS, ELISA LANGIN, *Littérature & Culture, Cahier de langue, d'analyse et de méthode*, Loescher, Turin 2021, p. 8.

⁸⁶ *Ibidem*.

⁸⁷ LIDIA DE FEDERICIS, « Finalità formative dell'educazione letteraria » *op. cit.*, p. 39.

⁸⁸ TZVETAN TODOROV, *La littérature en péril, op. cit.*, pp. 18-19.

Toutefois, il faut encore préciser que, contrairement à ce que l'on croit d'habitude, « le texte littéraire ne satisfait pas seulement la fonction référentielle de simple traduction du réel » mais, en revanche, les mots d'un ouvrage classique ne renvoient qu'à leur charge poétique et [ils] évoquent souvent tout autre chose que la 'réalité' ». Autrement dit, les classiques n'ont pas nécessairement pour « fonction d'être [utiles], comme peuvent l'être un mode d'emploi ou un manuel scolaire⁸⁹ » et ce manque de finalité pragmatique et concrète ne contribue qu'à augmenter le sentiment d'éloignement envers l'œuvre littéraire, ressenti par la plupart des élèves. En effet, comme témoigne Tomasina Scarduelli,

la letteratura che si presenta oggi a scuola appare spesso allo studente come qualcosa di *estraneo* rispetto alla sua esperienza e senza alcuna relazione con i suoi bisogni di apprendimento e di formazione: un corpus di testi imponenti e distanti, dal linguaggio impervio, con i quali bisogna fare i conti solo per raggiungere uno scopo pratico e 'altro', cioè la conclusione del corso di studi⁹⁰.

Pas question, donc, de faire croire aux élèves qu'il faut lire les « classiques » parce qu'ils sont utiles. D'ailleurs, en lisant un ouvrage il peut bien sûr arriver d'éprouver une sensation de vide beaucoup plus intense qu'auparavant, mais il faut, encore une fois, retenir que la littérature assure l'imagination et la rêverie : elle permet à nos esprits de se livrer et de se détacher des règles fixes propre aux autres disciplines, tels que les mathématiques et les sciences ; elle permet de concevoir le temps dans une façon différente, de voyager ailleurs en restant assis sur notre chaise, de connaître d'autres personnes, de vivre une autre vie, qui parfois est un peu aussi la nôtre.

L'utilité n'est pas, donc, le moyen adapté pour appréhender les classiques. Au contraire, l'école devrait s'appuyer plutôt sur un autre concept extrêmement essentiel : la motivation. D'ailleurs, il ne faut oublier que, pour la plupart des apprenants, la rencontre avec les classiques à l'école est l'unique rencontre avec la lecture, avec le livre. Le devoir des professeurs est, alors, de former des élèves qui continueront à lire même après et dehors l'école, pour leur goût personnel : parmi les objectifs, il faut que l'apprenant acquière la capacité de lire un livre et l'envie de le faire⁹¹. Pour y parvenir, il est nécessaire de former des lecteurs qui continuent à « chercher dans les œuvres [qu'ils lisent] de quoi donner sens à [leur] vie, à raison contre les

⁸⁹ AMANDINE BARTHÉS, ELISA LANGIN, *Littérature & Culture, Cahier de langue, d'analyse et de méthode*, op. cit., p. 8.

⁹⁰ TOMASINA SCARDUELLI, « Educazione Letteraria e educazione linguistica », *Letteratura e aree disciplinari nella scuola dell'adolescenza*, Giuliana Bertoni del Guercio (éd.), La Nuova Italia editrice, Frascati 1987, p. 81.

⁹¹ LIDIA DE FEDERICIS, « Finalità formative dell'educazione letteraria » op. cit., p.37

professeurs, critiques et écrivains qui [leurs] disent que la littérature ne parle que d'elle-même⁹² ».

Finalement, malgré les nombreuses difficultés perçues par le système scolaire dans le traitement des classiques, l'école a le devoir de motiver les élèves à lire et à découvrir les plus célèbres textes littéraires, en leur faisant « connaître un certain nombre de classiques parmi lesquels chacun pourra reconnaître, ensuite, ses classiques⁹³ ». D'ailleurs, comme nous rappelle Yves Citton,

la lecture de textes littéraires n'est pas une pratique spontanée de l'être humain ; il est pourtant vrai que nous avons besoin de motivations extérieures pour devenir des lecteurs. Le système scolaire peut, donc, servir à amorcer la pompe, avec l'espoir que cela produira des effets de suggestions qui amèneront rapidement le scolarisé à éprouver un plaisir direct à ouvrir un roman et à lire un poème.⁹⁴

En effet, le premier devoir des professeurs serait celui de proposer à leur classe plusieurs auteurs et œuvres classiques afin que chacun de leurs élèves puissent en choisir au moins un avec lequel se reconnaître et ils puissent, par conséquent, affirmer « ce personnage, c'est moi ! ». En d'autres termes, l'école a le devoir de forger des élèves qui verrons dans un livre un miroir dans lequel se réfléchir, étant donné que, comme le soutient Audrey Bélanger, « enseigner la littérature [...] c'est aider les élèves à forger leur propre identité, leur propre vision du monde⁹⁵ » et leur inviter à consacrer, à l'âge adulte, un temps à la redécouverte de plus importantes lectures de leur jeunesse. Car, comme nous avons déjà vu dans le premier chapitre, si un « classique » ne change pas, nous-même, sûrement, avons changé⁹⁶.

Cela dit, il s'ensuit que pour initier les élèves à l'étude de la littérature, il faudrait « descendre de notre tour d'ivoire et de nous mettre au niveau des apprenants avec leurs difficultés linguistiques et culturelles, de les motiver dans leur prise de contact avec le texte en leur donnant, ou mieux, en leur faisant découvrir les outils de décodage et d'interprétation⁹⁷ », en nous souvenant, toujours, que « c'est la littérature elle-même qui est destinée à tous [et non pas] les études littéraires⁹⁸ ». Pour y réussir, il est pourtant essentiel de faire un bon choix de textes à aborder en classe, ce qui sera le sujet du prochain sous-chapitre.

⁹² TZVETAN TODOROV, *La littérature en péril*, op. cit., p. 72.

⁹³ ITALO CALVINO, *Pourquoi lire les classiques*, op. cit., p. 12.

⁹⁴ YVES CITTON, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, op. cit., pp. 301-302.

⁹⁵ AUDREY BÉLANGER, « Pourquoi enseigner la littérature au secondaire ? », *L'évaluation des apprentissages*, n. 175, Les Publications Québec français, Québec 2015, pp. 40-41.

⁹⁶ ITALO CALVINO, *Pourquoi lire les classiques*, op. cit., pp. 9-10.

⁹⁷ CATHERINE R. MONTFORT, « Engagement : introduction du texte littéraire dans un cours de langue », *The French Review*, v. 62, n. 4, American Association of Teachers of French, États-Unis 1989, pp. 623-624.

⁹⁸ TZVETAN TODOROV, *La littérature en péril*, op. cit., p. 33.

2.3. Comment choisir et aborder les « classiques »

Avant de commencer notre réflexion, nous croyons utile de mentionner les considérations épistémologiques proposées par Peter Schofer concernant une méthode spécifique : « By asking students to put themselves into modest authorial situations, we as teachers might be able to show them that literature is not really divorced from their lives⁹⁹ ». Il s'agit de la même idée, déjà suggérée auparavant, et aussi exprimée par Italo Calvino, en parlant du « phénomène d'indentification¹⁰⁰ » : plus précisément, demander aux élèves de se laisser plonger dans un « classique » littéraire signifie les rendre actifs et les encourager à y trouver un miroir de leurs sentiments, de leur quotidien, de leurs vies. Il s'ensuit, évidemment, que le choix des auteurs et, surtout, des textes abordés en classe se révèle être extrêmement essentiel pour la motivation et la curiosité des apprenants. En particulier, les textes doivent dévoiler un « intérêt immédiat dans la vie des étudiants », « être brefs (une à trois pages, au maximum) pour permettre une lecture au ralenti » ; « être sous une forme accessible – cela dit, il ne s'agit pas de simplifier le texte en 'français facile' pour le mettre au niveau des apprenants mais de les préparer pour que, eux, se mettent au niveau du texte » ; et, finalement, « être choisis en vue de développer une compétence de lecture¹⁰¹ » et argumentative.

Si chaque établissement scolaire possède, ainsi, un propre programme littéraire, ce sont les professeurs qui doivent faire le premier choix, en tenant compte des caractéristiques de la classe et en introduisant, par conséquent, les plus adaptées stratégies pour attirer l'attention et l'intérêt des apprenants. À ce propos, il faut se souvenir du fait qu'aujourd'hui on se trouve, de plus en plus, face à une « nouvelle typologie d'étudiants », à savoir à des élèves avec des intérêts et des compétences très différents de ceux des enseignants, et qui ont surtout des besoins complètement autres que les nôtres. En plus, il ne faut pas oublier que les élèves sont les fils de ce qu'on nomme « la culture numérique », c'est-à-dire d'une société caractérisée par d'immenses changements culturels produits par le développement et la diffusion des technologies numériques. Premièrement, déjà l'introduction des tableaux numériques interactifs (TNI) dans presque toutes les écoles comporte l'adoption de nouvelles stratégies d'enseignement. D'ailleurs, les chiffres nous montrent que l'usage d'un TNI en classe accroît la motivation et l'attention des élèves, en favorisant, par conséquent, leur processus

⁹⁹ Voir à ce propos CATHERINE R. MONTFORT, « Engagement : introduction du texte littéraire dans un cours de langue », *op. cit.*, p. 624.

¹⁰⁰ ITALO CALVINO, *Pourquoi lire les classiques*, *op. cit.*, p. 12.

¹⁰¹ CATHERINE R. MONTFORT, « Engagement : introduction du texte littéraire dans un cours de langue », *op. cit.*, p. 624.

d'apprentissage et de mémorisation. Plus précisément, ces nouvelles typologies de tableaux favorisent la prise de notes de la part des apprenants, facilitent la mise à disposition des matériaux du cours – jugé, de cette façon, beaucoup plus dynamique et animé – en encourageant l'interactivité entre le professeur et les élèves. Pourtant, il ne s'agit pas de rendre plus facile la leçon ou de tout transcrire sur des interminables diapos. Au contraire, l'appui technologique devrait assurer la participation d'une bonne partie des élèves et faciliter la focalisation de leur attention. Cependant, l'utilisation d'un support numérique à l'école implique aussi l'introduction de manuels scolaires qui puissent être lus sur des tablettes et sur des ordinateurs et, surtout, l'élaboration de documents de la part des professeurs – qui, parfois, peut apparaître comme une charge de travail en plus.

Toutefois, malgré ces inconvénients, aujourd'hui, les professeurs de presque toutes les disciplines semblent être favorables à l'usage de la technologie en tant que support à leur leçon. En particulier, pour ce qui concerne la littérature, on pourrait imaginer l'analyse d'un texte qui peut être projetée et, donc, partagée, avec la classe à travers la vue et non pas seulement à travers le moyen plus traditionnel, à savoir l'oral. De plus, cette nouvelle méthode d'enseignement permet aussi une majeure concrétisation au travail d'analyse, réputé, souvent, trop abstrait et théorique par les élèves. Encore, l'usage d'un TNI permet un travail de comparaison avec d'autres formes artistiques, telles que l'art : d'ailleurs, montrer des œuvres d'art, correspondant aux mouvements littéraires abordés, assure également une majeure concrétisation aux études littéraires en rendant la leçon plus plaisante et plus intéressante¹⁰². Pourtant, il faut bien souligner le risque provoqué par l'emploi de ces dispositifs technologiques de tomber dans une leçon très discursive, face à face, et sans participation des élèves. C'est ainsi que plutôt de proposer à la classe une série interminable de diapos, il faudrait trouver d'autres ressources numériques, malheureusement, encore très connues parmi les apprenants, dont, peut-être, pourront se servir eux-mêmes pour réviser ou approfondir le cours.

En bref, il s'agit de rendre plus « actifs » les élèves pour qu'ils se sentent le plus proche possible du sujet traité. À cet égard, également le choix du contenu des textes se révèlent être essentiel. En effet, si les programmes ministérielles donnent des indications sur les auteurs et sur les périodes historiques à étudier pendant les différents cycles scolaires, c'est aux professeurs de choisir les textes à lire et à analyser en classe, afin d'augmenter le sentiment de proximité et de contemporanéité avec les classiques. Quels sont donc les aspects à envisager à

¹⁰² CATHERINE LE MENS, *L'écriture est une aventure, enseigner le Français en est une autre*, Baudelaire, Lyon 2016, p. 85.

l'heure du choix ? Avant tout, il est inévitable de tenir compte du lien qui existe entre la littérature et l'histoire de notre pays et de notre culture, mentionné auparavant. D'ailleurs, les événements historiques et les bouleversements politiques occupent une place essentielle dans la plupart des ouvrages. Cela dit, l'histoire demeure une enquête et une connaissance du passé. Au contraire, afin d'augmenter le sentiment de contemporanéité avec l'œuvre littéraire, ressenti par les apprenants, il est convenable de s'appuyer sur une autre discipline, à savoir la géographie. Cependant, s'il est fréquent de mettre en rapport histoire et « classiques », « le lien entre littérature et géographie est, en revanche, rarement invoqué », même s'il est évident « que les textes littéraires parlent [ou gardent trace] de lieux [et] de paysages¹⁰³ ». Or, ce fait se révèle être très désavantageux dans l'étude de la littérature, car si les élèves ont beaucoup de difficulté à ressentir une affinité envers les « classiques » par le moyen de l'histoire, ils pourraient plutôt bénéficier de la géographie de leur territoire. En particulier, pour ce qui concerne la Vallée d'Aoste, il est alors inévitable d'englober l'espace valdôtain par antonomase, à savoir les Alpes : voici le thème du prochain sous-chapitre.

2.4. La géographie valdôtaine à travers les auteurs classiques

Pour mieux comprendre pourquoi la géographie peut contribuer au sentiment de proximité envers les études littéraires, il faut se souvenir du moment où les écrivains ont commencé à s'intéresser à la montagne, voire aux Alpes. D'ailleurs, avant le XVIII^e siècle – époque où débute une véritable littérature alpestre – les Alpes étaient conçues comme un territoire hostile, infranchissable et « maudit », habité par des bêtes féroces et des brigands. À cet égard, les historiens distinguent deux grandes périodes qui ont caractérisées l'évolution du regard de l'homme envers les Alpes : la première, celle des « Monts affreux » où les sommets étaient considérés comme un obstacle difficilement franchissable et lourd de dangers, et la deuxième, apparue vers le milieu du XVIII^e siècle, celle des « Monts sublimes », où la nature et les habitants des Alpes sont complètement idéalisés¹⁰⁴.

En particulier, dans l'Antiquité, la montagne est vue comme un domaine sacré réservé exclusivement aux dieux : dans l'Ancien Testament, le sommet est le lieu privilégié des

¹⁰³ CHRISTINE BARON, « Littérature et géographie : lieux, espaces, paysages et écritures », *Fabula Littérature Histoire Théorie*, en ligne : Littérature et géographie : lieux, espaces, paysages et écritures (LhT Fabula). Dernière consultation : 24 novembre 2021.

¹⁰⁴ JACQUES PERRET, *Regards sur les Alpes*, Mont-Blanc, Milan 2011, p. 11.

manifestations divines ; pour les Grecs, le Parnasse et l'Olympe – deux principaux sommets de la Grèce continentale – sont la demeure de leurs dieux ; ou encore, en faisant référence à l'Olympe, dans l'*Odyssée*, Homère affirme que « jamais il n'est battu par les vents, ni touché par la neige ; un air pur l'environne, une blanche clarté l'enveloppe, et les dieux y goûtent un bonheur qui dure autant que leurs jours éternels¹⁰⁵ ». Également, au V^e siècle, les Celtes qui peuplaient la Vallée d'Aoste vénéraient, au col du Grand-Saint-Bernard, le dieu Penn, qui devient, plus tard, avec les Romains, le dieu Jupiter.

L'image sacrée de la montagne est presque, définitivement, abandonnée au Moyen Âge – époque où remonte la définition de « Monts maudits » mentionnée auparavant – pour se modifier, encore avec le courant préromantique au XVIII^e siècle. C'est ainsi que, jusqu'à cette époque, dans la littérature aussi bien que dans l'art, la montagne n'apparaît qu'en tant que simple décor – contrairement à la mer, sujet toujours profondément littéraire. En d'autres termes, dans les tableaux aussi bien que parmi les récits, au scénario alpin était réservé l'unique rôle de « arrière-plan ». À ce propos, nous nous souvenons du célèbre *Journal de voyage en Italie par la Suisse et l'Allemagne* de Michel de Montaigne – œuvre publiée qu'en 1774, où la description des Alpes concernait seulement le passage du Mont Cenis. La montagne demeura, donc, pendant longtemps un endroit inconnu. C'est au XVIII^e siècle que le développement des sciences et de la raison éveilla, pour la première fois, le désir de connaissance parmi quelques physiciens et quelques botaniques qui inaugurèrent, de cette façon, l'époque des premières ascensions. Plus précisément, la première exploration de la Mer de Glace, située sur le versant septentrional du Mont Blanc, date de 1741 grâce aux entreprises de deux britanniques William Windham et Richard Pococke. À partir de cette date, les Alpes sont devenues l'objet de plusieurs récits d'écrivains et d'hommes de science, jusqu'à devenir l'un des sujets privilégiés par les poètes et les romanciers du XIX^e siècle. Du reste, la montagne grâce à sa physionomie reflétait exactement l'idéologie et l'attitude romantique, à savoir le sublime. En particulier, selon les définitions de plusieurs auteurs, tels que Alphonse de Lamartine, Victor Hugo, Alfred de Musset, George Sand, Stendhal, les Alpes étaient « le symbole [...] de l'éternité », « un rempart contre la fuite du temps permettant [aux individus] de s'approcher du mystère divin », ou encore, « le lieu d'une révélation, pareille à la très célèbre épiphanie de Wordsworth (The Simplon Pass)¹⁰⁶ ». Ce « sentiment de l'altitude¹⁰⁷ », qui semble évoquer l'antique conception sacrée de la montagne, modifie en profondeur le regard de l'homme envers les Alpes. En

¹⁰⁵ *Ibid.*, pp. 18-19.

¹⁰⁶ FEDERICA LOCATELLI, *Les Alpes, singuliers spectacles*, EDUCatt, Milan 2019, pp. 24-25.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 33.

particulier, c'est avec la publication en 1761 de *La Nouvelle Héloïse* de Jean-Jacques Rousseau qu'on a coutume de faire remonter l'introduction du sentiment de la montagne dans la littérature ; ouvrage qui a « ouvert une brèche où se sont engouffrés tous ceux qui, après lui, ont mis les Alpes au cœur de leurs écrits¹⁰⁸ ». D'ailleurs, un grand nombre d'œuvres ont favorisé le développement du thème alpestre dans la littérature, telles que *Obermann* (1804) de E. Pivert de Senancour, le troisième chant de *Childe Harold's* (1816) de Lord Byron, *Mont-Blanc* (1817) de P. Bysshe Shelley, les *Impressions de voyage* (1833-1837) d'Alexandre Dumas, les *Lettres d'un voyageur* (1837) de George Sand. Même Lamartine évoque le charme du panorama des Alpes vues depuis les collines du Beaujolais, le Mont-Blanc qui devient le cadre enchanteur du lac du Bourget ou encore les Alpes du Dauphiné décrites dans ses *Méditations poétiques* (1820), dans *Harmonies poétiques et religieuses* (1830), dans *Jocelyn* (1836) et dans *Raphaël* (1849). Contredisant cet enthousiasme romantique pour les paysages alpins, Chateaubriand dans son *Voyage au Mont-Blanc*, exprime toute son indifférence, voire son aversion, pour les hautes montagnes, qu'il juge froides et distantes¹⁰⁹.

Or, ce qui nous intéresse ici, c'est le fait d'avoir accès à une multitude de textes et de récits concernant nos montagnes et écrits par des auteurs classiques qu'il 'faut' étudier à l'école, et qui, pourtant, ne sont jamais intégrés dans les programmes des établissements scolaires valdôtains. Similairement, lorsqu'on étudie un texte littéraire, on essaie toujours de dévoiler tous les liens qu'il peut avoir avec d'autres ouvrages ou avec le contexte historique où cours duquel il a été rédigé, sans jamais chercher à voir les relations existant avec le contexte géographique. À ce sujet, presque aucun étudiant valdôtain ne sait, par exemple, que, selon une légende, au-dessous de la réserve naturelle de Gressan, appelée proprement Côte de Gargantua, se trouve enseveli, sous un manteau de détruits, le géant Gargantua, à savoir le personnage créé par Rabelais, ou encore, que le plus haut massif des Alpes, c'est-à-dire le Mont-Blanc, situé sur la frontière entre Vallée d'Aoste et France, est l'un des sujets le plus fréquent des récits des auteurs classiques.

Finalement, l'introduction de la géographie dans les études littéraires et la connaissance de la singularité de nos montagnes pourrait contribuer à augmenter l'engagement des apprenants, car, on le sait, tout ce qui nous concerne nous touche le plus. En outre, il ne faut jamais oublier qu'étudier une littérature étrangère nous permet toujours d'améliorer notre

¹⁰⁸ JACQUES PERRET, *Regards sur les Alpes*, op. cit., p. 55.

¹⁰⁹ Voir à ce propos JACQUES PERRET, *Regards sur les Alpes*, op. cit. Nous renvoyons aussi à FEDERICA LOCATELLI, *Les Alpes, singuliers spectacles*, op. cit.

niveau de langue. Ce qu'il fait proprement l'étude des « classiques » français dans les écoles de la Vallée d'Aoste.

2.5. Pourquoi le français ?

Afin de transmettre les mots des géants littéraires français, il faut enseigner aux élèves à aimer l'étude de cette magnifique langue « étrangère ». Nous disons « étrangère » car, malheureusement, pour la plupart des élèves des écoles de la Vallée d'Aoste, la langue française n'est pas ressentie en tant qu'élément essentiel de leur identité, mais plutôt comme une obligation et un devoir institutionnel très fatigant et ennuyeux. D'ailleurs, de nos jours, enseigner le français dans une école de la Vallée d'Aoste entraîne toujours deux possibilités : la première, celle d'avoir une bonne partie des élèves bien disposés à l'étude de cette langue, la deuxième, celle d'être obligé à gérer une classe soutenant de détester la langue française et qui ne comprend pas pourquoi faut-il l'étudier. En particulier, ce manque de compréhension et cette attitude hostile sont dus à une carence de connaissance qui concerne déjà l'enfance. Toutefois, pour mieux saisir l'importance de la place de cette langue dans les écoles de la Vallée d'Aoste, il est convenable de faire un petit voyage dans l'histoire linguistique de notre région.

En particulier, si nous retournons en arrière, jusqu'au Moyen Âge, nous nous souviendrons, sûrement, du monopole de l'enseignement détenu par l'Église. D'ailleurs, les membres du clergé étaient souvent chargés d'apprendre aux enfants la lecture, l'écriture et l'art du calcul. Cependant, ces écoles ecclésiastiques étaient réservées, exclusivement, aux fils des nobles et elles prévoyaient l'emploi du latin, à savoir la langue officielle de l'Église. C'est pourquoi plusieurs communautés valdôtaines décidèrent de créer des écoles pour quiconque et où l'enseignement se déroulait en langue vulgaire. À ce propos, il est nécessaire de rappeler que les plus anciens textes valdôtains rédigés en langue vulgaire remontent au XIV^e siècle et ils sont écrits en langue d'oïl, c'est-à-dire en français de la France du Nord – qui sera la langue de la culture de la Vallée d'Aoste jusqu'à présent. Le français demeura une langue très importante aussi sous la Maison de Savoie : en effet, le duché savoyard était un État bilingue car on parlait l'italien à Nice et au Piémont, et le français en Savoie et en Vallée d'Aoste. C'est ainsi que comme le témoigne un extrait de l'opuscule *Les origines de la langue française dans la Vallée d'Aoste*, sous la domination savoyarde, les valdôtains ne connaissaient qu'une sorte de français :

Depuis le XII^e siècle, la langue française s'y est formée tout naturellement, avec les mêmes procédés phonétiques et philologiques, avec les mêmes lois historiques que dans la France du nord et dans les anciens Etats de Savoie.¹¹⁰

De façon similaire, quelques années après, en 1923, l'abbé Boson affirmait que « l'emploi du français et les relations linguistiques franco-valdotaines remontent au début de la langue française elle-même¹¹¹ ». Cela dit, il ne signifie pas que le parler local, voire la langue de tous les jours était déjà véritablement le *français standard* mais, simplement, que celle-ci était assez près de la langue française pour que les habitants de la Vallée d'Aoste auraient pu la comprendre. D'ailleurs, la diffusion et la connaissance de la langue française dans notre région fut un processus très long, même si son entrée « officielle » en Vallée d'Aoste date du XVI^e siècle avec un décret du duc Charles II – le premier document législatif publié en français en 1531. De plus, grâce à l'ordonnance émanée par le duc Emmanuel-Philibert en 1561, la langue française remplaça, définitivement, le latin aussi dans les actes écrits dans la région, quoique le déplacement de la capitale de Chambéry à Turin laissa sous-entendre une première différence tournure. Au XVII^e siècle, d'autres nouvelles écoles françaises, les écoles de hameaux, furent établies dans presque toutes les vallées. Il est donc facile de retenir cette étroite relation entre notre région – qui fut aussi annexée à la République française au cours des années 1799-1814 – et la langue française, devenue, au fil du temps, l'une des caractéristiques propres de l'identité des valdôtains.

Cependant, le rôle historique du français, en Vallée d'Aoste, commença à se dissiper, véritablement, dans le siècle suivant : en effet, la naissance du tourisme, de l'industrialisation et le développement de l'immigration et de l'émigration chez les valdôtains favorisèrent la rencontre avec l'italien. En outre, la construction du chemin de fer (inauguré en 1886) et la mise en œuvre de plusieurs événements d'ordre politique contribuèrent à faire bousculer le droit des valdôtains à employer la langue française – usage qui fut néanmoins reconnu par le Statut de 1848 et par les lois du Royaume de Sardaigne. Parmi cela, nous retenons utile de rappeler la tentative de supprimer l'enseignement du français au Collège Saint-Bénin (l'un de plus célèbre collège de la Vallée d'Aoste crée vers l'an 1000) et le projet d'abolition du rôle de langue officielle joué par le français, dans la région des Alpes, mise en œuvre par le député Giovenale Vegezzi Ruscalla. Toutes ces péripéties ne firent qu'entraîner une grande condition de malaise

¹¹⁰ FRANÇOIS-GABRIEL FRUTAZ, *Les origines de la langue française dans la Vallée d'Aoste*, Joseph Marguerettaz, Aoste 1913, p. 16.

¹¹¹ JUSTIN BOSON, « L'apparition du français dans les actes publics du Duché d'Aoste », *Augusta Praetoria*, 3^e année, Le Château, Aoste 1921, p. 92.

parmi les habitants. À cet égard, nous citons la célèbre brochure rédigée par le chanoine Édouard Bérard pour expliquer le point de vue des valdôtains qui n'étaient pas hostiles à l'apprentissage de l'italien, mais qui ne voulaient pas abandonner leur langue maternelle. Encore, très nombreuses furent, au cours des siècles, les initiatives régionales prises afin de protéger cette langue : la création de la « Ligue Valdôtaine », la fondation de la « Jeune Vallée d'Aoste » et du « Comité de Libération National d'Aoste », et bien d'autres encore. De plus, il faut se souvenir de la fin de la Seconde Guerre Mondiale, moment où plusieurs valdôtains votèrent pour l'annexion de la Vallée d'Aoste à la France. Toutefois, malgré la volonté du peuple, le français fut, de plus en plus, écarté de la vie quotidienne. En particulier, l'école devint le moyen le plus efficace employé par le gouvernement pour imposer l'usage de l'italien : en 1873, l'école Normale d'Aoste, destinée à former les instituteurs, adopta la langue italienne comme unique langue d'enseignement et en 1888 le français devint une matière facultative du Collège Saint-Bénin. La situation fit, encore, aggravée avec la prise du pouvoir du régime fasciste : entre les années 1923 et 1929, le gouvernement supprima les écoles de hameau, il ordonna de rédiger tous les actes publics en italien et il italianisa les noms des rues et des communes de la vallée ; de plus, il essaya d'abolir l'enseignement facultatif du français et il songea à traduire les noms de familles (projet qui n'aura pas de suite à cause de la chute du fascisme). Entre les années 1932 et 1935 l'italien remplaça le français à l'église, même si une partie importante du clergé et des chanoines de Saint-Ours le conservèrent et ils s'engagèrent à le protéger. Finalement, après la libération d'Italie, le droit d'employer librement la langue française fut accordé à la Vallée d'Aoste, possibilité assurée par la Loi Constitutionnelle n. 4 du 26 février 1948, à savoir le Statut de la Région Vallée d'Aoste, encore en vigueur aujourd'hui¹¹².

