

Imprimé en Belgique
Éditions du CIPA, 12 Place du Parc B-7000 Mons
CIPA@umons.ac.be
© CIPA 2019



Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.
ISSN 2466-7757
Dépôt Légal D/2019/7789/4.

Langue(s) & Parole

Revista de Filología Francesa y Románica

*La dimension littéraire et culturelle dans
l'enseignement-apprentissage des langues*

La coordination de ce numéro a été assurée par
Manuel Antonio TOST PLANET



a.s.b.l.

Centre International de
Phonétique Appliquée

UAB

Universitat Autònoma de Barcelona

Departament de Filologia
Francesa i Romànica

Bellaterra-Mons

Langue(s) & Parole

Revue de Philologie Française et Romane

Équipe Éditoriale

Éditeurs

Xavier Blanco (Universitat Autònoma de Barcelona)
Roser Gauchola (Universitat Autònoma de Barcelona)
Bernard Harmegnies (Université de Mons)
Joaquim Llisteri (Universitat Autònoma de Barcelona)
Julio Murillo (Universitat Autònoma de Barcelona)
Raymond Renard (Université de Mons)
Manuel Tost (Universitat Autònoma de Barcelona)

Secrétaire de rédaction

Roser Gauchola (Universitat Autònoma de Barcelona)

Conseil de Rédaction

Salah Mejri (Université Paris 13)
Sophie Moirand (Université Sorbonne Nouvelle Paris 3)
Gemma Rigau (Universitat Autònoma de Barcelona)
Maria Teresa Rijo Da Fonseca Lino (Universidade Nova da Lisboa)

Comité Scientifique

Jean-Claude Anscombre (Université Paris 13)
Maria Helena Araújo e Sá (Universidade de Aveiro)
Paolo E. Balboni (Università Ca' Foscari Venezia)
Lorraine Baqué (Universitat Autònoma de Barcelona)
Mercedes Boixareu (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Josep Maria Brucart (Universitat Autònoma de Barcelona)
Jordi Cerdà Subirachs (Universitat Autònoma de Barcelona)
J. Fidel Corcuera Manso (Universidad de Zaragoza)
Christian Degache (Université Stendhal-Grenoble)
María Luisa Donaire Fernández (Universidad de Oviedo)
José Enrique Gargallo Gil (Universidad de Barcelona)
Claude Germain (Université du Québec A Montréal)
Bernard Harmegnies (Université de Mons)
Franz-Joseph Meißner (Universität Giessen)
Ricard Ripoll (Universitat Autònoma de Barcelona)
Marta Segarra (Universidad de Barcelona)
Inés Sfar (Université Paris IV-Sorbonne)
Javier Suso López (Universidad de Granada)
Jean-Jacques Van Vlasselaer (Waterloo University, Canada)
Sera De Vriendt (Vrije Universiteit Brussel)
Alicia Yllera Fernández (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

SOMMAIRE

Numéro 4

Le point sur... Littérature, culture et enseignement des langues

Manuel A. Tost Planet 7

Articles

DIDACTIQUE DES LANGUES (DDL) ET CULTURE-LITTÉRATURE

L'articulation de la compréhension/production de l'écrit : la dimension culturelle dans l'enseignement-apprentissage du FLE

Mustapha Belhadj17

Explorer des œuvres de francophonie périphérique (Belgique francophone) pour amplifier l'expérience interculturelle d'apprenants en Erasmus

Élisabeth Castadot33

L'œuvre d'art : un document authentique en classe de FLE

Kawtar Es-Saidi53

APPROCHES LANGAGIÈRES

Des langues en littérature. Aperçu et apport d'un florilège hétéroglossique

Rémy Porquier75

Médiations translangagières du texte littéraire en classe de langue

Nathalie Borgé97

DEMARCHES INTERCULTURELLES

La littérature peut tout ! L'enseignement du texte littéraire pour la découverte de l'altérité

Maddalena De Carlo & Elisabetta Sibilio 111

La culture littéraire des apprenants au cœur de l'enseignement-apprentissage des langues

Anne Laure Biales 129

La literatura como eje vertebrador para la implementación de la interculturalidad en el aula de FLE

María José Arévalo 143

Réflexions sur le texte littéraire en classe de FLE

Renata Aiala de Mello 161

Developing Intercultural Competence by Teaching Literature: Principles and practice from a case-study in two Algerian universities

Lamia Nemouchi & Michael Byram 173

Comptes-rendus et lectures

Fraseología, Opacidad y Traducción

Dolors Català Guitart 205

Le point sur...

Littérature, culture et enseignement des langues

DANS L'APPEL A CONTRIBUTIONS pour son numéro 4, le comité de rédaction de la revue *Langue(s) & Parole* annonçait que la publication était prévue pour le mois de décembre 2019, qu'il s'agissait d'un numéro monographique et qu'il concernait « La dimension littéraire et culturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues ». Un ambitieux programme, à n'en pas douter, dont on se demande, *a posteriori*, s'il pouvait (mis à part l'engagement sur la date de publication) être mené à bien dans toute son ampleur, vu la difficulté à respecter l'aspect *monographique* de la thématique évoquée, tout en prenant en compte la pluralité des *langues*, et sans renoncer pour autant à l'association du littéraire et du culturel (dans tous les ordres et modalités). Le projet entendait par ailleurs que la présente livraison de la revue prenne en compte les travaux qui ont abordé cette problématique, or durant toute l'histoire de l'enseignement des langues, et du FLE en particulier, cette question a constitué un thème de discussion à tout venant de manière récurrente.

Les contributions reçues (et retenues) nous ont permis de réunir un ensemble d'articles qui, certes, ne traitent pas dans toute leur ampleur ces différentes questions, mais qui s'avèrent représentatifs de la diversité des approches actuelles et de points de vue qui correspondent à des situations culturelles et sociales très différenciées. Pour ce qui concerne le contenu des articles, il y a lieu de souligner que les auteurs ont pris généralement position hors des sentiers battus. Le titre global que nous avons ajouté prétend justement suggérer qu'il s'agit bien, en adoptant l'expression *faire le point*, de « se repérer en examinant sa situation par rapport aux faits, aux circonstances, à une évolution »¹ de la thématique traitée.

En tout état de cause, pour ce qui est des relations entre enseignement des langues, littérature et culture, le principe posé comme point de départ des analyses et expériences présentées ci-

¹ *Dictionnaire des expressions et locutions*, des Usuels du Robert.

après est bien, comme le déclaraient il y a déjà longtemps les pédagogues canadiens (inspirés par H.H. [David] Stern²) que

[...] la culture est un élément essentiel du curriculum et non un ajout accidentel et sporadique. En outre, sans vouloir en cela attribuer à la culture un rôle disproportionné par rapport aux composantes linguistique et communicative, celles-ci gagneront à s'articuler autour de thèmes culturels dans une perspective d'intégration. La culture contribuerait de la sorte à donner une cohérence organisationnelle et substantielle à l'ensemble qui, répétons-le pour qu'il n'y ait ici aucune ambiguïté possible, demeurerait prioritairement axé sur la communication.

Dans les dix articles sélectionnés (et acceptés, rappelons-le, après une double expertise anonyme), on peut déceler effectivement cette articulation plurielle, et établir entre autres regroupements possibles, trois ensembles, d'ailleurs proches les uns des autres, portant sur a) le rapport entre la didactique des langues (DDL) et la notion de culture ; b) ce que l'on regroupe maintenant sous le terme de *translangagier* et c) l'interculturel sous ses différentes formes.

Cette sélection se caractérise, d'autre part, par la diversité des pays d'origine des contributeurs (Algérie, Belgique, Brésil, Espagne, France, Grande-Bretagne, Maroc). Ce qui, en soi, n'est pas banal, pour une revue telle que *Langue(s) & Parole*, d'autant que les enseignants impliqués sont à la fois des chercheurs fournissant des références théoriques à la fois génériques, spécialisées et actualisées. Enfin, si le FLE est sans doute très largement représenté dans les textes, la présence d'autres langues n'est pas négligeable.

Les dix contributions retenues traduisent ainsi une approche plurielle de la thématique objet de la revue, et s'inscrivent de fait dans des perspectives convergentes et/ou complémentaires que l'on peut envisager, comme il vient d'être indiqué, selon trois points de vue.

1. DDL et culture-littérature

Mustapha BELHADJ (FLSH Mohammedia, Maroc) passe en revue les éléments servant de base théorique aux pratiques

² Raymond LeBlanc, Étude nationale sur les programmes de français de base, *Syllabus culture*, p. 2. Ici il s'agit du français de base, mais on peut sans doute en dire tout autant de la langue enseignée à d'autres niveaux.

pédagogiques de la compréhension et de la production de l'écrit en français langue étrangère. L'objectif de l'article, selon son auteur, est de montrer comment cette compréhension et cette production de l'écrit sont impliquées dans des rapports mutuels et le développement de la dimension culturelle sert de support à leur articulation.

Élisabeth CASTADOT (Université de Mons - Université Saint-Louis) s'interroge sur la pertinence d'enseigner à des étudiants Erasmus les variations linguistiques et les références culturelles et littéraires propres à un espace francophone particulier, avant les références et les œuvres « franco-centrées ». L'appropriation de références « locales » présente, affirme-t-elle, un double intérêt. D'une part, parce que pour les apprenants qui y sont confrontés en immersion, connaître ces particularités ne peut que les aider à pratiquer réellement leur français avec des natifs, en dehors de la classe. D'autre part, la découverte d'œuvres ou de références d'une communauté francophone « périphérique » peut ouvrir, pour des étudiants internationaux, une voie vers la réflexivité sur l'expérience de décentrement qu'ils vivent, ainsi que sur le développement de compétences interrelationnelles que le séjour Erasmus peut leur permettre de développer.

Kawtar ES-SAIDI, de l'Université Chouaib Doukkali, UCD (El Jadida – Maroc) envisage l'œuvre d'art comme un « *auxiliaire didactique* » de premier ordre si l'on considère le potentiel expressif du support visuel. Cette œuvre d'art sera cependant sélectionnée en fonction d'un certain nombre de paramètres : elle doit motiver les apprenants à s'exprimer et leur présenter un intérêt pédagogique particulier, dans une perspective de réception et de sensibilité. Le support visuel introduit aura le rôle de stimuler les échanges langagiers et l'interaction en classe, tout en découvrant des repères culturels précis leur permettant de replacer l'œuvre dans son contexte.

2. Approches translangagières

Peut-être de manière un peu arbitraire, on fait tout de même le choix de présenter à la suite deux articles qui se fondent sur une approche peu visitée jusqu'à présent.

Les rapports entre langues et littérature se situent à plusieurs niveaux, indique **Rémy PORQUIER** (Université Paris Nanterre). Dans la traduction d'abord et dans l'existence d'écrivains *translangues*, mais aussi dans les contenus des textes littéraires. Un certain nombre d'auteurs de langues diverses présentent en effet des réflexions, des épisodes ou des récits ayant pour thème les langues étrangères, dans des contextes d'enseignement, d'apprentissage ou d'interaction. Une partie de ces textes soulèvent deux questions : celle de la représentation écrite des interactions orales exolingues et celle de leur traduction. L'apport de tels textes à un enseignement-apprentissage des langues-cultures est finalement envisagé et constitue un apport, croyons-nous, particulièrement original.

Nathalie BORGÉ (DILTEC, Université Sorbonne Nouvelle) se propose de décrire et expliquer dans son article un dispositif universitaire plurilingue et pluriculturel d'apprentissage du FLE de niveau avancé à partir d'une approche *translangagière*. En effet, introduire un texte littéraire dans un tel cours de langue peut constituer un défi, dans la mesure où il ne s'agit pas seulement de le comprendre au sens littéral du terme, mais de saisir son implicite, ses nuances et tout ce qui a trait finalement à l'indicible. Le concept de « *translangager* », renvoie à la mobilisation par l'enseignant de l'ensemble des répertoires langagiers de l'apprenant (verbal, esthétique, corporel et émotionnel). Malheureusement, cette dimension sensible, subjective et phénoménologique est souvent absente dans les démarches didactiques du texte littéraire, où il s'agit surtout de se situer dans une perspective qui cherche à traduire les intentions de l'auteur ou dans une approche stylistique qui instrumentalise le texte pour aborder les procédés de style qu'il met en lumière. Dans ce contexte, la médiation de l'enseignant est délicate, puisqu'il s'agit de faciliter un entre-langue/entre-langues/entre cultures (langues du texte, langues et cultures de l'apprenant) pour favoriser l'émergence du plaisir du texte. Comment relier les œuvres littéraires et les univers linguistiques, culturels, phénoménologiques des apprenants ? Or, privilégier une expérience du sentir, en s'appuyant sur la vocalité du texte et sur le corps du récepteur, favorise la compréhension littéraire au sens

étymologique. En outre, mobiliser la bibliothèque littéraire cognitive et émotionnelle de l'apprenant et les œuvres littéraires qui font partie de son répertoire culturel fait émerger, d'autre part, une forme de confiance et de familiarité dans des dispositifs plurilingues et pluriculturels d'apprentissage.

3. Démarches interculturelles

Maddalena DE CARLO et **Elisabetta SIBILIO** (Università di Cassino e del Lazio Meridionale) dans leur contribution, s'interrogent, elles, sur le rôle que l'enseignement de la littérature dans les contextes scolaires et universitaires peut jouer pour former des citoyens capables non seulement d'apprécier la valeur esthétique des productions littéraires de tout temps et de toutes aires géographiques et culturelles, mais aussi de réfléchir sur la condition humaine et sur l'universalité de certaines expériences de vie des êtres humains, en dépit de la grande variété de leurs modalités d'expression. Pour atteindre cet objectif, elles ont choisi de se pencher sur des récits de vie qui racontent l'expérience de la migration, de l'exil, du deuil et du sens de perte qu'ils engendrent, en tant que lieu de réflexion privilégié sur la nature paradoxale de toute expérience humaine se situant entre appartenance et étrangeté.

Anne Laure BIALES (doctorante en Sciences du Langage au Laboratoire PRAXILING de l'Université Paul-Valéry Montpellier III) confirme dans sa contribution que la littérature – objet de langage et objet culturel – a incontestablement sa place dans l'apprentissage-enseignement des langues, où elle est considérée comme un passeur de culture(s). Elle ajoute que les apprenants construisent leur propre culture littéraire tout au long de leur cursus et l'enrichissent hors des murs de l'École. Or, dit-elle encore, nous savons peu de cette culture littéraire acquise au jour le jour. La question qu'elle pose, dès lors, est comment utiliser cette culture littéraire dans le cadre d'une démarche interculturelle, débouchant par-là sur cette notion privilégiée dans cette partie de notre sommaire.

L'article de **María José ARÉVALO** (Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea [UPV-EHU]) porte sur la

dimension interculturelle de la littérature en tant qu'axe pour développer les compétences interculturelles dans l'apprentissage des langues. Après un rappel historique de la place et du rôle de la littérature dans la didactique des langues étrangères,³ elle signale les principales caractéristiques de l'interculturalité et souligne l'importance de la littérature comme outil pour transmettre la culture. Elle ajoute à cette introduction une partie pragmatique avec des réflexions méthodologiques et des idées pratiques sur la manière d'intégrer la littérature dans l'apprentissage d'une langue étrangère en se servant de la perspective actionnelle (PA).

Pour **Renata AIALA DE MELLO** (Université Fédérale de Bahia) le fait littéraire se présente sous un aspect complexe. La problématique de la place de la littérature dans l'enseignement en général et dans celui d'une langue étrangère en particulier soulève des nombreux questionnements, surtout sur les rôles du langage littéraire dans le développement des compétences de l'étudiant. Plutôt que de prétendre présenter une méthodologie ou une pédagogie générale du discours littéraire en classe de FLE, elle choisit de développer quelques réflexions sur l'intérêt interculturel et émotionnel du texte littéraire en salle de classe. Elle décrit aussi certains problèmes et souligne quelques inquiétudes professionnelles par rapport à ce thème. En bref, avec ce travail, elle propose quelques moyens possibles pour mieux approcher de nos jours les textes littéraires en classe de FLE.

Lamia NEMOUCHI et **Michael BYRAM** (University of Durham) affirment que l'introduction dans l'enseignement des

³ À ce sujet, d'aucuns pourront peut-être regretter certaine affirmation non contrastée de l'auteure affirmant que « *En los años 60 con la metodología estructuro-global audiovisual (SGAV) [la literatura] fue relegada en el aprendizaje de LE.* » C'est sans doute aller un peu vite en besogne (ou reprendre des jugements intéressés venus d'ailleurs). On en veut pour preuve ce que dit par exemple Claude Germain dans son *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*, CLE international, col. dirigée par Robert Galisson. Se référant à la notion de culture et à sa place dans le SGAV, Cl. Germain ajoute : « *La culture fait partie intégrante de la langue : par les dialogues enseignés, de nombreux éléments culturels, implicites et explicites, sont présentés. Ces éléments font surtout référence au mode de vie des locuteurs natifs de L2 et ne se réfèrent donc pas uniquement à la littérature (comme dans le cas de la méthode grammaire-traduction). Comme le fait remarquer Raymond Renard (1976), une excellente façon d'accéder à une civilisation étrangère – y compris la littérature – est de parler et comprendre la langue qui sert précisément de véhicule à cette civilisation. Mais les auteurs insistent sur le lien étroit qui existe entre aspects socioculturels (institutionnels) et les aspects psychologiques (personnels) d'une langue* » (p. 155).

langues de la compétence interculturelle et la notion selon laquelle les apprenants acquerront une compétence en communication interculturelle sont maintenant bien établies dans les écrits théoriques et les documents de politique linguistique de *nombreux pays*. Les enseignants ont également écrit sur la manière dont ils concrétisent ces idées. Dans de nombreux cas, les enseignants ont réussi à amener leurs apprenants à entrer en contact avec des apprenants d'autres pays par le biais d'Internet. Cette approche est relativement nouvelle, mais il est important de rappeler que d'autres approches sont bien établies, notamment pour l'utilisation de la littérature.

Bien que la dimension culturelle de l'enseignement des langues soit traditionnellement centrée sur un autre pays où la langue enseignée et apprise est largement parlée — et généralement la langue principale du pays —, l'importance croissante de l'anglais en tant que *lingua franca* et ses alternatives aux approches traditionnelles ont conduit à de nouvelles façons de penser à l'apprentissage de la compétence interculturelle.

Cet article traite précisément des implications d'une logique qui incarne cette nouvelle façon de penser. L'enseignement universitaire en anglais en Algérie est un exemple dans lequel la littérature est utilisée comme point de départ pour stimuler les réflexions des apprenants sur la manière de réagir au changement social et en particulier à la présence de réfugiés dans leur pays.

*

* *

Certes il est indéniable qu'avec le contenu de ce numéro 4 de *Langue(s) & Parole* on n'a pas épuisé la thématique visitée. Mais il n'est pas moins vrai que ces dix articles du numéro viennent illustrer ce que le *Dictionnaire de Didactique du Français*⁴ disait déjà en 2003, à savoir que, « véritable laboratoire de langue, la littérature est également le lieu de croisement des cultures et l'espace privilégié de l'interculturalité ».

⁴ *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, sous la direction de Jean-Pierre Cuq, CLE international, 2003, p. 159.

On tient à y ajouter, pour finir, cette conclusion de Jean Peytard,⁵ spécialiste éminent de la question, qui concluait joliment une conférence à l'Université Autonome de Barcelone, à la fin du siècle dernier, par ces mots :

Comme phrase d'épilogue, on me permettra, avec trace légère d'un plagiat interdiscursif, de dire qu'un peu d'analyse du texte littéraire nous écarte de la langue, mais que beaucoup d'analyses, patientes, multiples et approfondies nous y ramènent.

*

* *

Comme dans les numéros précédents, ce volume comprend une rubrique « Comptes rendus et Lectures » où est présenté le rapport de lecture sur l'ouvrage *Fraseología, Oralidad y Traducción* réalisé par **Dolors CATALÀ GUITART** de l'Universitat Autònoma de Barcelona. Il s'agit d'un recueil de seize articles portant sur la problématique des expressions figées et leur traduction en hommage au Professeur Salah Mejri.

Manuel Tost
Pour le comité de rédaction

⁵ Voir Gauchola, R., Mestreit, Cl. & Tost, M.A. (éds.) *Repères & Applications*, Bellaterra, Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, p. 72.

Didactique des langues (DDL) et culture-littérature

L'articulation de la compréhension/production de l'écrit : la dimension culturelle dans l'enseignement-apprentissage du FLE

Mustapha BELHADJ, LRST, FLSH Mohammedia, Maroc

Résumé

L'articulation de la lecture et la production des textes est la pierre angulaire de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). En effet, savoir lire des textes ne suffit pas. C'est sur la base des épreuves écrites que l'on évalue la réussite de l'apprentissage des apprenants. Être capable de mobiliser des acquis de la lecture pour produire des textes de manière autonome est à la fois une finalité et une condition *sine qua non* pour la réussite scolaire. Concevoir la lecture et la production écrite dans une perspective articulée s'avère donc une nécessité. L'objectif de cet article est de montrer comment la compétence de la compréhension et la compétence de la production de l'écrit se servent mutuellement et que le développement de la dimension culturelle en FLE sert à cette articulation.

Mots clés : compétence, lecture, écrit, Français langue étrangère, dimension culturelle

Abstract

The articulation of reading and the production of texts is a condition for learning French as a foreign language (FFL). Indeed, knowing how to read texts is not enough. It is on the basis of the written tests that the success of learning is assessed. Being able to mobilize reading skills to produce texts independently is both a goal and a condition for academic success. Conceiving reading and writing in an articulated perspective is therefore a necessity. This article aims to show how the competence of the understanding and the competence of the production of the writing serve each other and that the development of the cultural dimension in FFL serves this articulation.

Keywords: competence, reading, writing, French as a foreign language, cultural dimension

Resumen

La articulación de la lectura y la producción de textos es la piedra angular del aprendizaje del francés como lengua extranjera. De hecho, saber leer los textos no es suficiente. Es sobre la base de las pruebas escritas como se evalúa el éxito del aprendizaje de los alumnos. Ser capaz de movilizar las habilidades de lectura para producir textos de manera independiente es tanto una meta como una condición importante para el éxito académico. Diseñar

la lectura y la escritura de manera articulada es una necesidad. El objetivo de este artículo es mostrar cómo la competencia de comprensión y la competencia de producción de la escritura se sirven mutuamente y que el desarrollo de la dimensión cultural del francés como lengua extranjera resulta útil para esa articulación.

Palabras clave: competencia, lectura, escritura, francés como lengua extranjera, dimensión cultural

Introduction

DANS UNE PERSPECTIVE COMMUNICATIVE, le concept de compétence occupe une place centrale. En effet, l'acquisition d'une langue étrangère correspond à l'acquisition d'une compétence communicative permettant à l'apprenant de se débrouiller de manière efficace dans des situations variées et naturelles relatives à la vie quotidienne ou à un domaine de spécialité donné en langue étrangère. Il s'agit d'un concept plutôt méthodologique de la didactique des langues qui renvoie à « *un savoir de type procédural, dont il est désormais traditionnel de considérer qu'il se réalise par deux canaux différents, écrit et oral, et de deux manières différentes, compréhension et expression.* »¹

Tout programme d'enseignement ou d'acquisition d'une langue étrangère est donc structuré autour d'objectifs visant l'acquisition de quatre grands types de compétences : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, la production de l'oral et la production de l'écrit.

Il est à noter que la séparation de ces quatre compétences fondamentales aussi bien au niveau théorique qu'au niveau pédagogique n'est que méthodologique. En dépit des différences entre la compréhension de l'écrit et de l'oral, la production de l'écrit et de l'oral, ces compétences entretiennent des relations d'interaction constantes.

Le terme de compétence que nous employons s'inscrit dans cette perspective communicative renvoyant à la fois à ces types de compétences ainsi qu'à la relation d'interaction qui les relie puisque, comme le confirme Sophie Moirand, « *compétence linguistique et compétence communicative sont étroitement solidaires* »². Cuq et Gurca (2005)

¹ CUQ, J.-P. & GRUCA, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, 2005, p.155.

² MOIRAND, S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris, 1982, p. 17.

soutiennent que la distinction entre les différentes composantes d'une compétence de communication n'est opérée que pour des raisons d'études pédagogiques. Dans la réalité, la compétence communicative n'est que la réalisation effective d'un processus complexe faisant intervenir les paramètres suivants³ :

- **une composante linguistique** : la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ;
- **une composante discursive** : la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;
- **une composante socioculturelle** : la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et les relations entre les objets sociaux.

Sophie Moirand ajoute une quatrième composante : **la composante compensatoire**. Elle suppose « *l'existence (en langue étrangère comme en langue maternelle) d'un phénomène de compensation entre ces composantes, dès qu'il y a manque pour l'une d'entre elles.* »⁴

La compréhension et la production sont donc deux compétences interdépendantes. Elles relèvent des phénomènes psychosociaux du sujet qui intervient directement dans la production de ses discours et la compréhension et l'interprétation des discours des autres.

Dans cet article, nous essayerons de sonder la connaissance théorique afin de mettre en lumière les implications pédagogiques concernant ces deux compétences et leur articulation dans les pratiques enseignantes.

³ *Ibid.*, p. 20.

⁴ MOIRAND, S., *op. cit.*, p. 20.

1. La compétence de la compréhension de l'écrit

Depuis les années 1970, avec l'approche cognitive et communicative, l'acquisition de la compétence de la compréhension écrite se voit réhabilitée sans pour autant reproduire les modalités des approches traditionnelles d'acquisition d'une langue étrangère qui se basaient sur la traduction de textes littéraires. L'acte de lire correspond à un processus de construction active du sens par l'apprenant. Il s'agit d'un processus complexe qui engage chez l'apprenant des connaissances en sa langue maternelle, le développement de compétences lexicales, syntaxiques et textuelles propres à la langue étrangère et son expérience socioculturelle antérieure.