Aujourd'hui, parler et étudier le français est donc un droit âprement gagné par nos ancêtres, et non pas un fait abstrait imposé par une loi régionale : c'est aux adultes et aux professeurs de trouver les bonnes stratégies, afin de bien dévoiler et de bien transmettre aux élèves cet épineux héritage linguistique-culturel qui nous caractérise et qui, heureusement, nous distingue encore de nos jours. C'est ainsi qu'il faudrait dédier quelques heures aussi à l'explication du « pourquoi » en Vallée d'Aoste on étudie la langue française et sa littérature, au lieu de répéter toujours la même et médiocre réponse, à savoir « parce que nous sommes un état bilingue », solution qui ne suffit pas aux jeunes soucieux d'explications.

¹¹² Voir à ce propos ALEXIS BÉTEMPS, BERNARD JANIN, CLAUDINE REMACLE, *Espace temps culture en Vallée d'Aoste*, Imprimerie valdôtaine, Aoste 1996.

Bref, il s'agit toujours du même affaire : il faut rendre l'apprenant plus actif et plus engagé, en lui offrant les plus authentiques motivations. En effet, si les élèves arrivent à ressentir un lien avec cette langue « étrangère », ils sauront, sans doute, plus favorables à l'approche de sa littérature, étant donné que lorsqu'on apprend une langue, on découvre, nécessairement, quelques aspects à propos de sa culture, voire de sa littérature.

2.6. Stratégies pédagogiques

Maintenant, avant de conclure ce chapitre, nous voulons brièvement résumer les points principaux à retenir d'un point de vue didactique. D'abord, nous avons vu que la première cause du refus des jeunes envers la littérature est due à la difficulté perçue lors de la lecture. À cet égard, nous nous souvenons que le rôle essentiel des professeurs est celui d'aider leurs élèves à comprendre : il faut alors identifier les obstacles à la compréhension du texte (tels que le lexique, la syntaxe et la langue) et donner aux apprenants tous les moyens et la juste motivation, pour élaborer leur plus authentique interprétation.

Ensuite, il est nécessaire de trouver la bonne méthode, afin de prévenir le plus grand risque lors de l'approche aux géants littéraires, à savoir le sentiment d'ennui. Pour y réussir, il est convenable de faire découvrir, aux élèves, la beauté incontournable des œuvres classiques, au lieu de leur proposer une multitude de textes critiques qui pourraient ne pas comprendre et qui, par conséquent, refuseront sans doute. De plus, il faut essayer de rendre les apprenants les plus actifs possibles en leur aidant à saisir la contemporanéité des thèmes classiques, à la place d'insister, uniquement, sur les relations existant parmi les différents ouvrages et auteurs – approche qui s'avère être plus adaptée aux étudiants d'un parcours universitaire. Et surtout, il faut les entraîner à percevoir dans le « manque d'utilité », la véritable beauté et l'insaisissable mystère des ouvrages littéraires : d'ailleurs, la singularité des « classiques » n'est pas celle d'inculquer des préceptes mais, plutôt, celle de « se rendre disponibles » à quiconque. Autrement dit, il ne faut jamais oublier d'évoquer l'universalité de la littérature, en emmenant les élèves à s'identifier avec leur « classique » : du reste, à chaque lecture, il y aura, sûrement, quelqu'un qui s'y reconnaîtra immédiatement et quelqu'un d'autres qui le fera, peut-être, plus tard.

Il s'ensuit que pour bien achever tous ces projets, il est indispensable de mettre en œuvre des stratégies nouvelles et plus conformes aux caractéristiques et aux goûts des apprenants de nos jours : employer aussi le TNI, des vidéos ou des podcasts, pour rendre la leçon plus

captivante et pour augmenter l'attention de la classe ; proposer des versions des ouvrages moins ennuyeuses ou des versions intégrales adaptées à travers d'autres formes artistiques, telles que les bandes dessinées ; favoriser la rencontre de la littérature dès l'enfance à travers les adaptations des « classiques » pour les petits ou par le biais des versions musicales ; trouver des affinités non pas seulement avec l'histoire du pays, mais aussi avec la géographie ou avec des éléments qui concernent davantage les élèves. De plus, nous voulons aussi faire remarquer les avantages offerts par l'imagination : plus précisément, lorsque nous lisons un texte littéraire, il faudrait exhorter les élèves à imaginer d'être dans une pièce théâtrale, avec un arrière-plan, un lieu, des personnages et une action. Tout cela pourrait, encore une fois, aider à compenser le besoin de concrétisation éprouvée par la plupart des apprenants envers cette forme artistique si abstraite.

La littérature représente, en effet, une découverte essentielle et toujours nouvelle, à chaque phase de la vie : on dirait qu'à chaque fois que nous ouvrons un livre, un nouveau rideau se lève ; en outre, nous l'avons déjà clairement souligné auparavant, la lecture permet de véhiculer des valeurs et des compétences critiques, en détruisant les préjugés envers les autres et en favorisant l'habileté interprétative. C'est aux adultes et aux enseignants de trouver la bonne méthode pour sauvegarder cet immense trésor littéraire et pour le bien présenter et le faire saisir aux élèves, en cherchant toujours de les passionner à ces mondes et à ces personnages éternels. Dans le prochain chapitre, nous essayerons de proposer une analyse des programmes des établissements scolaires de la Vallée d'Aoste, en nous concentrant, particulièrement, sur les auteurs et sur les ouvrages littéraires abordés en classe et sur la méthode et les outils employés lors des leçons. Enfin, nous proposerons une petite anthologie de textes – malheureusement, encore très peu méconnus par la plupart des apprenants – écrits par les auteurs étudiés d'habitude dans les écoles valdôtaines.

3. La didactique de la littérature dans les établissements scolaires de la Vallée d'Aoste

3.1. Particularité du système scolaire régional

Pour débiter ce dernier chapitre, nous souhaitons introduire, brièvement, la particularité du système scolaire valdôtain, point de départ de la réflexion proposée par notre étude. À ce sujet, il est inévitable de citer les articles n. 39 et n. 40 du Statut spécial de la Loi Constitutionnelle du 26 février 1948, qui concernent proprement l'école :

Art. 39

Dans les écoles de tout ordre et degré qui dépendent de la Région, un nombre d'heures égal à celui qui est consacré à l'enseignement de l'italien est réservé, chaque semaine, à l'enseignement du français. Certaines matières peuvent être enseignées en français.

Art. 40

L'enseignement des différentes matières est régi par les dispositions et les programmes en vigueur dans l'État, compte tenu des adaptations qui s'avèrent opportunes du fait des nécessités locales. Ces adaptations, ainsi que la liste des matières pouvant être enseignées en français, sont approuvées et rendues exécutoires après consultation de commissions mixtes composées de représentants du Ministère de l'Instruction publique, de représentants du Conseil de la Vallée et de représentants du corps enseignant.

Plus précisément, ces deux articles nous révèlent le caractère distinctif des écoles de la Vallée d'Aoste : d'ailleurs, contrairement aux autres régions d'Italie, le système scolaire valdôtain prévoit le même nombre d'heures dédiées à l'étude de la langue française qu'à l'étude de la langue italienne. De plus, tout en tenant compte des dispositions du Ministère de l'Instruction, l'école peut adapter les programmes des différentes matières qui peuvent être abordées à l'aide du français ou de l'italien, selon les nécessités locales.

En outre, si on examine le site officiel de l'école valdôtaine, à savoir *Webécole*, dans la position « Normativa e Servizi », « Adattamenti », on peut accéder aux adaptations, prévues par la région, concernant tous les cycles scolaires. Celle qui nous concerne est la deuxième : « Adattamenti alle necessità locali della Valle d'Aosta delle indicazioni nazionali (piani di studio) delle scuole del secondo ciclo di istruzione ». Plus précisément, la disposition « Gli articoli 39 e 40 dello Statuto speciale e gli adattamenti del curriculum » témoigne l'un des aspects déjà annoncés auparavant, à savoir l'usage du français au service de l'étude d'autres disciplines – notamment celui de l'histoire – dans les établissements scolaires de la Vallée d'Aoste :

Nella tradizione della scuola italiana e considerato il significato che essa attribuisce alla dimensione culturale dei curricula, maggiormente centrata sull'area umanistica, si ritiene che la lingua francese possa assumere un ruolo importante per l'insegnamento della letteratura, della storia, della geografia e dell'arte. Per tale motivo, sulla scia delle esperienze pregresse di educazione bilingue nelle scuole secondarie del secondo ciclo della nostra regione e tenuto conto delle competenze linguistiche dei docenti, si ritiene che l'area storico – sociale sia attualmente quella più indicata per lo sviluppo di nuove e più generalizzate esperienze d'insegnamento in lingua francese; esperienze che in modo graduale vadano a rinforzare, ad arricchire e a diversificare l'educazione plurilingue valdostana e le opportunità formative che essa offre.

Effectivement, le français joue (et à toujours joué) un rôle essentiel dans l'enseignement, comme en témoignent aussi l'introduction du parcours ESABAC et des « heures d'adaptations » prévues dans la plupart des établissements scolaires valdôtains. En outre, en se souvenant de l'histoire linguistique de notre région, abordée dans le chapitre précédent, nous pouvons affirmer que, contrairement à ce que la plupart des élèves croient, le français était la véritable langue maternelle des écoles de la Vallée d'Aoste, tandis que l'italien leur a presque été imposé par le système politique. Or, à notre avis, ce qui manque avant tout parmi les apprenants valdôtains est proprement une carence de connaissance envers les origines de cette langue historique. Cela dit, nous n'exigeons pas que tous les élèves prennent plaisir à étudier le français ; ce que nous souhaitons est de réussir à instaurer un rapport plus favorable envers un « fragment » de leur identité. Autrement dit, il faut encourager les apprenants à percevoir dans « l'étrangeté » de cette langue, non pas le sens plus moderne du terme, à savoir « l'appartenance à un autre pays », mais son sens plus ancien, c'est-à-dire celui de « singulier », voire « unique », « spécial ». Ce qui pourrait aussi contribuer à valoriser l'image, désormais, utopique du bilinguisme valdôtain.

Toutefois, à présent, cette « singularité » qui caractérise, dès plusieurs siècles, l'école de la Vallée d'Aoste semble presque uniquement vouée au bilinguisme valdôtain, au détriment des contenus des programmes scolaires – ce qui, comme nous avons déjà largement soutenu dans le chapitre précédent, est aussi l'une des causes du déclin du « sentiment d'autonomie » et « d'identification à la langue française » très répandu parmi les jeunes.

Maintenant, avant de conclure cette brève présentation du système scolaire valdôtain, nous voulons énumérer les nombreuses et actuelles institutions secondaires du deuxième degré de la Vallée d'Aoste, afin d'avoir un plus complet aperçu contemporain des offres de formation de la région : Lycée classique, artistique et musical d'Aoste, Lycée technique et professionnel « Innocent Manzetti » d'Aoste, Lycée technique et professionnel régional « Corrado Gex » d'Aoste, Lycée général technique et professionnel de Verrès, Lycée scientifique et des sciences humaines « Regina Maria Adelaide » d'Aoste, Lycée scientifique et linguistique « Édouard

Bérard » d'Aoste, Convitto Regionale « Federico Chabod » d'Aoste, Lycée linguistique de Courmayeur, Institut Agricole Régional d'Aoste, Institut professionnel industrie et artisanat « Don Bosco » de Châtillon et Institut Professionnel Régional d'Hôtellerie de Châtillon.

3.2. Méthodologie de l'étude

Afin de proposer une nouvelle anthologie littéraire, dont les enseignants pourront bénéficier, leur participation directe nous a paru essentielle. C'est pour ça que nous avons décidé de proposer une sorte de questionnaire aux professeurs des institutions secondaires du deuxième degré de la Vallée d'Aoste, avec le but de mieux comprendre, à travers des données statistiques, la réalité de l'étude des classiques françaises dans les lycées valdôtains.

L'enquête a été conçue sous forme de questionnaire, au moyen de l'outil gratuit *Google Formulaires*, pour en faciliter l'accès et le partage. En particulier, nous avons choisi d'employer des questions à réponse courte, des questions à réponse longue et des cases à cocher (qui permettent aux utilisateurs de sélectionner une ou plusieurs réponses à la question). De plus, la fonction « obligatoire » a été supprimée, afin de permettre de répondre seulement aux questions concernant chaque participant. *Google Formulaires* a été choisi aussi en raison d'un autre aspect pratique : d'ailleurs, dès que les participants ont rempli le questionnaire, celui-ci est immédiatement visible au créateur, sous forme anonyme. En outre, en accédant à l'onglet « Réponses », on peut vérifier le résumé de toutes les réponses – ce qui nous a permis de créer plus facilement des tableaux et des graphiques statistiques.

À l'égard de la structure, nous avons essayé d'être le plus clair et précis possible : pour cette raison, les différents sujets abordés ont été proposés en blocs séparés. Du plus, l'enquête a été réalisée sous le signe de la concision afin de favoriser l'intérêt et la motivation des participants.

Passons, maintenant, au contenu. D'abord, l'enquête s'ouvre avec une petite présentation du travail et de son but. Ensuite, on demande, à travers une « réponse courte », le lycée de provenance du participant et le livre de classe employé. En effet, compte tenu de la grande variété des réponses possibles, nous avons décidé de ne pas proposer des choix pour ces deux questions. Puis, l'apprenant doit sélectionner sa classe (nous avons inclus seulement la classe de 3^e, de 4^e et de 5^e, à savoir les cycles scolaires où on traite la littérature), les siècles étudiés (plusieurs choix possibles parmi le Moyen Âge, le XVI^e, le XVII^e, le XVIII^e, le XIX^e, le XX^e), la méthode employée (plusieurs choix possibles parmi cours intensifs face à face,

leçons sous forme de dialogue, cours multimédia, sorties sur le territoire, exposés, travaux de groupe), les outils pédagogiques dont il se sert (plusieurs choix possibles parmi : livres de classe, schémas, photocopies), les outils technologiques adoptés (plusieurs choix possibles parmi ordinateur, tablette, TNI, internet, moyens audiovisuels, vision de vidéo, vision de film, écoute de musique, vidéoprojecteur), l'approche suivie (plusieurs choix possibles parmi approche chronologique traditionnelle, approche exclusivement thématique, à savoir approche thématique pluridisciplinaire, et approche chronologique et thématique, à savoir relations entre passé et présent). Ensuite, nous avons posé une question concernant uniquement les participants qui emploient une approche thématique. Plus précisément, nous avons demandé quels sont les thèmes abordés à travers les textes littéraires étudiés (plusieurs choix possible parmi l'amitié, l'amour courtois, l'amour passion, l'amour tragique, la séduction, les animaux, la mer, la montagne, la découverte du monde/l'exotisme, la grandeur héroïque/le héros, l'éducation, la nature, dieu/la religion/le devin, la mort, la fuite du temps, la guerre et la paix, la patrie, le voyage, le fantastique/le surnaturel, l'inadaptation sociale, le moi, la technologie, la liberté, l'antiquité, l'utopie, la ville, l'altérité, l'absolu, le gouffre, le rêve) en offrant aussi la possibilité d'introduire des thèmes différents à ceux énoncés. Tout de suite, pour prendre une petite pause des cases à cocher, nous avons laissé place à une question à réponse longue, à savoir quels sont (s'il y en a) les textes littéraires, écrits par les auteurs étudiés en classe, concernant la Vallée d'Aoste ou les Alpes. Finalement, la dernière partie concerne le programme abordé. À ce propos, toujours afin d'être le plus clair possible, nous avons regroupé tous les différents mouvements littéraires, et ses auteurs, dans leur propre période historique (nous ne reproduisons pas les choix ici, à cause de la difficulté à rendre la réalité de leur structure). Également pour cette question, chaque participant peut présenter d'autres auteurs pas mentionnés dans le questionnaire. Pour ce qui concerne l'enquête du programme, il faut encore souligner qu'elle a été réalisée à partir du sommaire du nouveau livre de texte adopté, récemment, par quelque lycée de la région, à savoir *Littérature & Culture, Cahier de langue, d'analyse et de méthode*¹¹³, volume n. 1 et volume n. 2, qui nous est apparu le plus complète et détaillé parmi les sommaires des livres consultés.

Une fois réalisé, avant de l'envoyer et de le partager, le questionnaire a été testé grâce aux collaborateurs – travail qui s'est avéré être extrêmement utile car nous a permis de corriger les potentielles faiblesses. À ce point, l'enquête a été envoyée aux professeurs de langue

¹¹³ AMANDINE BARTHÉS, ELISA LANGIN, *Littérature & Culture, Cahier de langue, d'analyse et de méthode*, op. cit.

français, grâce à l'aide du Professeur Mario Bianco et des secrétariats des institutions scolaires du deuxième degré de la Vallée d'Aoste.

En somme, pour réaliser ce travail nous avons, donc, adopté une méthode participative et quantitative pour le contenu aussi bien que pour la cible. D'ailleurs, les résultats, exprimés en données chiffrées, nous a permis, à travers le calcul des moyennes et de la fréquence d'une certaine réponse, de créer des tableaux et des graphiques statistiques. Au fond, pour ce qui concerne notre « fenêtre délai », nous avons prévu deux semaines (17-31 janvier).

3.3. Résultats de l'enquête

Après avoir présenté le cadre méthodologique de notre recherche, il nous revient alors d'en dévoiler les résultats, avec lesquels nous avons créé plusieurs graphiques pour une meilleure perception des données obtenues. Tout d'abord, il faut préciser que l'échantillon de professeurs ayant participé à l'enquête n'a pas été si nombreux comme prévu et cela même à cause du contexte pandémique. Cependant, les réponses nous sont parvenues de différents lycées de la Vallée d'Aoste ; plus précisément, les enseignants qui ont rempli le questionnaire font parties des départements des lycées suivants : Lycée technique et professionnel « Innocent Manzetti » d'Aoste, Lycée technique et professionnel régional « Corrado Gex » d'Aoste, Lycée scientifique et des sciences humaines « Regina Maria Adelaide » d'Aoste, Lycée scientifique et linguistique « Édouard Bérard » d'Aoste, Lycée linguistique de Courmayeur, Institut Agricole Régional d'Aoste (voir la figure 1 ci-dessous).

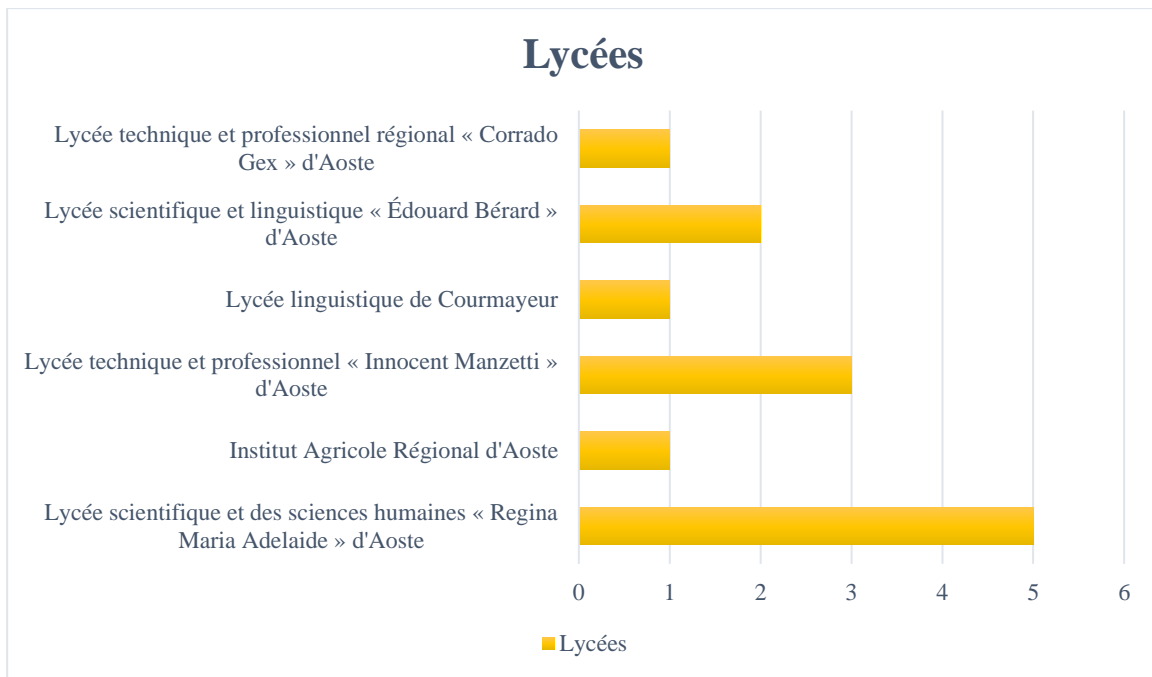


Figure 1. Établissements participant à l'enquête.

L'enquête a montré que les professeurs participants enseignent dans différentes classes, ce qui confirme, à nouveaux, la variété des situations analysées, malgré le petit échantillon (voir la figure 2 ci-dessous).



Figure 2. Cycles scolaires inclus dans l'enquête.

L'enquête menée s'est avérée cruciale, car elle nous a permis de formuler un cadre bien plus exhaustif et précis de la réalité de l'enseignement de la littérature française dans les lycées valdôtains. Avant tout, nous avons étudié le choix du manuel scolaire de littérature¹¹⁴, employé dans les classes ; d'ailleurs, cet outil de travail destiné aux élèves, est, d'abord, sélectionné et adopté par les professeurs, même en vue du programme scolaire régional. Le livre de classe représente alors une sorte de miroir du parcours littéraire proposé aux apprenants lors des trois cycles scolaires. Comme en témoigne l'image 3 ci-dessous, le manuel adopté de préférence est l'anthologie littéraire *Écritures*, qui, en plus du traditionnel parcours chronologique, comprend aussi un dossier thématique interdisciplinaire pour la préparation à l'examen d'État.

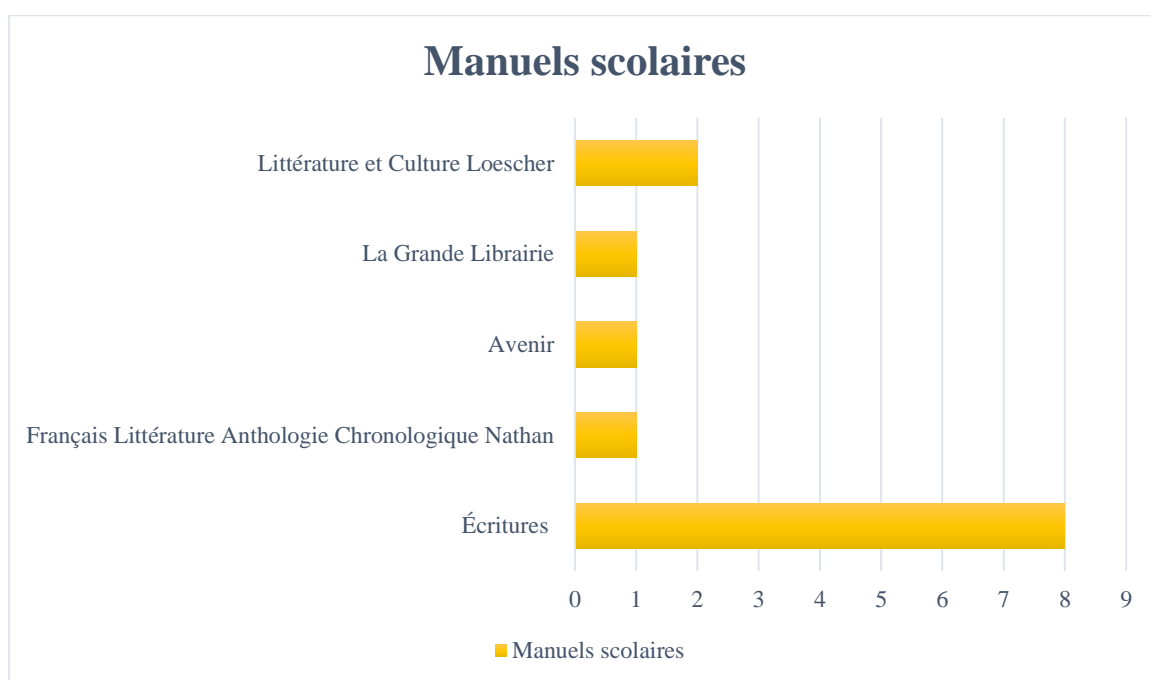


Figure 3. Anthologies adoptées par les institutions scolaires.

À côté du manuel scolaire, les outils pédagogiques représentent, de plus en plus, des supports fondamentaux pour une bonne acquisition des connaissances ou en vue d'un approfondissement d'un certain contenu. Du reste, l'usage des photocopies et des schémas est désormais très courant dans les établissements scolaires, comme témoignent les données obtenues à travers notre enquête (voir l'image 4 ci-dessous).

¹¹⁴ Voir à ce propos, MICHEL LEROY, *Les manuels scolaires : situation et perspectives*, Inspection générale de l'éducation nationale, Paris 2012.

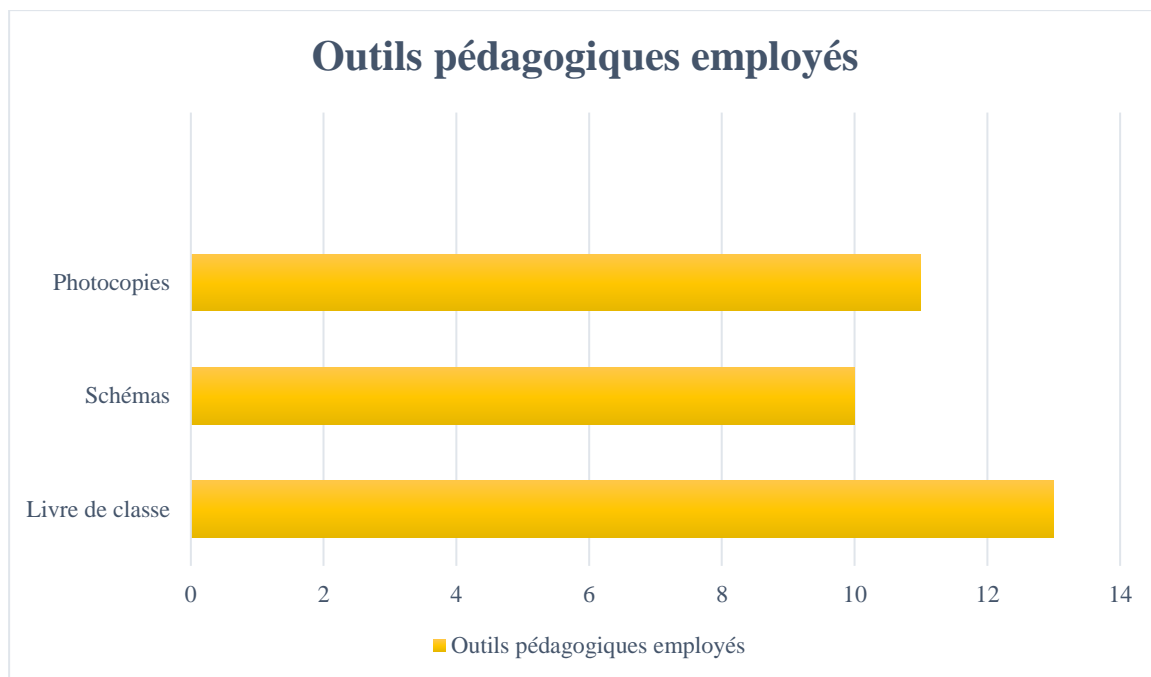


Figure 4. Supports pédagogiques employés pour l'étude de la littérature.

En outre, pour ce qui concerne les outils technologiques, nous assistons de plus en plus à une croissance des moyens numériques dans le cadre de l'enseignement. Plus précisément, à partir des données parvenues (figurant dans l'image 5 ci-dessous), nous pouvons constater un vif emploi de presque tous les dispositifs étudiés : premièrement, on adopte très couramment le vidéoprojecteur et l'ordinateur, qui permettent la vision de vidéos et de films. En revanche, nous avons constaté un usage réduit de la musique pour l'étude de la littérature.