Par ailleurs, la connaissance lexicale et syntaxique ne pourrait suffire à elle seule à la compréhension d'un message écrit ou oral. En effet :

[...] lire n'est pas un décodage de signes et d'unités graphiques, mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèses de significations constamment redéfinie tout au long de l'acte lectoral et de l'exploration du texte. »⁵

En outre, la lecture mot à mot ne suffit pas à restituer le sens du texte dans sa globalité. Les mots employés dans un contexte perdent de leur autonomie sémantique respective au profit d'une signification globale ancrée dans une situation de communication donnée. La signification d'un texte n'est pas la somme des significations des unités linguistiques qui le composent. Elle dépend de facteurs linguistiques, sociolinguistiques, culturels et pragmatiques. Lire et comprendre est par conséquent un acte complexe. Jocelyne Giasson explique que le lecteur construit le sens à l'aide de ses connaissances. Elle ajoute que :

[...] l'interaction se fait non seulement entre les connaissances du lecteur et le texte, mais entre le lecteur, le texte et le contexte.⁶

La variante lecteur

Elle « *comprend les structures et les processus du sujet* »⁷. Les structures englobent la structure cognitive, qui comprend les

⁵ CUQ, J.-P. & GURCA, I., *op. cit.*, p. 166.

⁶ GIASSON, J., *La Lecture. De la théorie à la pratique*, Gaëtan Moran Éditeur, Paris, 1995, p. 18.

⁷*Ibid.*

connaissances que le lecteur possède sur la langue et sur le monde, et la structure affective, qui englobe son attitude générale face à la lecture et ses intérêts. Les processus renvoient aux différentes habilités et stratégies mises en œuvre par le sujet pendant la lecture.

La variable texte

Elle renvoie au matériel à lire qui peut être considéré sous trois aspects : l'intention de l'auteur, la structure du texte et son contenu.

La variable contexte

Le contexte comprend des éléments qui ne font pas partie physiquement du texte et qui ne concernent pas les connaissances, attitudes ou habilités du lecteur comme telles, mais qui influencent la compréhension du texte⁸.

On distingue trois sortes de contextes : psychologique, social et physique.

Le contexte psychologique se caractérise par l'intention de lecture. Le contexte social comprend l'intervention de l'enseignant et du groupe des apprenants pendant la lecture. Le contexte physique, quant à lui, comprend les facteurs influant positivement ou négativement sur la lecture, comme l'ambiance générale de l'enseignement, la qualité de la reproduction des textes, etc.

Sur le plan pédagogique, les méthodes actuelles de l'acquisition de la compréhension de l'écrit consiste à

[...] encourager l'apprenant à être le coconstructeur qu'il est dans sa langue maternelle par la mise en place de stratégies qui favorisent des entrées particulières par rapport aux objectifs de formation, au niveau des apprenants, mais aussi par rapport aux spécificités des supports.⁹

1.1 Les modèles de lecture en français langue étrangère

Depuis les années 70, plusieurs modèles s'inscrivant dans la foulée de l'approche communicative sont apparus. Nous en choisissons deux qui, pensons-nous, ont marqué et marquent encore

⁸ GIASSON, J., *op. cit.*, p. 20.

⁹ CUQ, J.-P. & GURCA, I., *op. cit.*, p. 166.

la didactique de la lecture en FLE puisqu'ils rendent compte du rôle de l'interaction du lecteur et sa connaissance du monde avec le texte de lecture : l'approche globale des textes écrits proposée par Sophie Moirand et le modèle interactif préconisé par Francine Cicurel.

1.1.1 L'approche globale des textes écrits

Dans son livre *Situations d'écrits*, paru en 1979, Sophie Moirand présente un modèle de lecture : l'approche globale des textes en s'inspirant des apports de l'approche cognitive, qui insistent sur le rôle des connaissances antérieures de l'apprenant et sa connaissance du monde dans la construction active du sens. Il s'agit d'une démarche opératoire qui vise à transposer dans la langue étrangère les capacités, les habitudes et les stratégies cognitives que le lecteur utilise dans sa langue maternelle comme la perception globale des graphèmes, l'architecture des textes, les éléments extra-linguistiques...

Pour Sophie Moirand :

[...] le sens d'un texte (en langue étrangère) serait perçu au travers de son organisation linguistique et les articulateurs, les mots-clés, les relations anaphoriques sont alors autant de repères pour le lecteur, repères qui surgissent du contexte linguistique mais que viendront éclairer le savoir antérieur du lecteur et ses connaissances extra-linguistiques.¹⁰

L'approche globale de la compréhension des écrits est donc une démarche opératoire en didactique du FLE qui vise à dépasser la lecture mot à mot pour une perception globale du texte, ce qui est susceptible d'initier l'apprenant à la construction du sens. Par ailleurs, Moirand souligne que, dans un cadre scolaire, l'acte de lire perd de son authenticité par rapport à la lecture dans la vie quotidienne. Elle insiste alors sur l'importance de la définition claire des objectifs de lecture et l'importance du développement de stratégies de lecture et de construction de sens : seuls des objectifs de lecture bien définis pourront déterminer ce qu'on va lire et comment on va le lire.

¹⁰ MOIRAND, S., *Situations d'écrit, Compréhension/production en français langue étrangère*, CLE international, Paris, 1979, p. 23.

Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca ont décomposé la méthode proposée par Moirand en deux phases principales : la première correspond à la perception de l'ensemble du texte pour repérer sa vision iconique et remarquer des signes importants comme des titres, des sous-titres, des éléments typographiques, des photos... C'est une phase d'observation pour se familiariser avec le texte. La deuxième phase correspond à l'initiation à la compréhension du texte à travers des éléments suivants : le repérage des mots-clés, la perception de l'organisation du texte à travers le repérage des articulateurs logiques, rhétoriques, déictiques, spatio-temporels, anaphoriques, l'organisation du texte en paragraphes et les éléments d'ordre énonciatif. A la fin de cette étape, l'apprenant devra être en mesure de répondre aux questions : qui ? quoi ? à qui ? où ? quand ? comment ? pourquoi ?

L'objectif de ce modèle est donc de développer des stratégies de lecture pour faire construire le sens global du texte sans pour autant passer par une lecture linéaire ou un simple déchiffrement des mots du texte.

1.1.2 Le modèle interactif en FLE

Francine Cicurel a publié un ouvrage¹¹ dans lequel elle présente un modèle de lecture basé sur l'approche globale de Sophie Moirand et sur les recherches réalisées en langue maternelle. Elle postule que la compréhension d'un texte de lecture se réalise à travers la combinaison d'éléments relatifs au code linguistique et d'éléments extra-linguistiques relatifs à la connaissance du lecteur.

Pour Cicurel, l'acte de lire n'est pas un acte passif ; il demande constamment une interaction entre informations fournies par le texte et « l'encyclopédie » du monde propre à chaque lecteur. Le sens est donc le résultat d'une interaction entre la compétence linguistique et la compétence culturelle du lecteur.

Dans la méthodologie interactive proposée par Cicurel, la compréhension est justement un processus de coopération et d'interaction entre les connaissances du lecteur et le texte. Le lecteur doit faire un va et vient constant entre les informations nouvelles du

¹¹ CICUREL, F., *Lectures interactives en langues étrangères*, Hachette, Paris, 1991.

texte et la connaissance qu'il a accumulée notamment à travers ses lectures antérieures qui lui ont permis d'acquérir une certaine compétence intertextuelle. C'est cette compétence qui permet au lecteur d'avoir des connaissances sur le fonctionnement d'un texte et l'aide à résoudre des problèmes d'éléments inconnus dans le texte de lecture en anticipant le sens par la formulation d'hypothèses et la vérification de ces hypothèses en s'appuyant sur le contexte. La méthodologie basée sur ce modèle interactif est une méthodologie de découverte progressive de sens où l'on s'appuie sur le connu pour élargir progressivement la compréhension en anticipant le sens global du texte.

Cicurel propose quatre étapes pour travailler l'acquisition de la compétence de compréhension en classe de FLE :

- la première étape est une étape de préparation de la lecture pendant laquelle l'enseignant doit orienter ou activer les connaissances des apprenants en rapport avec le contenu du texte de lecture. Cette étape peut se faire avant la distribution de texte ;
- la deuxième étape vient aussi avant la lecture et prépare également l'entrée en texte. C'est une observation/prise d'indices qui permettra aux apprenants d'anticiper le sens. Il s'agit d'une étape de familiarisation du lecteur avec le texte en lui permettant un balayage général du texte ;
- la troisième étape est la lecture avec objectif. Il s'agit d'une lecture-recherche guidée par des consignes visant la motivation d'une lecture avec objectifs spécifiques pour favoriser la compréhension ;
- dans la quatrième étape, l'enseignant doit faire réagir sur le contenu du texte en reliant les informations apportées par le texte avec les connaissances que le lecteur possède déjà et qui lui permettent la compréhension.

Cicurel présente diverses stratégies de lecture mises en place par le lecteur. Ces stratégies dépendent de la typologie des textes, de l'intention du lecteur et de son projet de lecture. Elles font réfléchir sur les gestes de lecture en langue maternelle. Selon elle, il faut

essayer de reproduire en classe de langues étrangères ces gestes spontanés en variant les objectifs de lecture et le type de documents.

1.2 Quelques stratégies de lecture en langue étrangère

Les études en didactique de la lecture en langues étrangères ont montré que les bons lecteurs sont ceux qui savent mobiliser certaines stratégies leur facilitant l'apprentissage. Claudette Cornaire¹² cite les travaux d'O'Malley *et al.* (1985), qui ont interviewé des étudiants du secondaire âgés de 12 à 16 ans, ont proposé une typologie encore reconnue comme système de classification. Ils proposent trois catégories de stratégies :

- les stratégies métacognitives : elles comprennent la réflexion de l'apprenant sur son propre processus d'apprentissage en vue de l'évaluer et d'évaluer son progrès ;
- les stratégies cognitives : elles sont liées à la tâche à accomplir, et sous-tendent l'interaction de l'apprenant avec le matériel de l'apprentissage ;
- les stratégies socio-affectives : ce sont des stratégies qui sont mises en œuvre pendant les interactions avec le groupe. Par exemple, la collaboration avec des pairs pendant une activité de construction de sens est une stratégie socio-affective.

À ces trois catégories, les didacticiens ajoutent deux autres types de stratégies :

- les stratégies mnémoniques qui, englobent les techniques pouvant aider l'apprenant à conserver en mémoire une nouvelle information et à la retrouver plus tard. Souligner des idées importantes dans un texte, représenter l'essentiel d'un texte dans un tableau seraient des exemples de stratégies mnémoniques.
- les stratégies compensatoires, qui englobent des techniques que l'apprenant mobilise lorsqu'une connaissance lui fait défaut pour comprendre. Deviner le sens d'un mot en se basant sur les éléments du contexte est une stratégie compensatoire.

¹² CORNAIRE, C., *Le point sur la lecture*, CLE International, Paris, 1999, p. 8.

Il est à noter que ces catégories de stratégies sont issues d'expériences empiriques dans un contexte anglo-saxon. L'enseignement de ces stratégies en FLE doit s'interroger sur les stratégies qui seraient utiles en fonction des niveaux de compétences à développer et par rapport au style d'apprentissage propres aux apprenants.

2. La compétence scripturale

La production de l'écrit est une composante de la compétence communicative qui consiste à verbaliser sous-forme d'un langage codé graphiquement la pensée d'un scripteur dans une situation de communication donnée. La didactique de la production d'écrit a pris un essor considérable depuis plusieurs années surtout au niveau théorique sur le plan cognitif. Mais les retombées de ce progrès sur la pratique pédagogique restent limitées. Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca font remarquer :

*[...] il est encore trop rare dans les méthodes que l'on fasse écrire les apprenants dans le but de développer une véritable compétence textuelle.*¹³

Acquérir une compétence de l'écrit qui dépasse le stade de la phrase et du paragraphe engage un processus complexe et demande en conséquence l'instauration d'une véritable didactique de l'écrit. En effet :

*[...] faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelques fois délicat de distinguer et de structurer.*¹⁴

Il paraît donc que la compétence scripturale est une compétence de haute voltige qui dépasse la seule maîtrise de la composante linguistique. Elle englobe plusieurs aspects notamment d'ordre culturel et stratégique puisqu'elle engage des processus cognitifs complexes. Le passage d'une structure phrastique à une macro-structure textuelle dépasse tout naturellement la simple juxtaposition de phrases et fait surgir par conséquent des questions sur des phénomènes textuels comme la cohérence et la cohésion.

¹³ CUQ, J.-P. & GURCA, I., *op. cit.*, p. 157.

¹⁴ CUQ, J.-P. & GURCA, I., *op. cit.*, p. 157.

2.1 Quelques modèles de production d'écrit

2.1.1 Les modèles basés sur la psychologie cognitive

Il existe plusieurs modèles s'inspirant des recherches de la psychologie cognitive qui essaient de rendre compte des différentes opérations qui entrent en jeu dans le processus cognitif pendant l'activité de production écrite.

Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca citent les travaux de John R. Hayes et L. S. Flower s'appuyant sur les données conceptuelles de la psychologie cognitive qui ont l'avantage de décrire les processus fondamentaux impliqués dans la production de l'écrit. Ils distinguent trois composantes :

- le contexte de la production, qui comprend entre autres les consignes de la production ;
- la mémoire à long terme du scripteur, dans laquelle il puise les connaissances qu'il aura stockées en relation avec le thème, la connaissance linguistique et rhétorique... Ces connaissances seront actualisées lors de la production ;
- les processus de production, qui comportent :
 - a) une phase de planification pendant laquelle le scripteur récupère dans sa mémoire des connaissances, les réorganise et élabore un plan ;
 - b) une phase de textualisation, au cours de laquelle, le scripteur entreprend des sélections lexicales, syntaxiques et rhétoriques afin d'actualiser les idées récupérées en mots, phrases et texte ;
 - c) une phase de révision, qui consiste en une relecture minutieuse du texte écrit afin d'y apporter d'éventuelles améliorations.

Ce modèle, bien qu'il décrive les processus mentaux sous-jacents à la compétence scripturale chez un scripteur avisé, a le mérite de montrer que l'acte de production s'acquiert par un processus d'expériences personnelles du scripteur qui s'enrichissent au fur et à mesure de son apprentissage. Il a également le mérite

d'introduire la composante de révision, ce qui montre que le produit écrit et le résultat d'un processus de corrections successives et de retours sur le texte avant l'élaboration finale de la tâche demandée.

2.1.2 Les modèles se basant sur la grammaire de texte

Traditionnellement, l'enseignement de la production écrite se limitait à la grammaire de la phrase simple ou complexe. Les traces de cette tradition restent encore d'usage dans des classes pour débutants. Toutefois, les tendances actuelles inscrivent l'enseignement de l'écrit dans une perspective plus large, celle de la grammaire du texte qui s'inspirent des travaux que Marie-Paule Péry-Woodley range sous l'étiquette de la linguistique du texte dont elle définit l'objet

[...] comme étant précisément de mettre en relation les aspects micro et macro des textes, des niveaux phrastique et discursif de l'organisation textuelle. Elle [la linguistique du texte] s'est donné de réels outils pour aborder la question de qualité des textes – c'est-à-dire de ce qui constitue un texte, et ce qui en fait un « bon » texte.¹⁵

Il s'agit d'éléments concernant les notions de cohésion et de cohérence comme le maintien des anaphores lexicales et pronominales, les références déictiques, les variations thématiques, etc.

Cependant, les exercices se basant sur les modèles de la grammaire du texte n'offrent pas toujours de règles explicites sur la structuration des textes au niveau syntaxique et au niveau de la cohésion et de la cohérence car, comme le font remarquer Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca (2005) :

[...] explorer les règles assurant le passage de la phrase à un ensemble pluriphrastique et mettre en forme un enchaînement de séquences ne sont pas chose aisée.¹⁶

2.1.3 Les modèles de type communicatif

L'enseignement du FLE de type communicatif de l'écrit se fonde sur des écrits fonctionnels qui sont susceptibles d'ancrer les écrits dans des situations de communication définies. Dans une perspective communicative, dès le début de l'apprentissage, les apprenants sont amenés à rédiger de courts écrits en relation avec

¹⁵ PÉRY-WOODLEY, M.-P., *Les écrits dans l'apprentissage*, Hachette, Paris, 1993, p. 23.

¹⁶ CUQ, J.-P. & GURCA, I., *op. cit.*, p. 186.

un acte de langage courant de la vie quotidienne les mettant dans une situation de production authentique. Progressivement, on leur demande de produire des textes plus complexes, plus variés et plus longs en fonction des objectifs linguistiques, communicatifs, pragmatiques, discursifs et culturels clairement définis.

Il est évident que la compétence scripturale engage une sensibilité à la dimension textuelle dont la complexité laisse penser qu'elle demande une certaine maturité linguistique chez les apprenants. Or,

[...] les didacticiens pensent qu'on a tort de penser qu'une véritable pédagogie de texte n'est possible qu'une fois les compétences de bas niveau maîtrisées.¹⁷

En effet, l'apprentissage de l'écrit doit faire l'objet d'une progression étalée sur les unités didactiques dès les premières leçons pour une appropriation étalée dans le temps parallèlement à la compréhension des textes de types variés. L'articulation lecture / écriture est la pierre angulaire de toute progression pédagogique.

3. L'articulation lecture/écriture

L'acquisition de la compétence de communication en FLE est tributaire de l'acquisition des quatre compétences de base à savoir, la compétence de compréhension de l'oral, la compétence de compréhension de l'écrit, la compétence de production de l'oral et la compétence scripturale. La séparation de ces quatre composantes n'est en fait que méthodologique pour des fins d'études didactiques. Au niveau de la pratique et des processus d'apprentissage, l'interaction entre elles s'inscrit dans un continuum. Dans une activité de lecture dans un cadre scolaire ou autre, « *la production de la signification est une première étape de la production* »¹⁸. Sophie Moirand, parlant de la relation entre la compréhension de textes et la production de l'écrit, rappelle une hypothèse évidente ; « *[...] on ne peut écrire dans une langue dont on n'a jamais vu d'écrit.* »¹⁹ Elle conclut : « *Il semble logique d'aborder l'écrit par la lecture.* »²⁰

¹⁷ CUQ, J.-P. & GURCA, I., *op. cit.*, p.187.

¹⁸ MOIRAND, S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère, op. cit.*, p. 157.

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ *Ibid.*

Sur le plan pédagogique, l'acquisition et la mobilisation de la compétence scripturale, qui est une performance très complexe, peut donc être favorisée par des activités de lecture. De même, l'acquisition d'une compétence scripturale peut servir favorablement à la compréhension des textes. En effet :

[...] compréhension et production gagnent à être imbriquées et l'une peut servir de tremplin à l'autre même si la compréhension pourrait être comme une condition préalable à la production écrite.²¹

L'articulation lecture/écriture dans les apprentissages est en effet nécessaire : les interactions entre les apprentissages de la lecture combinés aux apprentissages de l'écriture aident à ce que l'apprenant dépasse les structures linguistiques telles la grammaire et la syntaxe pour être également sensible à la composante discursive et aux règles de fonctionnement d'un texte. Cela est susceptible de l'aider à réaliser le transfert de ces éléments pour la production de l'écrit.

Conclusion

Au terme de cet article, dans lequel nous avons essayé de passer en revue la connaissance servant de base théorique aux pratiques pédagogiques de la compréhension et de la production de l'écrit, nous pouvons dégager les principes didactiques suivants :

- L'apprenant est considéré comme sujet actif responsable de son apprentissage ; la compréhension de l'écrit est par conséquent un processus actif de formulation et de vérification d'hypothèses d'interprétation du sens du texte. Cette interaction continue se base sur la connaissance linguistique de l'apprenant et sur sa compétence culturelle et intertextuelle.
- Aussi bien la compétence de compréhension de l'écrit que la compétence de la production peuvent tirer profit des connaissances en langue maternelle de l'apprenant. Les habitudes et les stratégies que l'apprenant a développées dans sa langue maternelle sont transposables dans l'acquisition d'une langue étrangère.

²¹ CUQ, J.-P. et GURCA, I. *op. cit.*, p. 188.

- L'acquisition d'une compétence de compréhension de l'écrit aide à l'acquisition d'une compétence scripturale même si le transfert des acquis entre ses compétences n'est pas aussi simple qu'on pourrait le penser. Il mobilise diverses compétences intermédiaires dont la compétence culturelle. Le développement de ces compétences demande leur prise en considération et un travail consciencieux de la part de l'enseignant.
- Les méthodologies pratiques visant le développement des deux compétences dépendent entre autres, de la typologie des textes de lecture, des consignes de production et de la production visée.

Références bibliographiques

- CICUREL, F., *Lectures interactives en langues étrangères*, Paris, Hachette, 1991.
- CORNAIRE, C., *Le point sur la lecture*, Paris, CLE International, 1999.
- CUQ, J-P., GRUCA, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, 2005.
- GIASSON, J., *La lecture, De la théorie à la pratique*, Paris Gaëtan Moran Éditeur, 1995.
- MOIRAND, S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris 1982.
- MOIRAND, S., *Situations d'écrit, Compréhension/production en français langue étrangère*, Paris, CLE international, 1979.
- PERY-WOODLEY, M-P., *Les écrits dans l'apprentissage*, Paris, Hachette, 1993.
- VIGNER, G., *Écrire, Élément pour une pédagogie de la production écrite*, Paris, CLE international, 1982.

Explorer des œuvres de francophonie périphérique (Belgique francophone) pour amplifier l'expérience interculturelle d'apprenants en Erasmus

Élisabeth CASTADOT, Université de Mons, Université Saint-
Louis (Bruxelles)

Résumé

En tant que professeur de français langue étrangère pour des étudiants Erasmus qui viennent étudier dans une université francophone hors de France, l'on peut s'interroger sur la pertinence d'enseigner les variations linguistiques et les références culturelles et littéraires propres à cet espace francophone, ou d'abord et avant tout des références et œuvres « franco-centrées ». L'appropriation de références culturelles et de spécificités francophones « locales » présente cependant un double intérêt. D'une part, les apprenants y sont, par immersion, confrontés ; connaître ces particularités ne peut que les aider à oser pratiquer réellement leur français avec des natifs, en dehors de la classe. D'autre part, la découverte d'œuvres ou de références d'une communauté francophone « périphérique » (Klinkenberg, 2010) ouvre, pour ces étudiants internationaux, une voie vers la réflexivité sur l'expérience de décentrement qu'ils vivent (Anquetil, 2006 ; Meunier, 2015), ainsi que sur le développement de compétences interrelationnelles que le séjour Erasmus peut leur permettre de développer.

À la suite de cette réflexion, il s'agira de présenter, de façon très concrète, quelques exemples de tâches et d'œuvres présentées à un groupe d'étudiants en séjour Erasmus en Belgique francophone, afin d'entamer avec eux cette démarche de réflexivité à partir de productions culturelles et littéraires de créateurs et créatrices belges francophones. L'on s'interrogera aussi sur la « déconstruction » de certaines attitudes puristes ou de stéréotype vis-à-vis du français ou des Francophones, initiée grâce à la découverte de la pluralité lexicale du français de Belgique et de diverses œuvres littéraires et artistiques de cette aire « périphérique ».

Mots clés : français langue étrangère, interculturalité, littérature francophone de Belgique, programme Erasmus

Resumen

Como profesor de francés de estudiantes Erasmus que estudian en una universidad francófona fuera de Francia, cabe preguntarse sobre la pertinencia de la enseñanza de las variaciones lingüísticas y de las referencias culturales y

literarias propias de este espacio francófono o, ante todo, de las referencias y obras "francesas". Sin embargo, la apropiación de las referencias culturales y de las especificidades "locales" francófonas tiene un doble interés. Por un lado, los estudiantes se enfrentan a la inmersión; conocer estas particularidades sólo puede ayudarlos a atreverse a practicar realmente su francés con hablantes nativos, fuera del aula. Por otra parte, el descubrimiento de obras o referencias de una comunidad francófona "periférica" (Klinkenberg, 2010) abre un camino para que estos estudiantes internacionales reflexionen sobre su experiencia de descentralización (Anquetil, 2006; Meunier, 2015), así como sobre el desarrollo de habilidades relacionales que la estancia Erasmus puede promover.

Tras esta reflexión, se tratará de presentar, de manera muy concreta, algunos ejemplos de tareas y obras presentadas a un grupo de estudiantes que se alojan en Erasmus en la Bélgica francófona, con el fin de iniciar con ellos este proceso de reflexividad basado en producciones culturales y literarias de creadores belgas francófonos. Examinaremos también la "deconstrucción" de ciertas actitudes puristas o estereotipadas hacia los franceses o los francófonos, iniciada por el descubrimiento de la pluralidad léxica del francés en Bélgica y de varias obras literarias y artísticas en esta zona "periférica".

Palabras clave: francés como lengua extranjera, interculturalidad, literatura francófona de Bélgica, programa Erasmus

Abstract

As a French as a foreign language teacher for Erasmus students studying at a French-speaking university outside France, we may wonder about the relevance of teaching the linguistic variations and cultural and literary references specific to this French-speaking area, or first and foremost "Franco-centred" references and works. However, the appropriation of cultural references and "local" Francophone specificities is of twofold interest. On the one hand, learners are confronted with immersion; knowing these particularities can only help them to dare to really practice their French with native speakers, outside the classroom. On the other hand, the discovery of works or references from a "peripheral" Francophone community (Klinkenberg, 2010) opens up a way, for these international students, to reflect on their experience of decentralization (Anquetil, 2006; Meunier, 2015), as well as on the development of inter-relational skills that the Erasmus enable them to develop.

Following this reflection, we will evoke in a very concrete way some examples of tasks and works presented to a group of students staying for an Erasmus in French-speaking Belgium, in order to start with them this process of reflexivity based on cultural and literary productions by French-speaking

Belgian creators. We will also examine the "deconstruction" of certain purist or stereotypical attitudes towards French language or Francophones, initiated by the discovery of the lexical plurality of French in Belgium and of various literary and artistic works in this "peripheral" area.

Key words: French as a foreign language, interculturality, French-speaking literature from Belgium, Erasmus program.

Introduction

DANS LE CADRE de cours de français langue étrangère qui se donnent en francophonie, « hors de France », est-il pertinent d'enseigner les variations linguistiques et les références culturelles et littéraires propres à cet espace francophone, ou faut-il d'abord et avant tout privilégier des références et œuvres « franco-centrées » ? Cette question pourrait aussi se décliner, dans le cas d'apprenants en immersion dans une région de France, en une interrogation sur l'utilité d'une exploration, non d'œuvres inscrites dans le canon patrimonial français, mais d'œuvres « locales », de « littérature mineure » – c'est-à-dire « celle qu'une minorité fait dans une langue majeure » (Deleuze & Guattari, 1975, 29) –, donc imprégnée jusque dans leurs forme et langage de rapports de domination et enjeux locaux.