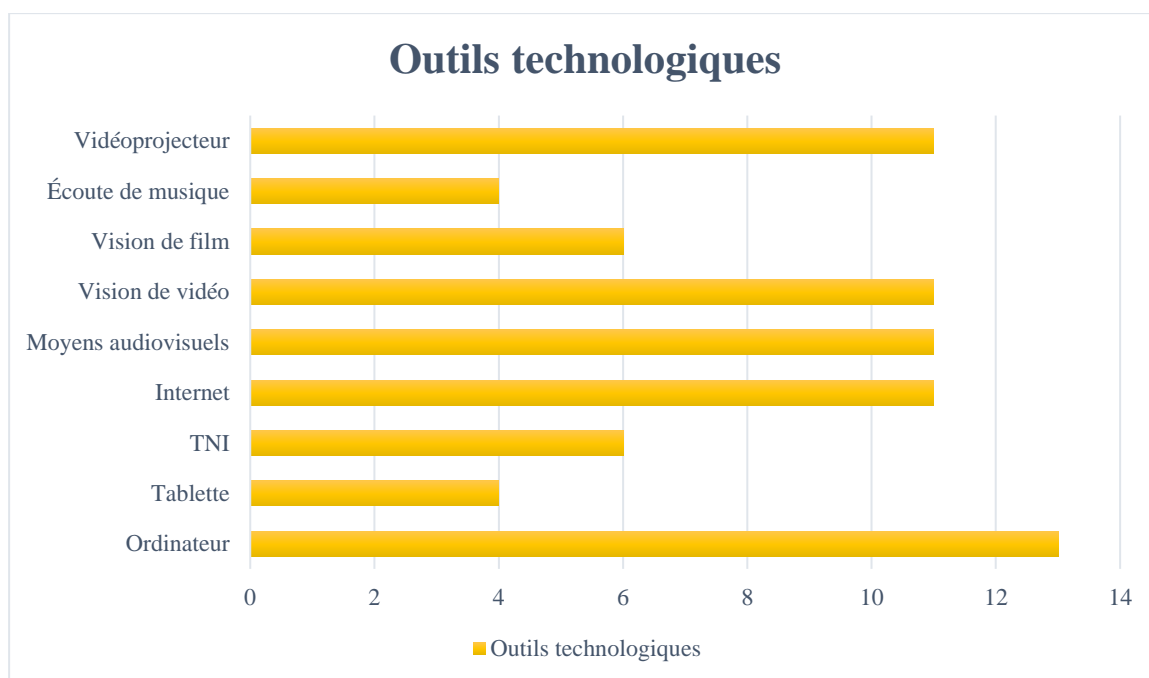


Figure 5. Dispositifs technologiques employés pour l'étude de la littérature.

À présent, après avoir analysé les outils pédagogiques et technologiques dont se servent les professeurs, il nous reste à retracer la méthodologie et l'approche mises en œuvre pour l'enseignement de la littérature. D'abord, nous avons relevé une carence concernant l'organisation des visites et des excursions sur le territoire (ce qui réaffirme le manque d'un lien entre la littérature et la géographie). À ce propos, il faut quand même souligner, que de nos jours (et encore plus dans le contexte pandémique), la sortie de l'école implique une série d'opérations (et un fort sentiment de responsabilité), souvent très épineuses, qui, la plupart des fois, découragent les professeurs à s'engager dans l'organisation d'une randonnée dehors l'établissement scolaire. Cependant, nous avons été heureuse d'observer que dans les lycées valdôtains, on essaie de proposer, principalement, des leçons interactives entre le professeur et le élèves, plutôt que des monologues discursifs, uniquement, de la part des enseignants (voir l'image 6 ci-dessous).

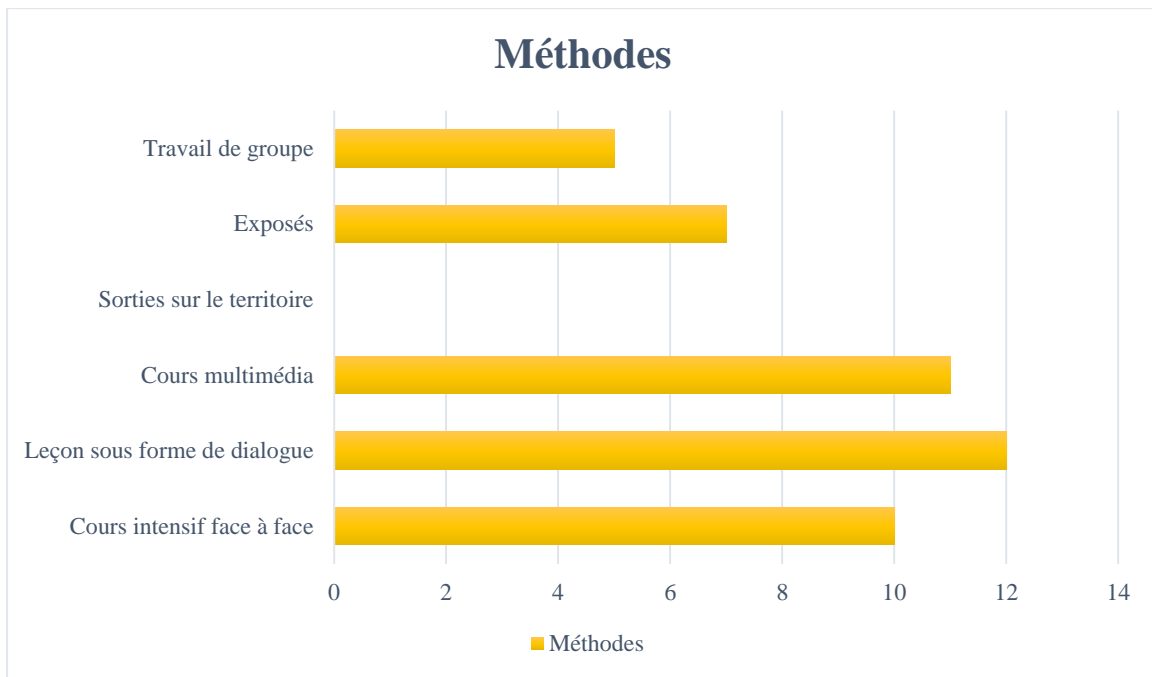


Figure 6. Méthodologie pour étudier la littérature.

Ensuite, même les résultats concernant les approches didactiques se sont relevés très intéressants : en effet, comme le démontre l'image 7 ci-dessous, l'approche thématique semble être privilégiée par rapport à l'exclusivité de l'approche chronologique traditionnelle.

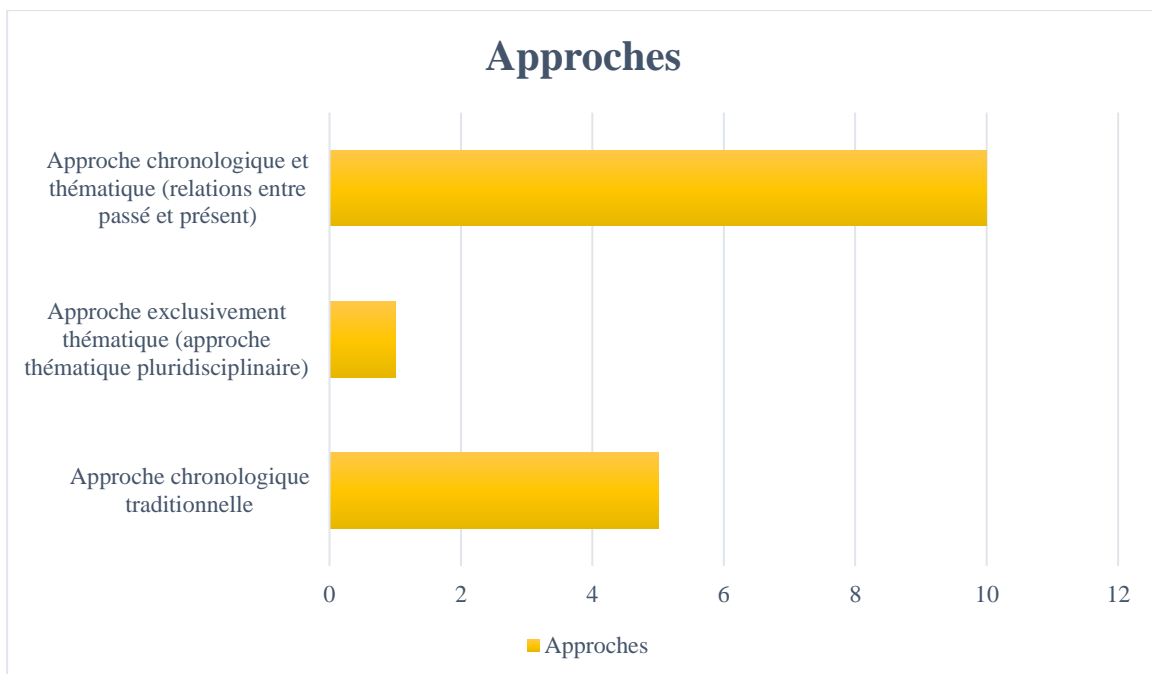


Figure 7. Approches didactiques adoptées pour l'enseignement de la littérature.

Ayant constaté la prédilection pour l'approche thématique, nous avons retenu utile d'étudier aussi les différents thèmes autour desquels les professeurs construisent les liens et les relations parmi les différents auteurs et ouvrages. Les résultats ont été très différents et variés. Toutefois, nous avons été surprise de ne pas avoir aucune réponse pour le thème de la « séduction » et pour le thème de la « technologie » car, à notre avis, ceux-ci représentent deux sujets justement contemporains et proches des élèves des lycées ; par conséquent, introduire des textes à travers ces leitmotifs, pourrait être très intéressant pour les jeunes étudiants. En revanche, nous avons été heureuse de constater la présence du contexte paysager : plus précisément, nous observons une distinction entre le paysage urbain (évoqué à travers le thème de la ville) et le paysage naturel (vécu à l'aide du thème de la mer, de la montagne, voire de la nature). Également, les thèmes de la découverte du monde (ou l'exotisme) et du voyage relèvent ce rapport existant entre l'homme et la nature (voir la figure 8 ci-dessous).

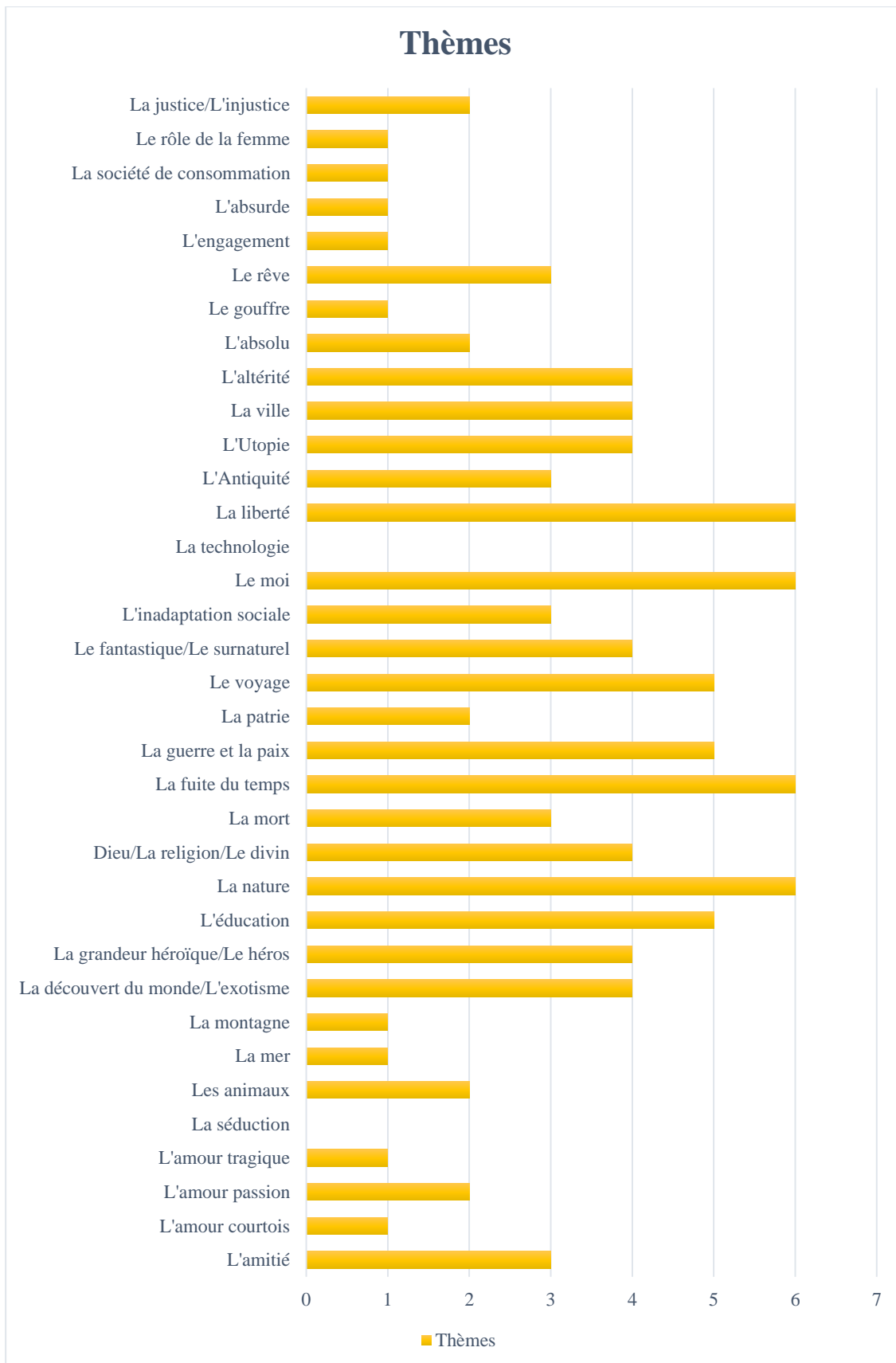


Figure 8. Thèmes abordés dans le programme de littérature.

À ce point, il nous reste à dévoiler le programme abordé dans la plupart des établissements scolaires de la Vallée d’Aoste. Avant tout, dans l’image 9 ci-dessous, nous présentons la période historique étudiée, compte tenu que les professeurs qui ont participé à l’enquête enseignent en classe de 3^e, huit en classe de 4^e et huit en classe de 5^e.

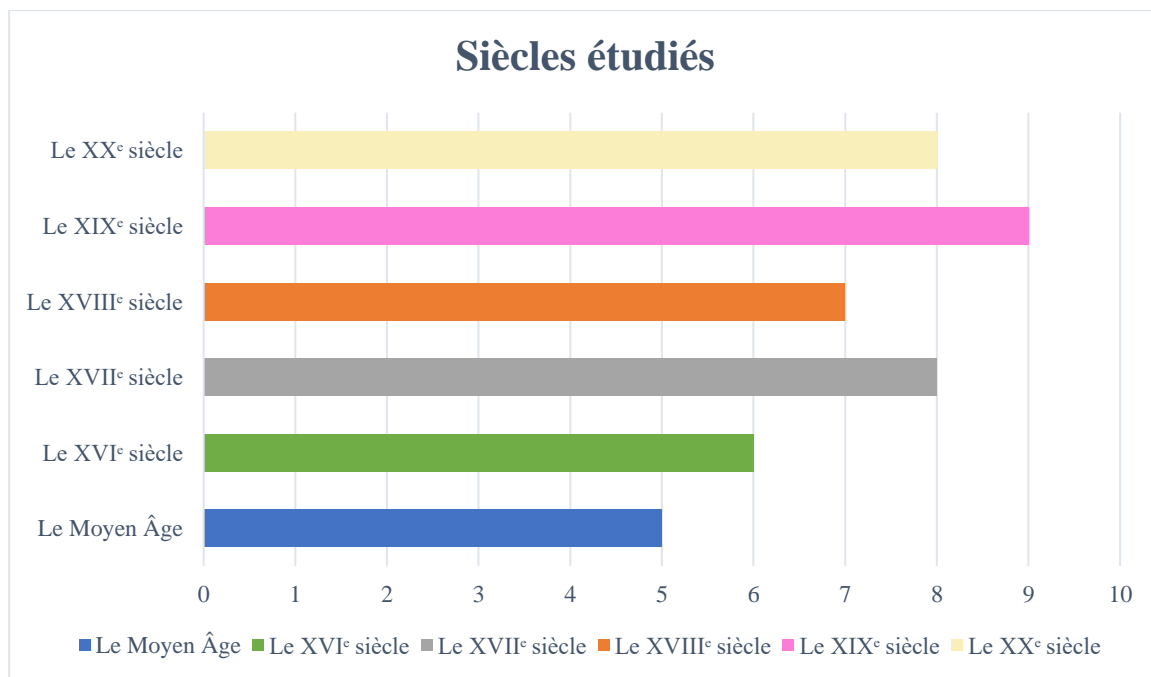


Figure 9. Périodes historiques étudiées au cours des cycles scolaires.

Comme le démontre la figure 10 ci-dessous, pour ce qui concerne la littérature courtoise du Moyen Âge, nous enregistrons la primauté de l’étude du roman courtois de *Chrétien de Troyes*, suivi par celui de *Tristan et Iseut*. Par contre, aucun de ces professeurs n’a inséré la poésie courtoise de Marie de France dans son programme.

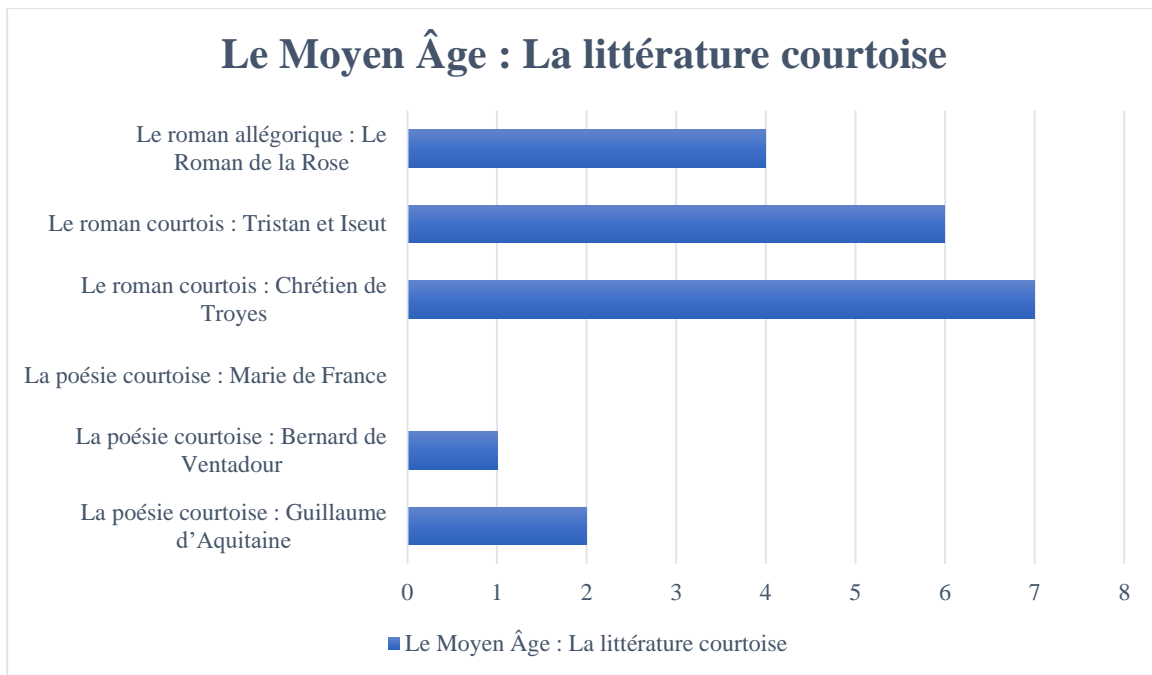


Figure 10. Les romanciers et les poètes courtois du Moyen Âge.

Pour la littérature populaire, personne ne prévaut. D'ailleurs, le célèbre *Roman de Renart* et les satiriques *Fabliaux* demeurent en première position, suivis par l'étude du théâtre médiéval (voir l'image 11 ci-dessous).

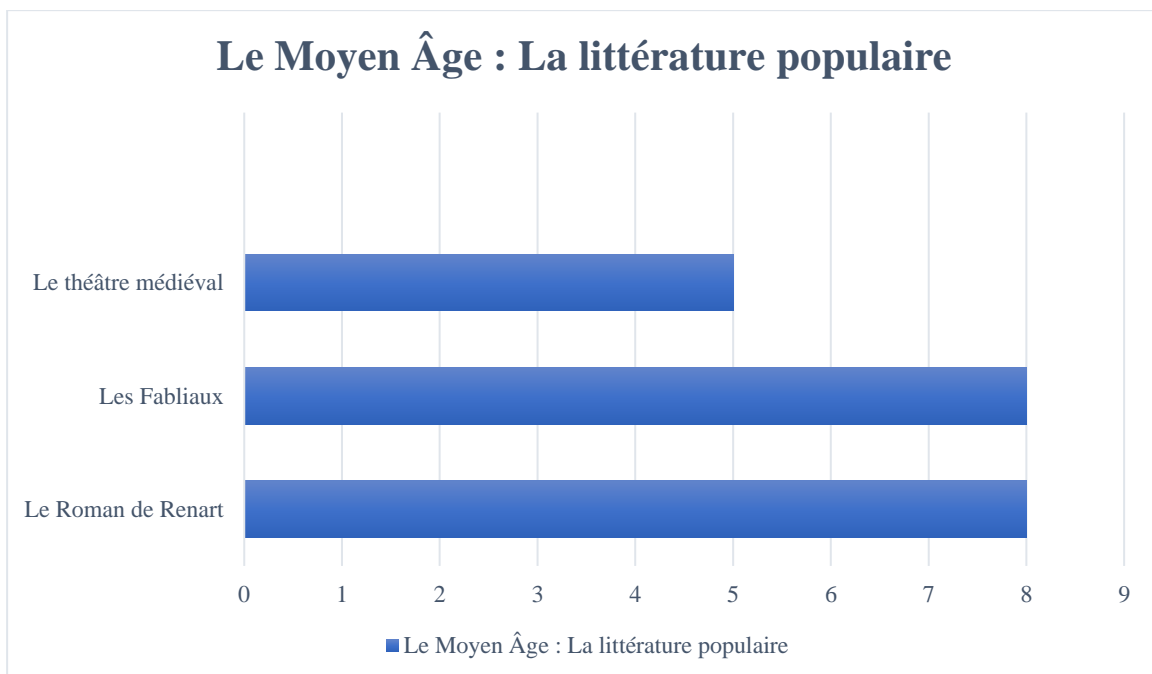


Figure 11. La littérature destinée au peuple au Moyen Âge.

Le Moyen Âge est aussi l'époque du renouveau poétique, abordé, dans les classes de la Vallée d'Aoste, surtout à travers les ouvrages de François Villon (voir la figure 12 ci-dessous). Moins connus s'avèrent être, en revanche, le poète jongleur Rutebeuf, la première femme de lettres françaises Christine de Pisan et l'un des acteurs de la guerre de Cent Ans, à savoir Charles d'Orléans.

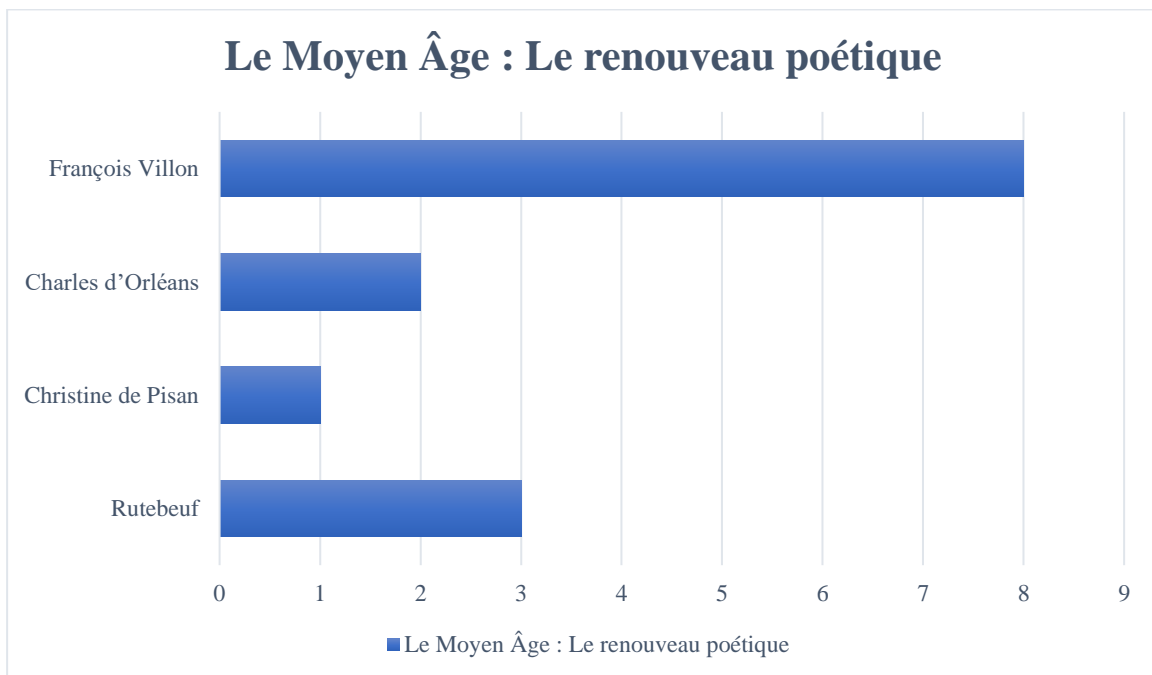


Figure 12. Les protagonistes du renouveau poétique au Moyen Âge.

Considérons, maintenant, le XVI^e siècle. D'abord, pour ce qui concerne les représentants de l'humanisme, comme le démontre l'image 13 ci-dessous, nous relevons, encore de nos jours, une grande influence des œuvres littéraires *Pantagruel* et *Gargantua* du prodigieux François Rabelais, beaucoup plus étudiées que les contes et les nouvelles de Marguerite de Navarre.

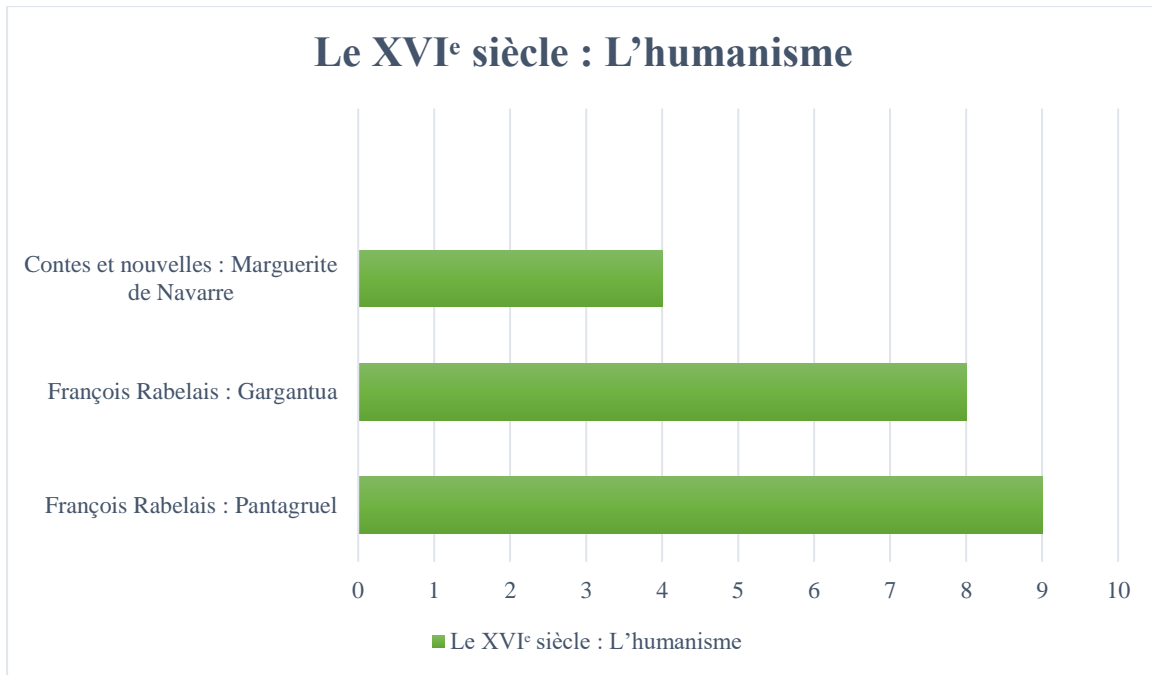


Figure 13. Les humanistes du XVI^e siècle.

Parallèlement, pour la poésie du XVI^e siècle, le « prince des poètes et poète des princes » Pierre de Ronsard et son ami, fondateur de la Pléiade, Joachim Du Bellay, gagnent, respectivement, la première et la deuxième place (voir la figure 14 ci-dessous), au détriment du poète officiel de la cour de François I^{er} Clément Marot et de la poétesse Louise Labé.