Poser cette question présuppose qu'il y a de toute façon un intérêt à confronter les apprenants à des œuvres littéraires et culturelles. Ce présupposé n'a pourtant pas toujours eu cours :

[...] les jeux de langage et le texte littéraire avaient, à un moment donné, été exclus de l'enseignement qu'ils risquaient de perturber ou de décourager, croyait-on (Defays, 2018, chap. II, 2.7).

Si l'on s'en tenait à une conception simpliste, l'approche communicative et utilitaire excluait, de fait, la découverte, l'exploration et l'analyse de productions culturelles et artistiques. Or la communication humaine présente bien d'autres fonctions que l'accomplissement pragmatique de tâches concrètes ; les fonctions expressive et « identificatoire », pour le tissage de liens d'appartenance du sujet à un collectif, y occupent aussi une part importante.

Dans cette perspective, la lecture de textes littéraires ou l'observation attentive d'œuvres artistiques constitue un outil dans la

démarche d'apprentissage d'une langue étrangère. D'une part, le langage littéraire et le médium artistique produisent une mise à distance de la langue et des discours courants, pour jouer du caractère allusif des significations et des signifiants ; c'est ainsi que l'on peut

[...] comparer les stratégies que l'on utilise pour comprendre une langue étrangère à celle que requiert la lecture de textes poétiques, par exemple dans la recherche de significations peu accessibles directement, dans la distinction des données explicites et implicites, linguistiques et culturelles (Defays, 2018, chap. II, 2.7).

D'autre part, au-delà du travail de déchiffrement, le texte littéraire (et plus largement, l'œuvre artistique) présente un intérêt pour l'apprenant d'une langue étrangère car l'œuvre prend souvent un statut particulier, par rapport à la langue et à la société même dans laquelle elle est produite. Elle peut certes en constituer un emblème, servir de référence commune et constitutive, mais elle peut aussi constituer un processus et un produit d'observation critique, qui analyse et relativise les références et les représentations culturelles d'une société. C'est là la double fonction du discours littéraire, mise en évidence, entre autres, par Pierre Piret et Ginette Michaux.

La littérature reçoit classiquement une fonction de constitution et de renforcement de la cohésion sociale : les textes produits par des auteurs divers sont reconnus comme littéraires en tant qu'ils sont considérés comme l'expression d'un peuple tout entier, qui lui-même se construit comme espace délimité par identification à un patrimoine littéraire. [...] l'écrivain, comme tout sujet, éprouve la distance que le langage instaure et n'est donc pas inéluctablement captif de la langue et des identifications qu'elle génère [...]. De par la distance inhérente au langage, l'écriture conserve par exemple la capacité – qui n'est évidemment pas toujours mise en œuvre – de radiographier le discours de l'Autre et d'en révéler, ce faisant, les fondements inavoués ou non sus. D'où cette autre fonction souvent attribuée à la littérature : faire déconsister les identifications attachées à une langue à tel moment de son histoire, remettre en chantier les discours dominants de la civilisation, mettre en crise les formes et les significations héritées avant qu'elles ne se figent (Piret & Michaux, 2004, 44-45).

Cette « autre fonction » du discours littéraire le rend intéressant dans la démarche d'apprentissage, en tant que processus de développement de capacités interculturelles. En effet, de nombreux textes littéraires mettent en œuvre une déconstruction et une

radiographie des « fondements inavoués », des conventions et représentations implicites d'une communauté culturelle. Si le lecteur d'une œuvre littéraire, en langue maternelle, active des aptitudes similaires à celles du lecteur ou du locuteur confronté à un énoncé en langue étrangère, l'auteur ou l'artiste contemporain peut aussi avoir mis en œuvre, vis-à-vis de sa propre culture et communauté, le regard critique – observateur et étonné – de l'apprenant qui cherche à décoder et à s'appropriier l'univers et les références liés à la langue qu'il étudie.

Pour appuyer cette réflexion, il conviendrait d'approfondir les liens entre théorie du discours littéraire et didactiques des langues étrangères. Cependant, de façon plus pragmatique et bien plus modeste, les brèves considérations ci-dessous se limiteront à en proposer une illustration concrète, « appliquée », au travers de la présentation de quelques séquences d'un cours destiné à une catégorie précise d'apprenants. Il ne s'agit donc pas de promouvoir de façon catégorique ou globale le recours au texte littéraire dans l'apprentissage des langues étrangères, mais d'en présenter un emploi possible, dans un certain cadre, en fonction d'objectifs particuliers.

Un Erasmus en Belgique francophone pour parfaire son français ?

Le contexte est celui d'un cours de français pour des étudiants en séjour Erasmus en Belgique, pendant un semestre. C'est un public dont les spécificités, les représentations et les besoins ont, ces dernières années, fait l'objet de plusieurs recherches (Anquetil, 2006 ; Meunier, 2015 ; Louis & Meunier, 2017). Ici, il a en outre pour particularité d'être constitué d'étudiants qui suivent tous, dans leur université d'origine, un cursus de traduction-interprétation, avec le français comme langue de départ. Ils ont donc particulièrement besoin de développer une compréhension très fine des références, allusions et connotations. Toutefois, en pratique, ils cherchent aussi à développer leurs compétences orale et écrite. Ces étudiants viennent de différents pays d'Europe, de Turquie, de Russie ou de Chine. Ce groupe, d'environ vingt apprenants, est culturellement divers, mais très motivé et rassemblé autour d'une affection pour la langue française, placée au cœur de son projet professionnel.

Ils sont par ailleurs constamment confrontés au français, puisqu'en situation d'immersion. Leur niveau, à leur arrivée, se situe déjà pour la plupart au B2 du cadre de référence européen. Ils manifestent une motivation très forte pour le français, mais étant donné la centralisation de la francophonie autour de Paris, ils sont quelquefois moins enthousiastes vis-à-vis de la Belgique ou de Bruxelles, qui était parfois leur troisième voire leur quatrième choix de destination.

Il s'agit alors, dans le cadre du cours, de dépasser un *a priori* ou une appréhension par rapport à cet environnement et au français de Belgique. Souvent, les étudiants n'ont en effet pas été beaucoup informés des particularités linguistiques du français de Belgique. Particularités qui, pour modestes qu'elles soient, ne manquent pas de provoquer un effet d'étrangeté et de déstabilisation, même sur des apprenants dont le niveau avoisine le C1. Voici, par exemple, le récit, par une étudiante anglaise, de son premier échange avec un Belge francophone, vendeur d'une chaîne de restauration rapide, dans une gare de Bruxelles. Elle voit un prix affiché (3,7 euros), et le vendeur lui réclame trois euros *septante*. Elle décide de payer par carte. Puis, comble de la perplexité, le vendeur lui tend son sandwich et lui dit : « S'il vous plaît ». Elle s'interroge évidemment sur ce qu'il lui réclame... Pour le locuteur belge francophone, l'emploi de *s'il vous plaît* « pour présenter quelque chose » (Lebouc, 2006, 456) est en effet naturel et implicitement distinct de l'expression polie d'une demande – sens auquel il correspond en français hexagonal.

Découvrir la pluralité de la langue à travers la « surécriture »

En passant par l'étape d'une discussion informelle sur ce qui a interpellé ou intrigué les apprenants, dans des paroles entendues ou sur des affiches vues dans les rues de Bruxelles, l'intérêt pour les particularismes et les variétés lexicales du français de Belgique s'éveille. Pour la suite du travail, le recours à un texte littéraire jouant de ces variétés peut ouvrir à une dimension supplémentaire. Les étudiants lisent alors un court dialogue truffé de belgicisms – texte écrit en 2005 à l'occasion des 175 ans de la Belgique par le chroniqueur et humoriste Bruno Coppens. Ce dernier est un

écrivain et artiste belge francophone qui pousse à l'extrême, et parfois à l'absurde, l'emploi de jeux de mots. Ses spectacles s'intitulent par exemple *Mes singeries vocales* ou *La vie est un destin animé*. Voici un extrait du texte lu par les étudiants, le « Plan langue spécial anniversaire de la Belgium ». Les équivalents « français » de certains belgicisms¹ sont ici indiqués à la suite, entre crochets, mais il va de soi que les étudiants découvrent le texte sans ces annotations.

Dring

- *Allô ? Ici, Pamela Burning, chief executive officer de la société Success and Fun, je voudrais briéfer le responsable « 175 ans de la Belgique » à propos de mon package deal.*

- *Heu... Vous voulez babeler [bavarder] avec Georges ? C'est assez dire que comme c'est bientôt son heure de table [pause déjeuner], il est déjà parti en stoemelings [en cachette] et moi... Moi, c'est Paul. Paul Brugnon du service courrier. Je faisais la navette [faire tous les jours le même trajet] dans le couloir et bardaf [patatras], ça sonne chez Georges ! Alleï, je décroche ! Et...*

- *Je vous propose un business plan, Paul, pour booster votre event.*

- *Oufti [exclamation typiquement liégeoise] ! J'suis désolé, Madame l'officier, mais je suis un peu lent à la comprenure, vous comprenez.*

- *Un master plan full-options, Paul ! [...]*

- *Dites, vous voulez pas resonner [retéléphoner] après dîner [après le déjeuner] ? Là, j'ai déjà mal à ma tête à vous écouter.*

- *Ce serait un programme d'infotainmentpunchy, Paul ! [...]*

- *Dites, madame Paméla, vous zwanzez [faire un canular, blaguer] comme dans le poste [à la télévision] quand je tombe sur CNN ! Ça a l'air tof [amusant], votre paquage de guindaille [beuverie]-là, et vous savez, je suis pas contre, que du contraire ! Mais je sais que Georges a déjà bien sukkelé [peiner] pour ces fêtes ! Ils ont même fait une réunion pour pondre des idées, là, c'était...*

- *Brainstorming ?*

- *Non, Braine-l'Alleud. Mais. Attendez, je vais regarder dans ses fardes [dossiers] voir si je trouve pas son plan [...].*

- *Mais, Paul, la Belgique est très fashion, vous savez ! Alors, 175 ans ! Il faut customizer ce momentum !*

¹Équivalents proposés dans le *Dictionnaire de belgicisms* (Lebouc, 2006).

- Ça c'est sûr que ça s'fête ! Et pas de chipot ! Faut que tout blinke [brille] et que les drapeaux flottent ! C'est peut-être la dernière alors...

- Ho ???... Vous voulez dire que la Belgique pourrait splitter avant la dateline ?

- Heu... C'est vrai qu'on a des brettes [querelles] avec les flamouches [flamands]. Toujours été en bisbrouille [brouille pour un motif futile] d'ailleurs et à force de nous mettre en rote [colère], ça pourrait bien finir par sketter [casser] ! Des arsonilles [enfant espiègle, petit plaisantin] pareils. On a les pépettes [la frousse] bon... Mais on n'est pas si biesse [idiots], hein Paméla ! On va pas lâcher le morceau pour des carabistouilles [paroles saugrenues] ! (Coppens, 2005).

Par son exploitation du procédé de l'hyperbole et de l'accumulation, ce dialogue littéraire permet une focalisation sur le phénomène des belgicisms – une telle accumulation n'apparaîtrait en effet jamais dans un dialogue authentique et spontané entre locuteurs belges francophones. Mais la situation fictionnelle du dialogue, en elle-même, apporte aussi une perspective intéressante sur une situation de contact interculturel. Le personnage de Pamela n'emploie pas non plus un français de référence, mais s'exprime en franglais commercial ; et ce sont plutôt ses paroles qui semblent susciter malentendu et incompréhension de la part de Paul. D'ailleurs, lors de la lecture du dialogue, les étudiants sont parfois presque aussi déstabilisés par les répliques de Pamela, car le texte littéraire épingle là la domination de l'anglais sur différents types de discours en français ; il « radiographie » ainsi une anglomanie où l'emploi de termes anglais se substitue à la véritable argumentation et à l'écoute de l'autre.

En fonction de l'intérêt manifesté par les étudiants, la séquence peut se prolonger par la lecture d'extraits de l'une des plus célèbres pièces du répertoire théâtral comique belge francophone : *Le Mariage de Mlle Beulemans*. Si cette œuvre théâtrale de Franz Fonson et Fernand Wicheler date de plus d'un siècle et appuie parfois lourdement le stéréotype d'un « parler belge » à la syntaxe douteuse, elle présente cependant un personnage principal dont la situation peut faire écho à celle des étudiants. La pièce présente en effet une figure de jeune parisien, Albert, envoyé en stage chez un négociant bruxellois, M. Beulemans. Le jeune homme se trouve

d'abord déstabilisé par le lexique et les propos de son nouvel entourage : les malentendus se multiplient, les Bruxellois soupçonnent Albert de les mépriser, car il n'emploie avec eux que des formules châtiées. L'extrait suivant en offre un exemple parlant :

Albert – [...] tout à l'heure, j'ai rencontré dans l'escalier Isabelle, votre bonne ; elle était chargée de deux seaux d'eau remplis jusqu'au bord ; à chaque pas qu'elle faisait, l'eau menaçait de déborder. Pour rendre sa corvée moins pénible, je pris un des deux seaux et je le montai jusqu'au palier.

Suzanne – Eh bien ?

Albert – Elle me remercia, puis elle eut un indéfinissable sourire de mépris que je perçus au vol. [...]

Suzanne – Je vous assure que vous vous trompez. Enfin, voyons, qu'est-ce que vous avez dit à cette bonne quand elle vous a remercié ?

Albert – Oh ! Je ne sais pas, moi ! Je lui ai dit : « De rien, de rien... C'est la moindre des choses... »

Suzanne – Ah ! Voilà ! en parlant à Isabelle, il fallait dire : "Och ! laissez seulement, ce n'est rien de porter un sé-au !" (Fonson & Wicheler, 2015, 46-47).

En bonne comédie, la pièce prévoit évidemment une fin heureuse et un renversement de cette méfiance préalable. Mais la lecture de quelques scènes initiales permet aux étudiants d'identifier le fait que l'appréhension et le rejet qu'ils décèlent parfois – alors même qu'ils font l'effort de parler français avec un locuteur natif – peut aussi provenir de l'effet d'étrangeté produit par leur trop grand souci de correction.

Pour la réalisation d'un exercice d'écriture associé à cette séquence, les apprenants vont questionner directement leurs pairs belges francophones, ou consulter des dictionnaires des belgicisms à la bibliothèque, afin d'écrire à leur tour des dialogues burlesques et parodiques, comprenant une accumulation de belgicisms glanés dans leurs conversations et leurs recherches. Ceci les amène à constater que certains termes ou expressions sont en réalité spécifiques à une province, puisque les étudiants belges francophones ne connaissent pas tous les mêmes belgicisms. D'ailleurs, certains termes « dépassent » aussi les frontières belges, puisque *carabistouille* est employé par le président Emmanuel Macron

(originaire du nord de la France), au grand étonnement de nombreux Français (Develey, 2018).

Enfin, un dernier objectif de cette séquence réside dans le fait d'apporter aux étudiants un contrepoint par rapport à la vision très centralisée et essentialiste qui prime dans l'aire linguistique francophone. Pour reprendre les termes de Jean-Marie Klinkenberg, de l'université de Liège,

[...] le summum de [la] centralisation a été atteint en France, où Paris accueille la quasi-totalité des institutions qui régissent la vie culturelle, intellectuelle et littéraire.

Toujours en suivant Klinkenberg,

[...] un francophone c'est d'abord un sujet affecté d'une hypertrophie de la glande grammaticale. Quelqu'un qui croit que la langue a un « génie » irréductible, caché dans le Saint des Saints auquel auraient accès certains grands prêtres. [...] Parce que le français offre l'exemple sans doute le plus poussé qui soit de centralisation et d'institutionnalisation linguistiques, il y a une chose que l'on ne vous a jamais dite : le français n'existe pas. Pas plus que l'allemand ou l'espagnol, d'ailleurs. Ce qui existe, ce sont des français, des allemands, des espagnols. Cette pluralité interne des langues n'a rien d'étonnant. [...] Mais mettre cette variation banale en évidence apparaît toujours comme scandaleux, tant elle est refoulée dans les consciences par une manœuvre de construction essentialiste (Klinkenberg, 2009, 55)

L'approfondissement des singularités lexicales locales, qui pourrait sembler paradoxal dans un cadre international et globalisé, vise des objectifs multiples. D'une part, on démystifie la représentation essentialiste, hypertrophiée et parfois angoissante du français pour en approcher le caractère vivant et pluriel. D'autre part, les étudiants pourront, grâce à cela, plus facilement décoder certains éléments qui, sinon, freineraient leurs interactions avec des locuteurs francophones natifs, et accroîtront donc leur chance de bénéficier pleinement des effets de l'immersion.

S'inscrire et s'écrire dans un « devenir mineur » : étape pour l'apprentissage linguistique ?

La découverte du rapport d'étrangeté au français entretenu par les Belges francophones peut aussi offrir un reflet de l'expérience de

décentrement et de « devenir étranger » que constitue l'assimilation et la pratique d'une langue étrangère, en particulier en contexte d'immersion. Ce rapport « belge » à la langue a été décrit comme oscillant entre l'insécurité linguistique et l'exagération caricaturale d'une difformité excentrique.

[...] le Belge parle mal. Comme tous les membres des collectivités francophones périphériques, il croit à son infériorité linguistique. [...] Le Belge vit donc dans l'insécurité, parce que d'un côté il a une image très nette de ce que peut être le « bien parler » et que de l'autre il sait que ses productions effectives ne sont pas conformes à cette norme : il sait ce qu'il faudrait faire, et il sait qu'il fait ce qu'il ne faut pas faire ; il y a chez lui reconnaissance sans connaissance. [...] Le Belge surparlera donc (comme on dit d'un acteur qu'il surjoue). [...]

On peut parfaitement vivre avec de telles contradictions. D'ailleurs ces ambiguïtés ne datent pas d'aujourd'hui. (On en retrouve les premières traces dès les origines de la vie culturelle belge. Dès les premières années de l'indépendance du pays, le français est revêtu d'une double valeur : c'est d'une part la seule langue dans laquelle une culture quelconque puisse prétendre s'exprimer, mais c'est de l'autre la langue d'un État étranger, voire vaguement dangereux) (Klinkenberg, 2009, 56-63).

Cette condition d'étrangeté et de dissociation par rapport à la langue peut paraître similaire à celle ressentie par des locuteurs non natifs, immergés dans un environnement culturel et linguistique. Comme le note Anne-Rosine Delbart, la pratique orale ou écrite d'une langue étrangère amène un

[...] éclatement de la personnalité, [qui] apparaît comme la conséquence la plus profonde et la plus intime de l'abandon définitif ou momentané de la langue mère (Delbart, 2004, 765)

Pour ce qui concerne en particulier le public des étudiants Erasmus, cette déstabilisation qui peut engendrer une insécurité et un repli a fait l'objet de recherches approfondies. Déborah Meunier, qui a interrogé de nombreux étudiants en Erasmus à Liège, constate en effet que

L'apprentissage linguistique et la notion de mobilité sont intimement liés dès lors que tout apprentissage implique un déplacement de la part du sujet : l'apprenant projette un autre soi dans la langue cible, il se réinvente dans sa relation à l'Autre et à sa langue (Meunier, 2011, 137).

Dans un autre article (co-écrit avec Jean-Marc Defays), elle ajoute que

Parler dans une autre langue, vivre avec d'autres gens dans un autre contexte provoquent inévitablement des questionnements identitaires, des autocritiques, des réévaluations, des repositionnements (Defays & Meunier, 2012, 96).

Pour faire face à ce phénomène inhérent d'étrangéisation, les recommandations didactiques vont en général dans le sens de propositions de moments de réflexivité, et d'un accompagnement des apprenants durant cette phase.

Afin, donc, de pousser le groupe dont il est ici question à appréhender cet effet d'étrangeté et de distanciation, même par rapport à leur propre identité, différentes tâches de compréhension et de rédactions associées (à réaliser seul ou en petits groupes « plurilingues ») jalonnent le cours. Ces exercices partent toujours d'un texte littéraire ou d'une œuvre cinématographique d'un ou une auteur belge, avec pour particularité que ces textes et œuvres amènent un décalage, un glissement vers l'ironie ou l'étrangement inquiétant. Le premier de ces exercices s'appuie sur la vision d'un court-métrage, intitulé *Le colocateur*, réalisé en 2012 par Nicolas Monfort. Le personnage central en est une étudiante espagnole, Maria, qui arrive en Erasmus à Bruxelles. Celle-ci va se retrouver dans une situation inattendue car elle a dû, faute de budget, louer une chambre très bon marché, et elle n'a pas compris qu'elle devrait la partager avec un colocataire masculin. Voici une brève présentation de ce film (visible en ligne), donnée sur le site du cinéma belge Cinergie.be :

Bon, ici ce n'est pas l'auberge espagnole et s'en est presque d'autant plus stressant que lorsqu'on débarque, jeune femme de surcroît, dans un lieu inconnu, tout imprévu, sous forme notamment d'un élément masculin, perturbe quelque peu. Et quand l'exiguïté des lieux ramène la cohabitation à partager les nuitées dans la même pièce, ça craint tout court.

Il faut tout d'abord trouver un moyen de communiquer, d'entrer en phase avec son interlocuteur, de comprendre ses interpellations muettes et sonores et éventuellement (pour un certain confort) s'or-ga-ni-ser.

Parce qu'enfin, chacun a ses petites habitudes, ses petites marottes, comme on dit. Et si on partage même la pharmacie, il faut rester vigilant ! (Clossais & Zamparutti, 2013).

En guise d'exercice d'écriture, il est demandé aux étudiants soit de raconter l'histoire du film en se l'appropriant, à la première personne, c'est-à-dire du point de vue de la jeune étudiante Erasmus, soit de raconter leur arrivée à Bruxelles, dans leur logement, en y ajoutant ou en accentuant un élément imprévu et inquiétant.

Stéréotypes et parodies de discours ethnologiques et éthologiques

Lors des moments d'échange et de travail collectif, les sous-groupes associent différentes nationalités et langues maternelles, ce qui développe la capacité des étudiants à interagir avec des personnes de cultures différentes. Pour travailler cet aspect, on les amène de façon intentionnelle (et peut-être glissante) sur le terrain des stéréotypes à propos des appartenances nationales. À nouveau, la voie de la parodie et du burlesque littéraire peut induire la réflexivité et la relativisation critique.

Il s'agit, pour cette séquence, de proposer une modalité collective et fictionnelle de l'exercice du « *journal d'étonnement comme capital en contexte de mobilité européenne* » (Reinhardt & Rosen, 2012), présenté par ses concepteurs comme un médium pour améliorer l'intégration d'étudiants Erasmus allemands dans une faculté de médecine française. Reinhardt et Rosen associent explicitement la rédaction de ce « journal » à une démarche d'ethnologie. C'est pourquoi il a semblé que la reprise parodique du discours ethnologique exploitée par le poète Henri Michaux dans son recueil de récits de voyages imaginaires, *Voyage en Grande Garabagne*, pouvait constituer un support pertinent. L'extrait ci-dessous, tiré du chapitre sur le peuple imaginaire des « Émanglons », permet d'envisager le rapport à l'habitat, à l'espace personnel et à l'hospitalité – trois dimensions culturelles auxquelles les étudiants Erasmus sont particulièrement confrontés.

L'Émanglon, vous avez pu le deviner, n'a pas un caractère à aimer être dérangé.

Au-dessus de la porte d'entrée de sa maison est gravée en relief dans la pierre ou le bois une grosse tête d'homme. Cette figure exprime une tranquillité en

route vers la colère. Attachées à un court gilet, pendent devant la porte, et jusqu'au sol, deux jambes de pantalon. Grâce à cette disposition, le visiteur qui entre écarte les jambes du pantalon.

Voilà qui est grossier !

Ainsi donc, le propriétaire a déjà réussi à vous mettre en défaut AVANT d'entrer. Il est l'offensé, qui peut se venger quand il lui plaira. [...]

Par contre, reçu chez un très grand ami, c'est celui-ci en personne qui écarte pour vous le pantalon d'entrée. Hommage extrêmement délicat de la part du propriétaire, comme s'il disait : « C'est moi l'intrus. Excusez ma présence chez VOUS. »

Néanmoins, de toute façon, il vaut mieux ne pas rester longtemps en visite (Michaux, 2016, chap. II, section 2).

Après la lecture, les étudiants rédigent des observations anti-idéales, stéréotypées et parodiques des Belges francophones, mais aussi des deux ou trois autres nationalités représentées dans le sous-groupe. Chaque étudiant apporte sa contribution autant à la rédaction du portrait qui concerne sa nationalité qu'à celle du portrait des autres. Les exagérations comiques sont par ailleurs encouragées.

Pour un exercice individuel bref, mais du même type, les étudiants pourront aussi s'inspirer du très court texte (sous forme de liste en 25 points) écrit par Jean-Luc Cornette, *Les Lémuriens. Encyclopédie des brots et des machins super vrais*. Cette œuvre brève se présente dans son introduction comme un « *ouvrage de vulgarisation [qui] a l'ambition de mieux cerner ces mystérieux petits bonshommes poilus et énonce vingt-cinq vérités vérifiées scientifiquement* » (Cornette, 2016, 1). Le lecteur y apprend par exemple que « *la plupart des lémuriens parlent le lémurien. Mais une minorité recluse au sud de la Meuse parle le wallon* » ou que « *les lémuriens mangent uniquement la peau des bananes. Ils jettent l'intérieur.* » (Cornette, 2016, 4) Ce dernier texte présente l'avantage d'offrir une tonalité plus joviale que la causticité mordante déployée par Henri Michaux. Il permet alors d'évoquer non pas uniquement ce qui a paru étrange et inquiétant, mais aussi des pratiques et habitudes culturelles qui ont paru agréables et amusantes. Les étudiants écrivent ainsi quelques-unes de leurs observations positives, puis remplacent « Les Belges » ou « les Bruxellois » par le nom scientifique d'un animal rare ou d'une catégorie animale, tels « les

marsupiaux » ou « les équidés » (exception faite de noms d'animaux à connotation trop négative).

Revoir son environnement culturel « originaire » grâce au filtre des oppositions structurantes

Si le texte littéraire parodique et burlesque peut servir de filtre pour exprimer le regard stéréotypé sur l'« étranger », l'essai et la chronique – genres dans lesquels l'auteur observe son temps et son contexte propre – peuvent en retour amener les étudiants à changer de perspective pour reconsidérer « leur » environnement. Le contraste avec les structures sociales et les cadres culturels qu'ils découvrent durant leur séjour en immersion induit un rapport différent aux principes et oppositions qui structurent leur(s) univers culturel(s) d'origine ou de référence. Les antagonismes entre « centre » et « périphérie », entre classes sociales, entre « conservateurs » et « progressistes »... constituent ainsi des clés pour jeter aussi un regard neuf sur ce qui semblait de prime abord si « normal » et familier.