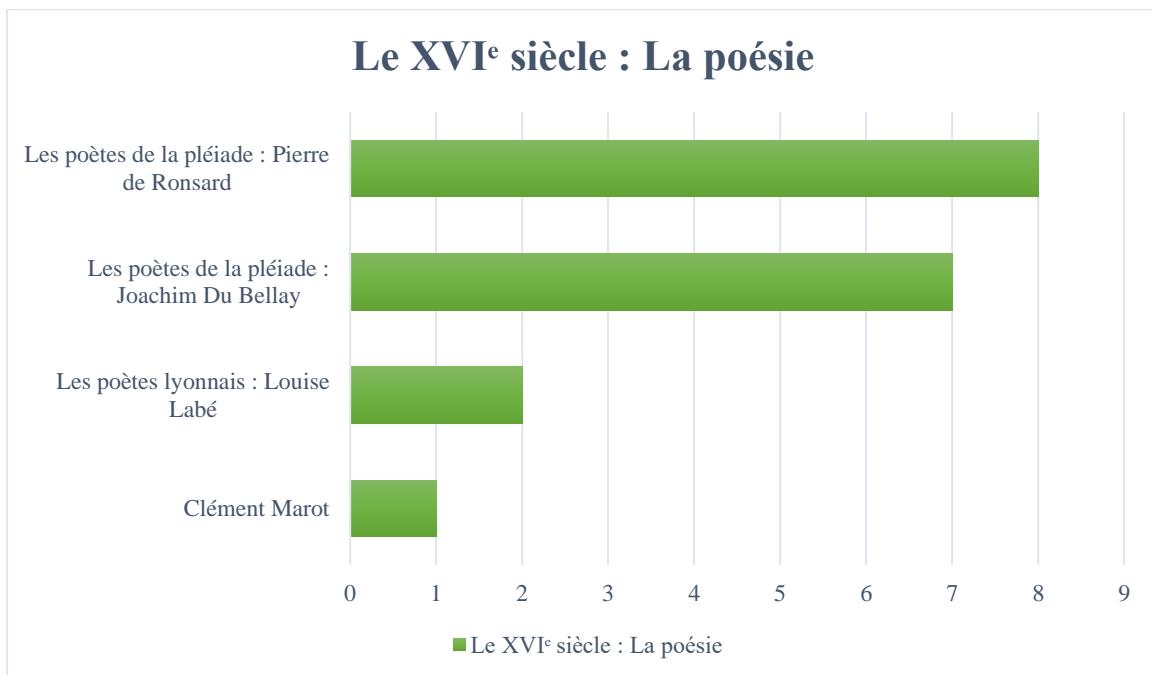


Figure 14. Les poètes du XVI^e siècle.

Comme en témoignent les résultats (dans la figure 15 ci-dessous), la véritable époque de la « Renaissance », voire la première étape de l'époque moderne, semble coïncider, en revanche, uniquement, avec les écrits de Michel de Montaigne.

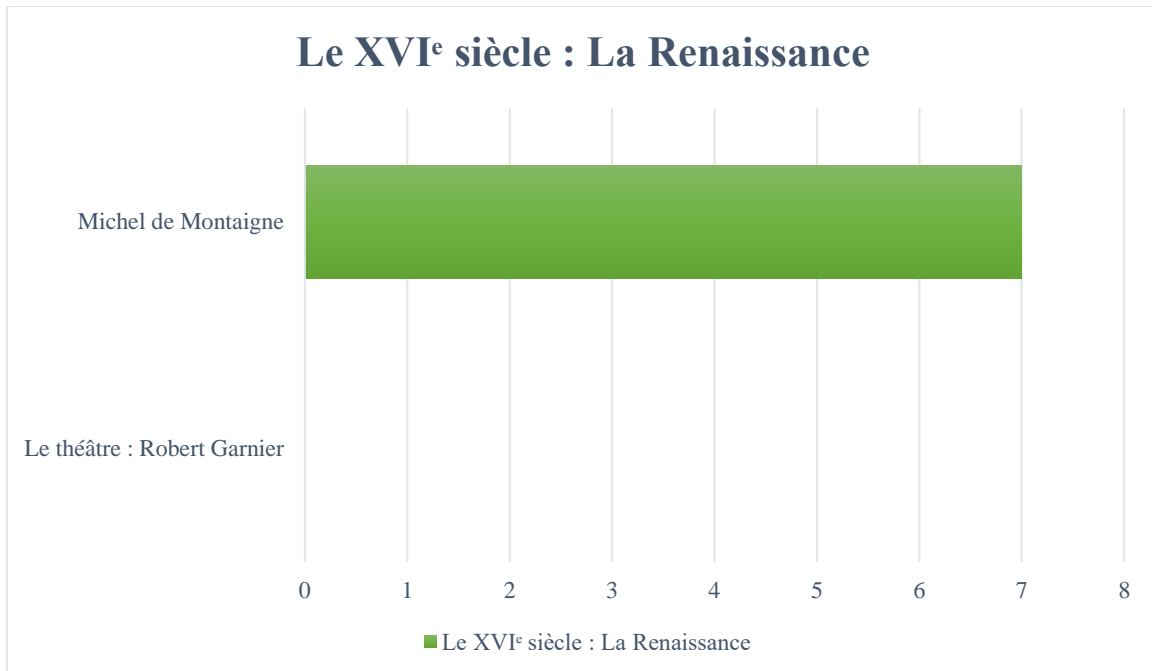


Figure 15. Les représentants de la Renaissance.

Une seule réponse pour la littérature militante et théologique d'Agrippa d'Aubigné, qui résulte, donc, très peu étudiée par les élèves valdôtains (voir l'image 16 ci-dessous).

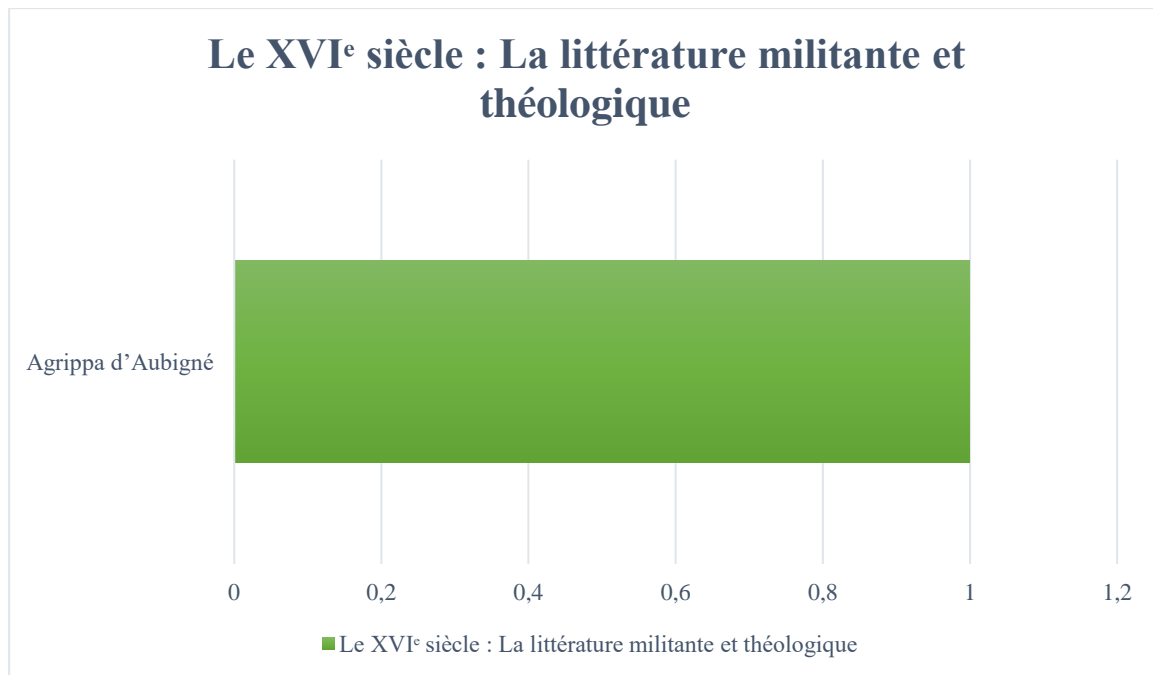


Figure 16. Les écrivains militants du XVI^e siècle.

Un foisonnant désordre caractérise le début du XVII^e siècle, époque qui s'avère être abordée, avant tout, à travers l'étude du grand philosophe et physicien français René Descartes. Également, le théâtre baroque figure en tête, au moyen des œuvres de Pierre Corneille, auteur très connu surtout pour sa pièce *Le Cid*. En revanche, les genres du burlesque littéraire et du libertinage sont laissés en arrière-plan (voir la figure 17 ci-dessous), avec aussi l'auteur du premier roman-fleuve de la littérature française Honoré d'Urfé, qui paraît très faible à côté d'une autre grande représentante de la « célèbre mode » et « art de vivre » qu'a constituée le mouvement de la préciosité au XVII^e siècle français, à savoir Madeleine de Scudéry.

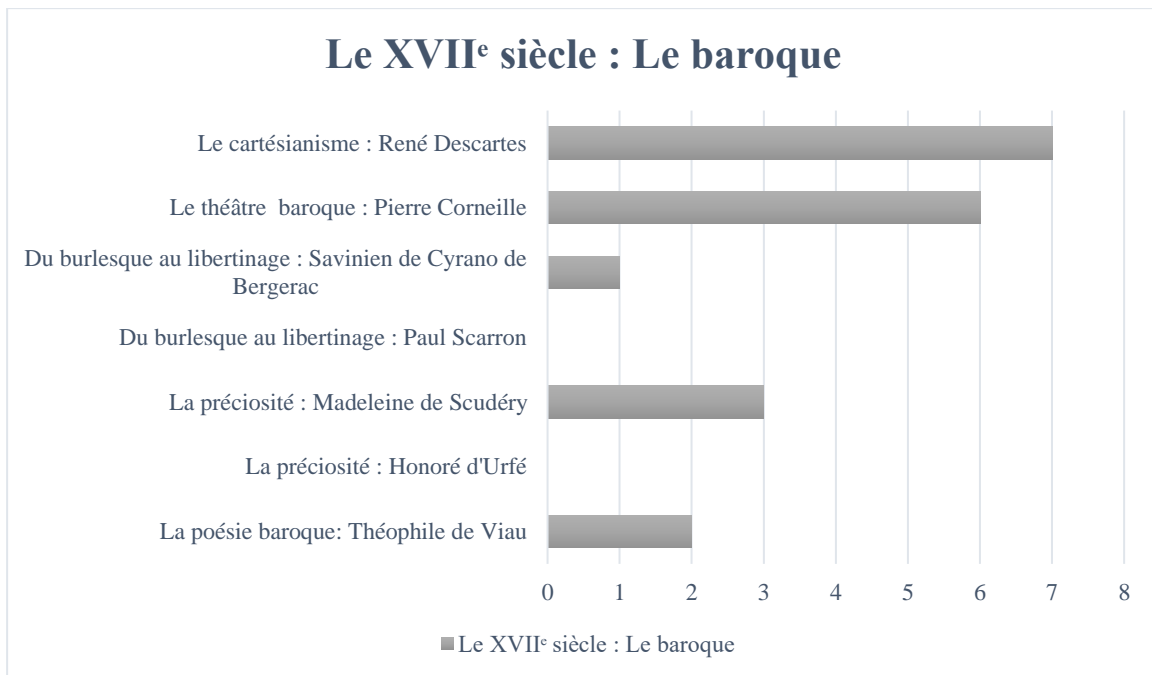


Figure 17. Les représentants du baroque littéraire.

Avec l'arrivée du classicisme, un grand nombre d'écrivains ébranlent la France. D'abord, pour le théâtre, l'auteur de *Phèdre*, Jean Racine, et son antagoniste, le comédien Molière, ont la première place. Également, comme le témoigne l'image 18 ci-dessous, l'un des plus grands fabulistes français, Jean de La Fontaine, s'avère être très connu.

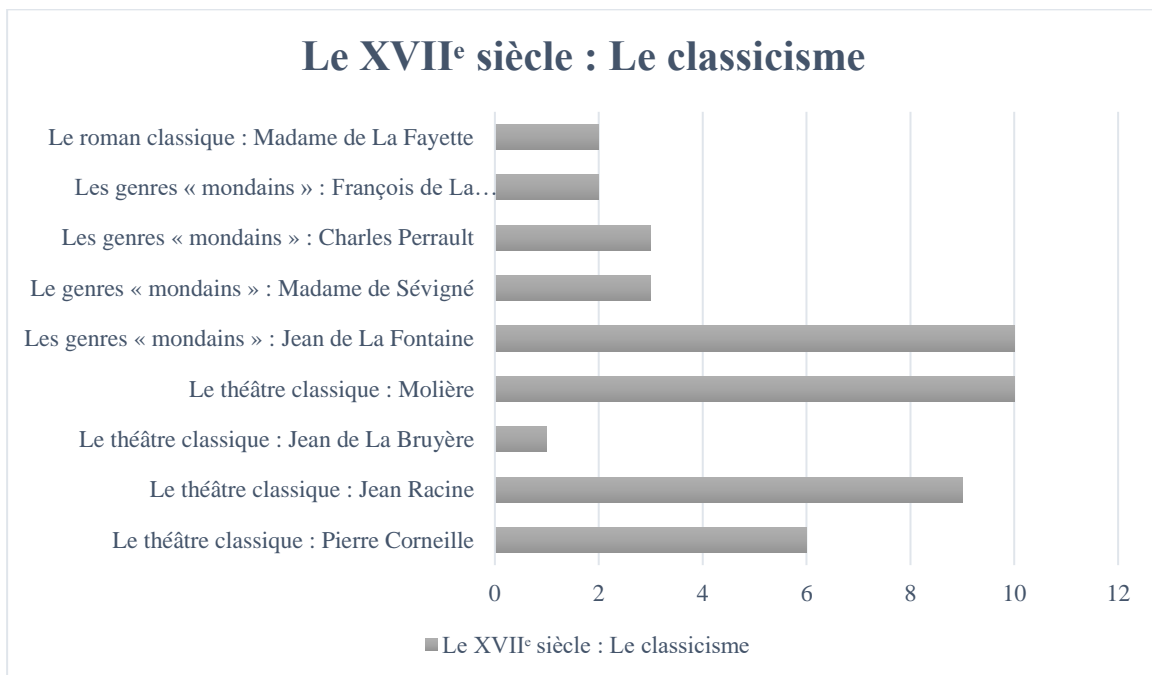


Figure 18. Les auteurs du classicisme français.

Dans le domaine de la religion et de la morale, prévaut la figure du moraliste et théologien Blaise Pascal. Par contre, aucune réponse n'a été fournie pour l'évêque et prédicateur Jacques-Bénigne Bossuet (voir la figure 19 ci-dessous).

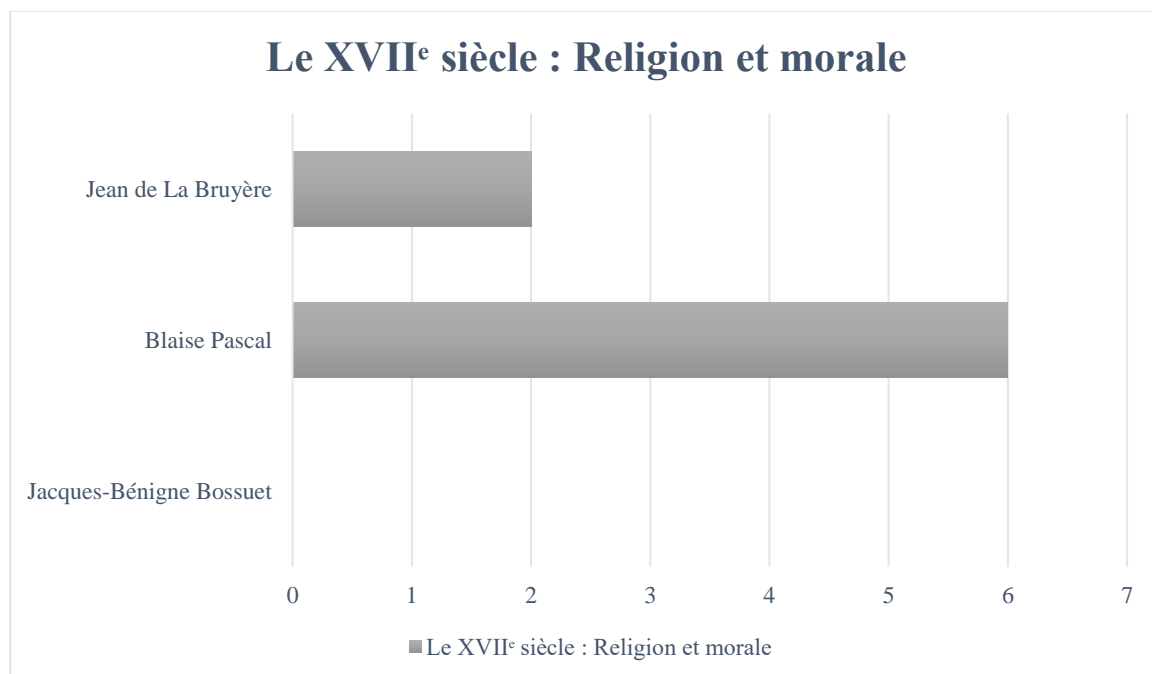


Figure 19. Entre religion et morale.

En pénétrant dans le siècle des Lumières, nous apercevons, immédiatement, de la même fondamentale importance confiée aux « philosophes des Lumières ». En effet, les données révèlent (voir l'image 20 ci-dessous) un grand nombre de réponses pour chaque auteur abordé, globalement, au même titre que les autres.

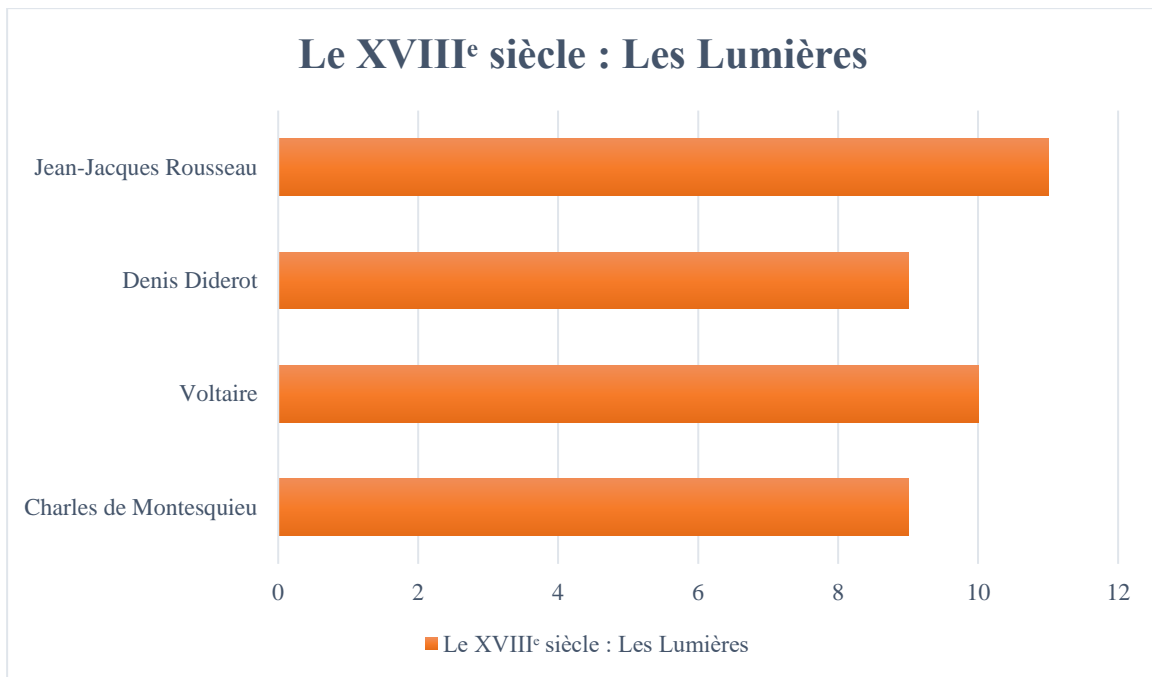


Figure 20. Les philosophes des Lumières.

Pour ce qui concerne l'essor du roman, au XVIII^e siècle, les auteurs les plus mentionnés sont l'abbé romancier Antoine François Prevost et l'écrivain botaniste Bernardin de Saint-Pierre, au détriment du Marquis de Sade, qui malgré ses thèmes, captivants même par un jeune public, ne paraît pas être étudié dans les établissements de la Vallée d'Aoste (voir la figure 21 ci-dessous).

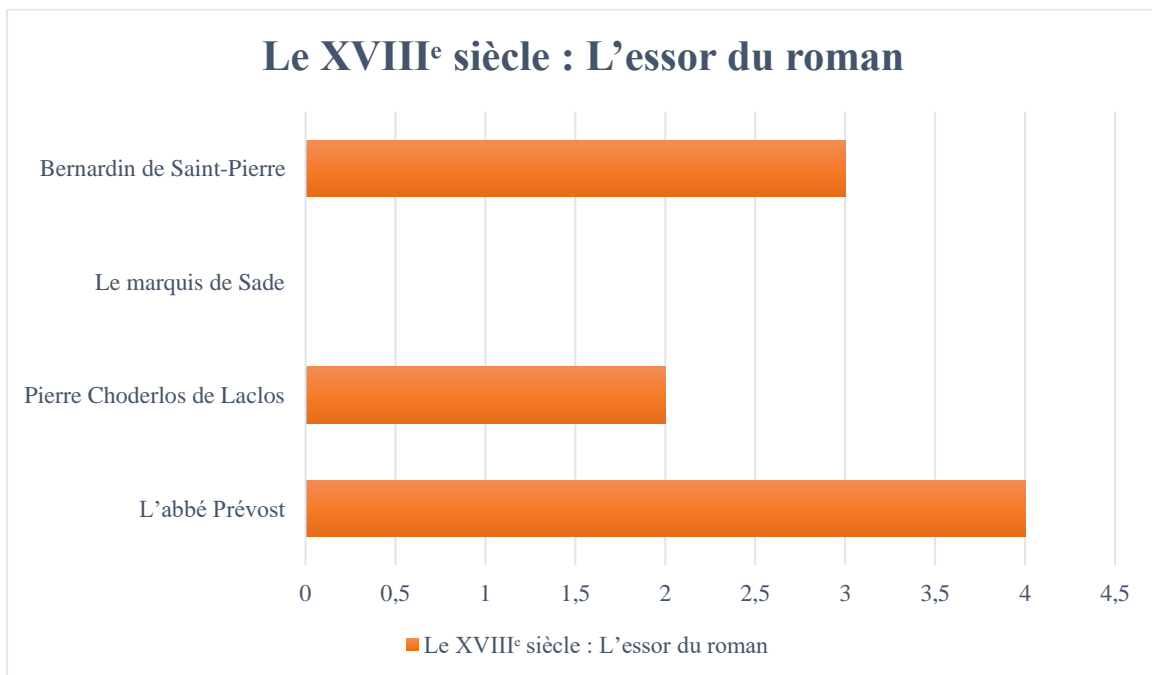


Figure 21. Les romanciers du XVIII^e siècle.

Encore, dans l'approfondissement du théâtre du XVIII^e siècle, les figures cruciales paraissent être celles de Pierre de Marivaux et de Pierre de Beaumarchais ; à propos du renouveau de la poésie, nous n'avons reçu aucune réponse (voir les images 22 et 23 ci-dessous).

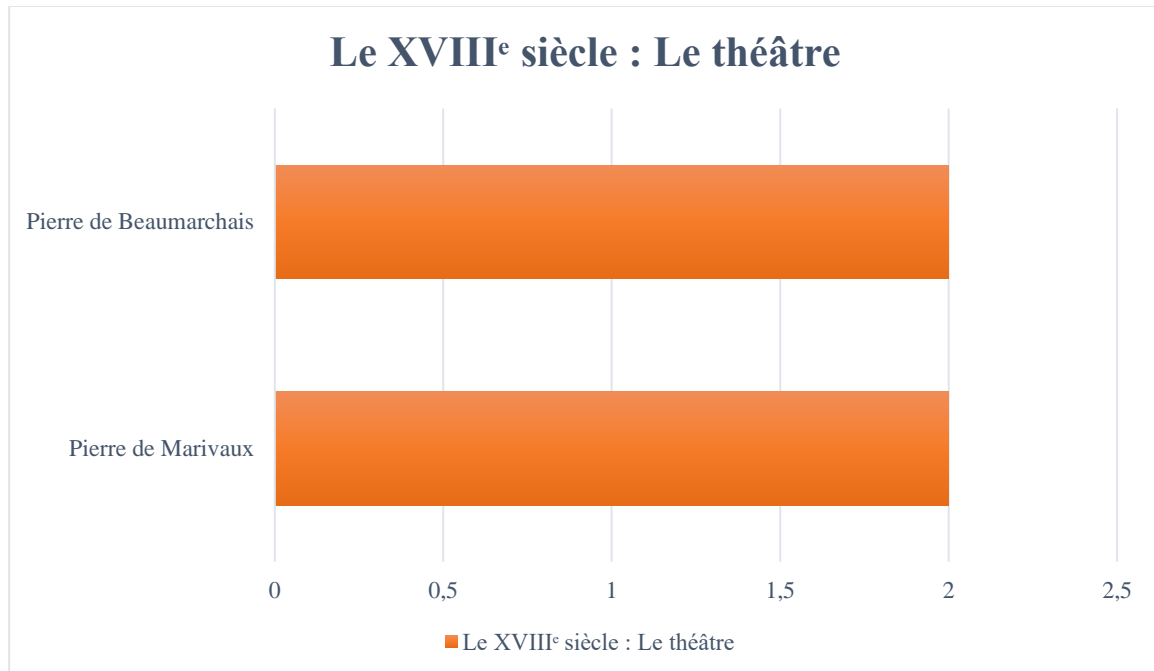


Figure 22. Les dramaturges du XVIII^e siècle.

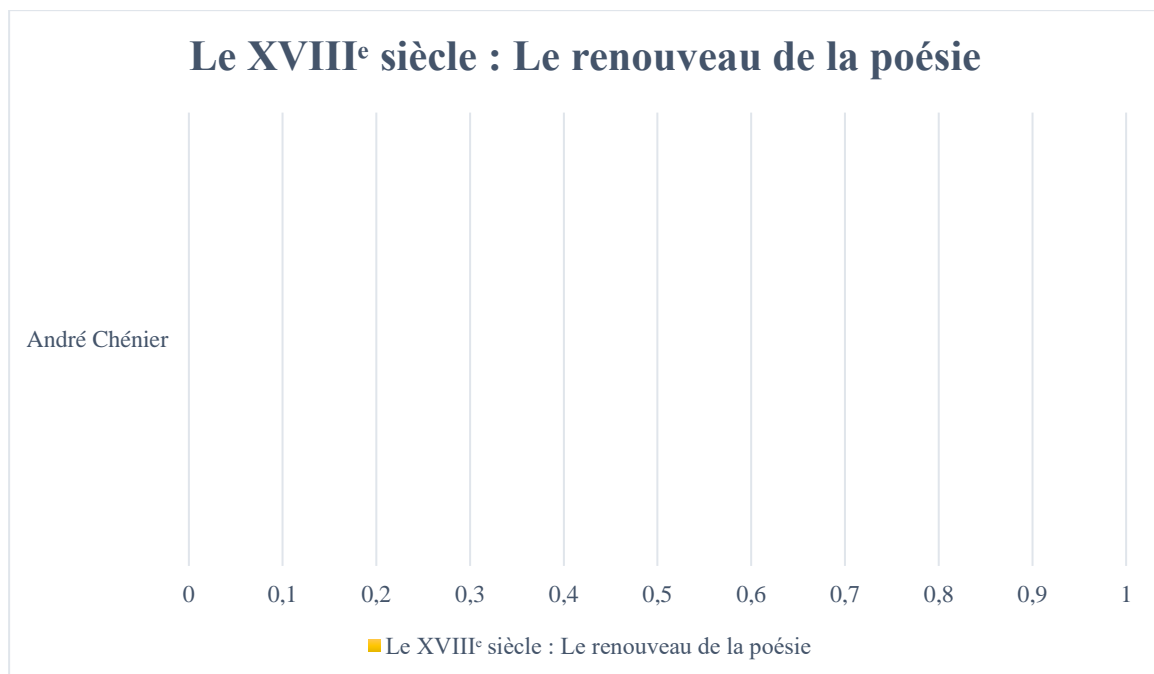


Figure 23. Le renouveau de la poésie au XVIII^e siècle.

Le mouvement culturel et littéraire du romantisme, naît en Allemagne à la fin du XVIII^e siècle, voit le jour en France grâce à deux extraordinaires auteurs, célébrés sous le nom de « préromantiques », à savoir Madame de Staël et François-René de Chateaubriand, qui occupent, en effet, la première place dans les résultats de notre enquête (voir la figure 24 ci-dessous).

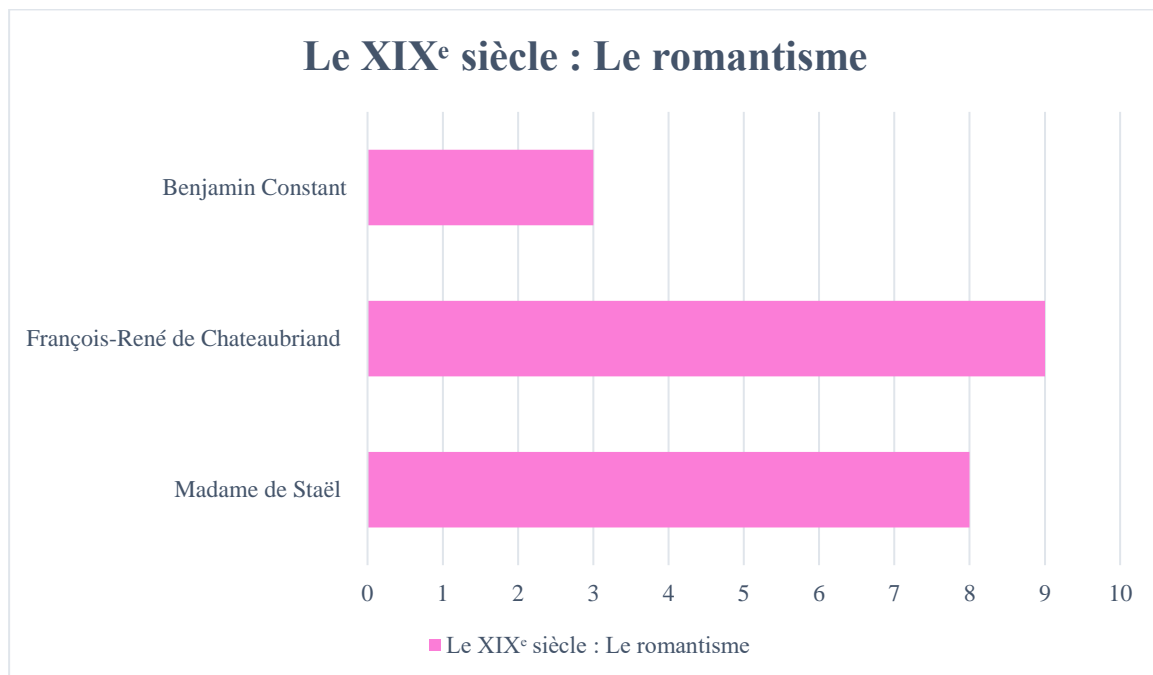


Figure 24. Les auteurs romantiques.

Pareillement, au début du siècle, les poètes romantiques s'avèrent être très appréciés. En particulier, comme en témoigne l'image 25 ci-dessous, Alphonse de Lamartine et l'auteur de l'incroyable drame *Notre-Dame de Paris*, Victor Hugo, paraissent les plus étudiés.

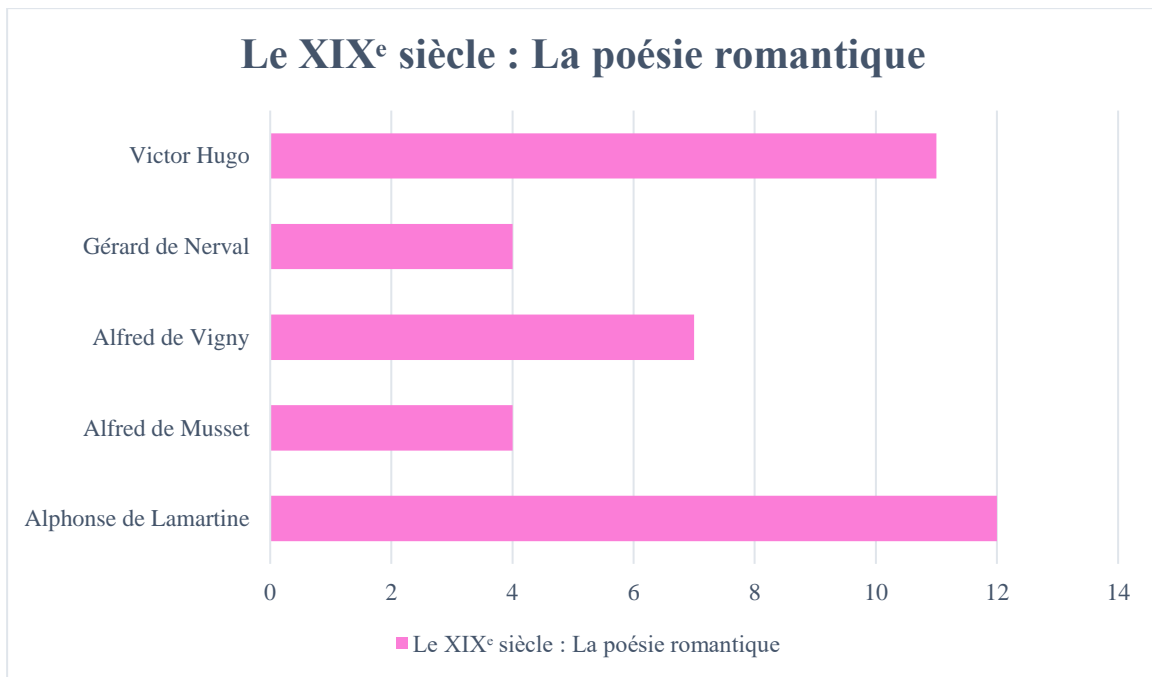


Figure 25. Les poètes romantiques.

Cependant, sur la scène théâtrale, Alfred de Musset, très apprécié en tant que poète, perd place à côté de Victor Hugo dramaturge (voir l'image 26 ci-dessous).

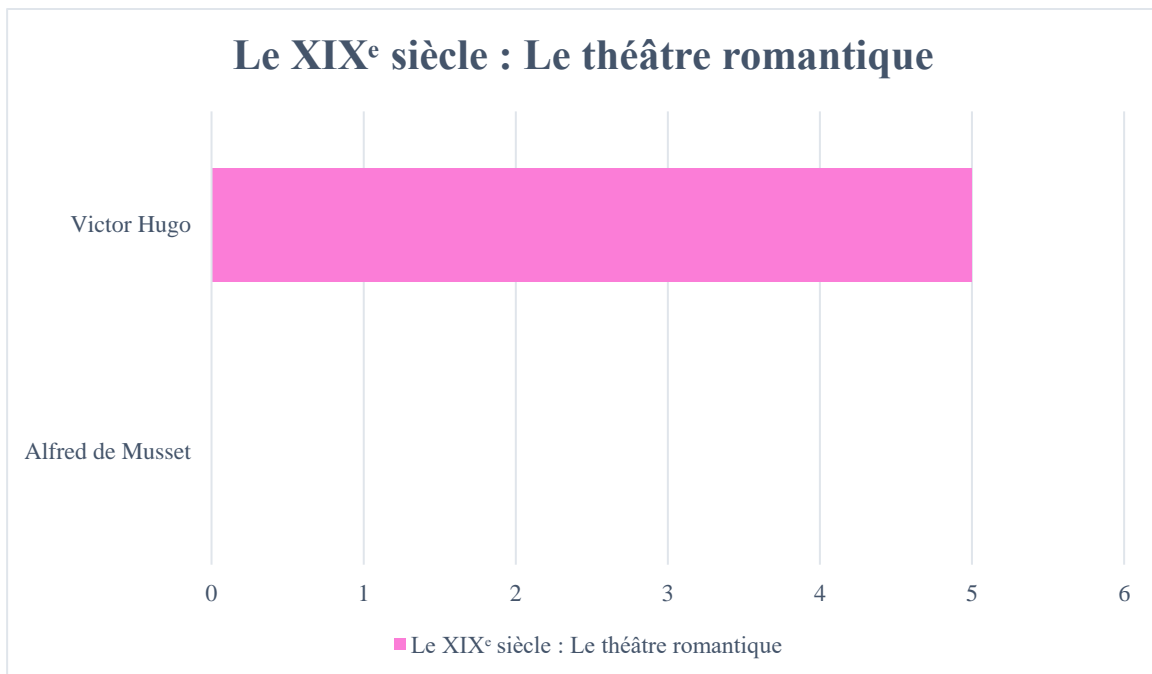


Figure 26. Les dramaturges romantiques.

Vers la moitié du XIX^e siècle, un autre grand mouvement littéraire et culturel influence le génie des écrivains : le réalisme. Plus précisément, ce courant artistique a été développé par Marie-

Henri Beyle, plus connu sous le nom de plume de Stendhal, et par le romancier Honoré de Balzac (voir la figure 27 ci-dessous).

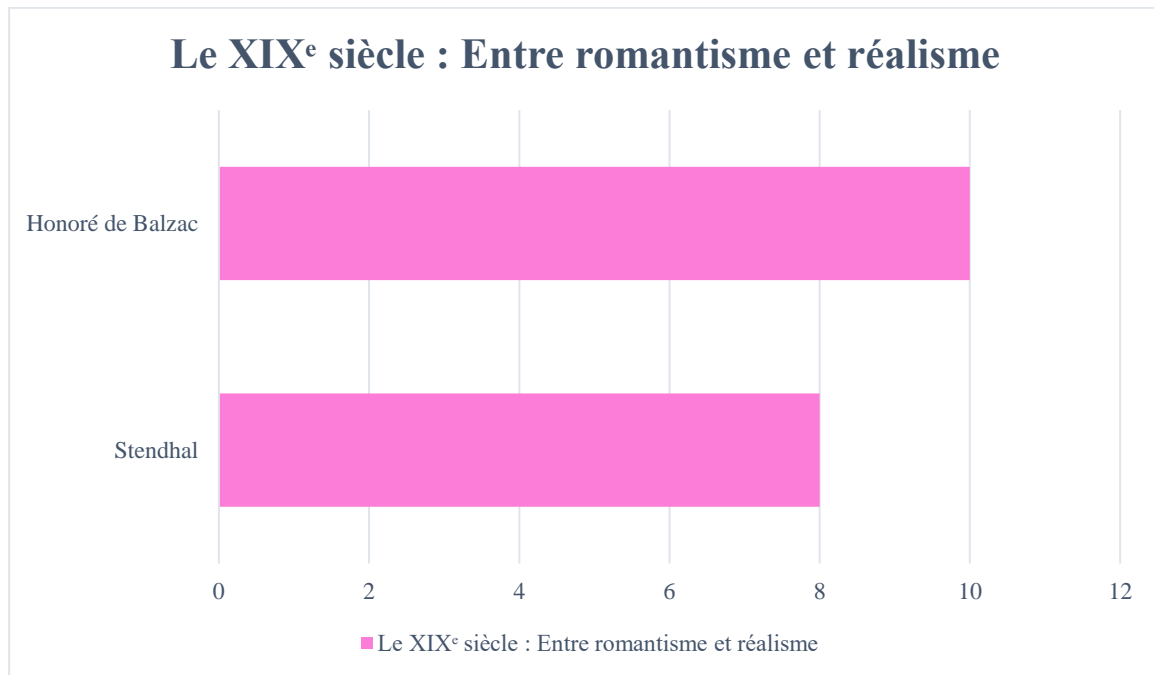


Figure 27. Entre romantisme et réalisme.

Au XIX^e siècle, même la littérature populaire connaît un grand succès en rencontrant un vaste lectorat. En particulier, nous mentionnons les très célèbres feuilletons d'Alexandre Dumas et les lettres de la romancière Amantine Aurore Lucile Dupin de Francueil, connue sous le nom de plume de Georges Sand. Au contraire, le romancier Eugène Sue paraît en arrière-plan dans le programme des établissements scolaires de la Vallée d'Aoste (voir l'image 28 ci-dessous).

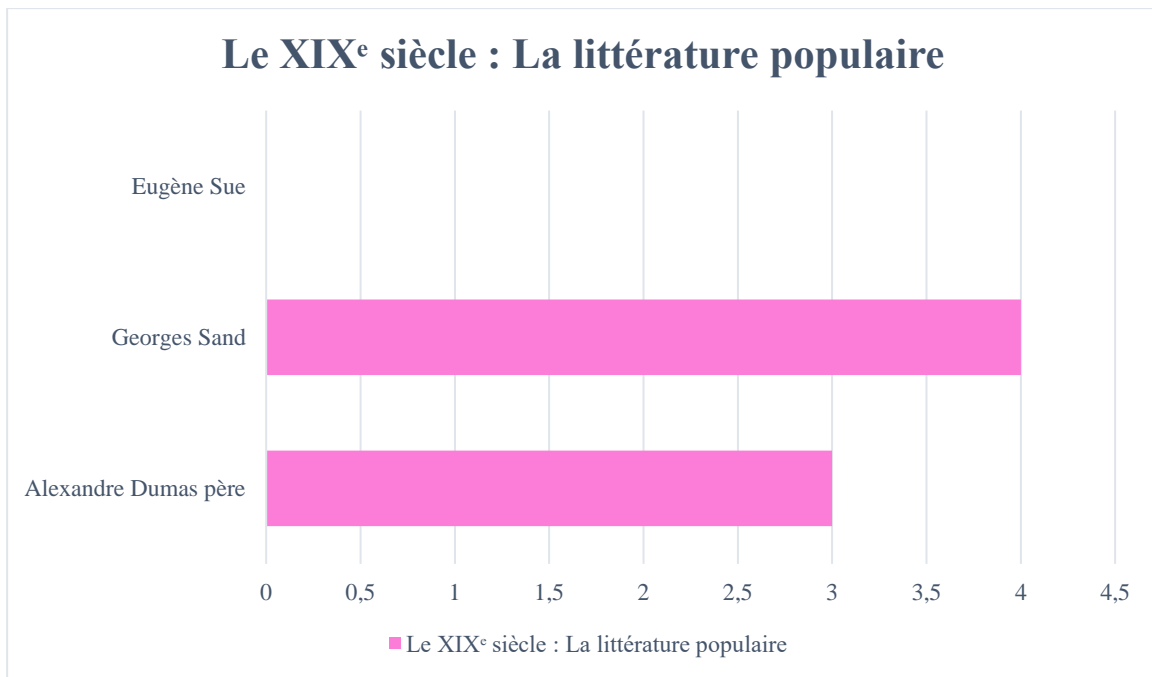


Figure 28. La littérature populaire au XIX^e siècle.

Encore, la littérature fantastique du siècle paraît être bien reçue, surtout grâce aux romans d’aventures et de science-fiction de Jules Verne (voir la figure 29 ci-dessous).

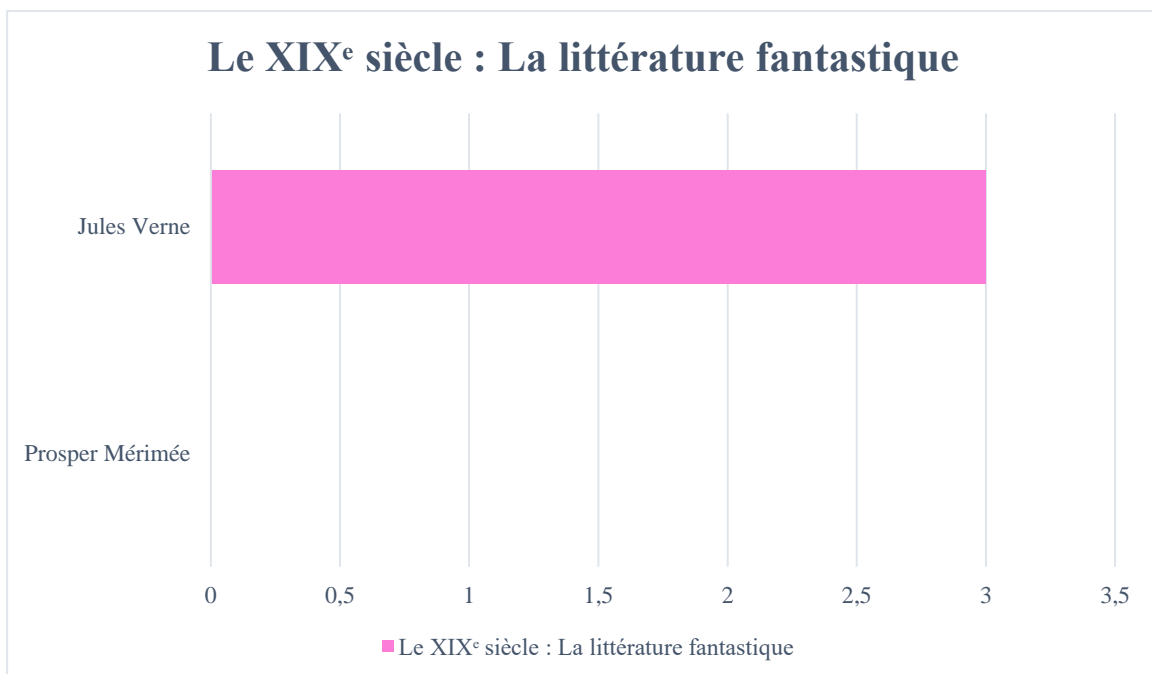


Figure 29. La littérature fantastique au XIX^e siècle.

Pour ce qui concerne la fin du siècle, on assiste à la diffusion d’un autre mouvement littéraire, à savoir le naturalisme, qui prolonge le courant réaliste. Comme le démontre la figure 30 ci-

dessous, ce dernier est traité dans presque toutes les classes des lycées valdôtains, à travers plusieurs auteurs.

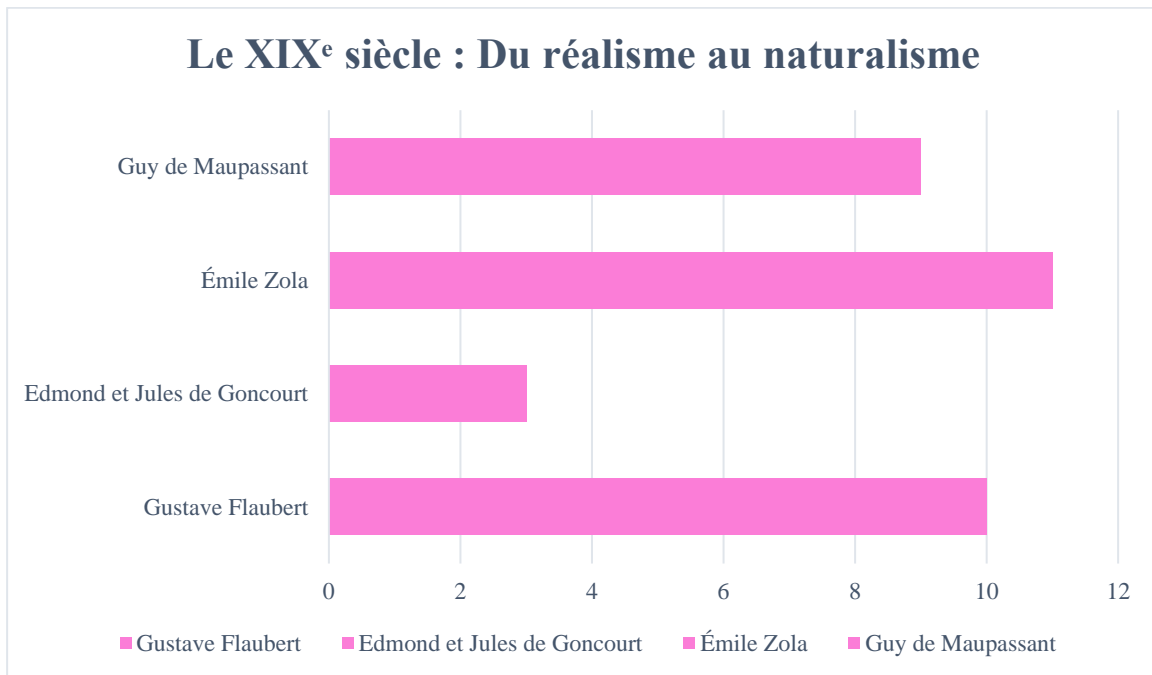


Figure 30. Entre réalisme et naturalisme.

En 1886, le poète Jean Moréas écrit un manifeste, paru dans le supplément littéraire du *Figaro*, qui énonce les principes de l'école symboliste. Plus précisément, ce nouvel mouvement littéraire voit le jour grâce au célèbre poète Charles Baudelaire, qui, selon les données reçues, demeure en tête, suivi par les poètes Arthur Rimbaud et Paul Verlaine. En seconde place, demeure, en revanche, l'illustre peintre littéraire Théophile Gautier et l'écrivain Stéphane Mallarmé (voir la figure 31 ci-dessous).

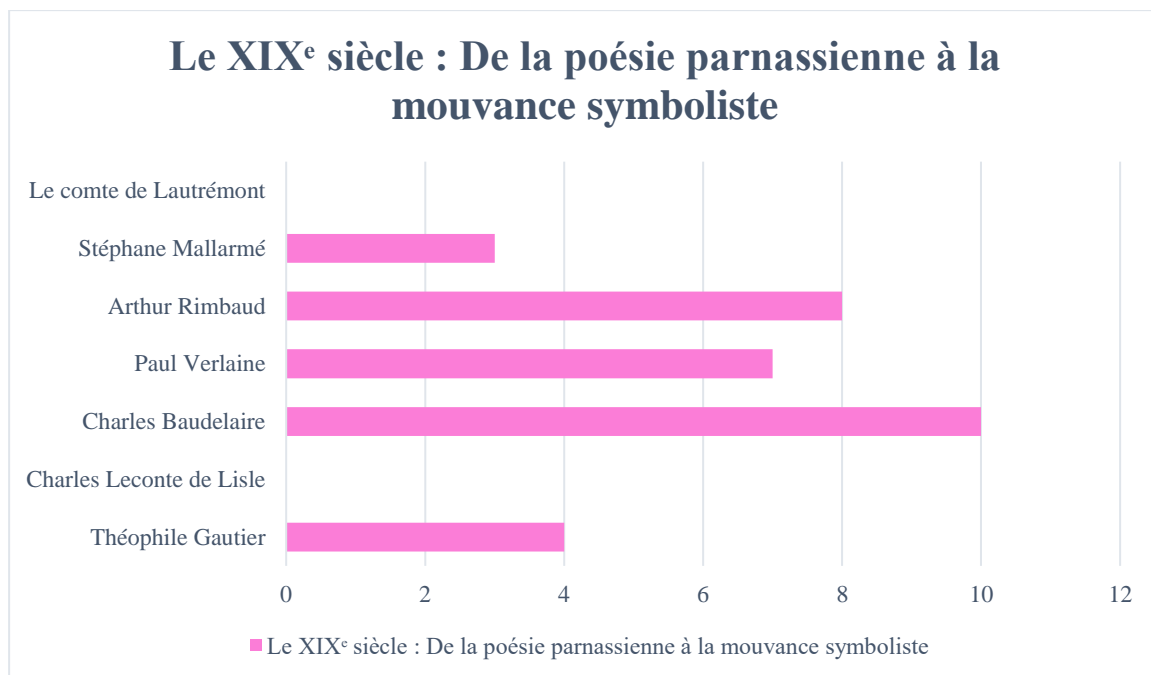


Figure 31. Entre la poésie parnassienne et le courant symboliste.

Nous pourrions appeler le XIX^e siècle, l'époque des mouvements littéraires artistiques. D'ailleurs, plusieurs courants naissent et se répandent au cours de cette saison historique. Plus précisément, vers la fin du siècle, nous assistons au développement du décadentisme à travers les ouvrages de Joris-Karl Huysmans (qui dans notre enquête gagne la première place) et du romancier dramaturge Alfred Jarry. Cependant, malheureusement, selon les données reçues, l'auteur du célèbre *Cyrano de Bergerac*, Edmond Rostand, paraît ne pas être inclus, à prédominance, dans le programme des lycées de la Vallée d'Aoste (voir l'image 32 ci-dessous).

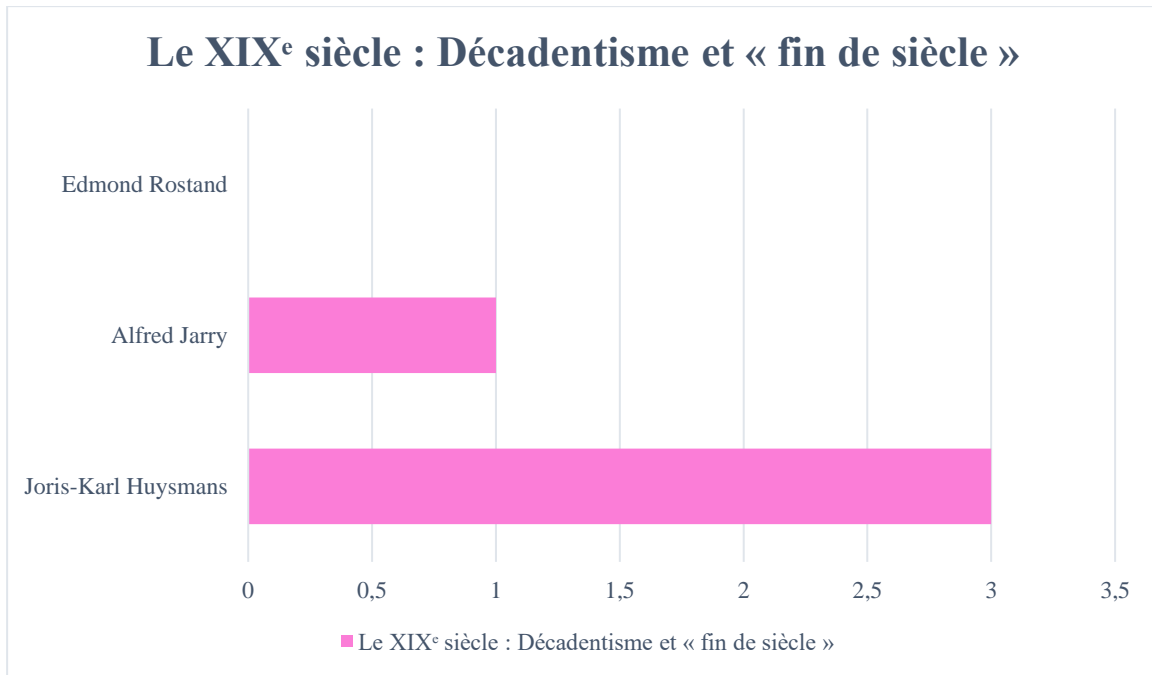


Figure 32. Les représentants du décadentisme.

En retenant, maintenant, le XX^e siècle, le grand maître du roman moderne, l'extraordinaire écrivain des madeleines, Marcel Proust, garde la première place, suivi par Guillaume Apollinaire, très apprécié en raison de ses *Calligrammes* (voir la figure 33 ci-dessous).

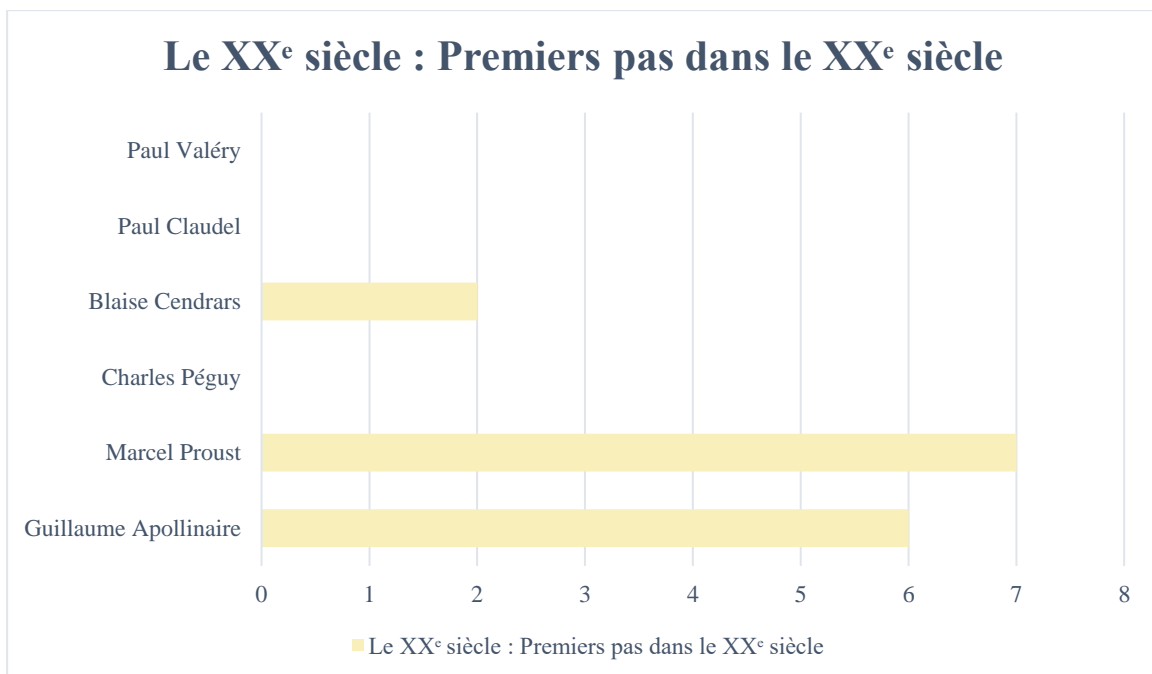


Figure 33. Les premiers auteurs du XX^e siècle.

À la fin de la Première Guerre Mondiale, un autre mouvement poétique et artistique voit le jour : le surréalisme. En particulier, les représentants les plus abordés s'avèrent être Paul Éluard, André Breton, Tristan Tzara. En revanche, le poète Robert Desnos demeure en arrière-plan (voir l'image 34 ci-dessous).