Cette démarche de relecture à partir de de l'opposition entre centre et périphérie a inspiré à Jean-Marie Klinkenberg une chronique, incluse par la suite dans le recueil *Petites mythologies belges*, intitulée « Une opposition structurante : Anderlecht versus Standard ». Cette chronique évoque bien entendu les deux célèbres clubs de football, mais pas dans la réalité de leurs résultats sportifs ou de tel ou tel joueur. J.-M. Klinkenberg les considère plutôt comme termes d'une de ces « *oppositions régulatrices* », au même titre que « le cru et le cuit » ou « le yin et le yang ». Il en fait les emblèmes de deux villes importantes de Belgique francophone – Bruxelles et Liège – et il décline leur opposition structurelle à travers les composantes vestimentaires, gastronomiques ou religieuses.

Les tenues des Anderlechtois sont profilées comme des formule 1. Élargies à l'embouchure du col, elles épousent les formes des sprinteurs et ne laissent aucune prise aux tirages de maillot. Les tenues des Standardmen s'appellent encore des vareuses : épaisses et franches aux coudées, elles sont uni-tailles et refusent la coquetterie et l'illusion du muscle, au profit de l'identification collective. [...]

Le supporteur d'Anderlecht va au football comme on va à la Villa Lorraine : se réjouissant intelligemment, salivant avec distinction et retenue.

Le supporteur du Standard y va comme on va chez Lequet : tonitruant, jubilant grassement en pensant aux sauces et à la mayonnaise. Le premier est laïque, le second est croyant. L'un a le sérieux du Nord, l'autre le cœur sur la Méditerranée (Klinkenberg, 2009, 131-132).

Toutefois, dans le dernier paragraphe de la chronique, l'opposition entre les clubs se dégage de réalités concrètes et est ramenée au niveau du langage, pour montrer plutôt le fait qu'au-delà de la différence, ce sont bien de semblables fragilités humaines et pulsions de vie qui les animent :

*« Anderlecht et Standard sont entre eux comme constance et fidélité. Anderlecht est joueur, le Standard lutteur. Anderlecht est **pugnace**, le Standard combatif. Anderlecht est accrocheur, le Standard bagarreur. Anderlecht est incandescent, le Standard ardent. Le Standard est flamboyant, Anderlecht étincelant » (Klinkenberg, 2009, 132).*

À la suite de cette lecture, chaque étudiant est invité à présenter une opposition stéréotypée et structurante qu'il décèle dans son pays ou sa région d'origine. Il dégage une opposition structurelle entre deux éléments relativement équivalents, dans son environnement culturel « originel », pour la transmettre aux auditeurs et la transposer dans une forme hyperbolique, très imagée, empreinte d'adjectifs rares, de métaphores kinesthésiques ou sensorielles. L'emploi d'antonymes, ou de termes synonymes mais de niveaux de langue différents, fait ainsi l'objet d'un travail particulier, tout comme la démarche de transposition métaphorique d'une conception ou représentation mentale sous forme d'éléments sensibles et concrets.

Voici deux extraits de productions d'étudiants, pour ce travail de retour sur eux-mêmes et de présentation d'« oppositions structurantes » de leur culture ou environnement. Il s'agit d'un moment apprécié par les étudiants, car ils aiment parler à leurs pairs des cadres culturels dans lesquels ils ont grandi et auxquels ils sont, bien entendu, très attachés. Le premier extrait évoque les communautés virtuelles en Turquie ; le second, l'attachement pour le village natal face aux bourgs voisins en Italie.

En Turquie, il y a un important nombre d'utilisateurs d'internet et des réseaux sociaux. Donc il y a des oppositions sur l'internet aussi. [...] on a beaucoup de dictionnaires numériques. Ce ne sont pas exactement des "dictionnaires" mais ils ont toute sorte d'informations sur tout. L'opposition

dont je vais parler est entre les dictionnaires turcs les plus connus : EkşiSözlük (Fr : Dictionnaire Acide) qui est le plus ancien dictionnaire turc, et İnciSözlük (Dictionnaire Perle). [...]

- “Le Dictionnaire Ekşi est étudiant, le Dictionnaire İnci est lycéen”

- “Le Dictionnaire Ekşi est sage, le Dictionnaire İnci est vagabond”

[...]

- “L’Ekşi est seul et libre comme un arbre et L’İnci est fraternel comme une forêt.” [...]

- “Si tu veux apprendre quelque chose, entre à l’Ekşi, si tu veux rire, entre à l’İnci.”

En conclusion ce n’est pas une opposition hostile mais amicale entre deux parties de différents niveaux de la société.

Même s’ils se trouvent à une distance de seulement 3 km, les deux villages de Cecchini et Pasiano au nord de l’Italie ont deux âmes différentes. Cecchini se refuse d’accepter que Pasiano soit la municipalité à laquelle les habitants doivent se soumettre et les vieux se souviennent du bon vieux temps, quand la mairie était à Cecchini. Ils se moquaient des habitants de Pasiano lorsqu’ils étaient obligés à aller à Cecchini, donc dans une localité plus petite, pour trouver la mairie. [...]

L’âge n’arrête pas la rivalité mais elle se transforme en une distinction d’us et coutumes. Les « Cecchinesi » vont manger la pizza chez Eligio, où la pizza est fine, les autres chez Salvo, où elle est croustillante. Les uns se trouvent aux soirs d’été au petit parc, les autres sur la place principale.

Conclusions

Au terme de la présentation de quelques séquences de ce parcours à travers la littérature et les références culturelles de Belgique francophone, il faut rappeler que le degré d’intérêt et de motivation pour l’un ou l’autre exercice peut varier fortement d’un étudiant à l’autre, d’un groupe à un autre. C’est pourquoi il convient d’exprimer ici une pleine gratitude pour les groupes d’apprenants qui ont testé ces activités depuis trois années, qui les ont abordées avec intérêt et y ont apporté leurs suggestions et critiques.

Proposer la confrontation à une œuvre artistique dans le cadre d’un cours qui ne porte pas en particulier sur ce type de productions comporte toujours un risque, de l’ordre du pari qui marque toute adresse subjective. Mais cette confrontation à des productions de

qualité, qui s'écartent des goûts habituels, fait aussi partie de l'apprentissage :

Dans le cadre d'un monde plurilingue et multiculturel, où d'aucuns annoncent la guerre des langues et le choc des civilisations, en même temps que d'apprendre l'une ou l'autre de ces langues et de ces civilisations, il est vital d'apprendre à vivre dans leur diversité, avec leurs ressemblances et leurs dissemblances, sans cependant perdre ses points de repère personnels, linguistiques, culturels dans cet univers à géométrie variable (Defays, 2018, chap. I, 1.5).

La mise à distance, le « *devenir étranger et pluriel* » fonde la conception qui imprègne chaque phase de la séquence de cours exposée ci-avant. L'abord de la pluralité et de l'étrangeté de la langue dans ses variations régionales offre un point d'ancrage et d'entrée, pour une démarche qui englobe d'autres aspects, tels que les implicites et les conventions sociales sous-tendant la relation à autrui, ou encore les représentations stéréotypées dans lesquelles la relation à l'autre pourrait s'enfermer.

Le point commun qui relie les œuvres et les textes travaillés s'articule autour de l'hyperbole, de la parodie ou de la dérive vers l'étrangement inquiétant. En effet, l'œuvre ou le texte littéraire offre alors tout à la fois une voie d'accès à la culture « étrangère », et une caisse de résonance susceptible de libérer et d'amplifier l'expression du vécu nouveau et déstabilisant, puisque

Dans le cas de la mobilité Erasmus, les étudiants vivent une double expérience qui rend leur apprentissage particulièrement complexe : d'une part, celle d'un environnement culturel et linguistique pluriel et instable [...] ; et d'autre part, celle d'un enseignement basé sur des savoirs présentés comme établis et cloisonnés, souvent éloignés de la réalité langagière et culturelle (Meunier, 2011, 138).

Inviter les étudiants Erasmus à découvrir des œuvres de fiction ou de réflexion qui creusent la relation d'étrangeté et de non-évidence à une réalité langagière et culturelle leur permet de mettre à leur tour des mots sur leur propre expérience de décentrement. La découverte du regard du poète et du créateur constitue alors un moyen de formaliser

[...] le développement de compétences liées à l'expérience de mobilité, telle qu'une posture réflexive vis-à-vis de la langue (réflexion métalinguistique, auto-correction) et de l'autre dans sa diversité » (Louis et Meunier, 2017, 10).

Au plaisir de se laisser surprendre par une œuvre ou un récit de fiction, qui entraîne le lecteur ou le spectateur vers l'inattendu, peut se forger le bonheur de rencontrer l'autre, même dans ses contradictions, ses identifications singulières et son langage particulier.

Références bibliographiques

- ANQUETIL, M., *Mobilité Erasmus et communication interculturelle*, Berne, Peter Lang, 2006.
- COPPENS, B., Plan langue spécial anniversaire de la Belgique, *Le Soir*, 17 février 2005.
www.lesoir.be/art/175-ans-175-mots-un-abecedaire-en-belge-dans-le-texte-p_t-20050217-Z0Q9XT.html
- CLOSSAIS, G., ZAMPARUTTI, Th., *Le Colocateur* de Nicolas Monfort, in *Cinergie.be*, 15 octobre 2013.
www.cinergie.be/actualites/le-colocateur-de-nicolas-monfort
- CORNETTE, J.-L., *Les Lémuriens. Encyclopédie des brots et des machins super vrais*, Bruxelles, Fédération Wallonie-Bruxelles, 2016.
www.fureurdelire.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=f9938f519b3ba7e3329fd8867c0bf735a771aa72&file=fileadmin/sites/fdl/upload/fdl_super_editor/13362_Cornette_OK2.pdf
- DELEUZE, G. , GUATTARI, F., *Kafka. Pour une littérature mineure*, Paris, Minuit, 1975.
- DELBART, A.-R., « Double je » et jeux doubles de l'écriture en français « langue étrangère », *Revue belge de Philologie et d'Histoire*, 2004, **82-3**, 765-773.
- DEFAYS, J.-M., *Enseigner le français langue étrangère et seconde. Approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*, Paris, Mardaga, 2018 [édition numérique Kindle].
- DEFAYS, J.-M. , MEUNIER, D., La mobilité académique : des pratiques aux représentations linguistiques, in DEFAYS, J.-M. et MEUNIER, D. (éds.), *La mobilité académique : discours, apprentissages, identités. Le discours et la langue*, 2012, **3-2**, 95-99.
- DEVELEY, A., D'où vient la « carabistouille » d'Emmanuel Macron ?, *Le Figaro*, 12 avril 2018,
www.lefigaro.fr/langue-francaise/actu-des-mots/2018/04/12/37002-20180412ARTFIG00195-d-o-vient-la-carabistouille-d-emmanuel-macron.php
- FONSON, Fr., WICHELER, F., *Le Mariage de Mlle Beulemans*, Bruxelles, Communauté française de Belgique, 2015 [1910 pour la 1^{re} édition].
- KLINKENBERG J.-M., *Petites mythologies belges. Édition revue et considérablement augmentée*, Bruxelles, Les Impressions nouvelles, 2009.

- KLINKENBERG, J.-M., Une opposition structurante : Anderlecht *versus* Standard, *La Revue nouvelle*, 2008/5, **6**, 106-107.
- LEBOUC, G., *Dictionnaire de belgicisms*, Bruxelles, Racine, 2006.
- LOUIS, V. , MEUNIER, D., Des enjeux didactiques de l'enseignement du/en français aux étudiants Erasmus, in LOUIS, V. et MEUNIER, D. (éds.), *Enseigner le français et en français aux étudiants Erasmus. Enjeux et pratiques de la mobilité étudiante en Francophonie*, *Le Langage et l'Homme*, 2017/**1**, 7-17.
- MEUNIER, D., Mobilité et apprentissage linguistique : étude du discours métalinguistique d'apprenants Erasmus, *Études de linguistique appliquée*, 2011/2, **162**, 137-151.
- MEUNIER, D., *Les étudiants Erasmus et la langue française. Représentations et pratiques langagières*, Fernelmont, EME, 2015.
- MICHAUX, H., *Ailleurs. Voyage en Grande Garabagne. Au pays de la Magie. Ici, Poddema*, Paris, Gallimard, 2016 [édition numérique Kindle].
- MONFORT, N., *Le Colocateur* [court-métrage], Bruxelles, Un soir... Un grain Productions, 2012.
[accessible en ligne : <https://vimeo.com/41015351>]
- PIRET, P., MICHAUX, G., Spécificité et singularité, in DE GEEST, D. et MEYLAERTS, R. (éds.), *Littératures en Belgique - Literaturen in België. Diversités culturelles et dynamiques littéraires*, Berne, Peter Lang, 2004, 37-49.
- REINHARDT, Cl., ROSEN, E., Le journal d'étonnement comme capital en contexte de mobilité européenne, in ALAO, G., DERIVRY-PLARD, M., SUZUKI, E. et YUN-ROGER, S. (éds.), *Didactique plurilingue et pluriculturelle : L'acteur en contexte mondialisé*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2012, 135-142.

L'œuvre d'art : un document authentique en classe de FLE

**Kawtar ES-SAIDI, Université Chouaib Doukkali (UCD).
El Jadida - Maroc. Laboratoire d'Etudes et de Recherches sur
l'Interculturel (L.E.R.I.C).**

Résumé

L'objectif de cette contribution est de mieux concevoir l'intérêt de la « réception esthétique » de l'œuvre d'art, document authentique, en classe de français langue étrangère (FLE). Nous montrerons, dans un premier temps, que la réception esthétique d'œuvres artistiques, y compris la photographique d'auteur et les tableaux de peinture, suscite à la fois des facultés sensorielles, émotionnelles et cognitives qui doivent être généralement sollicitées dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Il sera question ensuite de montrer qu'un tel dispositif pédagogique, à travers un ensemble d'outils de médiation, favorise le développement de compétences langagières et culturelles.

Mots clés : œuvre d'art, document authentique, enseignement / apprentissage, FLE, langue / culture

Abstract

The aim of this contribution is to better understand the value of the “aesthetic reception” of the work of art, as an authentic document in the class of French as a foreign language (FFL). First, we will show that the aesthetic reception of artistic works, including author's photography and paintings, give rise to both sensory, emotional and cognitive faculties, that should be solicited for the learning of a foreign language. We will then highlight how this kind of pedagogical device can promote, through a set of mediation tools, the development of language and cultural skills.

Key words: work of art, authentic document, teaching / learning, FFL, language / culture

Resumen

El objetivo de esta contribución es poner de manifiesto la utilidad de la “recepción estética” de la obra de arte en la clase de francés como lengua extranjera (FLE). Mostraremos en primer lugar que la recepción estética de las obras artísticas, sean las fotografías o las pinturas, activa facultades sensoriales, emocionales y cognitivas, que son generalmente necesarias para el aprendizaje de un idioma extranjero. En un segundo momento, se pondrá de manifiesto

que dicho dispositivo pedagógico promueve el desarrollo del lenguaje y las habilidades culturales gracias a un conjunto de herramientas de mediación.

Palabras clave: obra de arte, documento auténtico, enseñanza / aprendizaje, FLE, lengua/cultura

CES DERNIERES ANNEES, la nouvelle conception de l'enseignement d'une langue étrangère se résume comme une tentative de médiation, appelée guidage (Cuq et Gruca, 2017). En effet, l'enseignement est considéré comme un apprentissage guidé et assuré par la médiation dans une situation de classe. Dans ce modèle, l'enseignant est la partie guidante, le médiateur et le facilitateur de l'acte d'apprentissage.

On vise dorénavant une meilleure gestion de la classe en favorisant la participation active de l'apprenant. Rappelons que les deux approches communicative (Besse, 1992 ; Gremain, 1993 ; Puren, 1994 ; Cuq, 2003) et actionnelle (CECRL, 2001) se proposent de mettre l'apprenant, la partie guidée, en action pour susciter l'interaction au sein du groupe-classe, et ce en l'amenant à accomplir des tâches à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Dans ce modèle, l'enseignant doit recourir à des documents authentiques (Cuq, 2003) à des fins pédagogiques, notamment les supports visuels qui motivent les apprenants et favorisent les interactions en classe (Aden, 2005, 2008) en compréhension et en production.

Dans ce sens, il serait intéressant de rappeler que l'aspect culturel de la langue est de plus en plus pris en compte, en didactique des langues. L'appropriation d'une langue étrangère modifie largement le « *capital culturel* » (Pierre Bourdieu) de l'individu. L'apprenant se voit de maîtriser suffisamment le « *réseau symbolique* » qui la constitue en tant que langue « *étrangère* », ce qui lui permettrait de produire et de recevoir du sens dans cette langue (Cuq & Gruca, 2017, 77). Il s'agit en effet, dans un dispositif pédagogique¹, de s'approprier une *langue* et une *culture* spécifique.

À ce stade, permettez-moi d'ouvrir une parenthèse pour souligner l'importance et la pertinence du choix du support

¹ Pour un apprenant marocain, par exemple, apprendre le français est un « supplément culturel qui lui permettrait, par le dialogue des cultures, de prendre conscience de son identité individuelle, tout en adoptant une posture d'ouverture.

pédagogique, lors de l'élaboration d'une séquence didactique. Nous supposons que, dans une situation d'enseignement/apprentissage donnée, un support « performant » aiderait l'apprenant à structurer des références culturelles, qui permettraient « à ses connaissances idiomatiques de devenir de véritable savoir-faire linguistique » (Cuq & Gruca, *op.cit.*, 81). Notons que dans une approche pédagogique, le support se voit d'être un « médium » pour la réussite de l'acquisition d'une langue, ainsi qu'une porte ouverte sur les imaginaires de « l'étranger » (Aden, 2008). Nous signalons, à cet effet, que les supports artistiques (chanson, photographie, pièce de théâtre, etc., à titre d'exemple) permettraient l'apprentissage d'un ensemble de « compétences »² pour résoudre des situations-problèmes. Comme le rappelle Aden,

[...] apprendre à s'exprimer et à communiquer dans une langue c'est d'abord développer sa capacité à entendre, voir et sentir (Aden, 2008, 11).

Il est certain que l'approche sensorielle développerait de véritables capacités expressives de la parole et du corps dans le processus d'acquisition d'une nouvelle langue. Ainsi, le support se voit d'être un médium pour la réussite de l'acquisition d'une langue et une porte ouverte sur les imaginaires de l'étranger (Aden, 2008), comme nous le verrons plus loin.

Les langues et les langages artistiques ont en commun de nous relier à nous même, aux autres et au monde au moyen de nos sens : apprendre à s'exprimer et à communiquer dans une langue c'est d'abord développer sa capacité à entendre, voir et sentir (Aden, 2008, 11).

Des recherches de plus en plus nombreuses mettent en avant la pertinence de *l'expérience esthétique* face à des œuvres artistiques, en classe de langues étrangères, pendant l'acquisition des compétences langagière et culturelle (Aden, 2004, 2006 ; Muller, 2011 ; Borgé, 2015). Il n'est donc plus à démontrer que l'image, y compris celle à caractère artistique, permet d'animer le cours et de favoriser l'engagement et la motivation des apprenants. À ce titre, l'image, et plus particulièrement la photographie ou la peinture, est considérée comme un support d'enseignement facilitant l'expression. L'importance de ce support, dans un dispositif pédagogique, a été

² Selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, « les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habilités et des dispositions qui permettent d'agir » (2001, 15).

largement démontrée (Yaiche, 2002 ; Borgé, 2015 ; Muller, 2011, 2014). En effet, il semble que l'ambiguïté et la lecture plurielle de l'image aient le pouvoir de faire naître des idées et donnent lieu à des discussions (Goldstien, 2008), de déclencher la parole individuelle à travers une interprétation singulière et de stimuler l'imaginaire (Muller, 2011, 2014).

Cependant, comment serait-il possible de planifier la compétence culturelle lorsque le français³ est enseigné comme langue « seconde », privilégiant le savoir linguistique, et que le manuel ne propose pas assez d'espace consacré aux contenus culturels, mis à part le texte littéraire qui fait souvent l'unanimité ? De plus, la formation initiale des enseignants n'offre pas toujours une formation allant dans ce sens. Pourtant, rappelons que

[...] l'interculturalité exige un certain nombre de compétences cognitives, affectives et comportementales préalables, en particulier des connaissances (...), des attitudes (...), l'aptitude à la découverte (...) et une conscience culturelle aiguisée...⁴

Ainsi, hormis les enseignants qui se permettent des séjours à l'étranger, assurent des cours dans des centres de langues ou s'offrent des formations en didactique du FLE, « la majorité des professeurs de langue étrangère enseignent une culture à laquelle ils ne se sont jamais personnellement confrontés » (Zarate, 2012, 9).

Nous présenterons ainsi, dans la présente contribution, une réflexion sur une proposition didactique centrée sur la réception esthétique des œuvres d'art en classe de FLE, dans l'objectif de développer une compétence langagière et culturelle/interculturelle. Nous montrerons comment la médiation esthétique face à l'œuvre d'art permet à l'apprenant de construire progressivement un savoir culturel, tout en favorisant le dialogue.

³ Dans le secteur public, le français est ainsi considéré comme une « langue étrangère ». Pourtant en classe, l'ultime objectif de l'enseignant de français se conformant au contenu même des manuels programmés, est l'acquisition d'une compétence linguistique qui favorise les apprentissages grammaticaux, ainsi qu'un enseignement centré principalement sur l'écrit. Telles seraient du moins les compétences privilégiées dans le processus d'enseignement.

⁴ Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, « Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation multiculturelle » (www.coe.int/lang/fr).

1. Une médiation esthétique/culturelle en classe de FLE

Face à une œuvre artistique, la « médiation⁵ » est placée du côté de la réception ; l'intérêt est centré tout particulièrement sur l'individu et sa relation à autrui. En effet, Caune (2006), insiste sur l'importance de raisonner en termes de « *relations intersubjectives* », reposant sur l'expérience esthétique et engageant un « *sentiment d'appartenance* » à un groupe.

La médiation s'intéresse ainsi à toutes les pratiques qui donnent lieu à une « *expérience esthétique* » plus large que la « *création artistique* » (Lamizet, 1999). Envisagée comme pratique qui vise à faciliter l'accès aux œuvres (savoirs) à un public, elle peut paraître plus complexe dans un dispositif pédagogique puisqu'elle impose une planification minutieuse de transmission des connaissances (Ravazzolo, 2017).

Rappelons que par « médiation culturelle » il faut entendre l'ensemble des actions qui relient un individu ou un groupe à une proposition culturelle ou artistique (œuvre d'art, exposition, spectacle, etc.) afin d'en favoriser la connaissance et l'appréciation (Abouddrar & Mairesse, 2016). Cette pratique est souvent celle d'un médiateur, intermédiaire qui facilite l'accès dans un cadre institutionnel ou fonctionnel comme dans un cadre scolaire. Nous retenons à la suite de Caune (1999) que la médiation ou plus spécifiquement la médiation culturelle, « *celle qui met en œuvre une intention et une attention sensible* », est une construction du lien social :

- La médiation recouvre plusieurs champs disciplinaires.
- Le médiateur est un intermédiaire qui ne porte pas un jugement de valeur et qui vise à réduire l'écart entre public et œuvre.
- La médiation est un projet social dont l'objectif n'est pas seulement de tisser les liens *éphémères* mais à produire un sens qui engage la collectivité.

⁵ La médiation est un concept qui prend de plus en plus d'ampleur dans le domaine de la didactique des langues. Il est défini comme « *l'ensemble des aides mises à la disposition de l'apprenant pour faciliter provisoirement son appropriation de la L2 et l'utilisation autonome ultérieure de celle-ci ; action de la personne qui facilite l'apprentissage de la L2 par une relation d'aide, de guidage, avec ou sans instruments* » (Rezeau, 2002, 12).

- Elle est liée à l'énonciation, elle conduit à un discours que l'on porte sur une œuvre en usant des deux médiums (l'enseignant et la langue-cible) et une mise en contexte (en l'occurrence, le dispositif classe).

Ainsi, dans une situation d'enseignement-apprentissage du français, le traitement de l'œuvre doit se fonder sur une démarche qui permettrait aux apprenants de vivre une expérience dans l'univers culturel propre à la LE. Pour illustrer notre propos, nous avons choisi l'œuvre picturale, parce qu'elle donne à voir, à ressentir, à réagir et à interpréter. Dans ce sens, l'apprenant, qui est spectateur de l'œuvre et destinataire, n'est plus ce consommateur passif ou cet interlocuteur muet. En s'assignant des tâches, il joue un rôle actif dans sa réception (Jauss, 1978). Par ailleurs, la confrontation de l'œuvre sollicite le vécu de l'émotion et le besoin d'une expression personnalisée par rapport à un « horizon d'attente » en LE.

En intégrant une œuvre d'art, l'enseignant devient un intermédiaire entre l'apprenant et l'objet artistique car il est important de bien préparer l'entrée de l'œuvre en classe, mais il est aussi censé faciliter l'accès en lui procurant l'arrière-plan culturel dont il a besoin pour s'exprimer à propos de l'œuvre. Nous retenons ainsi que tout enseignant de langue

[...] exerce, dans le cadre de ses fonctions, un rôle très délicat de médiateur culturel et de passeur entre la culture des apprenants et la ou les cultures-cibles (Borgé, 2015, 30).

A cet égard, en présentant une œuvre d'art dans un dispositif-classe comme étant un support d'enseignement, le rôle du médiateur est d'organiser la réception esthétique. L'enseignant doit encourager et guider l'apprenant, à partir d'une approche sensible et intuitive, dans la découverte progressive d'un ensemble de connaissances sur l'œuvre d'art tout en accueillant leurs goûts esthétiques, aussi variés soient-ils (Borgé, 2015). Notons à ce stade que l'apprenant pourrait facilement considérer la reproduction de l'œuvre comme une simple image si l'enseignant ne place l'œuvre dans son contexte. Ainsi, son discours, y compris lors de la mise en situation, devrait être riche en notions qui faciliterait ainsi les conditions de réception.