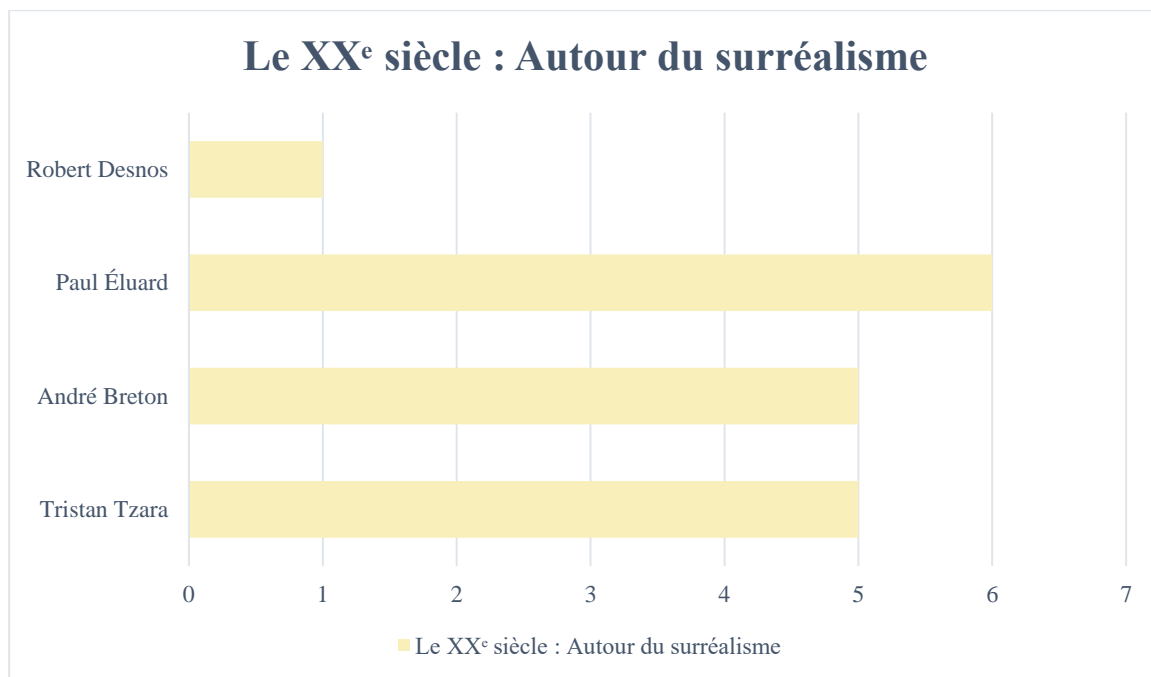


Figure 34. Les surréalistes.

Pour ce qui concerne le roman de l'entre-deux-guerres, nous avons un grand nombre d'auteurs abordés : en tête le célèbre auteur du *Petit prince*, Antoine de Saint-Exupéry, suivi par l'auteur du *Voyage au bout de la nuit*, Louis-Ferdinand Céline, à son tour suivi par l'illustre André Gide, André Malraux, Jean Giono et François Mauriac. Nous n'avons pas reçu des réponses concernant Colette et Roger Martin du Gard (voir l'image 35 ci-dessous).

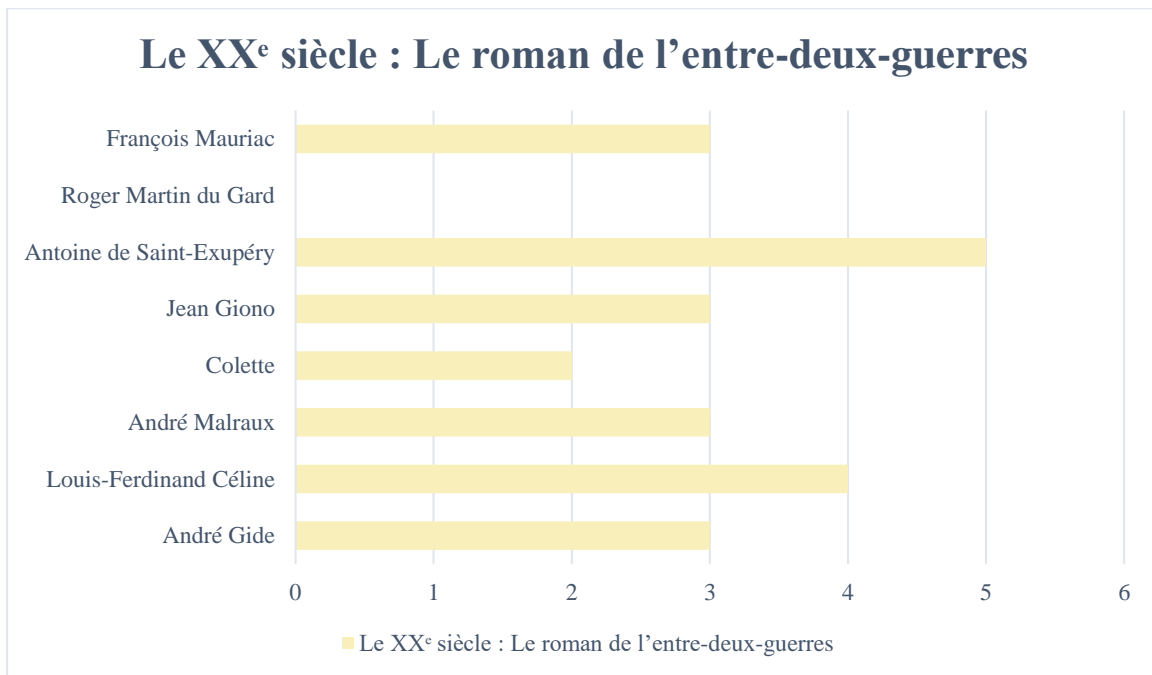


Figure 35. Les romanciers de l'entre-deux-guerres.

Le théâtre de l'entre-deux-guerres demeure en arrière-plan par rapport au roman. Toutefois, les noms de Jean Giraudoux, Jean Anouilh et Antonin Artaud apparaissent connus dans les programmes des lycées valdôtains (voir l'image 36 ci-dessous).

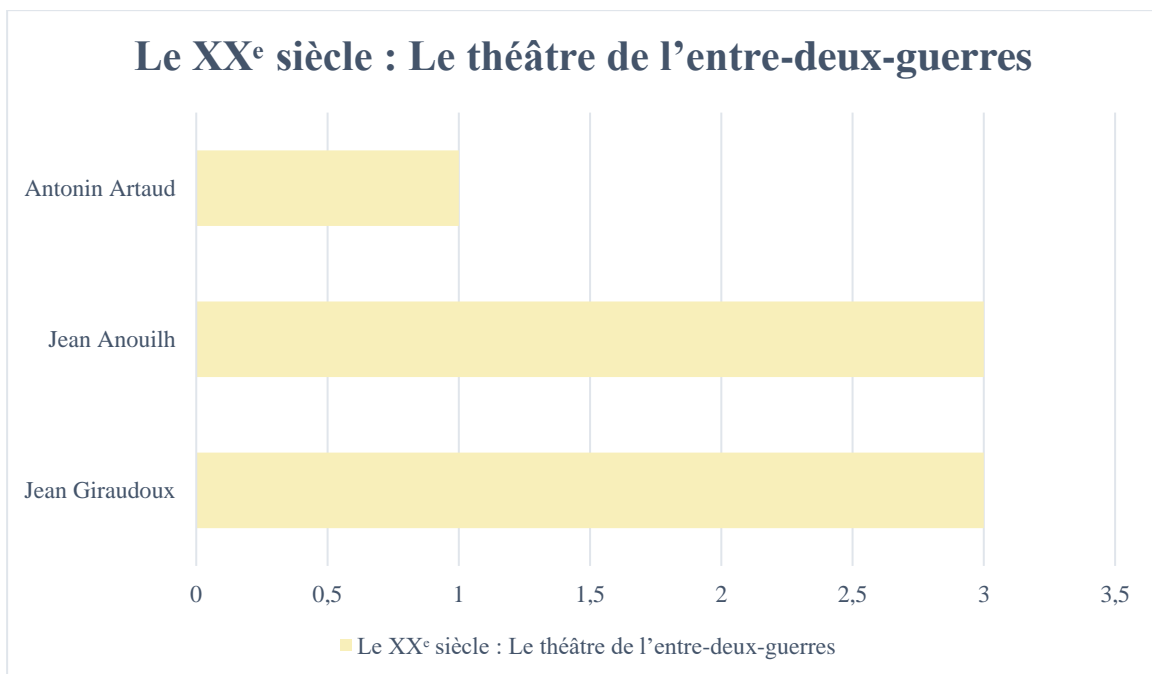


Figure 36. Les dramaturges de l'entre-deux-guerres.

Le XX^e siècle est aussi l'époque de la littérature engagée qui, comme le montrent les données parvenues, est bien célébrée par les professeurs des lycées valdôtains : en première place, l'auteur (vainqueur du prix Nobel) de *L'Étranger* et de *La Peste*, Albert Camus, suivi du grand romancier, auteur de la célèbre œuvre *La Nausée*, Jean-Paul Sartre. Moins connus sont, en revanche, Louis Aragon et Simone de Beauvoir (voir la figure 37 ci-dessous).

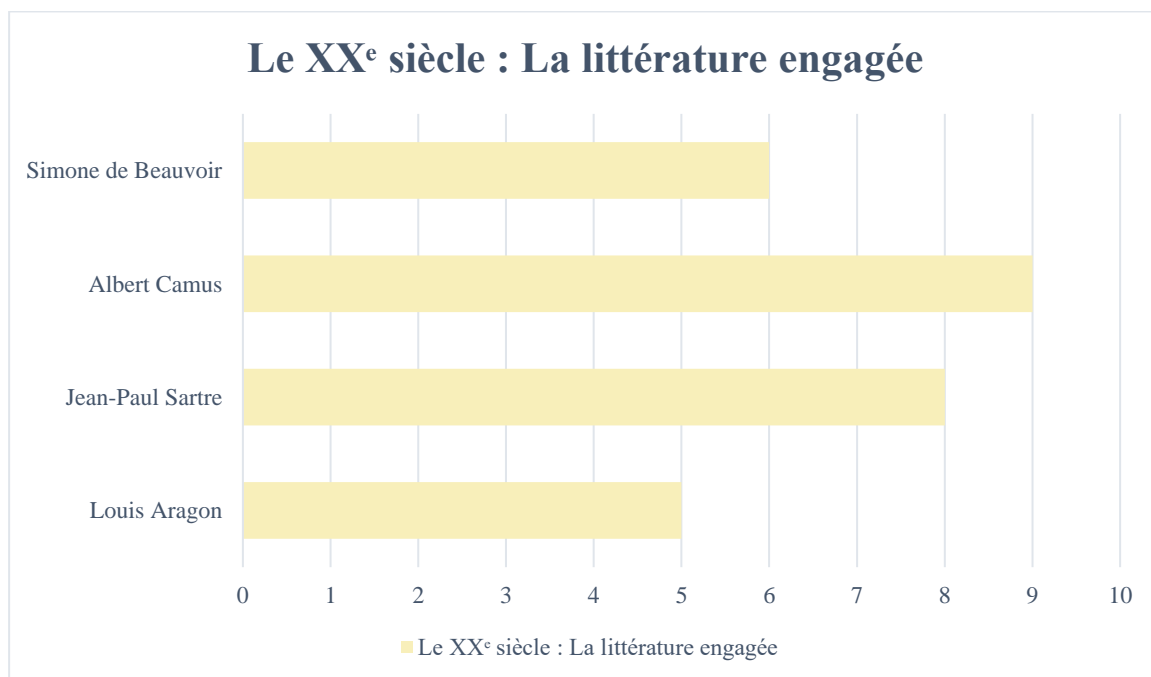


Figure 37. Les auteurs engagés du XX^e siècle.

Le thème de la négritude s'avère aussi bien abordé, au moyen des ouvrages de l'homme politique originaire de la région Martinique, Aimé Césaire et du premier président de la République du Sénégal, Léopold Sédar Senghor (voir la figure 38 ci-dessous).

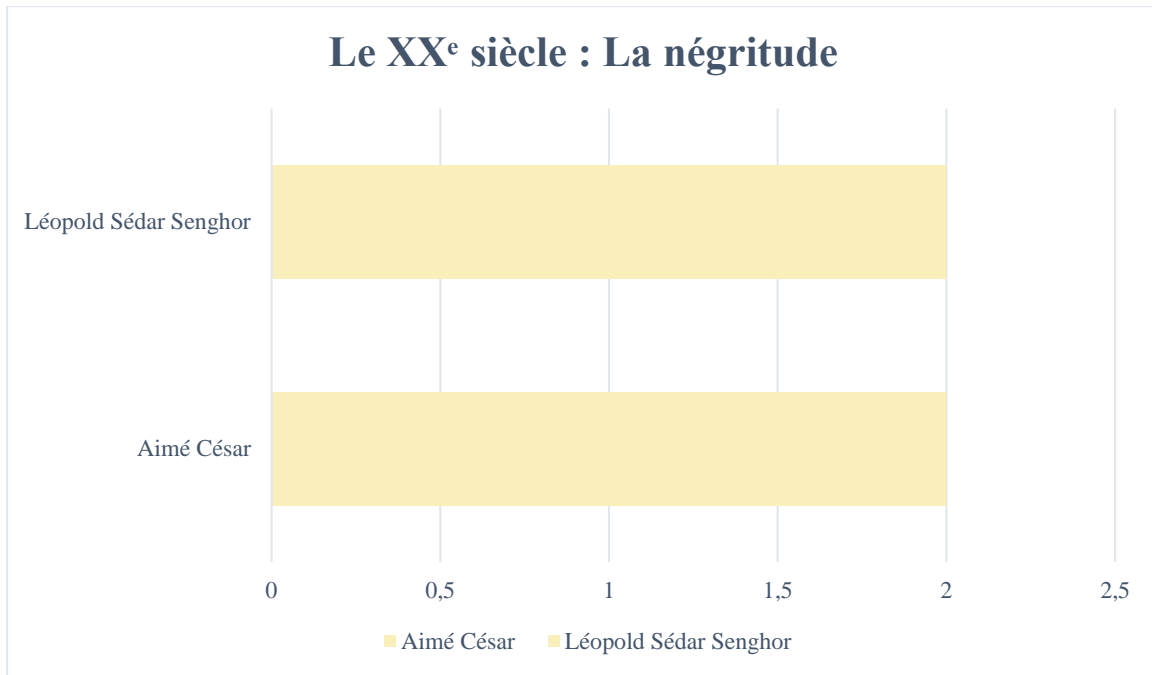


Figure 38. Les représentants du mouvement culturel de la négritude.

Le théâtre du XX^e siècle fait partie du programme scolaire, grâce aux pièces de Ionesco et de Samuel Beckett. En revanche, comme le démontre l'image 39 ci-dessous, l'écrivain Jean Genet, auteur de l'ouvrage *Les Bonnes* en est exclu.

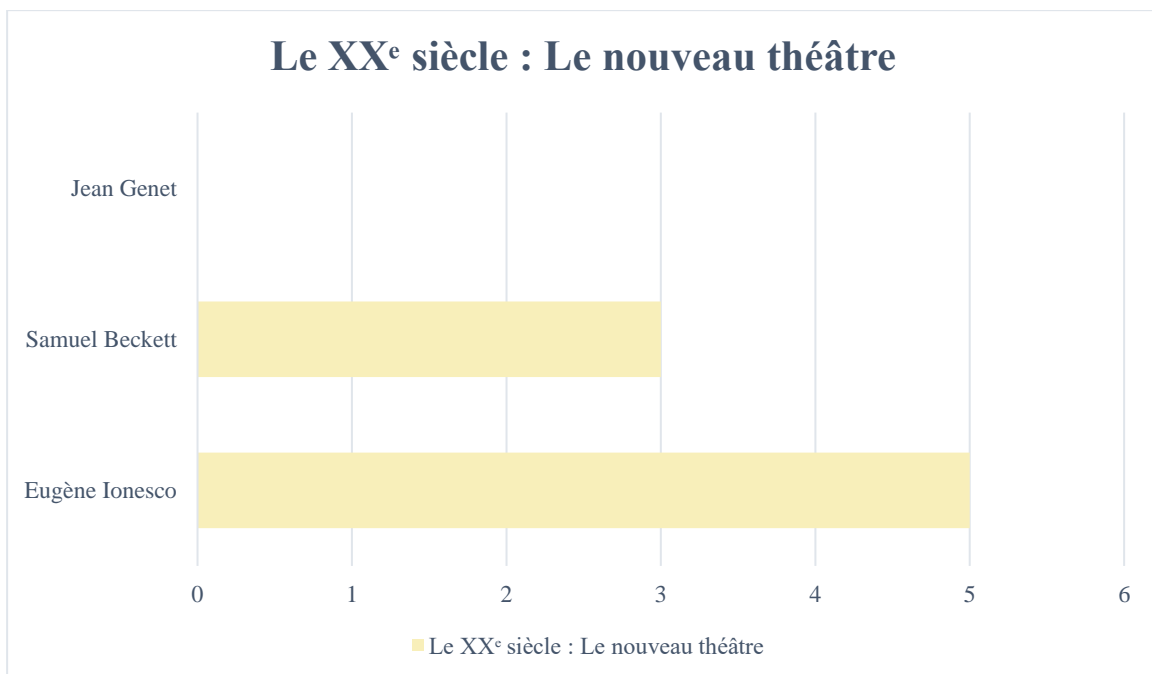


Figure 39. Les nouveaux dramaturges du XX^e siècle.

Parallèlement, pour ce qui concerne les souffles poétiques, le nom du poète scénariste français Jacques Prévert paraît en tête, tandis que le chanteur musicien de jazz, Boris Vian demeure en seconde place, suivi par les poètes Francis Ponge et René Char. Pas de réponses pour Andrée Chedid, Claude Roy, Henri Michaux et Jean Cocteau (voir l'image 40 ci-dessous).

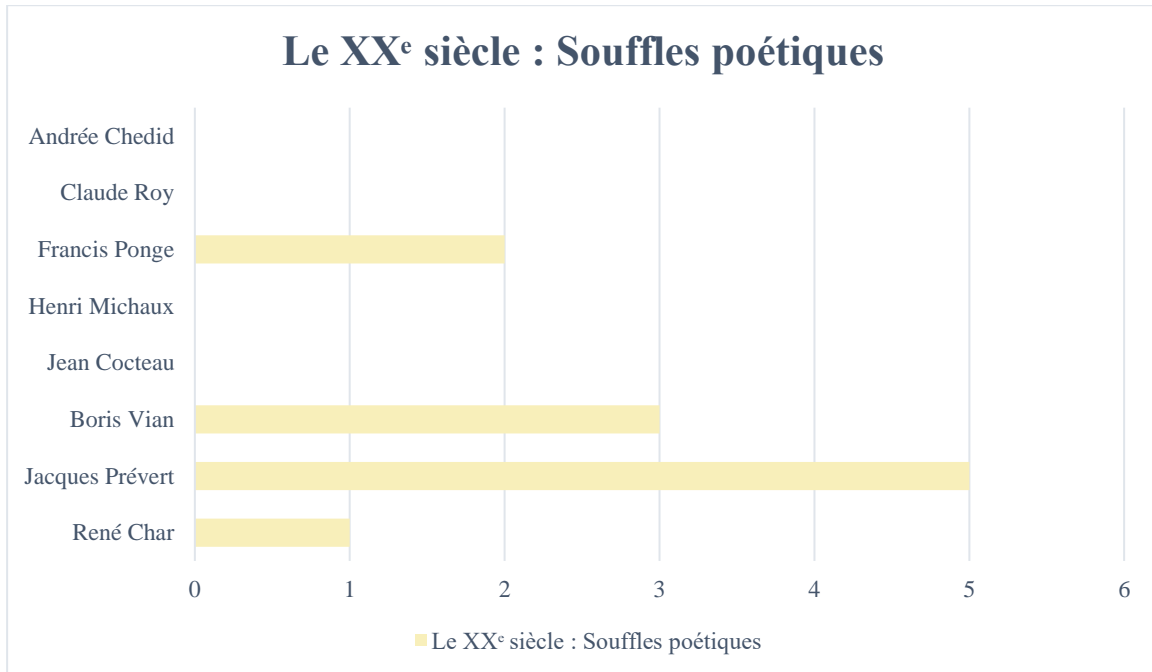


Figure 40. Les poètes du XX^e siècle.

Dans la seconde moitié du siècle, en France, se développe ce qu'on appelle, d'habitude, le mouvement du « nouveau roman » ou, même, « l'école du regard », présenté à travers les œuvres de Marguerite Duras, Nathalie Sarraute et Alain Robbe-Grillet. En revanche, Françoise Sagan et Michel Butor ne sont pas pris en compte (voir la figure 41 ci-dessous).

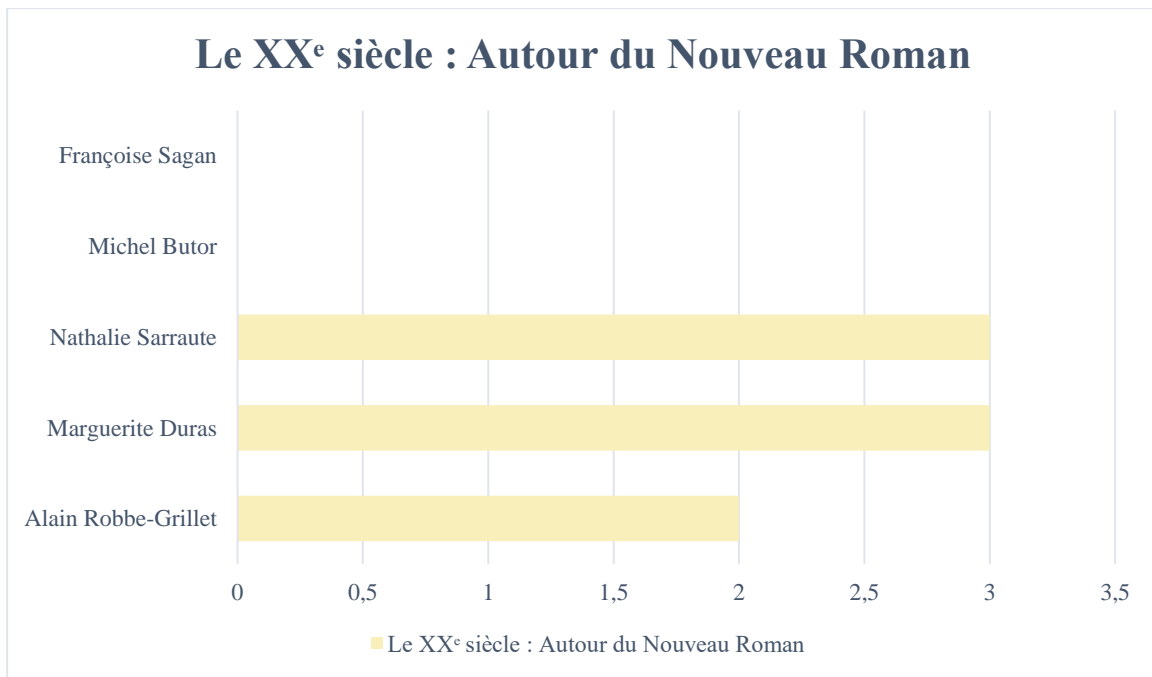


Figure 41. Les représentants du Nouveau Roman.

L'Oulipo est l'acronyme d'« ouvroir de littérature potentielle » ; plus précisément, ce nom correspond à une association de passionnés de littérature fondée en 1960 par l'écrivain Raymond Queneau et le mathématicien François Le Lionnais. L'Oulipo regroupait un grand nombre d'écrivains, parmi lesquels paraissent Italo Calvino et Georges Perec (voir l'image 42 ci-dessous).

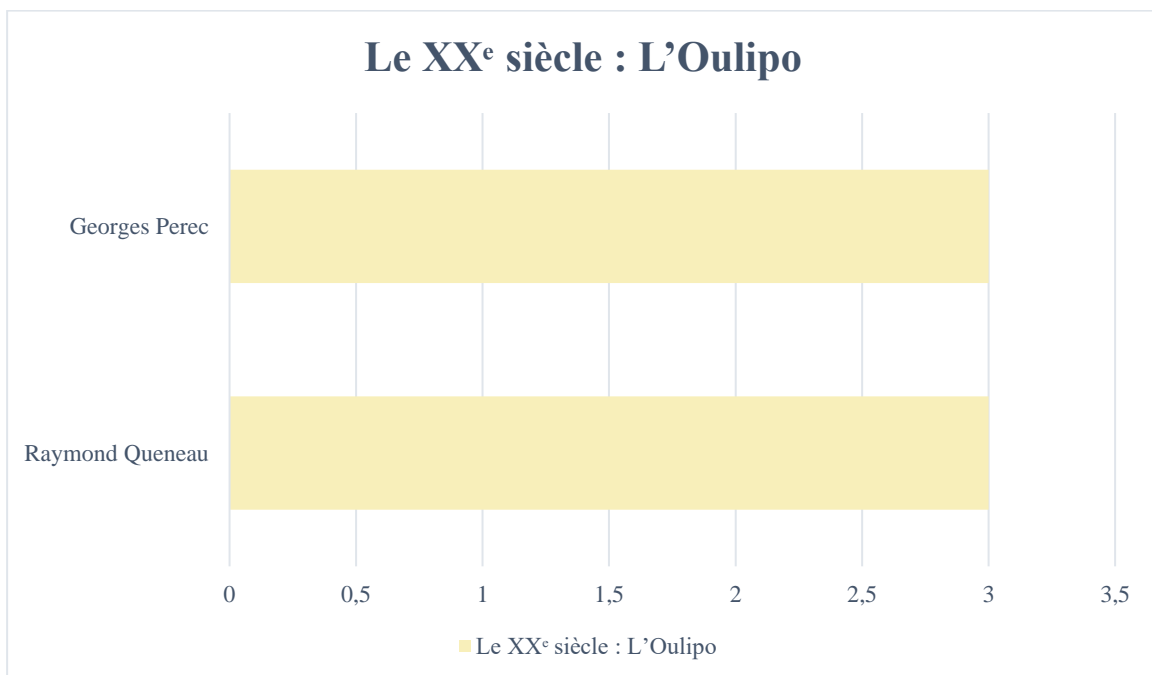


Figure 42. Les représentants de l'Oulipo.

Pour conclure, dans les établissements scolaires de la Vallée d'Aoste, on traite aussi les évolutions du roman du XX^e siècle, surtout à travers les œuvres de Marguerite Yourcenar (voir la figure 43 ci-dessous). Moins connu s'avère être le nom d'Albert Cohen. Aucun résultat pour Michel Tournier et Julien Gracq.

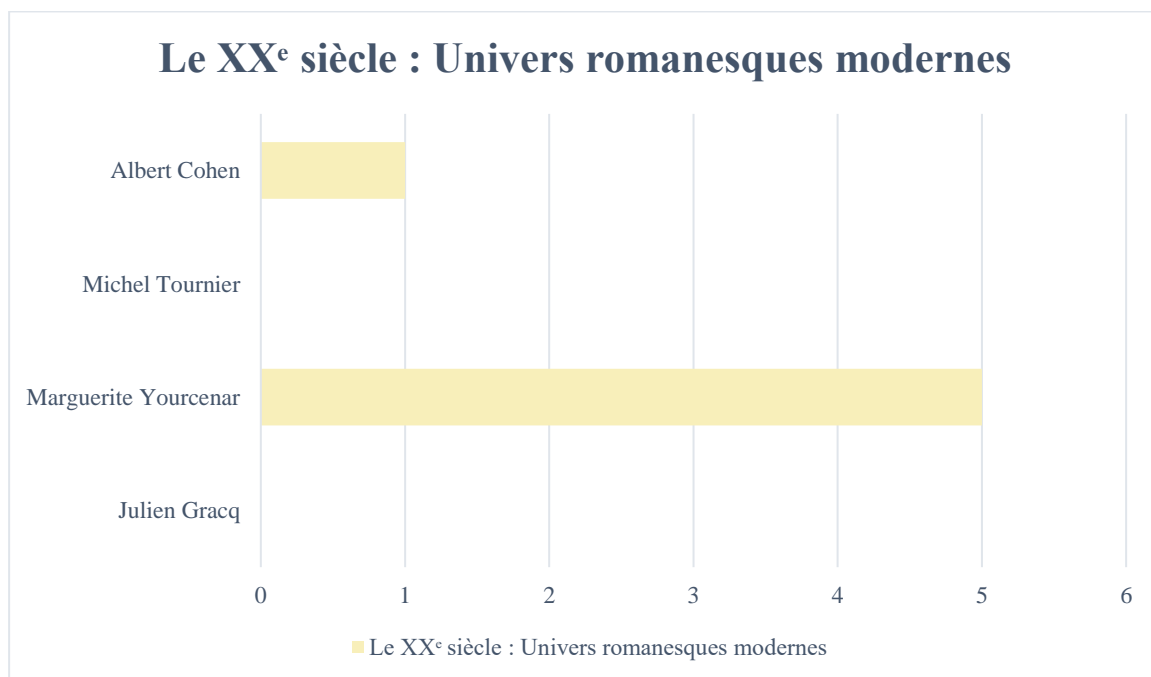


Figure 43. Les romanciers du XX^e siècle.

Nous avons aussi permis aux professeurs de citer d'autres écrivains abordés en classe. En particulier, ils ont mentionné les poètes baroques, Jean-Baptiste Chassignet et Pierre de Marbeuf, Nicolas Boileau, surnommé Despréaux, l'écrivain de l'angoisse Patrick Mondiano, Alice Zeniter, le voyageur aventurier Sylvain Tesson, le journaliste essayiste François Rufin, Laurent Gaudé, Éric Fottorino et David Foenkinos, et le chanteur Stromae.