De cette manière, pendant le déroulement de l'activité, l'enseignant offre un « *accompagnement* » (Britt-Mari Barth) et se propose comme un intermédiaire qui facilite et favorise l'expérience. Il se doit d'inciter les apprenants à construire langagièrement leurs propos, tout en adoptant « *une forme de neutralité* » (Borgé, 2015, 31) en parlant des œuvres présentées car son choix esthétique peut influencer celui de l'apprenant.

2. Le choix de l'œuvre artistique comme document authentique

Aujourd'hui, il n'est plus à démontrer que l'image est polysémique et plurielle. D'ailleurs, une œuvre⁶ artistique telle un tableau de peinture ou une photographie d'auteur, contrairement à un dessin ou à une simple photo, œuvre à déclencher en nous certaines émotions et sensations à leur rencontre, nous propose une lecture plurielle, déclenche une pluralité de regards, sollicite un nombre infini d'interprétations selon les multiples perceptions et fait jaillir le diadoque y compris quand l'œuvre est présentée aux apprenants sans input verbal (Muller, 2008, 2012).

Nous envisageons ainsi, l'œuvre d'art comme un « *auxiliaire didactique* » (Martinez, 1996, 50) en considérant le potentiel expressif du support visuel. Elle sera sélectionnée selon un certain nombre de paramètres : elle doit motiver les apprenants à s'exprimer et leur présenter un intérêt pédagogique particulier, dans une perspective de réception et de sensibilité. Pour être plus clair, le support visuel introduit aura le rôle de stimuler les échanges langagiers car l'objectif est de solliciter la production orale individuelle et l'interaction en classe, tout en découvrant des repères culturels précis permettant aux apprenants de remplacer l'œuvre dans son contexte.

De notre point de vue, comme nous aurons l'occasion de le montrer, en intégrant une œuvre d'art dans un dispositif pédagogique, l'élève doit apprendre à se positionner par rapport à ce support lors d'une activité, et non pas à la consommer passivement.

⁶ Pour autant, nous ne pourrions parler d'art d'une production ou d'une œuvre que seul son réalisateur ou producteur reconnaît comme telle. L'artiste, intègre dans sa pratique, la dimension du spectateur. La dimension artistique est tributaire du verdict d'une institution.

Dans ce sens, l'enseignant/médiateur joue un rôle d'étayage en accompagnant l'apprenant dans cet apprentissage et en mettant en place des activités qui lui permettent d'accéder à sa propre introspection et/ou interprétation.

Ce qui mérite aussi d'être rappelé c'est que le fait d'introduire ces supports authentiques, implique celui de considérer l'image, sous ses différentes formes, comme un outil pédagogique pertinent qui faciliterait l'enseignement/apprentissage de la langue/culture. Jean-Loup Bourissoux et Patrice Pelpel précisent à cet égard :

L'enseignement est une situation vécue ici et maintenant, mais le discours de l'enseignant se réfère pour l'essentiel à un ailleurs : dans de nombreux cas, l'image est un moyen privilégié de rendre cet ailleurs présent et de permettre un travail pédagogique efficace et motivant (Bourissoux & Pelpel, 1992, 62).

En outre, la singularité de ces supports artistiques réside dans l'atmosphère plaisante et motivante qu'ils créent dans une classe de langue, ainsi que ces nouveaux liens qui se tissent entre les différents acteurs lors de l'interaction (relations enseignant / apprenants, apprenant / apprenant et apprenants / savoir). Nous avons souligné plus haut que favoriser l'impact affectif (émotionnel) produit par l'image implique davantage l'apprenant dans son processus d'apprentissage. Assurément,

[...] cette charge émotionnelle de l'image, constitue, sur le plan pédagogique, un avantage potentiel : le poids des mots, c'est bien, mais le choc des photos (et a fortiori du film ou de l'image vidéo), c'est mieux [...]. Tout au moins pour susciter l'intérêt et provoquer une réaction. Les élèves se sentent concernés, impliqués, par ce qu'ils voient et ce qui les touche (Bourissoux & Pelpel, op. cit., 62).

L'impliquer dans ce processus va transformer l'apprenant en acteur au sein de la classe et de sujet de son propre apprentissage. Le fait de se sentir concerné par ce qu'il voit est susceptible d'engendrer des réactions lui permettant de produire en langue cible.

En principe, les deux supports visuels choisis nous projettent des images figuratives, représentant une certaine réalité. Cette réalité, nous la percevons davantage dans les photographies d'auteur car considérées comme une « émanation » du réel ; quant à la peinture,

elle nous construit une représentation ou une vision singulière d'un objet, d'un paysage, etc. Borgé écrit :

[...] cette analogie avec la réalité rend, sans aucun doute, la photographie plus accessible que la peinture, jugée parfois trop savante et intimidante pour certains récepteurs (2015, 50).

Il est vrai que ces deux supports se distinguent par leurs techniques, leurs contextes, leurs outils d'interprétations, etc., mais, dans un dispositif pédagogique, ils joueront le même rôle, celui de susciter des réactions verbales individuelles et des interactions en groupe⁷. En effet, l'interaction à partir des images sélectionnées encourage la communication en groupe ; les sujets sont sollicités dans leur affectivité et leur imagination. Elle assure la circulation de différents points de vue et positionnements. Ce qui anime notre réflexion, c'est la réception de l'œuvre en classe de français ou, du moins, la réception du contenu dévoilé par la production artistique. À cet égard, il serait important de distinguer le médium et le contenu qui est destiné à une réflexion esthétique.

L'intérêt d'un tel support dans un dispositif pédagogique est indéniable. Il réside dans son aspect « *fonctionnel* ». La photographie, par exemple, informe, représente, surprend, signifie, donne envie (Barthes, 1980, note 11). Elle renvoie également aux affects et déclenche chez le spectateur un « intérêt » au sens où entend Roland Barthes un *studium*

[...] qui ne veut pas dire du moins tout de suite 'l'étude' mais l'application à une chose, le goût pour quelqu'un, une sorte d'investissement général, empressé certes, mais sans acuité particulière [...] (Barthes, *op. cit.*, note 10).

Cette première rencontre révèle donc des signes, des « *informations classiques* » que l'observateur perçoit assez familièrement selon « *son savoir, sa culture* » (Barthes, *op. cit.*). Ce sont des éléments affectant l'émotion, mais passant

[...] par le relais raisonnable d'une culture morale et politique [...]. C'est par le *studium* que je m'intéresse à beaucoup de photographies, soit que je

⁷ Je cite l'exemple du *Photolangage*, méthode utilisée de façon analogue dans le champ de la psychologie sociale à partir d'un ensemble de photographies pour faciliter la prise de parole de chaque membre du groupe (Baptiste *et al.*, 1991 ; Belisle, 2014).

les reçoive comme des témoignages politiques, soit que je les goûte comme de bons tableaux historiques : car c'est culturellement (cette connotation est présente dans le studium) que je participe aux figures, aux mines, aux gestes, aux décors, aux actions (Barthes, op. cit., note 10).

Au sujet d'une même photographie, Barthes (1980) se réfère également à un autre élément qui est le *punctum*. Ce dernier représente cette « marque », cette « blessure », cette « piquûre », ce « hasard » qui pointe l'observateur et le « poigne » ; ce peut être un détail, dans la production artistique, qui déclenche une émotion et amène le spectateur à s'y projeter. Ce détail peut donner du sens à la production et une valeur « supérieure ».

Nous pensons trouver dans les propos de Barthes quelques éléments susceptibles de nourrir notre réflexion sur l'usage pédagogique des images. Nous espérons avoir fait saisir que ces outils de médiation, en classe de français, agissent sur l'apprenant et se révèlent fort « influents », en ce sens qu'ils auront le pouvoir de provoquer un « intérêt général » et seront investis du seul studium,

[...] [ce] champ très vaste du désir nonchalant, de l'intérêt divers, du goût inconséquent [...] [qui] mobilise un demi-désir, un demi-vouloir ; c'est la même sorte d'intérêt vague, lisse, irresponsable, qu'on a pour des gens, des spectacles, des vêtements, des livres, qu'on trouve « bien » (Barthes, op. cit., note 11).

Le spectateur (*Spectator*) perçoit et reçoit le *studium* comme la rencontre de l'*Operator* autrement dit, « les intentions du photographe ». Discerner ainsi le *studium*, c'est créer un lien et entrer en harmonie avec autant de performances, les « approuver » ou les « désapprouver » tout en maintenant une perceptive de « compréhension », de « discussion » etc. (Barthes, op. cit., note 11).

Et pourtant, ce détail capturé par l'*Operator* et transmis par le biais de la peinture ou de la photographie pourrait être un facteur d'émotions. En effet, il faut « laisser le détail remonter seul à la conscience affective » (Barthes, op. cit., note 22). Ce moment court, mais intense devrait être verbalisé dans l'espace classe grâce à l'étagage⁸ de l'enseignant.

⁸ En psychologie, l'étagage réfère à l'ensemble des interactions de soutien et de guidage mises en œuvre par un adulte ou un autre tuteur pour aider l'enfant à résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au préalable (Bruner, 1983).

Il convient de rappeler que l'artiste expose un point de vue sur ce qu'il perçoit ou sur la manière de percevoir. L'image peut ainsi révéler une vision singulière de la réalité, influencée par la perception du photographe. Dans ce sens, Nathalie Borgé nous rappelle les dangers de la réception d'une œuvre, y compris ceux de la photographie. En effet, pense-t-elle, à force de vouloir interpréter le message véhiculé par la production artistique, beaucoup de récepteurs, en l'occurrence les enseignants et les apprenants de langues étrangères, veulent y associer, de manière presque systématique, une « *intentionnalité communicationnelle* ». Or,

[...] la photographie est parfois dépourvue de signification, même si elle peut être perçue comme une preuve et comme un témoignage de ce qui a pu se produire, de ce qui 'a été' pour reprendre les mots de Roland Barthes [...] (2015, 51).

3. L'approche sensorielle de l'art comme accès à l'altérité

3.1. Empathie et sympathie

Nous pouvons affirmer en effet que le passage par le corps, comme médium principal, facilite l'entrée dans l'apprentissage, dans certaines situations : art plastique, slam, théâtre, etc. A ce propos, nous pouvons faire valoir le principe de l'« empathie » qui consiste à comprendre l'autre, ses émotions, tout en restant soi-même (Aden, 2008 ; Aden, 2010). Joëlle Aden explique que :

[...] apprendre une langue, c'est se former à l'écoute sensible, à l'ouverture, c'est rendre l'étranger moins étrange tout en rendant l'œuvre artistique moins hermétique. Cette conscience de l'autre, de ses intentions, permet de développer des compétences émotionnelles liés à l'empathie, notamment par le biais de la théâtralisation [...] (Aden, 2008, 13).

Rappelons donc qu'en attribuant aux œuvres artistiques une fonction médiatrice de la relation à l'autre, on introduit la dimension imaginaire qui repose sur des « phénomènes d'identification » avec les personnages de fiction. Cette expérience induit deux formes de réceptions esthétiques, amenant à : 1) adopter un point de vue externe et imaginer des explications aux intentions et aux choix des personnages, ou 2) accéder à un sentiment de sympathie⁹ envers le

⁹ Ressentir de la sympathie c'est être touché par des sentiments ou des émotions éprouvés par un autre individu. Selon Elisabeth Pacherie (2004) « *la sympathie, comme son étymologie l'indique, suppose que nous prenions part à l'émotion éprouvée par autrui, que nous partageons sa souffrance ou plus généralement son*

personnage en réduisant ainsi davantage la distance entre soi et l'autre (Aden, 2010).

A ce stade, il nous semble indispensable de distinguer également les deux notions d'« empathie » et de « sympathie ». La première est « *liée à la capacité de se mettre à la place de l'autre [...], d'éprouver l'émotion telle qu'elle est ressentie par autrui en se mettant effectivement à sa place [...]* » tout en étant dans la situation « *de comprendre de l'intérieur, d'en éprouver l'intensité sans pour autant la partager physiquement* » (Berthoz, 2015, 22). La notion de *sympathie*, quant à elle, est considérée comme une « *propriété fondamentale de notre cerveau qui nous permet de stimuler mentalement ou physiquement l'action d'autrui, de percevoir ses émotions sans changer de point de vue, sans se mettre à sa place* » (Ibid.).

En observant un apprenant en train de visionner ou de lire une pièce de théâtre, de contempler une photographie, d'écouter une chanson, etc. on peut distinguer, à titre d'exemple, l'empathie ressentie par lui envers un personnage fictif. Il est possible, à ce moment-là, d'identifier une réaction affective envers autrui, qui engage parfois un partage de son état émotionnel ou une capacité cognitive d'adopter la perspective subjective de l'autre personne (Ouari, 2015, 112).

Mais, il faudrait noter, comme le fait Elisabeth Pacherie, qu'il existe trois degrés d'empathie :

- Le premier degré de l'empathie consiste à comprendre quelle est l'émotion éprouvée par autrui en s'appuyant sur certains indices tels les expressions faciales et vocales.
- Le deuxième degré de l'empathie consiste à identifier l'émotion éprouvée par autrui tout en étant capable d'en comprendre l'objet.
- Le troisième degré consiste à détecter les intentions d'autrui au moins en partie dans ses actions. (Pacherie, 2004, § 20).

De ce fait, *l'expérience esthétique* et sensible est de nature à générer une expérience émotionnelle, corporelle, sociale et

expérience affective (...) L'empathie en revanche est un jeu de l'imagination qui vise à la compréhension d'autrui et non à l'établissement de liens affectifs » (p. 150).

interculturelle (Borgé, 2015) chez l'apprenant. L'art devient alors objet de médiation discursive et langagière entre l'enseignant et l'apprenant. Borgé ajoute :

[...] c'est une expérience de construction identitaire, incarnée, surtout lorsque l'apprenant peut développer sa créativité, mais aussi une expérience d'altérité et de socialisation, en somme, elle créerait une esthétique de la relation stimulante pour l'apprentissage d'une langue (Borgé, 2015, 17).

Il serait intéressant de rappeler que ces pratiques en classe de langue permettent également une entrée multi-sensorielle dans la connaissance du patrimoine linguistique et culturel de ce qui est *étranger*. Aden explique que :

[...] les langues sont des lieux d'émergence d'identités individuelles et sociales, des lieux de rencontre, de création, de jouissance et de souffrance et, comme l'attestent les récentes recherches en psycholinguistique et neurolinguistique, les émotions constituent un puissant levier pour déclencher le désir d'apprendre et faciliter les opérations de mémorisation et d'appropriation (Aden, 2008, 11).

En fait, l'art offre un espace d'interprétation, un espace de jeu qui permet de créer des liens entre *ici* et *là-bas*, entre *je* et *l'autre*. C'est ainsi, qu'« être sujet dans une langue autre constitue une étape nécessaire à l'apprentissage ; l'approche sensorielle établie par l'approche artistique en scelle l'amorce » (Alaoui, 2007, 351). C'est ce que développe précisément Abdallah Pretceille en se basant sur l'exemple du *théâtre*. Selon l'auteur, cet exercice

[...] permet de vivre des expériences qui servent de miroir et nous permet de modifier notre rapport aux réalités quotidiennes. La fiction autorise de vivre des rencontres interculturelles sans la culpabilité ou la menace (Pretceille, 1999, 101).

En nous appuyant sur ces principes, nous considérons que l'art, en classe de français, est la « *passerelle idéale* » entre la langue maternelle et la langue enseignée¹⁰ (Alaoui, 2007, 349).

En didactique des langues, nous partons en effet de l'interprétation provisoire qui nous amène à penser qu'un objet ne

¹⁰ « *Langue d'exil* », c'est ainsi que nomme Dalie Chrifi Alaoui dans son article, la langue enseignée. Le contexte est différent puisqu'on parle de classes d'accueil en France. Il intègre des pratiques artistiques dans ses pratiques pédagogiques, dans une classe d'adaptation (la CLAD) comme une forme de médiation langagière et culturelle.

peut relever de l'art que s'il remplit des conditions, dont notamment le fait d'assurer « *des interrelations entre le développement d'une individualité et sa participation à une communauté* » (Zask, 2008, 60). L'art, ainsi défini, donne lieu à des « expériences » qui sont en même temps individuantes (seul) et partageables (en interaction avec ses pairs). Joëlle Zask (2008) explique que l'expérience de la participation est le résultat d'une éducation centrée sur l'interaction entre les individus et la société où ils vivent et pas uniquement sur l'apprenant seul ou sur la collectivité. Elle poursuit :

[...] l'art est important pour la raison qu'il mène à interroger les corrélations entre les sujets et leur société, et pas seulement l'un ou l'autre (Ibid.).

Ainsi, en mobilisant son expérience lors de l'apprentissage, l'apprenant participe indépendamment à la construction de ses connaissances. C'est probablement dans ce sens que J. Dewey souhaite que la classe soit conforme à une « *communauté d'enquêteurs* »¹¹, c'était pour que la méthode expérimentale de l'enseignement soit aussi celle de la socialisation.

3.2. Être 'sujet' dans une autre langue

Dans la perspective que nous venons de retracer, il nous semble intéressant de rappeler que la construction du soi et du corps propre est strictement nécessaire si on veut définir « autrui ». « *Autrui ne peut être construit que par rapport à un soi constitué* » (Berthoz, 2015, 25). Ainsi, être *sujet* dans une langue étrangère est une étape fondamentale de l'apprentissage. C'est ce que souligne Alaoui en écrivant que

[...] devenir sujet est une gageure universelle, devenir sujet dans une langue autre l'est encore plus ; les enjeux psychologiques, sociaux, conscients et inconscients sont fondamentaux » (Alaoui, 2007).

Gisèle Pierra partage ce point de vue et assure :

[...] en atteignant son objectif esthétique il (l'apprenant) retrouve sa puissance de sujet parlant dans et par l'autre langue » (2003, 361).

Ainsi conçue, l'expérience de l'altérité se vivrait prioritairement, en partie du moins, dans des espaces de pratiques

¹¹ Nous faisons ici référence à la formule du psychologue et philosophe américain John Dewey.

artistiques. A ce propos, l'atelier semble en être le lieu privilégié. Ici, nous faisons allusion à l'étude intitulée *Les ateliers de pratiques artistiques comme vecteur de l'Éducation durable* (2008), une contribution regroupant un groupe de pédagogues, dont Falgas, Martinez, Sofianos, Pintus...¹² qui ont choisi d'adopter la notion de « projet » comme démarche, c'est-à-dire comme moyen d'éducation. La recherche empirique menée par ces auteurs relève le défi de la « diversité », jugée en classe « *comme une chance plutôt que comme un obstacle* » et la « citoyenneté » comme une perspective « *d'intelligence collective* » (p. 369). Elle conduit à concevoir les langues et les langages artistiques dans un projet commun comme des ouvertures sur les cultures, et non pas de cloisons.

De manière générale, nous retenons que les productions artistiques proposées aux apprenants (chanson, pièce de théâtre, œuvre d'art, etc.) sont susceptibles de les inviter à explorer un univers intrigant. En classe, les apprenants sont poussés à construire « *des situations prototypiques* » par le biais du corps et des sens, similaires à celles qui sont proposées par l'image ou le texte (Aden, 2014). L'empathie s'articule à l'objectif qui est celui d'explorer des situations problématiques existantes, tout en permettant à l'apprenant de prédire des comportements éventuels devant une telle interaction sociale. Cette technique, instructive et plaisante à la fois, lui permet une certaine ouverture en le sensibilisant aux besoins et intentions d'autrui. Notons que le jeune apprenant développe sa propre vision des faits lorsque l'interaction est établie dans le groupe-classe et gérée par l'enseignant.

Or, il nous paraît judicieux de souligner que ces situations permettent également aux apprenants d'associer et de traduire, dans la langue étudiée, ce qu'ils perçoivent en mots, expressions, puis progressivement en phrases. L'exemple de la pratique théâtrale est pertinent, dans le sens où « *les élèves sont invités à jouer avec des variations d'accentuation, de tonalité, de débit, en lien avec les rythmes corporels et les émotions* ». En faisant l'exercice qui consiste à jouer le rôle d'un personnage, l'apprenant fait l'expérience d'un « état mental » singulier qui stimule instinctivement « *l'état corporel* » (Aden, 2014). En effet,

¹² Contribution dans Aden (dir), 2008, 353-370.

[...] la théorie de l'esprit est étroitement liée à l'empathie : c'est ce que nous pensons être les états mentaux d'une autre personne (son embarras, sa douleur, etc.) qui nous permet de ressentir de l'empathie à son égard (Samson, 2018).

Dans cette configuration, les apprenants/acteurs doivent chercher en eux des sentiments « vécus » afin de déclencher des attitudes corporelles (Aden, 2014). Joëlle Aden¹³ (2014) évoque également dans son article *Empathie et pratiques théâtrales en didactique des langues*, l'exemple de la musique, qu'elle tend à considérer « comme un outil efficace pour changer les états émotionnels internes » (2014, 5). Elle témoigne que

[...] la relaxation et/ou le déplacement sur des musiques différentes amènent systématiquement un changement mental et physique qui permet de construire des 'contextes émotionnels' en lien avec des textes ou les sujets étudiés (*ibid.*).

Ainsi, sur le plan de la pratique pédagogique, mettre en place, au sein de la classe, une approche sensorielle basée sur l'expérience artistique, c'est entraîner l'introduction de l'art dans le processus d'apprentissage pour atteindre plusieurs compétences. Cette approche nous permettrait, selon Marie-Christine Bordeaux et François Deschamps (2013), de nous investir dans trois types de procédures pédagogiques permettant de combiner trois modes d'expériences de l'art et de la culture (pp. 31-32) :

- l'expérience esthétique, qui s'accomplit dans la réception des œuvres et dans l'intentionnalité esthétique du spectateur ;
- l'expérience artistique, qui s'accomplit dans la confrontation personnelle à la forme, à la difficulté de faire prendre corps aux choses par le biais des langages artistiques ;
- enfin, l'expérience symbolique, car la culture n'est rien sans la relation et la communication interpersonnelle, qui repose sur l'explication, la verbalisation, la confrontation entre les interprétations et l'échange sur celle-ci.

¹³ Professeur des universités à l'université Paris-Est Créteil – ESPE de l'académie de Créteil. Ses travaux s'appuient sur l'expérience artistique et esthétique en didactique des langues, principalement le théâtre.

Sous ces diverses formes, l'art contribue amplement au développement de la compétence linguistique car il *libère* la parole en langue cible de même que la compétence interculturelle, étant donné qu'il met en contact deux cultures différentes et permet d'observer ce qu'elles produisent.

Conclusion

Nous avons pu affirmer que l'accès aux œuvres d'art permettrait l'apprentissage, contribuerait au développement culturel, intellectuel et favoriserait le dialogue. Pour l'apprenant, cette rencontre est une source d'apprentissage, de questionnements, de critiques, de jugements et d'analyses. Ainsi, nous pouvons dire que l'art et l'enseignement des langues peuvent, sinon doivent, être complémentaires, à condition que celui-là soit destiné à des fins pédagogiques au service de la langue/culture enseignée.

Rappelons que l'œuvre d'art est considérée comme document authentique didactisé en classe de français. En conséquence, ce contact avec l'œuvre d'art qui est plus au moins improvisé (via un écran projecteur ou via des posters) peut être considéré comme un obstacle qui va perturber la réception esthétique et biaiser le contact direct avec l'œuvre.

Nous pensons ainsi que le choix du médium de transmission de l'image agit sur le récepteur. Pour éviter tout écueil, les images choisies fonctionneront telles des œuvres exposées dans un musée ou un vernissage. En favorisant les reproductions sur les murs et non des projections, nous tenons à instaurer la même proximité corporelle et le même rapport « sensuel » même en l'utilisant au plan didactique. En effet, en optimisant la perception sensorielle, en exposant une production proche du réel, nous tenons à garder approximativement le même plaisir esthétique que nous pouvons avoir dans un cadre institutionnel.

Références bibliographiques

- ADEN, J., Compétences interculturelles en didactique des langues : développer l'empathie par la théâtralisation, in ADEN, J. (dir), 2008, 67-101.
- ADEN, J., *Empathie et pratiques théâtrales en didactique des langues*, Pdf. N°6. Editions du CRINI. Revue électronique. Consulté [En ligne], URL : http://www.academia.edu/7754617/Empathie_et_pratiques_the_a_t_rales_en_didactique_des_langues, 2014.
- ADEN, J. (dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire*. Paris : Le Manuscrit, 2008.
- ALAOUI, D. C., Apports humanistes et linguistiques des pratiques artistiques dans l'apprentissage et l'enseignement de la langue dans une classe d'accueil. *Études de linguistique appliquée*, 2007, **147/3**, 349-364.
- BERTHOZ, A., Empathie : un regard scientifique sur les bases de la relation à l'"autre". *Diasporiques*, 2015, **29**.
http://www.diasporiques.org/Berthoz_29.pdf. (P. Lazar, Intervieweur)
- BORGÉ, N., *Réception, médiation et expérience esthétiques dans les classes de français comme langue étrangère de niveau avancé (Thèse de doctorat)*. Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, 2015.
- CAUNE, J., *La démocratisation culturelle, une médiation à bout de souffle*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2006.
- CUQ, J.-P. (dir), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, Clé International, Asdifle, 2003.
- CUQ, J.-P., , GRUCA, I., *Cours de didactique du français langue étrangère*. Grenoble, PUG, 2006.
- GENETTE, G., *L'œuvre de l'art 1 : immanence et transcendance*. Paris, Seuil, 1994.
- MARTINEZ, P., L'approche communicative, in MARTINEZ, P. éd., *La didactique des langues étrangères*. Paris cedex 14, France, Presses Universitaires de France, Que sais-je ?, 2017, 70-86.
- MULLER, C., *Paroles sur images : Les interactions orales déclenchées par des photographies d'auteur en classe de français, langue étrangère*. Thèse de doctorat. Paris : Université Sorbonne Nouvelle–Paris 3, 2011.
- MULLER, C., La photographie, un outil pour communiquer en classe de langue. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, *Cahiers de l'APLIUT*, 2012, **XXXI**, **1**, 10-27.
- MULLER, C., L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour. *Synergies Portugal*, 2014, **2**, 119-130.
- PIERRA, G., *Le corps, la voix, le texte. Arts du langage en langue étrangère*. Paris, L'Harmattan, 2006.

SCHAEFFER, J.M., *L'expérience esthétique*. Paris, Gallimard, 2005.

YAICHE, F., *Photos-expressions*. Paris, Hachette, 2002.

ZARATE, G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris, Didier, 2012.