De plus, avant de conclure l'analyse des données fournies par notre questionnaire, nous voulons encore mentionner le nom des auteurs et des ouvrages les plus abordés dans les lycées de la Vallée d'Aoste. Plus précisément, si nous devons faire un classement, au premier rang, nous trouverions Alphonse de la Lamartine avec douze points, suivi par les onze résultats conquis par Jean-Jacques Rousseau, Victor Hugo et Émile Zola. Ensuite, le théâtre classique de Molière, les faibles de Jean de La Fontaine, Voltaire, Honoré de Balzac, Gustave Flaubert et Charles Baudelaire gagnent la troisième place avec dix points. Suivent le roman *Pantagruel* de François Rabelais, le théâtre classique de Jean Racine, Charles de Montesquieu, Denis Diderot, François-René de Chateaubriand, Guy de Maupassant et Albert Camus avec chacun neuf points.

Et au bout, avec huit résultats, les chansons de geste, *La Chanson de Roland*, *Le Roman de Renart*, les *Fabliaux*, François Villon, le roman *Gargantua* de François Rabelais, le Poète de la Pléiade Pierre de Ronsard, Madame de Staël, Stendhal, Arthur Rimbaud et Jean-Paul Sartre.

À partir des données obtenues, nous avons pu dégager et déterminer le rôle et la place de la littérature dans les lycées de la Vallée d'Aoste. À cet égard, un autre dernier aspect a attiré notre attention : les textes littéraires, écrits par les auteurs étudiés en classe, concernant la Vallée d'Aoste. En particulier, pour ce sujet, l'enquête a, malheureusement, dévoilé qu'aucun texte alpestre rédigé par les auteurs le plus souvent abordés en classe, n'est étudié par les élèves de la région autonome Vallée d'Aoste. Cependant, la seule œuvre mentionnée paraît être l'ouvrage de Xavier de Maistre, *Le lépreux de la cité d'Aoste*. C'est ainsi que nous voyons confirmée notre thèse : malgré la multitude de textes et de récits, concernant nos montagnes et écrits par des auteurs classiques inclus, d'habitude, dans le programme des lycées valdôtains, ceux-ci ne paraissent pas être intégrés dans les programmes des établissements scolaires de la région. Ce qui se révèle être très défavorable pour les jeunes apprenants qui, peut-être, pourraient reconnaître dans le paysage alpin, le symbole de leur lien contemporain avec les « classiques » étudiés en classe, leur contemporanéité sur laquelle nous réfléchissons par la suite.

3.4. Rencontre entre deux géants : les « classiques » et les Alpes

Dans les chapitres précédents, nous avons déjà constaté comment, à présent, l'étude de la littérature est d'habitude liée à celle de l'histoire, tandis que les « traces » géographiques sont presque toujours laissées dans une condition d'anonymat. À ce sujet, pour mieux cibler la question, nous voulons proposer une citation, tirée de l'œuvre *L'homme et la Terre* de Jean Jacques Elisée Reclus : « La géographie n'est autre chose que l'Histoire dans l'Espace, de même que l'Histoire est la Géographie dans le Temps¹¹⁵ ». Autrement dit, l'étude de l'histoire comporte nécessairement l'étude de la géographie, ainsi que l'étude de la géographie celle de l'histoire. Histoire, littérature et géographie sont donc étroitement liées. Comme notre enquête l'a montré, on constate un lien faible entre littérature et la perception de l'espace, au cours de la rencontre avec les ouvrages littéraires. De plus, nous voulons signaler la façon dont les enfants découvrent, pour la première fois, leur entourage naturel, à savoir (dans notre cas

¹¹⁵ JEAN DIDIER VINCENT, *Élisée Reclus, Géographie, anarchiste, écologiste*, Robert Laffont, Paris 2010, p. 17.

d'étude) les montagnes. À ce propos Marco Troussier soutient que « l'enfant apprend la géographie à l'aide d'objets dont le premier est peut-être la carte » ou des images et des photographies ; et il continue en disant que « les montagnes sont entrées dans nos têtes par effraction [visive] ; pour certains d'entre nous, elles n'en sont jamais sorties et nous habitent encore...¹¹⁶ ». C'est ainsi que « pour l'enfant, amoureux de cartes et d'estampes¹¹⁷ », la découverte des Alpes semble survenir (et même s'arrêter) le plus souvent à l'aide de la vue « réelle » et « concrète ». En revanche, l'imagination offerte par la lecture d'un récit représente l'arrière-plan de nos habitudes. C'est l'une des raisons pour lesquelles, nous voulons terminer ce mémoire en proposant une petite anthologie littéraire, sous le signe du « paysage alpin », regroupant des extraits qui, malheureusement, ne sont pas inclus dans les programmes des écoles de la Vallée d'Aoste. En particulier, à travers ces textes, nous souhaitons réveiller chez les professeurs, et surtout chez les élèves, l'intérêt à découvrir aussi les particularités géographiques des ouvrages étudiés (au lieu de s'arrêter uniquement sur les évidentes relations historiques) et d'en dévoiler leur « contemporanéité ». D'ailleurs, les bouleversements survenus au cours des siècles n'ont pas été les seuls capables d'allumer le génie des artistes. Au contraire, les Alpes ont été, et elles sont encore, le « vrai théâtre¹¹⁸ » des « singuliers spectacles », d'un « nouveau monde¹¹⁹ », le lieu parfait pour un séjour sous le signe de la « rêverie ». C'est proprement cette « force évocatrice de la montagne » que nous souhaitons faire revivre, à travers les mots de certains de plus célèbres auteurs classiques étudiés régulièrement dans les établissements scolaires valdôtains ; du reste, comme le rappelle le professeur et guide de haute montagne Marco Troussier « ce monde des hauteurs est notre territoire commun » et « en parler, c'est le partager¹²⁰ ». Cela dit, nous n'avons pas pour but de citer intégralement les extraits mentionnés. En revanche, nous avons emprunté des brèves citations pour proposer un petit séjour contemporain parmi les Alpes et pour montrer, encore une fois, la proximité de ces géants littéraires à nous, hommes du présent. L'ensemble des œuvres classiques d'où nous avons tiré ces expressions constitue notre anthologie alpestre. En outre, avant de plonger dans ce récit montagnard, nous avons encore le plaisir de souligner que notre travail ne vise pas à priver les

¹¹⁶ MARCO TROUSSIÉ, *Pourquoi nous aimons gravir les montagnes, Abécédaire (non exhaustif) de l'alpinisme*, Mont-Blanc, France 2017, p. 18.

¹¹⁷ CHARLES BAUDELAIRE, *I fiori del male*, Antonio Prete (trad.), Feltrinelli, Milan 2004, p. 270.

¹¹⁸ JEAN-JACQUES ROUSSEAU, *Julie ou La Nouvelle Héloïse*, Barbier, Paris 1845, p. 50.

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 51.

¹²⁰ MARCO TROUSSIÉ, *Pourquoi nous aimons gravir les montagnes, Abécédaire (non exhaustif) de l'alpinisme, op. cit.*, p. 10.

mots de leur sens originel, mais au contraire, nous souhaitons montrer, à nouveau, comment ces expressions du passé demeurent encore très actuelles dans nos quotidiens.

D'abord, s'aventurer parmi les Alpes implique, nécessairement, la rencontre de plusieurs composants. Premièrement, l'air, l'une des éléments les plus drôles que nous rencontrons en altitude. D'ailleurs cette substance éthérée qui nous caresse si chaleureusement et si délicatement, cet air si « pur et subtil » qui nous fournit « plus de facilité dans la respiration, plus de légèreté dans le corps, plus de sérénité dans l'esprit¹²¹ », se transforme tout à coup et, immédiatement, « pendant l'effort et surtout à l'arrêt, quand on reprend son souffle¹²² », « l'air déjà [manque] à son haleine¹²³ ». Nous dirons, donc, qu'il y a sur les sommets quelque chose, dans l'air, d'étrangement surnaturel. Deuxièmement, les couleurs, ou mieux, les nuances. Sur les hauteurs, il y a, en effet, une « merveilleuse variété de ton¹²⁴ » et ces variations infinies « changent même en fonction de l'heure et de l'ensoleillement¹²⁵ » ; par conséquent, tout semble « bizarrement colorés¹²⁶ ». En outre, il arrive, très souvent, de voir « d'énormes prismes de glace, [changeant de couleur] blancs, verts, violets, azurés, selon le rayon de soleil qui les frappe¹²⁷ », ou d'observer le « clair-obscur du soleil et des ombres » créer des « accidents de lumière¹²⁸ » qui apparaît « aux yeux un mélange inexprimable¹²⁹ ». Nous dirons, presque « le motif d'une belle décoration ou d'une superbe aquarelle¹³⁰ ». Ensuite, les formes : pyramides, dômes, prismes, colonnes (et bien d'autres) dessinent le profil des toutes les Alpes, qui semblent de cette façon, se transformer dans une véritable « forteresse de glace¹³¹ ». De plus, lorsque nous nous promenons sur les hauteurs, il arrive très souvent de découvrir les animaux qui les habitent (bien avant l'homme) : des « vif[s] chamois¹³² » qui les « précipices font reculer¹³³ », des marmottes qui sifflent très loin, une « aigle aux puissantes ailes¹³⁴ » « planant sur la sombre

¹²¹ JEAN-JACQUES ROUSSEAU, *Julie ou La Nouvelle Héloïse*, op. cit., p. 50.

¹²² MARCO TROUSSIER, *Pourquoi nous aimons gravir les montagnes*, *Abécédaire (non exhaustif) de l'alpinisme*, op. cit., p. 15.

¹²³ VICTOR HUGO, « Balma », *Œuvres complètes*, Robert Laffont, Paris 1986, p. 196.

¹²⁴ THÉOPHILE GAUTIER, « Le Mont Blanc », *Les Vacances du lundi*, *Tableaux de montagnes*, op. cit., p. 150.

¹²⁵ MARCO TROUSSIER, *Pourquoi nous aimons gravir les montagnes*, *Abécédaire (non exhaustif) de l'alpinisme*, op. cit., p. 48.

¹²⁶ HONORÉ DE BALZAC, *Le Médecin de campagne*, Pierre Barbéris (éd.), Garnier, Paris 1976, p. 2.

¹²⁷ VICTOR HUGO, « Fragment d'un voyage aux Alpes », *Revue des Deux Mondes*, vol. 3/4, Paris 1831, p. 52.

¹²⁸ HONORÉ DE BALZAC, *Le Médecin de campagne*, op. cit., p. 1.

¹²⁹ JEAN-JACQUES ROUSSEAU, *Julie ou La Nouvelle Héloïse*, op. cit., p. 51.

¹³⁰ THÉOPHILE GAUTIER, « Le Mont Blanc », *Les Vacances du lundi*, *Tableaux de montagnes*, op. cit., p. 144.

¹³¹ VICTOR HUGO, « Balma », *Œuvres complètes*, op. cit., p. 195.

¹³² *Ibid.*, p. 196.

¹³³ VICTOR HUGO, « Désintéressement », *La Légende des siècles*, op. cit., p. 577.

¹³⁴ VICTOR HUGO, « Balma », *Œuvres complètes*, op. cit., p. 196.

verdure¹³⁵ », des « chevreuils rongant l'écorce¹³⁶ », des « troupeaux de chamois qui volent sur l'abîme¹³⁷ », des « écureuils dans les bois¹³⁸ ». « Leur rencontre en hauts lieux apporte toujours une touche d'inattendu¹³⁹ ».

Bref, le paysage alpestre offre aux yeux une dimension incontournable, un entrelacement de géométrie, de peinture et de science : un paysage inattendu, « un mélange inexprimable¹⁴⁰ » d'eau présent partout et dans tous ses états « brouillard, pluie, grêle, torrent, neige, glace...¹⁴¹ » ; un tableau composé par des « immenses roches », des « bruyantes cascades », des « torrent[s] éternel[s]¹⁴² », des « gigantesques mélèzes¹⁴³ », des « lichen[s] des rochers¹⁴⁴ », des « glaces éternelles¹⁴⁵ ». Dans le panorama de montagne, toutes « les beautés de la nature se réfléchissent », en multipliant « les ravissants aspects¹⁴⁶ » d'un « spectacle admirable et splendide¹⁴⁷ ». Se promener sur les hauteurs implique toujours la rencontre avec un lieu constitué du « bruit, [du] vent¹⁴⁸ », de l'« échos¹⁴⁹ » déclenché par « l'onde des glaciers ruisselants¹⁵⁰ », de la « fraîcheur des eaux, [des] parfums des plantes, [des] harmonies du vent¹⁵¹ ». Comme dans un théâtre, nous assistons toujours à un vrai scénario où nous sommes « toujours détourné[s] par quelque spectacle inattendu¹⁵² » et qui offre une variété de « scènes continuelles qui ne [cessent jamais] d'attirer [un sentiment d'] admiration¹⁵³ » ; et dans cet endroit, « l'horizon présente aux yeux plus d'objets qu'il semble n'en pouvoir contenir¹⁵⁴ » ;

¹³⁵ ALFRED DE MUSSET, « Souvenir des Alpes », *Poésies complètes*, Maurice Allem (éd.), Gallimard, France 1957, p.463.

¹³⁶ ALPHONSE DE LAMARTINE, *Jocelyn*, Charles Gosselin et Furne, Paris 1836, p. 102.

¹³⁷ *Ibidem*.

¹³⁸ *Ibidem*.

¹³⁹ MARCO TROUSSIER, *Pourquoi nous aimons gravir les montagnes, Abécédaire (non exhaustif) de l'alpinisme, op. cit.*, p. 24.

¹⁴⁰ JEAN-JACQUES ROUSSEAU, *Julie ou La Nouvelle Héloïse, op. cit.*, p. 50.

¹⁴¹ MARCO TROUSSIER, *Pourquoi nous aimons gravir les montagnes, Abécédaire (non exhaustif) de l'alpinisme, op. cit.*, p. 63.

¹⁴² JEAN-JACQUES ROUSSEAU, *Julie ou La Nouvelle Héloïse, op. cit.*, p. 49.

¹⁴³ VICTOR HUGO, « Fragment d'un voyage aux Alpes », *Revue des Deux Mondes, op. cit.*, p. 52.

¹⁴⁴ VICTOR HUGO, « Balma », *Œuvres complètes, op. cit.*, p. 196.

¹⁴⁵ *Ibidem*.

¹⁴⁶ MADAME DE STAËL, « La fête d'Interlaken », *De l'Allemagne*, Charpentier, Paris 1869, p. 120.

¹⁴⁷ THÉOPHILE GAUTIER, « Le Mont Blanc », *Les Vacances du lundi, Tableaux de montagnes, op. cit.*, p. 143.

¹⁴⁸ ALPHONSE DE LAMARTINE, « Le Mont Blanc », *Harmonies poétiques et religieuses*, Hachette, Paris 1918, p. 178.

¹⁴⁹ VICTOR HUGO, « Balma », *Œuvres complètes, op. cit.*, p. 196.

¹⁵⁰ ALPHONSE DE LAMARTINE, « Le Mont Blanc », *Harmonies poétiques et religieuses, op. cit.*, p. 177.

¹⁵¹ GEORGES SAND, « Lettres d'un voyageur », *Œuvres complètes*, Georges Lubin (éd.), Gallimard, Paris 1971, p. 652.

¹⁵² JEAN-JACQUES ROUSSEAU, *Julie ou La Nouvelle Héloïse, op. cit.*, p. 50.

¹⁵³ *Ibidem*.

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 51.

« des objets tout nouveaux, des oiseaux étranges, des plantes bizarres et inconnues » qui ne peuvent qu'évoquer continuellement l'impression de « se trouver dans un nouveau monde » caractérisé par « je ne sais quoi de magique, de surnaturel, qui ravit l'esprit et le sens¹⁵⁵ », en évoquant un ensemble d'émotions et de souvenirs. « Imaginez la variété, la grandeur, la beauté de mille étonnants spectacles¹⁵⁶ » : il faut, donc, « des montagnes pour [ressentir cet infini émerveillement] des harmonies¹⁵⁷ ». D'ailleurs, les cimes ne font que susciter, tour à tour, une multitude de sentiments très puissants, dans l'esprit de chaque aventurier : « fascination, émerveillement, peur, joie, fierté, beauté, paix, sacré, jubilation, découragement, triomphe, souffrance, frustration, injustice, voire horreur...¹⁵⁸ ». Flâner parmi les montagnes revient à « une intrusion dans [un] monde physique » et « dans un monde d'émotions¹⁵⁹ ». Plus précisément, parmi cette variété d'émotions causées par les hauteurs, nous rencontrons, d'abord, « l'angoisse de l'inconnu¹⁶⁰ », un sentiment toujours inévitable lorsque nous décidons de grimper sur les sommets. À cet égard, nous nous souvenons des mots avec lesquels Claire Eliane Engel ouvre son ouvrage et qui dévoilent la véritable essence des cimes, à savoir le désir de « l'inconnu » :

Aucune formule ne peut expliquer un sport entraînant pendant des heures et des jours l'inconfort, la fatigue, la faim, la soif, le froid, le danger. Mais peut-être est-ce là son attrait. Conçu à la fin du XVIII^e siècle, né en pleine période victorienne, ères de confort, de sécurité, de stabilité voulue – il a répondu à la quête éternelle des esprits qui cherchent l'inattendu, l'inquiétant, l'inconnu.¹⁶¹

L'inconnu est, en même temps, l'ingrédient nécessaire au sentiment de l'aventure ; ce qui fait aussi la différence entre un voyage organisé et une randonnée en montagne (toujours caractérisée par l'aléa ou l'imprévu). C'est ainsi que le célèbre alpiniste Walter Bonatti écrit :

L'alpinismo per me ha significato sempre avventura, non poteva e non doveva essere altra cosa; e l'avventura ho sempre voluto viverla, ieri come oggi, a misura d'uomo. È dunque per conservare questa preziosa dimensione che nelle mie imprese, quando è dipeso da me, ho rifiutato ogni tipo di organizzazione e di supporto tecnico¹⁶².

¹⁵⁵ *Ibidem.*

¹⁵⁶ *Ibidem.*

¹⁵⁷ JACQUES-HENRI BERNARDIN DE SAINT-PIERRE, « Harmonies de la Nature », *Œuvres complètes*, Aimé André, Paris 1832, p. 233.

¹⁵⁸ FRÉDÉRIC THIRIEZ, *Dictionnaire amoureux de la Montagne*, Plon, Paris 2016, p. 11.

¹⁵⁹ MARCO TROUSSIER, *Pourquoi nous aimons gravir les montagnes, Abécédaire (non exhaustif) de l'alpinisme*, *op. cit.*, p. 21.

¹⁶⁰ *Ibid.*, p. 22.

¹⁶¹ CLAIRE-ELIANE ENGEL, *Le Mont Blanc vu par les écrivains et les alpinistes*, Plon, Paris 1965, p. 7.

¹⁶² BONATTI WALTER, *Montagna di una vita*, *op. cit.*, p. 11.

Ensuite, il faut, encore, distinguer l'angoisse de la peur, autre sentiment propre au montagnard. Plus précisément, sur les hauteurs, la peur s'avère être à la fois ennemie et amie. Du reste, elle peut prévenir un accident ou, contrairement, elle peut empêcher la poursuite du voyage. À ce propos, nous voulons citer les mots de Frédéric Thiriez qui résument très clairement ce point :

La peur en montagne, comme d'ailleurs en mer, est un sentiment non seulement naturel, mais indispensable à la survie... C'est l'avertissement d'un danger lancé par le cerveau au corps, à moins que ce ne soit l'inverse ! A la différence de l'angoisse, qui semble n'avoir pas de cause objective [...] la peur est objectivement fondée sur la perception d'un danger.¹⁶³

En outre, dès la découverte des hauteurs, la montagne a toujours été un lieu de compétition. En effet, déjà le célèbre Ferdinand de Saussure, à son époque, encouragea une sorte de rivalité parmi les plus courageux et audacieux grimpeurs qui se lancèrent ainsi à la conquête du Mont Blanc - élan compétitif auquel aucun amateur des sommets arrive à renoncer. À ce sujet, nous soulignons les nombreuses compétitions qui, de nos jours, sont, de plus en plus, organisées en montagnes : compétitions de ski, trails, courses, et bien d'autres encore. De plus, en montagne, le désir de compétition est toujours suivi par l'avidité de conquête, ou mieux, le désir de conquête des cimes déclenche, petit à petit, une envie de compétition et de rivalité dans les esprits des amateurs des cimes. Cependant, il s'agit toujours d'une « chimère », car, après l'arrivée au sommet, rien de concret nous est conféré, si non une « nouvelle expérience¹⁶⁴ » pour le grimpeur : « Non esistono proprie montagne, si sa, esistono però proprie esperienze. Sulle montagne possono salirci molti altri, ma nessuno potrà mai invadere le esperienze che sono e rimangono nostre¹⁶⁵ ». Ensuite, un autre sentiment indispensable au héros des hauteurs est proprement le courage, presque toujours, mélangé au sentiment du risque et du vertige. D'ailleurs, sur les cimes, au-dessus du vide, il arrive très souvent de ressentir une sorte de malaise et une sensation de perte d'équilibre, face auxquels il faut même avoir le courage d'y renoncer, si nécessaire¹⁶⁶.

En outre, avec ses mythes, ses histoires, ses légendes, les hauteurs sont, depuis toujours, le lieu spirituel par antonomase. D'ailleurs, caractérisées par un état de « calme absolu¹⁶⁷ » et par une « immobilité silencieuse¹⁶⁸ », elles, pareilles à des guides, aident les âmes à s'élever de la bassesse de la plaine : c'est ainsi que lorsque nous nous promenons en montagne, nous

¹⁶³ FRÉDÉRIC THIRIEZ, *Dictionnaire amoureux de la Montagne*, op. cit., p. 77.

¹⁶⁴ BONATTI WALTER, *Montagna di una vita*, op. cit., p. 11.

¹⁶⁵ *Ibid.*, p. 8.

¹⁶⁶ *Ibidem*.

¹⁶⁷ SENANCOUR, *Oberman*, Fabienne Bercegol (éd.), Flammarion, Paris 2003, p. 95.

¹⁶⁸ *Ibid.*, p. 92.

ressentons un « état paisible », une « paix intérieure » et « dans la pureté de l'air [nous retrouvons] la véritable cause du changement de [notre] humeur¹⁶⁹ ». « Il semble [alors] qu'en s'élevant au-dessus du séjour des hommes, on y laisse tous les sentiments bas et terrestres¹⁷⁰ » ; et lorsqu'« on arrive au sommet des montagnes, on se sent transformé en un autre homme¹⁷¹ » et on est « loin des entraves factices et de l'industrielle oppression des hommes¹⁷² ». Il s'agit de la même pensée exprimée par le célèbre Paolo Cognetti lors d'une interview: « Quello che trovo, e che cerco, quando vengo quassù, è il contatto con la montagna, cioè con il bosco, con i torrenti, con il cielo, con le nuvole. I grandi spazi aperti che ho intorno e la libertà di muovermi in ogni direzione, senza incontrare nessuno. Ti confesso che l'umanità mi dà un po' fastidio¹⁷³ ». Autrement dit, ces territoires de défis poussent l'homme à dépasser ses limites physiques, morales et humaines. La montagne est, du reste, même de nos jours, un lieu propice pour méditer, voire un portail vers Dieu : « c'est là l'image sublime / de tout ce que Dieu fit grandir¹⁷⁴ », les lieux où « le génie à l'auguste cime / s'isole aussi pour resplendir¹⁷⁵ ». En particulier, si on se détache de l'aspect plus proprement divin, les hommes voient dans la montagne une chance pour se reconnaître et, par conséquent, pour se compléter et se réaliser. En effet, la découverte de soi-même paraît être le vrai motif qui pousse les montagnards à grimper sur les hauteurs : « dépasser ses limites, physiques ou morales, non pour l'estime de soi, encore moins celle des autres, mais pour se découvrir soi-même¹⁷⁶ », dans cet « enchantement splendide de l'espace » qui « nous protège tous et tous il nous dépasse¹⁷⁷ ». En somme, ces « mont[s] hyperborées[s]¹⁷⁸ » évoquent dans les esprits des hommes la sensation et la volonté d'un « dépassement de soi ».

Pourtant, si d'un côté les montagnes sont le lieu de l'élévation de l'âme, d'autre part, elles sont aussi le symbole de la souffrance du corps et de l'esprit : d'ailleurs, les « après climats », la foudre, la neige, le vent, presque toujours présents sur les hauteurs « pendant que

¹⁶⁹ JEAN-JACQUES ROUSSEAU, *Julie ou La Nouvelle Héloïse*, Barbier, *op. cit.*, p. 50.

¹⁷⁰ *Ibidem*.

¹⁷¹ FRANÇOIS-RENÉ DE CHATEAUBRIAND, *Voyage au Mont-Blanc*, Gabriel Faure (éd.), J. Rey, Grenoble 1920, p. 34.

¹⁷² SENANCOUR, *Oberman*, *op. cit.*, p. 90.

¹⁷³ LUIGI RENNA, « La montagna incanta? », *Montagna risorsa infinita*, pp. 1-52, *Spazio pubblico*, en ligne : Home - Spazio pubblico. Dernière consultation : 6 février 2022.

¹⁷⁴ ALPHONSE DE LAMARTINE, « Le Mont Blanc », *Harmonies poétiques et religieuses*, *op. cit.*, p. 178.

¹⁷⁵ *Ibidem*.

¹⁷⁶ FRÉDÉRIC THIRIEZ, *Dictionnaire amoureux de la Montagne*, *op. cit.*, p. 270.

¹⁷⁷ VICTOR HUGO, « Désintéressement », *La Légende des siècles*, *op. cit.*, p. 577.

¹⁷⁸ VICTOR HUGO, « Balma », *Œuvres complètes*, *op. cit.*, p. 195.

l'été germe en bas¹⁷⁹ » rendent ces endroits des lieux hostiles et, le plus souvent, infranchissables. La douleur physique et psychologique sont alors inévitables : lassitude, abattement exaspération, fatigue caractérisent toujours l'homme des Alpes. De plus, en altitude, même le danger prend plusieurs formes : un danger immédiat, une chute fatale, un incident inattendu... Sur les hauteurs on est presque toujours en piège. Or les aspects de ce lieu caractérisé par « le froid et [un] morne isolement¹⁸⁰ », où l'« haleine s'était gelée contre mon mouchoir, la neige avait mouillé mes habits¹⁸¹ », et même notre voix nous fait « une drôle d'impression¹⁸² », ne peuvent que se traduire dans les esprits d'une partie des hommes qui croient (contrairement aux partisans du caractère spirituel des sommets) que « un cœur chargé de sa peine n'est pas moins pesant sur les hauts lieux que dans les vallées¹⁸³ ». La montagne est, du reste, un lieu fait d'oppositions : on peut se promener dans « l'obscurité d'un bois touffu » et, ensuite, comme « en sortant d'un gouffre, [voir] une agréable prairie¹⁸⁴ » ; nous dirons alors un mélange de « nature sauvage » et de « nature cultivée¹⁸⁵ », un lieu de bruits et, paradoxalement, de silence. Même le ciel peut se présenter dans plusieurs différents aspects : le temps peut être « assez nébuleux » mais, immédiatement, « le ciel commençait à s'éclaircir¹⁸⁶ » ; À ce propos, nous pouvons rappeler les mots du célèbre écrivain romantique François-René de Chateaubriand, lorsqu'il décrit les « deux manières de [...] voir [les montagnes] : avec les nuages, ou sans nuages. Avec les nuages, la scène est plus animée ; mais alors elle est obscure, et souvent d'une telle confusion, qu'on peut à peine y distinguer quelques traits¹⁸⁷ ». Au contraire, quand les nuages « sont chassés par le vent [...] l'amphithéâtre des monts se déploie tout entier à la vue¹⁸⁸ ». Bref, les hauteurs représentent l'espace parfait des « harmonies de variétés » : un endroit qui « enferme dans ses déserts, / comme une vallée inconnue, / un cœur qui lui vaut l'univers¹⁸⁹ » ; un « séjour de la rêverie¹⁹⁰ » qui offre « au regard je ne sais quoi d'incroyable et d'impossible, [...] un « palais bâti par des fées¹⁹¹ », une

¹⁷⁹ ALPHONSE DE LAMARTINE, « Le Mont Blanc », *Harmonies poétiques et religieuses*, op. cit., p. 177.

¹⁸⁰ *Ibid.*, p. 178.

¹⁸¹ ALEXANDRE DUMAS, *Impressions de voyage*, Dufour et Mulat, Suisse 1853, p. 68.

¹⁸² *Ibidem.*

¹⁸³ FRANÇOIS-RENÉ DE CHATEAUBRIAND, *Voyage au Mont-Blanc*, op. cit., p. 35.

¹⁸⁴ JEAN-JACQUES ROUSSEAU, *Julie ou La Nouvelle Héloïse*, op. cit., p. 49.

¹⁸⁵ *Ibidem.*

¹⁸⁶ FRANÇOIS-RENÉ DE CHATEAUBRIAND, *Voyage au Mont-Blanc*, op. cit., p. 12.

¹⁸⁷ *Ibid.*, p. 15.

¹⁸⁸ *Ibid.*, p. 16.

¹⁸⁹ ALPHONSE DE LAMARTINE, « Le Mont Blanc », *Harmonies poétiques et religieuses*, op. cit., p. 178.

¹⁹⁰ FRANÇOIS-RENÉ DE CHATEAUBRIAND, *Voyage au Mont-Blanc*, op. cit., p. 32.

¹⁹¹ VICTOR HUGO, « Fragment d'un voyage aux Alpes », *Revue des Deux Mondes*, op. cit., p. 52.

« fabuleuse expression des poètes, une des extrémités de la terre¹⁹² » où on « entre dans une autre réalité¹⁹³ » ; et en même temps, un « mont maudit » où « tu veux périr sans doute¹⁹⁴ », où les dangers sont très nombreux : accidents, chutes fatales, « chute des avalanches¹⁹⁵ ». Une place où nous pouvons nous livrer de nos fardeaux, comme « l'amant de Julie [qui] oublie ses chagrins parmi les rochers du Valais » ou bien une place où s'abandonner à nos souffrances comme « l'époux d'Eurydice [qui] nourrit ses douleurs sur les monts de la Thrace [et encore] Jésus-Christ [qui se retire] au jour de l'affliction sur les hauts lieux¹⁹⁶ ». Une « unité sublime¹⁹⁷ », diront nos ancêtres littéraires. Les cimes nécessitent, donc, d'une âme combattue, changeante et amoureuse des nuances : il faut être comme le personnage de l'illustre Jean-Jacques Rousseau, qui part « triste de mes peines et consolé de votre joie¹⁹⁸ », avec un « cœur plein d'un triste et doux mystère¹⁹⁹ ».

De plus, nous avons le plaisir de souligner que la disposition des Alpes confirme notre thèse de « l'infini dans le fini ». Plus précisément, quand un territoire se trouve enfermé par des montagnes, il s'ensuit que celui-ci se trouve, inévitablement, à être catalogué en tant que lieu clos, fermé. Pourtant, c'est proprement cette nouvelle condition de finitude qui confère aux paysages leurs merveilleuse et infinie beauté : « il n'y a pas de beaux paysages sans un horizon de montagnes, il n'y a point aussi de lieux agréables à habiter ni de satisfaisants pour les yeux et pour le cœur là où on manque d'air et d'espace ; or, c'est ce qui arrive dans l'intérieur des monts²⁰⁰ ». C'est ainsi que ces hauteurs vertigineuses reliant terre et ciel s'avèrent être

[...] tra i luoghi più impervi, frequentando i quali l'uomo ha imparato il senso del limite e l'importanza del pensiero che lo oltrepassa, c'è la montagna. Non è possibile pensare all'avventura dell'uomo sulla terra prescindendo dall'Olimpo dei greci o dalla Montagna dei Paesi della Mesopotamia. Senza un colle, non sarebbe mai nata la riflessione sull'Infinito di Leopardi. E Zarathustra non ci avrebbe indicato, attraverso Nietzsche, nuove strade da percorrere²⁰¹.

¹⁹² *Ibid.*, p. 53.

¹⁹³ MARCO TROUSSIER, *Pourquoi nous aimons gravir les montagnes, Abécédaire (non exhaustif) de l'alpinisme*, *op. cit.*, p. 70.

¹⁹⁴ VICTOR HUGO, « Balma », *Œuvres complètes*, *op. cit.*, p. 196.

¹⁹⁵ *Ibidem*.

¹⁹⁶ FRANÇOIS-RENÉ DE CHATEAUBRIAND, *Voyage au Mont-Blanc*, *op. cit.*, p. 36.

¹⁹⁷ SENANCOUR, *Oberman*, *op. cit.*, p. 92.

¹⁹⁸ JEAN-JACQUES ROUSSEAU, *Julie ou La Nouvelle Héloïse*, *op. cit.*, p. 48.

¹⁹⁹ ALFRED DE MUSSET, « Souvenir des Alpes », *Poésies complètes*, *op. cit.*, p. 462.

²⁰⁰ FRANÇOIS-RENÉ DE CHATEAUBRIAND, *Voyage au Mont-Blanc*, *op. cit.*, p. 21.

²⁰¹ ERIK ROSSET, « Montagna, luogo dell'altrove », *Montagna risorsa infinita*, pp. 1-52, *Spazio pubblico*, en ligne : Home - Spazio pubblico. Dernière consultation : 6 février 2022

Compte tenu de tous les aspects, de toutes les émotions et de tous les couleurs qui caractérisent les sommets, dès leur découverte, « c'est tout naturellement que les romantiques [tels que les alpinistes contemporains] ont trouvé dans la montagne le cadre adapté à leurs émotions esthétiques, à leurs rêveries, à leurs méditations sur l'homme et la nature, sur la vie et la mort²⁰² ». C'est ainsi que « la permanence, la grandeur, la puissance, l'immobilité, la verticalité, la sauvagerie du paysage montagnard ont été autant de sources d'inspiration pour les poètes du XIX^e que » pour les hommes du présent, qui continuent à choisir les hauteurs, avides de conquêtes et poussés par la fascination de cet « accord inconnu²⁰³ ».

Pour conclure cette brève rencontre avec les hauteurs, nous voulons citer les mots du Marco Troussier qui résume l'une des raisons pour lesquelles nous avons dédié ce dernier chapitre à un séjour littéraire dans les Alpes : « Chaque être vivant est sensible au milieu qui l'entoure, il interagit avec lui, il est sans cesse transformé par lui. Il en garde la trace dans les souvenirs enfoui, figés dans une glace que la mémoire dissout parfois²⁰⁴ ». C'est ainsi que tous les habitants de la Vallée d'Aoste doivent forcément faire face à ces « singuliers spectacles alpestres », qui sont pénétrés et, désormais, surtout transformé par ceux-ci. C'est pour ce motif que nous retenons juste et nécessaire le défi lancé aux adultes à montrer aux élèves leurs montagnes et à en partager aussi les récits qui leurs concernent (même d'une façon plus actuelle). Du reste : « sans l'homme, les montagnes ne seraient que des accidents géologiques, grandioses certes, mais figés et muets [comme, de façon identique] sans les montagnes, l'homme serait privé de ses rêves les plus essentiels²⁰⁵ ». C'est alors aux générations actuelles de s'engager pour la survie de leur patrimoine géographique et littéraire.

²⁰² FRÉDÉRIC THIRIEZ, *Dictionnaire amoureux de la Montagne*, op. cit., p. 693.

²⁰³ JEAN-JACQUES ROUSSEAU, *Julie ou La Nouvelle Héloïse*, op. cit., p. 49.

²⁰⁴ MARCO TROUSSIER, *Pourquoi nous aimons gravir les montagnes*, *Abécédaire (non exhaustif) de l'alpinisme*, op. cit., p. 9.

²⁰⁵ FRÉDÉRIC THIRIEZ, *Dictionnaire amoureux de la Montagne*, op. cit., p. 12.

Conclusion

Ce mémoire avait pour ambition d'étudier la contemporanéité des classiques, en se demandant si, dans un monde où le progrès demeure partout, il est encore nécessaire de lire et de dialoguer avec les hommes du passé. Nos études achevées, il est évident comment, malgré les nombreux changements socioculturels et géographiques survenus, nous ressentons encore le besoin de plonger dans l'infinie univers de la littérature. D'ailleurs, les classiques représentent un autre-lieu, voire un ailleurs où s'évader et fuir, temporairement, du réel, pour, ensuite, y retourner avec un esprit nouveau. Autrement dit, nos géants littéraires jouent encore un rôle crucial pour mieux vivre et pour appréhender la réalité : à cet égard, les valeurs humanistes et éthiques véhiculées par les œuvres littéraires représentent toujours l'âme de son protagoniste, à savoir l'homme au sens universel. En outre, la littérature, tel qu'un miroir, réfléchit sur la page, nos pensées, en nous permettant d'extérioriser nos émotions et nos souvenirs. Continuer à lire et à partager les beautés des ouvrages littéraires du passé représente, donc, aujourd'hui, un défi lancé aux adultes et, surtout, aux professeurs qui, en premier, initient leurs élèves à ce mystérieux et charmant univers de mots. Du reste, les « classiques » littéraires sont, d'abord, découverts et étudiés à l'école où, le plus souvent, ils sont « associés à des lectures forcées, leur attribuant d'emblée une teinte particulière, à savoir qu'il faut avoir lu ces livres²⁰⁶ ». Or, comme le souligne Sonia Michigan, « le problème ne réside pas tant dans le fait d'être forcé à lire, mais davantage dans le fait que cette obligation demeure souvent sans justification et qu'elle reste une expérience vide de sens pour beaucoup d'élèves²⁰⁷ ». C'est ainsi que l'avenir des « classiques » paraît, aujourd'hui, fortement menacé. En effet, pour reprendre le titre du célèbre ouvrage de Tzvetan Todorov, de nos jours, « la littérature » est, véritablement, « en péril » et, par conséquent, il est urgence aussi de se questionner sur la qualité et sur la façon dont la littérature est enseignée dans les établissements scolaires. En d'autres termes, afin de contribuer à la survie de l'amour envers le monde des Lettres, il faut augmenter et dévoiler leur infinie contemporanéité avec chaque différente époque. D'ailleurs - comme a été déjà largement déclaré - un « classique » représente un livre, aussi bien qu'un auteur, hors-temps, qui peut être lu (ou, plutôt, être relu) par tous, à n'importe quel siècle. À ce propos, plusieurs stratégies pédagogiques peuvent et doivent être mises en place, afin de rendre les apprenants toujours plus

²⁰⁶ SONIA MICHIGAN, « De l'importance de la (re)lecture des classiques de la littérature », *Say Le voyage ineffable de l'esprit*, en ligne : De l'importance de la (re)lecture des classiques de la littérature (wordpress.com). Dernière consultation : 12 février 2022.

²⁰⁷ *Ibidem*.

actifs et plus participatifs. En outre, il est nécessaire d'augmenter le sentiment d'identification, éprouvé par les élèves, envers les personnages, les lieux, les actions, voire la réalité décrite par la littérature. À témoin de cela, nous avons le plaisir de rappeler que la lecture des « classiques » représente l'« une des lectures les plus marquantes de [notre] vie ». En effet, ces livres, représentent « ce changement tacite, progressif que les mots exercent sur nous », une expérience insidieuse et mystérieuse qui « nous modifie le plus, nous et nos représentations, notre personnalité, nos connaissances des choses et du monde. En somme, une expérience totale, qui ne laisse rien, [et] qui [pourtant] englobe tout²⁰⁸ ». Il s'ensuit que, parvenus au terme de notre étude, nous pouvons, finalement, répondre à l'épineuse question que nous a mené le long de nos parcours : « Pourquoi faut-il encore lire les classiques ? ». À cet égard, nous souhaitons affirmer qu'il n'y a pas une claire motivation ou une incontestable raison pour laquelle il est indispensable de lire les classiques. Du reste, l'une des plus singulières beautés des ouvrages littéraires est proprement celle de n'avoir pas une utilité, voire une finalité : en particulier, après avoir abordé un certain ouvrage, il est certainement possible d'éprouver une sensation de vide, où mieux, de se sentir totalement envahi par la plénitude du vide. D'ailleurs, en raison de leur infinie finité, la lecture des « classiques », comme chaque voyage, nous laissent, en tout cas, dans une nouvelle condition, en comblant toujours notre esprit, que ce soit avec de l'apathie ou bien, au contraire, avec de l'ardeur. Lire demeure alors une nécessité, surtout pour les jeunes qui peuvent trouver parmi les pages un moyen pour connaître le réel et pour apercevoir leur intériorité. À ce sujet, nous nous croyons utile de citer la réflexion proposée par Paul Valéry :

La lecture nous offre de connaître, d'épouser sans efforts quantité de destins extraordinaires, d'éprouver des sensations puissantes par l'esprit, de courir des aventures prodigieuses et sans conséquence, d'agir sans agir, de former enfin des pensées plus belles et plus profondes que les autres et qui ne nous coûtent presque rien. Et en somme, d'ajouter une infinité d'émotions, d'expériences fictives, de remarques qui ne sont pas de nous, à ce que nous sommes et à ce que nous pouvons être²⁰⁹.

Ensuite, la partie de notre mémoire dédiée à l'apprentissage de la littérature dans le cadre scolaire, nous a aidé à mieux comprendre la portée confiée, à présent, aux géants littéraires du passé. Plus précisément, à partir des données obtenues à l'aide du questionnaire, nous sommes heureuse de constater une forte connaissance des chefs d'œuvres classiques dans presque tous les établissements scolaires valdôtains. En revanche, l'étude a malheureusement remarqué

²⁰⁸ *Ibidem*.

²⁰⁹ PAUL VALÉRY, *Variété*, vol. IV, Gallimard, France 1967, p. 149.

l'absence d'un lien entre les classiques et le singulier contexte géographique auquel notre région appartient, à savoir les Alpes. Pourtant, nous souhaitons que notre mémoire puisse s'avérer un moyen utile pour plusieurs enseignants qui auront le plaisir d'introduire, dans leurs programmes scolaires de littérature, aussi des extraits (écrits par les auteurs étudiés en classe) concernant les Alpes valdôtaines. De cette façon, nous croyons pouvoir augmenter l'amour des élèves envers ces hommes du passé, qui, avant d'être des auteurs parfaits, ont été des voyageurs, des observateurs et des amateurs des sommets - comme la plupart des lycéens valdôtains.

Cependant, notre recherche s'est adressée uniquement aux professeurs : il faudrait, en revanche, demandé aussi la participation directe des élèves qui pourront, mieux que quiconque, nous révéler leurs intérêts et leurs attentes envers ce merveilleux et infini univers littéraire. D'ailleurs, malheureusement, les apprenants sont presque toujours exclus du choix du texte à lire aussi bien de la façon où il faut le lire : il est, au contraire, urgent d'intégrer leurs intérêts et leurs goûts dans cette difficile action de sélection. Alors seulement, nous arriverons à augmenter le nombre des jeunes passionnés aux « classiques ».

Pour conclure, nous voulons terminer en rappelant le but essentiel de ce mémoire, à savoir une invitation à la lecture et à la re-lecture, voire à la rencontre et à la re-rencontre des « classiques » littéraires ; une invitation « à s'ennuyer parfois, à passer des pages, à vouloir » tout lire, « à relire plusieurs fois » des passages, « à les recopier, à les adorer, à ne pas les comprendre, à ne pas les aimer²¹⁰ ». Autrement dit, à ne jamais les laisser s'évanouir, voire mourir.

²¹⁰ SONIA MICHIGAN, « De l'importance de la (re)lecture des classiques de la littérature », *op. cit.*

Annexes

Annexe 1 : Alphonse de Lamartine, « La Poésie », *Méditations poétiques*, De la Cour, Bruxelles 1835

L'homme n'a rien de plus inconnu autour de lui que l'homme même. Les phénomènes de sa pensée, les lois de la civilisation, les phases de ses progrès ou de ses décadences sont les mystères qu'il a le moins pénétrés. Il connaît mieux la marche des globes célestes qui roulent à des millions de lieues de la portée de ses faibles sens, qu'il ne connaît les routes terrestres par lesquelles la destinée humaine le conduit à son insu ; il sent qu'il gravit vers quelque chose, mais il ne sait où va son esprit, il ne peut dire à quel point précis de son chemin il se trouve. Jeté loin de la vue des rivages sur l'immensité des mers, le pilote peut prendre hauteur, et marquer avec le compas la ligne du globe qu'il traverse ou qu'il suit ; l'esprit humain ne le peut pas ; il n'a rien hors de soi-même à quoi il puisse mesurer sa marche ; et toutes les fois qu'il dit : Je suis ici, je vais là, j'avance, je recule, je m'arrête, il se trouve qu'il s'est trompé et qu'il a menti à son histoire [...] Religion, politique, philosophie, systèmes, l'homme a prononcé sur tout, il s'est trompé sur tout ; il a cru tout définitif, et tout s'est modifié ; tout immortel, et tout a péri ; tout véritable, et tout a menti ! — Mais ne parlons que de poésie²¹¹. [...] La poésie n'était donc pas morte dans les âmes, comme on le disait dans ces années de scepticisme et d'algèbre ; et puisqu'elle n'est pas morte à cette époque, elle ne meurt jamais. Tant que l'homme ne mourra pas lui-même, la plus belle faculté de l'homme peut-elle mourir ? Qu'est-ce, en effet, que la poésie ? Comme tout ce qui est divin en nous, cela ne peut se définir par un mot ni par mille. C'est l'incarnation de ce que l'homme a de plus intime dans le cœur et de plus divin dans la pensée, dans ce que la nature visible a de plus magnifique dans les images et de plus mélodieux dans les sons ! C'est à la fois sentiment et sensation, esprit et matière ; et voilà pourquoi c'est la langue complète, la langue par excellence qui saisit l'homme par son humanité tout entière, idée pour l'esprit, sentiment pour l'âme, image pour l'imagination, et musique pour l'oreille ! Voilà pourquoi cette langue, quand elle est bien parlée, foudroie l'homme comme la foudre, et l'anéantit de conviction intérieure et d'évidence irréfléchie, ou l'enchanté comme un philtre, et le berce immobile et charmé, comme un enfant dans son berceau, aux refrains sympathiques de la voix d'une mère ! Voilà pourquoi aussi l'homme ne peut ni produire ni supporter beaucoup de poésie ; c'est que le saisissant tout entier par l'âme et par les sens, et

²¹¹ ALPHONSE DE LAMARTINE, « La Poésie », *Méditations poétiques*, *op. cit.*, pp.7-8.

exaltant à la fois sa double faculté, la pensée par la pensée, les sens par les sensations, elle l'épuise, elle l'accable bientôt, comme toute jouissance trop complète, d'une voluptueuse fatigue, et lui fait rendre en peu de vers, en peu d'instant, tout ce qu'il y a de vie intérieure et de force de sentiment dans sa double organisation. [...] La prose ne s'adresse qu'à l'idée, le vers parle et l'idée et à la sensation tout à la fois. Cette langue, toute mystérieuse, tout instinctive qu'elle soit, ou plutôt par cela même qu'elle est instinctive et mystérieuse, cette langue ne mourra jamais ! Elle n'est point, comme on n'a cessé de le dire, malgré les démentis successifs de toutes les époques, elle n'est pas seulement la langue de l'enfance des peuples, le balbutiement de l'intelligence humaine ; elle est la langue de tous les âges de l'humanité [...] voilà la poésie. C'est l'homme même, c'est l'instinct de toutes ses époques, c'est l'écho intérieur de toutes ses impressions humaines, c'est la voix de l'humanité pensant et sentant, résumée et modulée. [La poésie] sera l'homme lui-même et non plus son image, l'homme sincère et tout entier²¹².

²¹² *Ibid.*, pp.17-19.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE MARTINE, « La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers », *Synergies Brésil*, n. 2, Association Bernard Gregory, France 2010, pp. 145-155.
- BALZAC HONORÉ (de), *Le Médecin de campagne*, Pierre Barbéris (éd.), Garnier, Paris 1976
- BARTHÉS AMANDINE, LANGIN ELISA, *Littérature & Culture, Cahier de langue, d'analyse et de méthode*, Loescher, Turin 2021.
- BEARD MARY, *Fare i conti con i classici. Leggerli, studiarli, amarli*, Mondadori, Milan 2017.
- BAUDELAIRE CHARLES, *I fiori del male*, Antonio Prete (trad.), Feltrinelli, Milan 2004.
- BÉLANGER AUDREY, « Pourquoi enseigner la littérature au secondaire ? », *L'évaluation des apprentissages*, n. 175, Les Publications Québec français, Québec 2015, pp. 40-41.
- BÉTEMPS ALEXIS, JANIN BERNARD, REMACLE CLAUDINE, *Espace temps culture en Vallée d'Aoste*, Imprimerie valdôtaine, Aoste 1996.
- BLOOM HAROLD, *The Anxiety of Influence. A Theory of Poetry*, Oxford University Press, New York 1997.
- BLOOM HAROLD, *The Western Canon: The Book and School of the Ages*, Francesco Saba Sardi (trad.), Harcourt Brace&Company, New York 1994.
- BONATTI WALTER, *Montagna di una vita*, Baldini Gastoldi Dalai, Milan 2008.
- BOSON JUSTIN, « L'apparition du français dans les actes publics du Duché d'Aoste », *Augusta Praetoria*, 3^e année, Le Château, Aoste 1921.
- BOTTÉRO JEAN, *Naissance de Dieu. La Bible et l'historien*, Gallimard, Paris 1992.
- BRADLEY LAURENCE, GRIVAZ LOÏSE, *La place de la littérature extrêmement contemporaine dans l'enseignement du français au niveau secondaire, une étude menée auprès d'enseignant(e)s du secondaire I concernant leurs habitudes de lecture en classe relativement à la date de parution de l'ouvrage*, Master of Science et diplôme d'enseignement pour le degré secondaire, Lausanne 2021.
- BUCLON ANAÏS, ERBEN MARIA, JACOBI CLAUDIA, HEROLD MILAN, « Un canon littéraire européen ? », Micahel Bernsen (éd.), *Actes du colloque international de Bonn des 26, 27 et 28 mars 2014*, Culture européennes, Paris 2014.
- CALVINO ITALO, *Pourquoi lire les classiques*, Jean-Paul Manganaro, Christophe Mileschi (trad.), Gallimard, Paris 2020.

CHATEAUBRIAND FRANÇOIS-RENÉ (de), *Voyage au Mont-Blanc*, Gabriel Faure (éd.), J. Rey, Grenoble 1920.

CITTON YVES, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, Éd. Amsterdam, Paris 2017.

DELON MICHEL, « La place de la littérature », *Revue des Deux Mondes*, Paris 2016, pp. 144-147.

DUMAS ALEXANDRE, *Impressions de voyage*, Dufour et Mulat, Suisse 1853.

ENGEL CLAIRE-ELIANE, *Le Mont Blanc vu par les écrivains et les alpinistes*, Plon, Paris 1965.

FEDERICIS LIDIA (de), « Finalità formative dell'educazione letteraria », *Letteratura e aree disciplinari nella scuola dell'adolescente*, Giuliana Bertoni del Guercio (éd.), La Nuova Italia editrice, Frascati 1987.

FLAUBERT GUSTAVE, *Madame Bovary*, Gallimard, Paris 2001.

FRUTAZ FRANÇOIS-GABRIEL, *Les origines de la langue française dans la Vallée d'Aoste*, Joseph Marguerettaz, Aoste 1913.

GAUTIER THÉOPHILE, « Le Mont Blanc », *Les Vacances du lundi, Tableaux de montagnes*, G. Charpentier, Paris 1881.

HOMÈRE, *Odyssée*, Vincenzo Di Benedetto (trad.), BUR Rizzoli, Milan 2010.

HUGO VICTOR, « Balma », *Œuvres complètes*, Robert Laffont, Paris 1986.

HUGO VICTOR, « Désintéressement », *La Légende des siècles*, André Dumas (éd.), Garnier, Paris 1974.

HUGO VICTOR, « Fragment d'un voyage aux Alpes », *Revue des Deux Mondes*, vol. 3/4, Paris 1831, pp. 47-54.

JOUY ÉTIENNE, *L'Hermitte de la Chaussée d'Antin*, t. 5, Pillet, Paris 1814.

LAMARTINE ALPHONSE (de), « La Poésie », *Méditations poétiques*, De la Cour, Bruxelles 1835.

LAMARTINE ALPHONSE (de), « Le Mont Blanc », *Harmonies poétiques et religieuses*, Hachette, Paris 1918.

LAMARTINE ALPHONSE (de), *Jocelyn*, Charles Gosselin et Furne, Paris 1836.

LAVIA GABRIELE, *Se vuoi essere contemporaneo leggi i classici*, Stefano Genovese (éd.), Mondadori, Milan 2017.

LE MENS CATHERINE, *L'écriture est une aventure, enseigner le Français en est une autre*, Baudelaire, Lyon 2016.

- LEROY MICHEL, IGEN Inspection générale de l'éducation nationale, *Les manuels scolaires : situation et perspectives*, Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, Paris 2012.
- LOCATELLI FEDERICA, *Les Alpes, singuliers spectacles*, EDUCatt, Milan 2019.
- MENANT SYLVAIN, « Littérature et enseignement : la réduction Polymathique », *Revue d'Histoire littéraire de la France*, 102^e année, n. 3, Presses Universitaires de France, 2002, pp. 355-364.
- MERLIN-KAJAMAN HÉLÈNE, « Le corps classique des modernes », *Revue d'Histoire littéraire de la France*, 107^e année, n. 2, Presses Universitaires de France, 2007, pp. 293-305.
- MONTFORT CATHERINE R., « Engagement : introduction du texte littéraire dans un cours de langue », *The French Review*, vol. 62, n. 4, American Association of Teachers of French, États-Unis 1989, pp. 623-630.
- MURILLO JUAN CARLOS JIMÉNEZ, « La littérature comme voie d'accès à la culture », *Letras*, n. 57, Universidad Nacional, Costa Rica 2015, pp. 149-177.
- MUSSET ALFRED (de), « Souvenir des Alpes », *Poésies complètes*, Maurice Allem (éd.), Gallimard, France 1957.
- PERNOT DENIS, « Brunetière et la Jeune littérature : tradition et canon », *Revue d'Histoire littéraire de la France*, 112^e année, n. 1, Presses Universitaires de France, 2014, pp. 99-109.
- PERRET JACQUES, *Regards sur les Alpes*, Mont-Blanc, Milan 2011.
- ROUSSEAU JEAN-JACQUES, *Julie ou La Nouvelle Héloïse*, Barbier, Paris 1845.
- SAINT-PIERRE JAQUES-HENRI BERNARDIN (de), « Harmonies de la Nature », *Œuvres complètes*, Aimé André, Paris 1832.
- SAND GEORGE, « Lettres d'un voyageur », *Œuvres complètes*, Georges Lubin (éd.), Gallimard, Paris 1971.
- SCARDUELLI TOMASINA, « Educazione Letteraria e educazione linguistica », *Letteratura e aree disciplinari nella scuola dell'adolescente*, Giuliana Bertoni del Guercio (éd.), La Nuova Italia editrice, Frascati 1987.
- SELANCOUR, *Oberman*, Fabienne Bercegol (éd.), Flammarion, France 2003.
- SÉOUD AMOR, *Pour une didactique de la littérature*, Didier, Paris 1997.
- SHAKESPEARE WILLIAM, *The Tempest*, Paolo Bertinetti (trad.), Einaudi, Turin 2012.
- STAËL MADAME (de), « La fête d'Interlaken », *De l'Allemagne*, Charpentier, Paris 1869.
- THIRIEZ FRÉDÉRIC, *Dictionnaire amoureux de la Montagne*, Plon, Paris 2016.
- TODOROV TZVETAN, *La littérature en péril*, Flammarion, France 2007.

TROUSSIER MARCO, *Pourquoi nous aimons gravir les montagnes, Abécédaire (non exhaustif) de l'alpinisme*, Mont-Blanc, France 2017.

VALÉRY PAUL, *Variété*, vol. IV, Gallimard, France 1967.

VIALA ALAIN, « Lire les classiques au temps de la mondialisation », *Dix-septième siècle*, n. 228, Presses Universitaires de France, 2005, pp. 393-407.

VIALA ALAIN, « Qu'est-ce qu'un classique ? », *Littératures classiques*, n. 19, Société de Littératures Classiques, Toulouse 1993, pp. 11-31.

VINCENT JEAN DIDIER, *Élisée Reclus, Géographie, anarchiste, écologiste*, Robert Laffont, Paris 2010.

WILDE OSCAR, *The Picture of Dorian Gray*, Penguin Classics, London 1985.

WLADYSLAW TATARKIEWICZ, « Les quatre significations du mot classique », *Revue Internationale de Philosophie*, v. 12, n. 43, De Boeck Supérieur, Bruxelles 1958, pp. 5-22.

Sitographie

BARON CHRISTINE, « Littérature et géographie : lieux, espaces, paysages et écritures », *Fabula Littérature Histoire Théorie*, en ligne : Littérature et géographie : lieux, espaces, paysages et écritures (LhT Fabula). Dernière consultation : 24 novembre 2021.

BELLANGER AURÉLIEN « Qu'est-ce qu'un classique ? », *France Culture*, en ligne : Qu'est-ce qu'un classique ? (franceculture.fr). Dernière consultation : 10 septembre 2021.

MICHIGAN SONIA, « De l'importance de la (re)lecture des classiques de la littérature », *Say Le voyage ineffable de l'esprit*, en ligne : De l'importance de la (re)lecture des classiques de la littérature (wordpress.com). Dernière consultation : 12 février 2022.

GASPERINI GIULIO, « La generosità della montagna », *Montagna risorsa infinita*, pp. 1-52, *Spazio pubblico*, en ligne : Home - Spazio pubblico. Dernière consultation : 6 février 2022.

RENNA LUIGI, « La montagna incanta? », *Montagna risorsa infinita*, pp. 1-52, *Spazio pubblico*, en ligne : Home - Spazio pubblico. Dernière consultation : 6 février 2022.

ROSSET ERIK, « Montagna, luogo dell'altrove », *Montagna risorsa infinita*, pp. 1-52, *Spazio pubblico*, en ligne : Home - Spazio pubblico. Dernière consultation : 6 février 2022.