ZASK, J., L'éducation et l'expérience de l'art, in ADEN, J.(dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques, créativité, expérience esthétique et imaginaire*. Paris : Le Manuscrit, 2008, 59-60.

Approches translangagières

Des langues en littérature

Aperçu et apport d'un florilège hétéroglossique

Rémy PORQUIER, Université Paris Nanterre

*Peut-on parler à tous les hommes dans
leur langue, cette langue étant la nôtre ?*
(Georges PERROS, *Papiers collés II*)

Résumé

Les rapports entre langues et littérature se situent à plusieurs niveaux. Dans la traduction d'abord et dans l'existence d'écrivains translangues, mais aussi dans les contenus des textes littéraires. Un certain nombre d'auteurs de langues diverses présentent des réflexions, des épisodes ou des récits ayant pour thème les langues étrangères, dans des contextes d'enseignement, d'apprentissage ou d'interaction. Une partie de ces textes soulèvent deux questions : celle de la représentation écrite des interactions orales exolingues et celle de leur traduction. L'apport de tels textes à un enseignement-apprentissage des langues-cultures est finalement envisagé.

Mots clés : littérature, hétéroglossie, communication exolingue, traduction.

Abstract

The relations between languages and literature can be viewed at several levels: in the process of translation, in the existence of many « translanguage » authors, but also in the contents of literary texts including reflections, episodes or narratives about foreign languages within contexts of language teaching or acquisition, or interlingual interaction. About such texts, two questions are raised: how to transcribe oral interactions in a written form? How to translate them in other languages? The contribution of these texts to language and culture teaching and learning is finally considered.

Keywords: literature, heteroglossia, cross-linguistic interaction, translation.

Resumen

Las relaciones entre los idiomas y la literatura se sitúan en varios niveles. Primero, en la traducción y en la existencia de escritores translenguas, pero también en los contenidos de los textos literarios. Un cierto número de autores de lenguas diversas presentan reflexiones, episodios o historias que tienen temas vinculados a un idioma extranjero en contextos de enseñanza, aprendizaje o interacción. Algunos de estos textos plantean dos cuestiones: la de la representación escrita de las interacciones orales exolingües y la de su

traducción. Finalmente, el autor aborda el análisis de la aportación de dichos textos a la enseñanza-aprendizaje de lenguas-culturas.

Palabras clave: literatura, heteroglosia, comunicación exolingüe, traducción.

LA LITTÉRATURE traverse les langues, les langues traversent la littérature. Que la littérature traverse les langues se constate d'aussi longue date que la traduction depuis l'existence de textes écrits (Ballard, 2013). Mais cette traversée des langues, et cette coexistence en langues diverses d'un texte d'origine, cela s'effectue par des opérations, par des passeurs, par diverses voies de truchement. D'autres modes de passage peuvent être proposés, à visée éducative, dans des contextes d'enseignement-apprentissage.

Car la littérature tisse des liens entre langue et culture mais aussi entre celles-ci et leur apprentissage. Si la littérature a toujours eu une place dans les programmes scolaires de langue, celle-ci a évolué au fil du temps, des méthodologies et des programmes. L'étude des langues anciennes s'est longtemps appuyée sur l'étude de grands auteurs, pourvoyeurs d'exemples de grammaire et de passages entraînant à la traduction, la « version ». Plus près de nous, au XX^e siècle, pour l'étude des langues vivantes, nombre de méthodes dites « grammaire-traduction » faisaient à double fin une bonne part à la littérature, pour la connaissance d'auteurs prestigieux et pour des exercices de traduction. Sans être évacuée de nos jours des cursus de langue, la littérature y tient le plus souvent une place différente, davantage orientée vers une perspective culturelle contemporaine, dans le cadre de *cultural studies*, ou pour des études spécialisées de niveau avancé en littérature ou en traduction.

Or, la littérature, c'est-à-dire ici les textes d'écrivain.e.s, offre un lien spécifique entre les langues, et avec leur enseignement / apprentissage. En effet, nombre de textes littéraires, de genres très variés, évoquent des situations de contacts de langues, d'acquisition de langues, et d'échanges interlinguistiques dans des contextes divers. Il est à proposer que de tels échantillons, dans leur grande diversité, puissent être exploités, avec d'autres ressources de mêmes contenus (films, bandes dessinées, chanson...), dans l'enseignement / apprentissage des langues-cultures.

On propose ici un aperçu des dimensions hétéroglossiques de la littérature (1), avant d'y recenser une diversité de genres et de thèmes (2), puis d'observer la question spécifique de la représentation scripturale de parlars non natifs et d'échanges exolingues dans la littérature (3) et de leur traitement en traduction.

1. Rencontres de langues en littérature

L'hétéroglossie, au sens que lui donne Todorov d'après Bakhtine¹, revêt en littérature plusieurs aspects. Par la traduction d'abord, qui permet à un texte original d'exister en plusieurs langues, en plusieurs *versions* linguistiques². Par les contenus ensuite, lorsqu'un même texte convoque diverses langues, ou évoque des situations ou des échanges de type bilingue ou exolingue (Py, 1995).

1.1 Des écrivains translangues

Une situation de rencontre de langues en littérature est le cas des écrivains translangues, ou translingues (Ausoni, 2018, Delbart, 2002, Kellman, 2000, 2003³), qui ont écrit dans une langue, voire dans d'autres langues, que leur langue maternelle⁴ ou dans deux, voire plusieurs, langues différentes⁵. Certains, comme Beckett, Alexakis ou Helias, ont été, de leurs propres textes, leurs propres traducteurs.

A cette instance d'identité et d'activité bi- ou plurilingues d'écrivains, certains aussi traducteurs de métier⁶, il faut relier le statut de traducteurs opérant vers une même langue-cible (leur langue maternelle,

¹ « Bakhtine introduit un néologisme, *raznorechie*, que je traduis (littéralement mais à l'aide d'une racine grecque) par *hétérologie*, terme qui vient s'insérer entre deux autres néologismes parallèles, *raznojazychie*, *hétéroglossie*, ou *diversité des langues*, et *raznogolosie*, *hétérophonie*, ou *diversité des voix* (individuelles) » [souligné en gras par nous] (Todorov 1981, 88-89).

² Les recueils littéraires publiés en version bilingue (juxtapaginale ou juxtacolumnaire) signalent une autre modalité de contacts de langues, illustrée et matérialisée, aux plans linguistique et sémiotique, par une extrême diversité de textes et documents dialingues (Porquier, 1998), oraux, écrits ou mixtes, simultanément offerts en deux ou plusieurs langues à la réception.

³ Kellman distingue entre « ambilinguals — *those who write authoritatively in more than one language* » et « monolingual translinguals — *those who write in only one language but not their native one* ».

⁴ Entre autres Laura Alcobar, François Cheng, Joseph Conrad, Nancy Huston, Eugène Ionesco, Agota Kristof, Vladimir Nabokov.

⁵ Entre autres Vassilis Alexakis, Samuel Beckett, Rachid Boudjedra, Romain Gary, Pierre-Jakez Helias, Milan Kundera, Fernando Pessoa, Jean-Joseph Rabearivelo, Yoko Tawada.

⁶ Baudelaire, Beckett, Gide, Kosztelanyi, Yourcenar et bien d'autres. Cf. https://www.fabula.org/actualites/l-ecrivain-traducteur-ethos-et-style-d-un-coauteur_75636.php

le plus souvent) à partir de langues-sources diverses, comme Armand Robin⁷.

La nature des langues sources et cibles impliquées, et particulièrement leurs différences et proximités / distances typologiques, joue là un rôle particulier lorsqu'y est investie la dimension orale (dialogue, théâtre, poésie) du texte, et plus nettement encore dans des cas de communication exolingue dialoguée (cf. 2).

1.2 Genres et thèmes

La dimension hétéroglossique, c'est-à-dire ici la mention ou la présence d'une langue autre ou de plus d'une langue, apparaît dans la littérature sous des formes très diverses, selon les genres et selon les thèmes. Elle ne constitue pas le plus souvent la matière principale de l'ouvrage ou du texte, sauf dans des essais ou des autobiographies⁸, mais apparaît plutôt de façon ponctuelle ou épisodique.

Les textes explorés⁹, certains anciens (*Le roman de Renart*, le *Pantagruel* de Rabelais ou le *Robinson Crusoe* de Defoe), d'autres contemporains voire récents, ressortissent à différents genres : roman¹⁰, nouvelle¹¹, poésie (Armand Robin), théâtre (Ionesco), essais¹².

Sous la forme romancée, on trouve des autobiographies (Canetti, Nabokov, Helias, Cavanna, Mitzubayashi) et même des romans policiers (Bennaquista, Pouy).

Peu classables dans les genres précédents, des textes d'humour (Mark Twain¹³, James Thurber, Robert Benchley) portent sur les difficultés de compréhension ou d'apprentissage d'une langue étrangère.

⁷ Armand Robin, lui-même poète, a traduit des poésies de langues aussi diverses que l'arabe, le breton, le chinois, le hongrois, le finnois ou le russe (Robin, 1990).

⁸ Sullivan (2014, 259-260) présente une longue liste d'écrivains auteurs de récits d'apprentissage (*languagelearner narratives*).

⁹ Une centaine de textes différents, d'une cinquantaine d'auteurs différents, de A (Laura Alcoba) à Z (Stéphanie Zweig).

¹⁰ Entre autres Julian Barnes, Daniel Defoe, Amélie Nothomb, Françoise Sagan, Jorge Semprun, Jules Verne, Mika Waltari, Ya Ding, Stefanie Zweig.

¹¹ Entre autres Roald Dahl, James Joyce, Desco Koztolanyi, Primo Levi, Maupassant, Saki, Rezvani.

¹² Montaigne, Roland Barthes, Nancy Huston, Andrea Marcolongo, Valéry Larbaud.

¹³ Auteur de l'inénarrable essai sur *L'épouvantable langue allemande* (1880/1990).

Le français à l'usage des Américains¹⁴

Petit abrégé commode pour visiter Paris.

Les leçons et les exercices suivants sont exclusivement réservés aux Américains qui se rendent en France. Ils sont conçus selon les besoins et le comportement américains, tels qu'il ressort de l'étude des quatorze mille sujets américains qui ont séjourné à Paris l'été dernier. Nous sommes redevables à l'American Express & Co, 11, rue Scribe, d'une partie de nos informations.

La langue française

1) Prononciation

Voyelles	Prononcer en français
a	ong
e	ong
i	ong
o	ong
u	ong

2) Accents

Le français possède toutes sortes d'accents : l'accent aigu, l'accent grave et l'accent circonflexe. On n'en prononce aucun.

3) Quelques phrases parmi les plus usitées par les Américains :

ANGLAIS	FRANÇAIS
<i>Haven't you any griddle-cakes?</i>	<i>N'avez-vous pas des griddle-cakes ?</i>
<i>What kind of dump is this, anyhow?</i>	<i>Quelle espèce de dump isthis, anyhow ?</i>
<i>Do you call that coffee?</i>	<i>Appelez-vous cela coffee ?</i>
<i>Where can I get a copy of the Times?</i>	<i>Où est le NewYork Times ?</i>
<i>What's the matter? Don't you understand English?</i>	<i>What's the matter? Don't you understand English ?</i>

Certains ouvrages, autobiographiques ou non, apparaissent de façon plus développée comme des romans ou des récits d'apprentissage, comme chez Alexakis, Kristof, Mizubayashi ou Tawabata, relatant l'expérience de découverte et d'apprentissage d'une langue étrangère. Beaucoup d'autres s'inscrivent dans des contextes de voyage, de migration, d'exil, de guerre ou de captivité,

¹⁴ Les extraits sont désormais présentés en version française, ou en version dialingue. Dans les deux cas, les références figurent en bibliographie.

comme chez Cavanna, Primo Levi, Jorge Semprún (voir infra) ou Guinnard.

D'autres auteurs commentent leur goût ou leur passion pour des langues (Cavanna, Marcolongo, Valery Larbaud), ou l'étrangeté d'une langue autre (Huston, Sidaris) jusqu'à la fascination ou au désarroi.



Quino, *Mafalda*

1.3 Acquisition, apprentissage, interactions

Des textes recensés, certains renvoient à des expériences ou des situations d'enseignement, fictives ou non, dont celle évoquée par Rezvani :

Cela se passait au début du siècle, en Iran. Un jeune assistant pauvre de Téhéran tombe sur une petite annonce : on demande un précepteur pour enseigner le français aux deux enfants d'un seigneur riche de la montagne. Bien que ne sachant pas un mot de français, l'étudiant se propose. Après un long voyage à cheval, il parvient dans une des contrées les plus perdues du Caucase. Le vieux seigneur le reçoit : « Alors, comme ça, tu parles le français ? » — « Oui, couramment », répond l'étudiant avec aplomb. — « Fais nous voir ça ». Et devant la famille et la domesticité bouche bée, l'étudiant se met à parler avec volubilité une langue inconnue, inventant sur-le-champ des mots pleins d'âme et d'esprit — bien qu'abstraites. « C'est merveilleux », dit le vieux seigneur, « je vois que tu parles le français peut-être même mieux que le persan ». Et il l'engagea immédiatement avec des appointements considérables.*

Deux ou trois ans passent pendant lesquels l'étudiant enseigne aux fils du seigneur un français qu'il lui faut inventer au fur et à mesure. À table, en promenade, à tout propos, on conversait « en français » ; même le vieux se pique d'émailler sa conversation d'expressions « françaises ». Et sans relâche, l'étudiant consolide son mensonge. Chaque mot inventé, le soir, lorsqu'il se retrouve seul, il le note scrupuleusement. Au long des ans, il construit une grammaire aux lois rigoureuses et subtiles.

Bref, à lui seul, il invente une langue originale que les enfants et lui parlent couramment. Enfin vient le jour où le vieux seigneur de la montagne juge qu'il est temps d'envoyer ses enfants poursuivre leurs études au lycée français de Téhéran. On imagine ce que fut leur examen de passage. De son côté, l'étudiant eut, je suppose, la prudence de disparaître.

REZVANI, « Le langage magique », *Libération*, 4 août 1980

Mais la plupart, bien après Montaigne, évoquent ou relatent des souvenirs, des situations ou des épisodes d'apprentissage, comme Pouy, Alcoba ou Kapuściński

J'ai relu les quelques notes que j'avais prises, sur un petit carnet. Ça aussi, c'était délicieux, le carnet. Un souvenir d'école, de lycée, où on en transbahutait un paquet, de petits carnets. Avec les mots savants, la règle des accords, les verbes irréguliers anglais, le vocabulaire italien, et l'éternelle question, en latin, du ut suivi soit du subjonctif soit de l'indicatif. En quatrième on avait un prof, plus latiniste tu meurs, un certain monsieur Nicollet, un petit vieux rondouillard qui ressemblait à Peter Lorre juste avant la retraite. Eh bien, dès l'instant où il était entré dans la classe, le premier jour, jusqu'à fin juin, il ne nous avait jamais dit un seul mot en français. Tout en latin. Les devoirs à faire, les leçons à apprendre, les punitions, les ordres d'aller au tableau, tout ça en latin. Pas la peine de préciser qu'on ne comprenait rien, qu'on ne se levait pas à l'appel de nos noms (qu'il traduisait), qu'on ne faisait pas les devoirs et qu'on n'apprenait pas les leçons. Résultat : la bulle. Pas le repos, non, le zéro. Absolu. Pointé. Répétitif. Imparable. Les parents, au premier trimestre, nous ont alignés grave. C'était la Troisième Guerre punique à la maison. [...] Eh bien, à partir de fin avril, on s'est mis à comprendre ce que Nicollet voulait. Et à la fin de l'année, j'étais capable d'improviser une petite histoire à la Tite-Live (miles gloriosus), de faire une petite rédaction à la Suétone (cesarem legato) et de me taper dix lignes de punition à la Cicéron (de silentio). Après, jusqu'au bac, je n'ai plus rien foutu. Le latin, je possédais.

Bernard POUY, *H4 Blues*

Arrivée d'Argentine en France à l'âge de 10 ans, Laura Alcoba découvre les sons et les lettres du français.

Avec Noémie, j'ai découvert des sons nouveaux, un r très humide que l'on va chercher tout au fond du palais, presque dans la gorge, et des voyelles qu'on laisse résonner sous le nez, comme si on voulait à la fois les prononcer et les garder un peu pour soi. Le français est une drôle de langue, elle lâche les sons et les retient en même temps, comme si, au fond, elle n'était pas sûre de bien vouloir les laisser filer – je me souviens que c'est la

première chose que je me suis dite. Et qu'il allait me falloir beaucoup d'entraînement, aussi.

Assez vite, Noémie m'a montré des caractères que je n'avais jamais vus, l'accent grave et le circonflexe et puis le c cédille. Ce nouveau signe, plus que les autres, je l'ai tout de suite aimé : à La Plata, je m'entraînais sur des petits bouts de papier, dans les marges blanches des journaux ou au dos d'enveloppes vides, à écrire ce simple mot : français, et parfois des c cédilles seuls, collés les uns aux autres, ççç, et qui formaient une sorte de chaîne ou de sillon.

Laura ALCOBA, *Le bleu des abeilles*

Ryszard Kapuściński, journaliste polonais, est envoyé à Delhi, où il apprend l'anglais :

Je me promenais dans la ville en notant les inscriptions sur les enseignes, les noms des marchandises dans les magasins, les mots entendus aux arrêts des autobus. Dans les cinémas, j'écrivais à l'aveuglette les génériques de l'écran, dans la rue je notais les slogans sur les banderoles brandies par des manifestants. Je pénétrais l'Inde non pas par l'intermédiaire des images, des sons ou des parfums, mais par celui des mots, des mots d'une langue qui de surcroît n'était pas la langue maternelle des Indiens mais une langue étrangère, imposée, à ce point assimilée toutefois qu'elle faisait partie de leur identité et constituait pour moi une clé indispensable.

R. KAPUSCINSKI, *Mes voyages avec Hérodote*

Certains auteurs, comme Sedaris, dans des narrations d'apprentissage, présentent des interactions orales de classe en forme dialoguée (voir infra 3.2).

Après Defoe, plusieurs textes, surtout contemporains (Cavanna, K, Maupassant, Milligan, Queneau, Sedaris) mettent en scène des interactions dialoguées, décrivant et commentant des stratégies d'intercompréhension de natures et d'issues variables.

2. L'oral exolingue en écrit

Une partie de ces textes présentent des échantillons d'interactions orales exolingues.

Un des enjeux est là de restituer de l'oral sous une forme écrite. Dans une langue comme le français, l'écart entre le code oral et le code écrit oblige à restituer des formes orales par des procédés scripturaux (élision, apostrophe, ponctuation, diacritiques, etc.), dont ont su jouer des auteurs comme Céline ou Raymond Queneau.

Mais plus compliquée encore est la figuration écrite d'échanges bi- ou plurilingues et de lectures non natifs, visant à mettre en évidence des traits phonétiques, syntaxiques et lexicaux présumés typiques d'un lecteur « étranger », soit selon des stéréotypes répandus (en français, verbes à l'infinitif, formes marquées des pronoms, absence de déterminants et de prépositions, etc.), soit au moyen des traits associés, par « interférence » (ou « interréférence »), à une langue source particulière, comme chez Balzac, Maupassant ou Queneau.

Balzac, dans *Le cousin Pons*, dote Schmucke, musicien allemand, ami de Pons, d'un parler marqué par l'influence de sa langue maternelle. De ses paroles, en italique dans les dialogues (contrairement à ses interlocuteurs dans le roman), voici un échantillon.

(Il parle à Madame Cibot, la femme de ménage, à propos de cuisine)

— Qu'est-ce que c'est ? demanda Madame Cibot

— *Eh bien ! reprit Schmucke, c'esde ti feau à la pourchoise, ein pon boisson, eine poudeille te vin de Porteaux, dout ce qu'il y aura te meilleur en vriantise : gomme des groguettes te risse ed ti lard vîmé ! Bayez ! ne tittes rien, che fus rentrai tutte l'archand temain madin.*

La volonté de Balzac de caractériser le parler de Schmucke surtout par des modifications de consonnes, par l'inversion sourde/sonore quasi-systématique, aboutit à de la parole transcrite peu plausible, car peu cohérente, et difficilement intelligible à la lecture, en partie du fait du système scriptural du français, qui oblige le lecteur à un exercice ardu de décodage.

Chez Maupassant, dans les *Contes et nouvelles*, dont plusieurs se situent lors de la guerre franco-prussienne de 1870, le parler, en français, des soldats prussiens est marqué, de façon régulière, par des traits phonétiques transcrits (Porquier, 2002) :

Che suis berdu tepuis ce matin, tant le pois, avec mon tétachement. Oufrez ou che gasse la borte.

Che ne ferai bas de mal, mais fous nous ferez à mancher. Nous dombons te faim et te fatigue.

Vous n'auriez bas de tabac ? Je fous brie d'aller en acheter gand le convoi s'arrêtera.

Che fais gouper fotre moustache pour bourrer ma pipe.

D'autres moyens servent à traiter de telles interactions. Dans un récit autobiographique, Jorge Semprún raconte son emprisonnement à Auxerre en 1943, avant sa déportation à Buchenwald¹⁵ (les notes de bas de page *a* à *d* ci-dessous sont, pour cet extrait, celles du texte d'origine, notes de l'auteur).

C'est un soldat d'une quarantaine d'années, au visage lourd, ou peut-être est-ce le casque qui alourdit son visage. Car il a une expression ouverte, au regard net.

« Verstehen Sie Deutsch ?^a » me demande-t-il.

Je lui dis oui, que je comprends l'allemand.

« Ich möchte Ihnen eine Frage stellen^b », dit le soldat.

Il est poli, cet homme, il voudrait me poser une question et il me demande l'autorisation de poser cette question.

« Bitte schön^c », je lui dis. [...]

Ce soldat allemand désire me poser une question, je lui dis « je vous en prie », nous sommes polis, c'est bien gentil tout ça.

« Warum sind Sie verhaftet^d ? » demande le soldat [...]

En me demandant : pourquoi êtes-vous arrêté, il demande aussi, et dans le même mouvement, pourquoi suis-je là à vous garder ? Pourquoi ai-je l'ordre de tirer sur vous, si vous tentez de fuir ? Qui suis-je, en somme ? Voilà ce qu'il demande, ce soldat allemand. C'est une question qui va loin, autrement dit.

Jorge SEMPRÚN, *Le grand voyage*

On aura noté que le narrateur fait ici, pour le lecteur, par les gloses et les notes, fonction d'interprète bilingue.

Dans *Un rude hiver*, de Queneau, apparaît un échantillon d'anglais parlé par un français.

(Des Chinois défilent dans la ville. M. Lehameau observe le défilé et s'adresse à sa voisine, une demoiselle militaire)

La foule riait, des Chinois et de leur simplicité.

— Zey lâffe, dit Lehameau, bicoze zey are stioupide.

La jeune fille, il la supposait telle, sourit. Il ajouta :

— Zey lâffe, bicoze zey dounotte undèrrstande.

Il dit encore :

— Aïe laïe-ke zatt : you dou notte lâffe.

(Les Chinois chantent puis s'en vont)

¹⁵ Semprún est là trilingue, parlant couramment l'espagnol, le français et l'allemand.

^a Vous comprenez l'allemand ?

^b Je voudrais vous poser une question.

^c Je vous en prie.

^d Pourquoi êtes-vous arrêté ?

— *Itt ouaze véri intérestigne, dit Lehameau. Ao dou you dou ?*
 — *Très bien merci, dit la demoiselle militaire. Et vous ?*

Raymond Queneau, *Un rude hiver*

3. L'oral exolingue en traduction

La traduction littéraire de tels textes est amenée à traiter des dialogues exhibant des lectes non natifs, ou des phases de dialogue bilingue, exolingue, plurilingue, et donc à translater ou à transposer d'une langue à une autre des traits caractérisant ces parlers¹⁶.

Ainsi, le roman de Renart¹⁷, fabliau en français médiéval, a donné lieu au XX^e siècle aux deux traductions suivantes en français moderne¹⁸:

Version initiale	Traduction 1	Traduction 2
<i>Es vos Renart qui le salue : « Godehelpe, fet il, biau sire ! Ne savré rien ton reson dire. – Et Diex vos sant, biax doz amis ! Dont este vos ? de quel pais ? Vos n'estes mie niez de France Ne de la nostre connaissance. – Non, ma seignor, mes de Bretaing, Si fou tout perdu mon gaing, Ne trouvera rien qui m'ensaing. Trestot Franc n'en tot Engleter Avra quis por ma compaing quer. [...] Mes Paris ira moi ançois Si avré pris trestout François.</i>	<i>Voici Renart qui le salue : God helps you, fait-il, cher Seigneur ! je ne saurai rien dire dans ta langue. – Que Dieu vous garde, très cher ami ! D'où êtes-vous ? de quel pays ? Vous ne semblez pas être né en France, ni d'un pays de notre connaissance. – Non, ma seigneur, mais de Bretagne, moi tellement ignorant, tout perdu mon gain. Je ne trouvera personne qui me renseigne. Toute la France et toute l'Angleterre j'aurai cherché pour trouver ma compagnon [...] Mais avant, moi j'ira à Paris, puis j'aurai appris tout le français.</i>	<i>Renart le salue et lui dit : Goudebaïe, beau sire, moi pas savoir parler ta langue. – Que Dieu vous sauve, l'ami ! D'où venez-vous ? De quel pays êtes-vous ? Vous n'êtes pas français, ni d'un pays à moi connu. – Niet, seigneur, mais de Bretagne ; perdu tout mon bien ; moi parti chercher camarade mais trouvé personne pour donner leçon. Ai cherché par France et Angleterre partout camarade. [...] Veux aller Paris, pour apprendre très bien français ?</i>

¹⁶ Certains aspects de cette question sont abordés dans Piazzoli (2015).

¹⁷ Datant du XII^e siècle, ce passage est apparemment le plus ancien échantillon connu en français de dialogue de ce type. Même si nous ne savons pas précisément comment était *parlé* le français à cette époque, nous constatons que ces dialogues marquent, à leur manière, une oralité, et donc des traits de la langue parlée d'alors.

¹⁸ Renart a reconnu Ysengrin. Pour ne pas être reconnu par lui, Renart dissimule son visage et tente de se faire passer pour un Anglais. La version initiale, colonne de gauche, est en vers.

qui illustrent de deux façons différenciées les représentations d'un parler étranger – ici feint – et la façon de le transcrire.

Dans les traductions en langues romanes (français, espagnol, italien) du parler de Vendredi dans *Robinson Crusoe*, celui-ci est caractérisé au plan morphosyntaxique, non aux plans phonétique et lexical, comme le montrent les comparaisons effectuées (Porquier, 2019) :

- anglais (version initiale) : forme forte du pronom, négation réduite
- français : forme forte du pronom, négation réduite, ordre négation-verbe, verbe à l'infinitif
- espagnol : verbe à l'infinitif, présence du pronom.

Le cas du parler de Vendredi est singulier car sa langue maternelle est forcément inconnue de l'auteur et de tout lecteur, comme de Robinson lui-même. Les traits de son parler « simplifié » sont donc, dans le texte d'origine, limités à la morphologie et à la syntaxe :

<p><i>M: Well, Friday, and what does your nation do with the men they take? Do they carry them away, and eat them, as these did?</i></p> <p><i>F: Yes, my nation eat mans too, eat all up</i></p> <p><i>M: Where do they go to carry them?</i></p> <p><i>V: Go to other place, where they think</i></p> <p><i>M: Do they come hitther?</i></p> <p><i>F: Yes, yes, they come hitther; come other else place.</i></p>	<p><i>M: Eh bien, Vendredi, que fait ta nation des hommes qu'elle prend ? les emmène-t-elle et les mange-t-elle aussi ?</i></p> <p><i>V: Oui, ma nation manger hommes aussi, manger tous.</i></p> <p><i>M: Où les mène-t-elle ?</i></p> <p><i>V: Aller à autre place où elle pense.</i></p> <p><i>M: Vient-elle ici ?</i></p> <p><i>V: Oui, oui ; elle venir ici, venir autre place.</i></p>	<p><i>A: ¿Qué hacer nación tuya con hombres que coge? ¿Llevar también lejos y comerlos igual que estos hacer aquí?</i></p> <p><i>V: Sí, también nación mía comer hombres, comerlos todos.</i></p> <p><i>A: ¿Donde nación tuya llevarlos?</i></p> <p><i>V: Otro lugar, no siempre mismo sitio.</i></p> <p><i>A: ¿Traer aquí también?</i></p> <p><i>V: Sí, sí, isla también ; otras partes también.</i></p>
---	--	---

On n'y trouve aucune « faute » de lexique ni de prononciation. Les mêmes traits morphosyntaxiques, avec quelques différences, notamment sur les formes verbales, se retrouvent dans les traductions française, espagnole et italienne.

Mais la traduction de lectures non natifs et d'interactions exolingues pose de nombreux problèmes, partiellement comparables à ceux rencontrés pour la traduction de la poésie et des jeux de mots (Henry, 2003, 84-110). Ainsi, comment traduire en allemand les parlers de Schmucke ou des soldats prussiens présentés plus haut, ou en anglais les paroles de Lehameau. Ou encore en n'importe quelle langue le dialogue plurilingue suivant dans *Les fleurs bleues* :

(Cidrolin rencontre des campeurs étrangers égarés)

— *Esquiouze euss, dit le campeur mâle, ma vie sind lost.*

— *Bon début, réplique Cidrolin.*

— *Capito ? Egarriste...lostes.*

— *Triste sort.*

— *Campigne ? Lontano ? Euss... smarriti.*

Il cause bien, murmura Cidrolin, mais parle-t-il l'européen vernaculaire ou le babélien ?

— *Ah, ah, fit l'autre avec les signes manifestes d'une vive satisfaction. Vous ferchtéer l'européen ?*

— *Un poco, répondit Cidrolin ; mais posez là votre barda, nobles étrangers, et prenez donc un glass avant de repartir.*

— *Ah, ah, capito : glass.*

Raymond QUENEAU, *Les fleurs bleues*

Les mémoires de guerre de Spike Milligan offrent deux échantillons de passages sollicitant de tels choix de traduction.

(Pendant la guerre 1939-1945, Milligan, soldat dans l'armée britannique, tente d'abattre un avion allemand avec une brique...)

<p><i>A pile of bricks! I grabbed one and as the plane roared over me, I threw it. Blast! Missed! But in that moment I envisaged glorious headlines: « Lone gunner brings down nazi plane with lone brick... Investiture at Palace. Milligan M.M. »</i></p> <p><i>And the Germans! « Mein Gott, if dis iss vot dey can do vid bricks, vot vill dey get vid guns? »</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Milligan, Hitler, My part in his downfall</i></p>	<p><i>Un tas de briques ! J'en saisis une, au moment où l'appareil passait en rugissant au-dessus de moi, et je la lançai. Zut ! Raté ! Pourtant, en faisant le geste, je voyais déjà les gros titres dithyrambiques : « À lui seul, un artilleur abat un avion nazi à l'aide d'une simple brique... Réception au Palais. Milligan décoré de la médaille militaire » Et les Allemands ! « Mein Gott, z'ils arrivent à vair za afec tes priques, qu'est-ze qu'ils veront afec des armes à veu ? »</i></p> <p style="text-align: right;"><i>trad. Beatrice Vienne</i></p>
---	---

Voyons ici comment l'auteur fait parler les Allemands, et comment procède la traductrice, Béatrice Vierende. *Mein Gott*, expression allemande, apparaît dans les deux versions. Il s'agit là d'un trait classique dans la littérature, entailles emblématiques d'une langue, insérées dans la traduction. Mais la figuration écrite de l'accent allemand (la prononciation) varie dans la démarche et dans la facture. Dans la version originale de Milligan :

Mein Gott, if dis issvotdey can do vid bricks, votvilldey get vid guns?,

on observe des modifications régulières et systématiques (valides à l'écrit et à l'oral) :

- *dvsth* ([d] vs [θ]) (*dis, dey, vid*)

- *vvsnw* ([v] vs [w]) (*vot vid vill*)

S'y ajoute la graphie *ss* (dans *diss*) pour représenter la prononciation [s] vs [z].

Dans la traduction française,

Mein Gott, z'ils arrivent à vair za afec tes priques, qu'est-ze qu'ils veront afec des armes à veu ?,

le principe global est celui de l'inversion phonétique sourde ↔ sonore :

- [s] → [z] (*z'ils, za, ze*)

- [v] → [f] (*arrivent, afec*)

- [f] → [v] (*vair, veront, veu*),

principe partiellement appliqué pour [d] → [t] (dans *tes priques*), non dans *des armes*, le principe inverse (sonore → sourde) étant adopté dans *priques* ([b] → [p]).

Ce principe d'inversion sourde ↔ sonore constitue, au moins en français et en anglais, une représentation stéréotypée, souvent caricaturale, du parler de germanophones dans une langue étrangère.

Un autre extrait du même auteur donne lieu à d'autres choix de traduction.

(À la fin de la guerre 1939-1945, arrivent à Berlin les troupes d'occupation, dont Spike Milligan avec son groupe de musiciens. Ils dînent dans un restaurant)*

<p>We are waited on by ex POWs in white jackets [...] I discovered my Kraut was at Cassino – so was I. He speaks a smattering of Italian so the conversation is:</p> <p><i>“Me combattere in Cassino. Seben maise. Cassino molto nix good – boom– boom”.</i></p> <p><i>“Ich Royal Artillery – grossen Kanonen.”</i></p> <p><i>“Grossen nix gut.”</i></p> <p>I say, <i>“grossen Kanonen molto bono per you”.</i></p> <p><i>“Me ich beinen paratroppen”.</i></p> <p>So he was one of the bastards that held us up for sixteen months.</p> <p><i>“Me”, he went on, “combattere in Castelforte”.</i></p> <p>Castelforte –? [...] My heavy battery rained shells on that village for two days. <i>“Mein Kanon, boom, boom. Castelforte zwei tag!</i></p> <p><i>“Oh, molto morto, mi amico.</i></p> <p><i>“Mi dispiace – ma, c’est la guerre¹⁹ !</i></p> <p style="text-align: right;">Spike Milligan, <i>Peace work</i></p>	<p>Nous sommes là servis par d’anciens prisonniers de guerre en vestes blanches [...] Je découvre que mon serveur Fridolin était à Monte Cassino, comme moi. Il parle un rudiment d’italien et voici le dialogue :</p> <p><i>“Me combattere in Cassino. Seben maise. Cassino molto nix good – boom– boom”.</i></p> <p><i>“Ich Royal Artillery – grossen Kanonen.”</i></p> <p><i>“Grossen nix gut.”</i></p> <p>Je lui dis <i>“grossen Kanonen molto bono per you”.</i></p> <p><i>“Me ich beinen paratroppen”.</i></p> <p>Ainsi donc il faisait partie des fumiers qui nous ont bloqué pendant seize mois.</p> <p><i>“Me”, poursuit-il, “combattere in Castelforte”.</i></p> <p>Castelforte ? [...] Ma batterie lourde y a déversé des pluies de bombes pendant deux jours.</p> <p><i>“Mein Kanon, boom, boom. Castelforte zwei tag!</i></p> <p><i>“Oh, molto morto, mi amico.</i></p> <p><i>“Mi dispiace – ma, c’est la guerre !</i></p> <p style="text-align: right;">(traduction RB)</p>
---	---

L’option du traducteur est là la même que celle de l’auteur, consistant à respecter les improvisations plurilingues (anglais, allemand, italien, français) rudimentaires des interlocuteurs, les supposant, en contexte, compréhensibles pour le lecteur sans traduction de bas de page.

Enfin, l’ouvrage de David Sedaris, *Me talk pretty one day*, arbore dans son titre le thème d’un chapitre consacré à l’apprentissage du

¹⁹ En français dans le texte.

* Pour cet extrait, nous avons conservé la présentation en italique du dialogue, comme dans la publication initiale.

français par l'auteur, nord-américain quadragénaire, dans un institut de langues à Paris. Il y relate, dialogues à l'appui, les échanges entre les apprenants, de langues maternelles diverses, et l'enseignante française, au caractère directif et colérique affirmé. On entrevoit déjà, dans ce premier extrait des paroles de celle-ci (ici présentées en mode dialingue), un problème de traduction rencontré :

<p>“If you have not <i>meinsmlxp</i> or <i>lqpdmurct</i> by this time, then you should not be in this room. Has everyone <i>apzkiubjkow</i> ?</p>	<p>- Quiconque n'a ni <i>mémpiçourbacté</i> ni <i>loustre-mortadu</i> jusque-là doit aisément comprendre que sa place n'est pas ici. Y a-t-il encore des questions ?</p>
---	--

Il ne s'agit là, pour le traducteur, que de reproduire en français des séquences inintelligibles, telles que présentées par le narrateur. Là, le choix est a priori ouvert et libre²⁰. Mais on remarque que le traducteur a choisi, pour les séquences inintelligibles, des formes prononçables.

Une autre phase de cette même classe de langue présente des interactions dialoguées entre les apprenants et l'enseignante :

<p>“And what does one do at Easter?” [...] The Italian nanny was attempting to answer the teacher's last question when the Moroccan student interrupted, shouting, “Excuse me, but what's an Easter?” [...] The Poles led the charge to the best of their ability. “It is” said one, a party for the little boy of God who call his self Jesus and... oh, shit ». She faltered and her fellow countryman came to her aid. « He call his self Jesus and then he be die one day on two... morsels of... lumber. » The rest of the class jumped in, offering bits of information that would have given the pope an aneurysm.</p>	<p>— Et à Pâques, qu'est-ce qu'on fête ? [...] La nounou italienne s'efforçait de répondre à la dernière question de la prof lorsque l'étudiante marocaine l'interrompit en criant : — Excusez-moi, mais ça veut dire quoi, Paque ? [...] Les Polonaises ont attaqué les premières en prenant toutes leurs précautions. — C'est une fête, dit l'une d'elles, pour petit garçon à bon Dieu qui appeler lui-même Jésus et il... oh, merde ! Elle a perdu pied et sa compatriote est allée à sa rescousse. — Il appeler lui-même Jésus et puis un jour il a mourri sur deux... portions de... billes.</p>
---	--

²⁰ À cette différence que les séquences inintelligibles sont oralisables dans la version française.

<p>« He die one day and then he go above of my head to live with your father. »</p> <p>« He weared of himself the long hair and after he die, the first day he come back here for to say hello to the peoples. »</p> <p>« He nice, the Jesus. »</p> <p>« He make the good things, and on the Easter we be sad because somebody makes him dead today. »</p> <p>[...]</p> <p>« Easter is a party for to eat of the lamb », the Italian nanny explained.</p> <p>« One too may eat of the chocolate ».</p> <p style="text-align: right;">David SEDARIS, Me talk pretty one day</p>	<p>Le reste des élèves en a profité pour sauter sur l'occasion, avançant chacun un petit bout d'information qui aurait valu une rupture d'anévrisme au pape.</p> <p>— Lui mourir un jour et puis parti au-dessus de ma tête pour rester avec notre papa.</p> <p>— Lui se porter cheveux longs et après mourir, lui premier jour revenir ici afin de pour dire bonjour tous les pays.</p> <p>— Lui très gentil, le Jésus.</p> <p>— Lui faire bonnes choses et à le Pâques, nous tristes car quelqu'un faire lui mourir aujourd'hui. [...]</p> <p>— Pâque, c'est une fête pour manger de le agneau, a expliqué la nounou italienne. On peut manger aussi de le chocolat.</p> <p style="text-align: right;">(traduction de Georges MONNY)</p>
--	--

Or, la version éditoriale originale de ces dialogues (colonne de gauche) a été rédigée en anglais, à partir de souvenirs et de traces, et d'inventions d'interactions en français dans une classe de langues. Si bien que la version anglaise des dialogues n'est chez l'auteur qu'une translation en anglais, de mémoire et/ou de choix ultérieurs, de dialogues en français, au caractère exolingue marqué ; c'est-à-dire la réécriture en anglais d'une version originale en français. D'où l'intérêt – et le caractère singulier – de la traduction ultérieure en français. En effet, pour qui lirait tour à tour la version française (traduite, colonne de droite) et la version éditoriale originale (en anglais), cette dernière apparaîtrait comme la version traduite de la précédente. Comme si l'original édité et publié en anglais n'était là – au moins pour les passages dialogués – qu'une traduction inversée.

Pour les auteurs, chez lesquels la rédaction écrite d'interactions exolinguesorales est en principe contrainte au double critère d'intelligibilité et de plausibilité (voir Porquier, 2019), l'intelligibilité peut être assurée ou assistée par des notes de bas de page (comme

chez Semprún, *supra*). Sinon, la tâche incombe dans le texte au traducteur. Celui-ci pouvant alors se trouver, on l'a vu, dans des cas difficiles, entre paradoxe et aporie.

*

* *

De tels textes, dont nous n'avons donné que quelques aperçus, l'utilité en didactique des langues/cultures apparaît à plusieurs titres. Ils fournissent des supports accessibles et variés – diversité de langues, de genres et de thèmes – pour un éveil aux langues (voir Candelier, 2003) et pour une sensibilisation aux interactions interlinguistiques et interculturelles, ainsi qu'aux contextes et situations de bilinguisme et de plurilinguisme. Que ces textes soient issus d'expériences vécues ou imaginées, leur matière et leur facture sollicitent et suscitent, pour des lecteurs, découverte et curiosité, et touchent aux représentations des langues autant que de leurs utilisations. Klett (2014, 86-87) souligne l'intérêt et la pertinence, pour une éducation au plurilinguisme, des autobiographies plurilingues et des filmographies plurilingues²¹.

Mais de tels textes, dans leur ensemble et dans les croisements des genres et des thèmes, intéressent également les formations en littérature, littérature *comparée* sous divers angles, et les formations à la traduction. Si la traduction littéraire, par nature, établit des liens et des passages entre des langues, les textes illustrant, dans leur propre matière, ces passages et ces liens sont aussi de son ressort.

²¹ Il reste à établir un inventaire des films illustrant, thématiquement et linguistiquement, l'hétéroglossie, avec le détail de leurs versions traduites et/ou sous-titrées, en vue d'une analyse méthodique des représentations orales (en VO et en versions doublées) et écrites (sous-titres) des lectures d'alloglottes et des interactions exolingues, et des options de leurs traductions.

Références bibliographiques

- AUSONI, A., *Mémoires d'outre-langues. L'écriture translingue de soi*, Genève, Slatkine érudition, 2018.
- BALLARD, M., *Histoire de la traduction*, Bruxelles, De Boeck, 2013.
- CANDELIER, M., *L'éveil aux langues à l'école primaire (Evlang. Bilan d'une innovation européenne)*, Bruxelles, De Boeck, 2003.
- DELBART, A.-R., Être bilingue et écrivain français : les motivations du choix d'une langue d'écriture, *Bulletin VALS-ASLA*, 2002, **76**, 161-178.
- HENRY, J., *La traduction des jeux de mots*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2003.
- KELLMAN, S. G., *The Translingual Imagination*, University of Nebraska Press, 2000.
- KELLMAN, S. G., *Switching Languages: Translingual Writers Reflect on Their Craft*, University of Nebraska Press, 2003.
- KLETT, E., Formation des enseignants et plurilinguisme : quels moyens peut-on se donner ?, *Revue de la SAPFESU (Buenos-Aires)*, 2014, **3**, 80-90.
- PIAZZOLI, E. C., Translation in cross-language qualitative research: Pitfalls and opportunities, *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 2015, **1-1**, 80-102.
- PORQUIER, R., Quand les langues se jouxtent. Les textes dialingues, De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Grenoble, CDL-LIDILEM, Université de Grenoble, 1998, 135-162.
- PORQUIER, R., En français dans le texte : des germanophones chez Maupassant, *Nouveaux cahiers d'allemand* (Numéro spécial, en hommage à Y. Bertrand), 2002.
- PORQUIER, R., Hétéroglossie et littérature. Quand les écrivains parlent des langues, *Synergies Portugal*, 2016, **3**, 17-32.
- PORQUIER, R., Cavanna et les langues, *Repères-DORIF*, **12**, 2017
http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=339
- PORQUIER, R., Traduire Vendredi, *HispanismeS*, 2019, Hors série n° **2**, 277-287.
- PY, B., Quelques remarques sur les notions de bilinguisme et d'exolinguisme, *Cahiers de praxématique*, 1995, **12**, 79-95.
- SULLIVAN, H. O., *Language Learner Narrative: An Exploration of Mündigkeit in Intercultural Literature*, Amsterdam, Rodopi, 2014.
- TODOROV, T., *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*, Paris, Le Seuil, 1981.

Référence des textes cités ou évoqués

Pour les ouvrages ou passages traduits d'autres langues, le titre d'origine figure entre parenthèses.

ALCOBA, L., *Le bleu des abeilles*, Paris, Gallimard, 2013.

- ALEXAKIS, V., *Les mots étrangers*, Paris, Stock, 2002.
- BENCHLEY, R., *Le supplice des week-ends*, Paris, R. Laffont, (trad. Paulette Vielhomme-Callais), 2010.
- CAVANNA, *Les russkofs*, Paris, Belfond, 1979.
- GUINNARD, A., *Trois ans d'esclavage chez les Patagons*, Paris, Aubier (1864) / 1979.
- HELIAS, P.-J., *Le cheval d'orgueil*, Paris, Plon, 1975.
- HUSTON, N., *Nord perdu*, Arles, Actes Sud, 1991.
- KAPUSCINSKI, R., *Mes voyages avec Hérodote*. Paris, Pocke, 2008. (trad. par Véronique Patte de Podróżce z *Herodotem*, 2004).
- KOSZTOLANYI, D., Le contrôleur bulgare, in *Le traducteur cleptomane et autres histoires*, Paris, Viviane Hamy, 1994 (trad. par Péter Ádám et Maurice Regnaut).
- KRISTOF, A., *L'alphabète*, Genève, Editions ZOE, 2004.
- LARBAUD, V., *Jaune bleu blanc*, Paris, Gallimard, 1927/1991.
- LEVI, P., *La Trêve*, Paris, Grasset & Fasquelle, 1966 (trad. par Emmanuele Joly de *La tregua*, Einaudi, 1963).
- MARCOLONGO, A., *La langue géniale*, Paris, Les Belles Lettres, 2019 (trad. par Béatrice Robert-Boissier de *La lingua geniale*. Bari / Rome, Laterza, 2016).
- MILLER, H., *J'suis pas plus con qu'un autre*, Paris, Buchet-Chastel, 1976.
- MILLIGAN, S., *Mon rôle dans la chute d'Adolphe Hitler*, Paris, éd. du Rocher, 1998 (trad. par Béatrice Vierende de *Adolf Hitler, My part in his downfall*, 1971)
- MILLIGAN, S., *Peace work*, London, Penguin books, 1992.
- MIZUBAYASHI, A., *Une langue venue d'ailleurs*, Paris, Gallimard, 2011.
- NABOKOV, V., *Autres rivages*, Paris, Gallimard, 1961 (trad. par Yvonne Davet de *Speak, Memory* 1951).
- PERROS, G., *Papiers collés II*, Paris, Gallimard, 1973.
- POUY, J.-B., *H4 Blues*, Paris, Gallimard, 2003.
- QUENEAU, R., *Les fleurs bleues*, Paris, Gallimard, 1965.
- QUENEAU, R., *Un rude hiver*, Paris, Gallimard, 1939/1966.
- QUINO, *Mafalda : l'intégrale*. Paris, Glénat, 1999 (*Toda Mafalda*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1993).
- Roman de Renart* (le), s.d. (trad. en français moderne : Jacques Haumont, Ed. L'Art - H Piazza 1966 ; H. Rey-Flaud et A. Eskénazi, Paris, Honoré Champion, 1971).
- REZVANI, *Le langage magique*, Libération, 4 août 1980.
- ROBIN, A., *Poésie sans passeport*, Rennes, éditions UBACS, 1990.

SEDARIS, D., *Je parler français*, Paris, Florent Massot /C.O.L., 2000 (trad. par Georges Monny de *Me talk pretty one day*, London, Abacus, 2000).

SEMPRÚN, J., *Le grand voyage*, Paris, Gallimard, 1963.

TAWADA, Y., *Le voyage à Bordeaux*, Paris, Verdier, 2009 (trad. par Bernard Banoun de *Schwager in Bordeaux*, Konkursbuchverlag, Hamburg, 2008).

THURBER, J., *La vie secrète de Walter Mitty*, Paris, Laffont, 2008 (trad. par Christiane Potesta et Claude Dalla Torre de *The secret life of Walter Mitty*, 1939).

TWAIN, M., The Awful German Language, in *A Tramp Abroad*, 1880 (trad. fr. Claude Malan L'épouvantable langue allemande, Galway, Capitales Press, 1990; trad. all. "*Die Schrecken der deutschen Sprache*", 1897).

Médiations translangagières du texte littéraire en classe de langue

Nathalie BORGÉ, DILTEC, Université Sorbonne Nouvelle

Résumé

Cet article se propose d'aborder la médiation du texte littéraire à partir d'une approche translangagière mise en œuvre dans un dispositif universitaire plurilingue et pluriculturel d'apprentissage du français comme langue étrangère de niveau avancé. Nous verrons qu'à partir du moment où l'apprenant s'engage comme médiateur en s'appuyant sur son répertoire langagier (verbal et gestuel), le texte littéraire, malgré le caractère opaque et hermétique qu'il peut revêtir, devient un objet de partage culturel. De plus, cela permet aux apprenants de la classe de langue de vivre une expérience esthétique associée à des principes de perception, de jugement et de plaisir (Dewey, 1934).

Mots clés : littérature, médiation, translangager.

Abstract

This article aims at tackling the mediation of the literary text using a translanguaging approach in academic multilingual and pluricultural courses of French as a foreign language of advanced level. When the learner gets involved as a mediator by resorting to all his languages resources (verbal and non-verbal), works of literature become objects of cultural sharing and no longer out of reach. Besides, it enables the learner to go through an aesthetic experience based on principles of perception, assessment and pleasure (Dewey, 1934).

Keywords: literature, mediation and translanguaging.

Resumen

Este artículo se propone abordar la mediación del texto literario desde un enfoque de "translanguaging" implementado en un dispositivo universitario multilingüe y pluricultural para aprender francés como lengua extranjera en el nivel avanzado. Veremos que desde el momento en que el alumno se compromete como mediador al confiar en su repertorio lingüístico (verbal y gestual), el texto literario, a pesar del carácter opaco y hermético que puede adoptar, se convierte en un objeto de intercambio cultural. Además, permite a los alumnos de la clase de idiomas vivir una experiencia estética asociada con los principios de percepción, juicio y placer (Dewey, 1934).

Palabras clave: literatura, mediación, translanguaging.

INTRODUIRE UN TEXTE LITTÉRAIRE dans un cours de langue peut constituer un défi, dans la mesure où il ne s'agit pas seulement de le comprendre au sens littéral du terme, mais de saisir son implicite, ses nuances et tout ce qui a trait finalement à l'indicible. La médiation de l'enseignant est donc délicate, puisqu'il s'agit de faciliter un entre-langue/entre-langues/entre cultures (langues du texte, langues et cultures de l'apprenant) pour favoriser l'émergence du plaisir du texte (Barthes, 1973), essentiel selon nous. En effet, si le lecteur a du plaisir,

[...] alors le vieux mythe biblique se retourne, la confusion des langues n'est plus une punition, le sujet accède à la jouissance par la cohabitation des langages, qui travaillent côte à côte¹ : le texte de plaisir, c'est Babel heureuse (ibid., 10).

La langue littéraire cesse alors de constituer un écran et une barrière, à partir du moment où l'enseignant de langue met en œuvre un ensemble d'actions pour rendre « Babel heureuse », en proposant dans le dispositif un métissage entre les voix, les langues et les cultures.

Notre questionnement didactique est le suivant : comment nous, enseignants, dont la mission est d'expliquer, pouvons-nous faire émerger le sensible et développer le « plaisir du texte » ? Dans un espace plurilingue et pluriculturel de lecture, comment relier les œuvres littéraires et les univers linguistiques, culturels, phénoménologiques des apprenants ?

Il nous semble intéressant d'ancrer l'introduction d'un texte littéraire dans une approche translangagière (Aden, 2014, Eschenauer, 2017) et multimodale. Le concept du « translangager », abordé au départ en tant que *translanguaging* par O. García (2009) concernant les enfants bilingues, renvoie pour les deux chercheuses citées précédemment à la mobilisation par l'enseignant de l'ensemble des répertoires langagiers de l'apprenant (verbal, esthétique, corporel et émotionnel). Malheureusement, cette dimension sensible, subjective et phénoménologique est souvent absente dans les démarches didactiques du texte littéraire, où il s'agit surtout de se situer dans une

¹ Les mots « qui travaillent côte à côte » sont en italiques dans le texte original.

perspective herméneutique qui cherche à traduire les intentions de l'auteur ou dans une approche stylistique qui instrumentalise le texte pour aborder les procédés de style qu'il met en lumière. Celui-ci devient pré-texte pour enseigner et transmettre autre chose que le rythme, le souffle, les respirations, les sensations qui sont liées à l'essence même de l'acte d'écrire et au plaisir de lecture. Or, privilégier une expérience du sentir, en s'appuyant sur la vocalité du texte et sur le corps du récepteur, favorise la compréhension littéraire au sens étymologique. Nous verrons également que mobiliser la bibliothèque littéraire cognitive et émotionnelle de l'apprenant et les œuvres littéraires qui font partie de son répertoire culturel fait émerger une forme de « reliance » (Aden, 2010) dans des dispositifs plurilingues et pluriculturels d'apprentissage.

Présentation du dispositif d'enseignement

Nous abordons depuis des années des textes littéraires dans nos cours universitaires de français comme langue étrangère aussi bien avec des étudiants de niveau intermédiaire qu'avancé. Nous nous attacherons dans cet article à trois actions de médiation que nous avons mises en œuvre en 2017-2018 dans un cours de niveau B2 intitulé « Littérature française du XX^e et XXI^e siècle » dans le Diplôme d'Études Françaises de l'Université Sorbonne Nouvelle dispensé auprès d'étudiants venus du monde entier et non-spécialistes de littérature. Il s'agit d'une part de l'introduction de textes issus de l'univers littéraire des apprenants, d'autre part, de la mise en gestes et en voix d'un extrait de *La Prisonnière* (1923) de M. Proust et enfin, de l'organisation d'un café littéraire autour de l'œuvre *Art* (1994) de Y. Reza. Nous avons enregistré plusieurs séances de cours de manière audio et filmé quelques extraits. Nous sommes à la fois praticienne et chercheuse dans le dispositif, ce qui peut poser des questions d'ordre épistémologique, mais il nous semble essentiel d'interroger nos habitudes et notre pratique d'enseignement.

1. L'apprenant, médiateur du texte littéraire

Dans la mesure où nous souhaitons réduire la distance cognitive et culturelle entre l'apprenant et les textes littéraires dans le

dispositif, nous demandons aux étudiants de devenir médiateurs d'une œuvre qui leur tient à cœur. Il s'agit de rendre compte en français du plaisir de lecture d'un ouvrage et de donner envie au professeur et aux autres étudiants de le lire. Le texte littéraire est envisagé moins comme « *outil de médiation interculturelle* » (Godard, 2015, 49) que comme véhicule de médiation transculturelle. Si l'étudiant parle de lui en faisant émerger des textes littéraires inscrits dans son répertoire culturel, il construit surtout un *nous* au sein du dispositif en abordant des motifs littéraires universels tels que l'amour, l'amitié, la mort, le sens de la vie, etc. Les contraintes qui sont données sont les suivantes : l'apprenant lit un court extrait dans sa langue pour la faire écouter aux autres participants. Il nous semble important en effet de relier texte et voix, oralité et auralité (Rollinat-Levasseur, 2015, 237). Le lien entre voix et oreille favorise la mise en œuvre d'une disponibilité et d'un accueil par rapport au choix littéraire de l'étudiant, qui, dans un second temps, évoque en langue cible le plaisir ressenti à la lecture du livre, en s'appuyant sur quelques notes qu'il a rédigées préalablement. Pourquoi ce livre et non un autre ? Pourquoi le lire et le relire ? Dans son essai, « De l'œuvre au texte » (1971, 74)², R. Barthes distingue deux types de lecteurs : celui qui envisage le livre comme objet de savoir (perspective et point de vue à partir de l'œuvre) et celui qui le considère comme objet d'expérience (perspective du texte). Il s'agit de partager avec les autres acteurs de la classe une expérience de lecture sur le plan cognitif, culturel et affectif. Lorsqu'on analyse le corpus très large de présentations orales qu'ont effectuées les étudiants, on constate plusieurs éléments tout à fait manifestes : les apprenants mettent l'accent non seulement sur les émotions éprouvées, mais aussi sur les sensations que ce livre a fait émerger en eux, en utilisant une grande richesse de lexèmes. Ils relient la plupart du temps leur lecture à des événements personnels de leur existence. « *J'ai été encouragée par ce texte plusieurs fois dans ma vie* », « *Ce texte a changé ma vie* » et mettent en exergue à quel point un texte littéraire renvoie à l'universalité de l'expérience humaine : « *c'est un livre sur l'amour universel* », « *c'est un livre qui bouleverse le lecteur par l'universalité de*

² Dans le « Bruissement de la langue », *Essais critiques IV*, Paris, Seuil, 1971, page 74.

son sujet, par l'émotion continue qu'il offre ». Lors de ce moment de partage, l'apprenant communique la manière dont le texte a représenté pour lui un vecteur de construction culturelle et ouvre ainsi des espaces littéraires inconnus aux autres acteurs du dispositif d'apprentissage. On peut remarquer un soin apporté à la langue. L'emploi de la langue cible dans le partage de l'expérience de lecture ne semble pas constituer un obstacle. En outre, la lecture d'un extrait de la langue maternelle de l'étudiant éveille toujours un intérêt notable chez ses camarades qui sont ainsi sensibilisés à la langue maternelle et à la voix de leur camarade dans une perspective esthétique. Les choix des textes sont très variés : on peut citer à cet égard plusieurs titres pour rendre compte de cette richesse : *Les braises* de S. Márai (Hongrie), *L'insoutenable légèreté de l'être* de M. Kundera (République tchèque), *L'oiseau* de J.-Hi. Oh (Corée du sud), *Le maître et la marguerite* de M. Boulgakov (Russie), *Le témoin (El testigo)* de J. Villoro (Mexique), etc. Le fait d'accueillir dans la classe des livres du monde entier et de naviguer d'une langue à une autre (dans la mesure où l'apprenant est amené à lire un court extrait dans sa langue maternelle) a créé une dimension transculturelle très forte. En effet, ces présentations ont montré combien les écrivains, au-delà de leurs appartenances culturelles et linguistiques, abolissaient les frontières géographiques pour transmettre des expériences humaines universelles. De plus, l'émergence de la langue maternelle de l'apprenant dans la classe a permis une plus grande disponibilité, voire une hospitalité perceptuelle, qui a favorisé ensuite une entrée dans l'œuvre littéraire choisie par les étudiants-médiateurs plurilingues du dispositif.

2. Le corps et la voix de l'apprenant

Dans son ouvrage *Le style des gestes, corporéité et kinésie dans le récit littéraire*, G. Bolens (2008, 5) souligne le fait que lorsqu'on lit, émerge

[... un] processus cognitif de simulation », à savoir « la réactivation d'états perceptifs sensoriels (vision, audition, toucher, goût, odorat), moteurs (mouvements, postures, gestes, sensations kinesthésiques et proprioceptives) et introspectives (états mentaux, affects, émotions).

Les mots que nous lisons renverraient à des événements cognitifs, perceptifs et émotionnels. Dans le colloque organisé par

A. Compagnon au Collège de France en novembre 2015 pour rendre hommage à R. Barthes, J. Kristeva a rappelé combien la vérité d'un texte littéraire pour Barthes était à envisager dans son rapport au corps du scripteur et du lecteur. Il convient d'examiner comment la langue ou les langues liées au texte (langue du texte, langue du lecteur, langue de l'écrivain) prennent corps. Dans la deuxième tâche que nous proposons aux étudiants répartis en îlots, il s'agit de mettre en mouvement des extraits de roman lus à voix haute. Nous allons ici développer un exemple concret avec la mise en mouvement d'un extrait de *La prisonnière* de M. Proust. Nous demandons aux apprenants de lire la première partie du texte de manière collective en indiquant les gestes que les mots font émerger en eux. Nous avons essayé de travailler sur la nature chiasmatisque de la sensorialité et en particulier, d'aborder le chiasme parasensoriel (Bernard, 2001, 91) qui unit non plus le sentir et le dire, mais le sentir et le lire pour créer à partir du texte littéraire une forme de simulation incarnée chez l'apprenant. Nous avons voulu également rendre les apprenants médiateurs esthétiques des textes littéraires pour favoriser des processus d'autonomie langagière.

Voici un exemple avec un extrait de *La prisonnière* de M. Proust.

Je mesurais des yeux Albertine étendue à mes pieds. Par instants, elle était parcourue d'une agitation légère et inexplicable, comme les feuillages qu'une brise inattendue convulse pendant quelques instants. Elle touchait à sa chevelure, puis, ne l'ayant pas fait comme elle le voulait, elle y portait la main encore par des mouvements si suivis, si volontaires, que j'étais convaincu qu'elle allait s'éveiller. Nullement, elle redevenait calme dans le sommeil qu'elle n'avait pas quitté. Elle restait désormais immobile. Elle avait posé sa main sur sa poitrine en un abandon du bras si naïvement puéril que j'étais obligé, en la regardant, d'étouffer le sourire que par leur sérieux, leur innocence et leur grâce nous donnent les petits enfants.

Nous n'avons pas enregistré le début de cette séquence, mais nous avons pris un grand nombre de notes. Le verbe « convulser » est problématique. Seuls deux étudiants parviennent à effectuer un mouvement indiquant ce qui pourrait s'apparenter à une convulsion. De plus, la lecture est hésitante et peu sûre. Les apprenants semblent avoir du mal à se représenter ce que le narrateur entend par « *mouvements si suivis* » concernant le toucher de la chevelure

d'Albertine. Ce qui est intéressant, c'est qu'ils accomplissent des gestes tout à fait singuliers : certains touchent longuement leurs cheveux à plusieurs reprises en répétant le même mouvement, d'autres effleurent le sommet de leur crâne, certains font le mouvement de lisser leurs cheveux, d'autres sont gênés de toucher leurs cheveux dans un dispositif académique devant le regard d'autrui. Ce contraste saisissant entre les mouvements peut s'expliquer de différentes manières : motifs de nature culturelle et interculturelle, habitus et *hexis*³, rôle des rites d'interaction. L'imaginaire du geste varie aussi d'un individu à l'autre et cette activité a montré combien un texte littéraire est polysémique et se dérobe à toute signification. Mettre en mouvements l'expression « *en un abandon du bras si naïvement puéril* » a constitué pour les étudiants un défi encore plus grand. Pourquoi ? D'une part, nous nous rendons compte qu'ils éprouvent des difficultés à comprendre les mots « *naïf* » et « *puéril* » et nous sommes obligée de les écrire au tableau dans la mesure où ils ont du mal à se les représenter. La question qui se pose est la suivante : comment envisager un geste qu'on ne peut pas se représenter linguistiquement ? Le fait de ne pas pouvoir incorporer cette catégorie linguistique affecte nécessairement la compréhension.

Lire un mot consiste à le ré-articuler en soi, à en rejouer virtuellement le geste avant d'en trouver le sens (Godfroy, 2013, p. 29).

Le travail sur l'imaginaire du geste, qui passe par le langage verbal (médiation de l'enseignant pour expliciter la signification), permet aux apprenants de comprendre ces termes et donc, assume un rôle déterminant sur la qualité du geste ou du moins, sur la confiance en soi dans le geste. Ce travail a agi comme une boussole nous indiquant ce que les apprenants ne comprenaient pas dans le texte. Il a servi de catalyseur à la médiation enseignante. Chaque étudiant effectue un mouvement qui lui est propre. Par exemple, pour « *poser sa main sur sa poitrine* », certains croisent les mains, trois étudiants posent leur main droite sur la partie haute de leur corps,

³ Le terme d'*hexis* utilisé par Bourdieu (2000) est étroitement associé à celui d'*habitus* et peut être défini comme l'expression et les manifestations du corps dans un contexte social. Il recouvre les postures durables du corps, mais aussi la façon de poser la voix et renvoient à l'incorporation du sujet dans l'espace social, en fonction de la position qu'il y occupe.

d'autres, leur main gauche et dans chaque geste de la main, on voit une attitude singulière et donc, une production de sens et d'expressivité différente. Les images évoquées par les mots du texte renvoient à des représentations subjectives et à des figures de lecteurs tout à fait distinctes. Nous avons alors demandé aux apprenants d'effectuer un arrêt sur ce geste et de regarder les gestes de leurs camarades les plus proches dans l'espace de la classe. Il s'agissait à la fois de mettre l'accent sur le caractère propre de chaque imaginaire du geste, mais aussi de créer une expérience intersubjective de compréhension de la singularité du geste d'autrui. On pense à cet égard au passage du dernier volume de *À la recherche du temps perdu* de M. Proust, lorsque le narrateur écrit que le lecteur est d'abord le lecteur de lui-même. Pour C. Romano⁴, l'expérience est toujours « *expérience de soi et du monde, expérience de soi dans le monde et expérience du monde par rapport à soi* ». Confronter son expérience kinésique à celle des autres dans un dispositif pluriculturel d'apprentissage peut être envisagé comme un aller-retour réflexif et altéritaire bénéfique non seulement en termes d'appréhension de différentes perspectives et de modes de perception, mais également de compréhension du texte littéraire.

Dans tous les cas, nous avons observé une grande réceptivité des étudiants, qui ont été extrêmement attentifs. Ce travail de perception de l'œuvre kinésique a stimulé une motivation intrinsèque indéniable et a généré dans le dispositif une grande envie de participer aux interactions verbales. Les simulations perceptives que nous avons stimulées ont permis aux étudiants d'incorporer la dimension sémantique de ce qu'ils ont lu, à travers les sensations motrices de leur corps.

3. La mise en œuvre d'un café littéraire

La troisième action de médiation du texte littéraire dans le cours de littérature à destination d'apprenants de niveau avancé a consisté à proposer un café littéraire à partir de la lecture de la pièce *Art* de Y. Reza. Les étudiants, répartis par groupes de quatre, ont sélectionné deux sujets de débat parmi plusieurs. Les questions

⁴ Romano, C., *Au cœur de la raison, la phénoménologie*, Paris, Folio Essais, 2010, p. 809.

étaient les suivantes : comprenez-vous que trois amis se disputent au sujet de l'achat d'une œuvre d'art effectué par l'un d'entre eux ? Quel est d'après vous le message de la pièce ? Recommanderiez-vous la lecture de cette pièce à vos amis ? Pourquoi ? Avez-vous apprécié le style d'écriture de Y. Reza ? Les étudiants ont négocié entre eux le choix des questions qu'ils souhaitaient discuter, ont enregistré leurs échanges de manière audio et nous ont envoyé la version MP3 que nous avons écoutée à tête reposée. Nous avons pu remarquer les faits suivants : d'une part, les étudiants portent une attention tout à fait notable à la voix et au point de vue de l'autre, d'autre part, ils cherchent à faire comprendre aux autres la façon dont ils lisent le texte littéraire pour progressivement co-construire ses différents sens. Celui-ci devient ainsi le vecteur d'une expérience d'écoute et de dialogue. Il s'inter-dit dans une expérience d'altérité et de métissage culturel. Chaque apprenant a lu la pièce de manière personnelle selon son vécu, sa sensibilité, son expérience de lecteur. La confrontation des regards permet là encore de faire émerger *un nous* très intéressant en termes de richesse pluriculturelle et d'altérité. Cette tâche a également créé des processus d'autonomie tout à fait notables. Certes, les apprenants ont commis de nombreuses fautes de langue et ont été confrontés à des difficultés dans l'emploi des modes, des temps, à des problèmes de genre dans l'emploi des substantifs, à des défaillances lexicales (que nous avons relevées en apportant des éléments de remédiation linguistique plus tard), mais nous avons pu constater une très forte implication des étudiants dans l'activité langagière. Les étudiants ont cherché à être médiateurs du texte dans un climat d'entraide. Nous avons pu ainsi noter une forme d'étayage récurrent, certains finissant les phrases de leurs camarades, apportant des précisions, posant des questions, lorsqu'ils ne parvenaient pas à comprendre les arguments soulevés. Certains se sont reposés sur l'ensemble de leur répertoire langagier pour faire entendre leur point de vue sur l'œuvre théâtrale, parfois en faisant jaillir des mots dans leurs langues maternelles que leurs camarades essayaient de traduire. Ce passage d'une langue à une autre n'a pas semblé interrompre le flux des interactions et nous avons pu voir émerger une forme de médiation linguistique informelle. En outre, nous avons pu constater lors de ces interactions verbales le recours à des gestes qui a révélé

une envie de communiquer, non au sens de transmettre une information, mais au sens de créer un espace-temps commun. Par exemple, lorsqu'un étudiant a voulu signifier le mot « toile », il a indiqué à ses camarades à l'aide de plusieurs gestes la forme d'un tableau. Nous aimerions citer ici J. Aden et S. Eschenhauer, qui rappellent lors d'une conférence intitulée « Médiations et Translangageance », dans le cadre d'un colloque organisé par l'Institut Goethe à Paris en décembre 2014 intitulé « Médiations et Performances », que « *les capacités linguistiques des enfants s'appuient sur tous les langages* » et évoquent le concept du *translangager* défini par J. Aden (2013) comme un « *acte dynamique de reliance à soi, aux autres et à l'environnement, par lequel émergent en permanence des sens partagés entre les humains* » (*ibid.*, 115). Pour s'exprimer, un apprenant doit pouvoir se reposer sur son répertoire émotionnel, corporel et esthétique, même s'il ne possède pas les mots en langue étrangère pour le faire. Il peut échanger avec les autres, sans passer nécessairement par les mots.

En outre, la lecture de la pièce de théâtre a amené les étudiants à aborder leurs visions personnelles et singulières de l'art contemporain et de l'amitié et finalement à parler d'eux-mêmes et à ancrer le texte dans une perspective esthétique et éthique. De plus, nous avons pu noter dans l'activité du café littéraire une forme de bienveillance et d'empathie de la part des locuteurs à l'égard des destinataires de leur discours. Les sujets-médiateurs du texte littéraire ne se sont pas contentés d'exercer les fonctions de producteurs du discours ni d'interprètes de l'œuvre littéraire, ils ont été également traducteurs des réactions de leurs camarades.

Nous voyons donc apparaître une conception de l'énonciation où la subjectivité devient une subjectivité partagée et où l'activité du sujet se présente comme une action conjointe (Vion, [1992] 2000, 47).

Lorsque l'échange de certains groupes s'est porté sur les registres de langue utilisés par Y. Reza, certains étudiants sont devenus véritablement « traducteurs » du texte en expliquant certaines expressions idiomatiques, telles que « il ne roule pas sur l'or » ou « je suis toujours la dernière roue du carrosse », etc.

En conclusion, nous avons voulu dans cet article mettre en exergue la nécessité de la médiation linguistique, esthétique et

corporelle du texte littéraire par les apprenants. Il nous semble important que ces derniers s'impliquent dans le dispositif en devenant « passeurs » des œuvres. Comme nous avons pu le voir, leur médiation transcende les frontières culturelles. En outre, le fait de pouvoir naviguer d'un langage à un autre, d'une langue à une autre leur permet d'accéder davantage au « *plaisir du texte* » (Barthes, 1973).

Références bibliographiques

- ADEN, J., L'empathie, socle de la reliance en didactique des langues-cultures, in ADEN J., GRIMSHAW T., PENZ, H. (dir.), *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité. Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance, Teaching Language and Culture in an Era of Complexity. Interdisciplinary Approaches for an Interrelated World*, Bruxelles, Peter Lang, 2010, 23-44.
- ADEN, J., La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'énaction en didactique des langues, *Études de linguistique appliquée*. 2012/3, **167**, 2012, 267-284.
- ADEN, J., Apprendre les langues par corps, in ABDELKADER, Y., BAZILE, S., FERTAT, O., *Pour un théâtre-monde. Plurilinguisme, interculturalité, transmission*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, 2013, 109-123.
- ADEN, J., Résonance émotionnelle et empathie, synergie entre pratiques théâtrales et langagières, dans ADEN, J., ARLEO, A. (dir), *Les cahiers du CRINI*, Université de Nantes, sept. 2014.
- BARTHES, R., *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil, 1973.
- BARTHES, R., Dans le Bruissement de la langue, *Essais critiques IV*, Paris, Seuil, 1971.
- BERNARD, M., *De la création chorégraphique*, Paris, Éditions Centre National de Danse, 2001.
- BOLENS, G., *Le Style des gestes : corporéité et kinésie dans le récit littéraire*, préface d'A. Berthoz, éditions BHMS (Bibliothèque d'Histoire de la Médecine et de la Santé), Lausanne, 2008.
- BOURDIEU, P., *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Éditions du Seuil, [1972] (2000).
- DEWEY, J., *L'art comme expérience*, Paris, Folio, [1934] (2010).
- ESCHENAUER, S., Médiations langagières dans une pédagogie énactive au collège. Thèse de doctorat sous la direction de Joëlle Aden et de Wolfgang Sting. Université Paris Est, 2017.
- GARCÍA, O., Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century, in MOHANTY, A., PANDA, M., PHILLIPSON, R., SKUTNABB-KANGAS, T. (eds). *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local*. New Delhi, Orient Blackswan, 2009, 128-145.

- GODFROY, A., *Écrire, danser : prendre corps et langue. Étude pour une densité de l'écriture poétique*, thèse dirigée par Michèle Finck, Université de Strasbourg, 2013.
- GODARD, A., La littérature dans la didactique du français et des langues : histoire et théories, in GODARD, A. (dir.), *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris, Didier, 2015, 13-55.
- ROLLINAT-LEVASSEUR, E., La littérature en actes : voir, entendre, ressentir, in GODARD, A. (dir.), *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris, Didier, 2015, 220-264.
- ROMANO, C., *Au cœur de la raison, la phénoménologie*, Paris, Folio Essais, 2010.
- VION, R., *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris, Hachette, [1992] (2000).

Démarches interculturelles

La littérature peut tout !¹ L'enseignement du texte littéraire pour la découverte de l'altérité

Maddalena DE CARLO, Elisabetta SIBILIO, Università di Cassino e del Lazio Meridionale - IT

Résumé

Dans cette contribution, nous nous interrogeons sur le rôle que l'enseignement de la littérature dans les contextes scolaires et universitaires peut jouer pour former des individus et des citoyens capables non seulement d'apprécier la valeur esthétique des productions littéraires de tout temps et de toutes aires géographiques et culturelles, mais aussi de réfléchir sur la condition humaine et sur l'universalité de certaines expériences de vie des êtres humains, en dépit de la grande variété de leurs modalités d'expression. Pour atteindre ce but, nous avons choisi nous pencher dans cette contribution sur des récits de vie qui racontent l'expérience de la migration, de l'exil, du deuil et du sens de perte qu'ils engendrent, en tant que lieu de réflexion privilégié sur la nature paradoxale de toute expérience humaine se situant entre appartenance et étrangeté.

Mots clés : didactique de la littérature, littérature de la migration, éducation à l'altérité

Abstract

In the present contribution, we question the role that the teaching of literature can play in educating students not only to appreciate the aesthetic value of literary productions of all times and from all geographical and cultural areas, but also to reflect on the universality of some human experiences, despite the wide variety of their modes of expression. To achieve this goal we focus on life stories telling about migration, exile and the sense of loss they engender. Apart from the specific life stories, the narration of these kind of events can represent a privileged way to reflect upon the nature of any human experience, lying between belonging and strangeness.

Keywords: didactics of literature, literature of migration, education to otherness

Resumen

En el presente artículo, nos preguntamos por el papel que la enseñanza de la literatura en los contextos escolares y universitarios puede jugar para formar individuos y ciudadanos capaces de apreciar no sólo el valor estético

¹ Todorov (2007, 61).

de las producciones literarias de todas las épocas y de todas las áreas geográficas y culturales, sino también de reflexionar sobre la condición humana y sobre la universalidad de ciertas experiencias de vida de los seres humanos a pesar de la gran variedad de sus modalidades de expresión.

Para lograr este objetivo, teniendo en cuenta las urgencias impuestas por la oleada creciente de xenofobia a la que asistimos, en este artículo hemos elegido focalizar nuestra atención sobre los relatos de vida que cuentan la experiencia de la migración, el exilio, el duelo y el sentimiento de pérdida que engendran, como lugar de reflexión privilegiado sobre la naturaleza paradójica de toda experiencia humana que se sitúa entre afiliación y extrañamiento.

Palabras clave: didáctica de la literatura, literatura de la migración, educación para la diversidad

Introduction

L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE a suivi des parcours quelque peu différents dans la classe de langue maternelle² et de langue étrangère. En effet, si le prestige des *Lettres* n'a jamais été mis en question dans les systèmes d'enseignement nationaux, dans la classe de langue étrangère la présence du texte littéraire a été fortement liée aux approches didactiques qui se sont succédé.

Pendant longtemps, la méthode grammaire-traduction, calquée sur l'enseignement des langues classiques, s'est donné comme but de mettre les apprenants en contact avec l'expression la plus élevée de la culture et de la langue d'un pays par l'étude de ses œuvres littéraires.

À partir de l'avènement des méthodes directes ou naturelles, déjà à la fin du XIX^e siècle, l'intérêt pour la littérature diminue, les apprenants sont confrontés à la langue parlée dans des contextes de vie quotidienne, l'objet de leur apprentissage étant la conversation courante. Les méthodes audio-orales et audio-visuelles, concentrées sur l'apprentissage de la langue orale, continuent à exclure la langue littéraire de leur répertoire.

Plus tard, les approches communicatives ont montré au fil du temps des attitudes différentes. Pendant longtemps le texte littéraire,

² Nous utilisons ce terme pour indiquer la langue de scolarité, indépendamment de la langue première de chaque apprenant.

considéré trop complexe et trop loin des besoins communicatifs des apprenants, a été banni du matériel linguistique proposé en classe. Graduellement, on assiste à des tentatives d'intégrer les textes littéraires pour analyser ses caractéristiques pragmatiques ou, dans une perspective sociologique, pour comprendre certains aspects socio-culturels des contextes de production.

Plus récemment, l'édition de 2018 du *Volume complémentaire* du CECR prend en considération l'importance de la valeur esthétique du texte et de son impact sur la motivation des apprenants, et inclue dans les nouvelles échelles, entre autres, des descripteurs :

- *mettant en valeur certains domaines innovants du CECR où aucune échelle de descripteurs n'avait été proposée en 2001 mais dont la présence était devenue de plus en plus pertinente ces vingt dernières années, en particulier pour la médiation et la compétence plurilingue/pluriculturelle ;*
- *répondant aux demandes de descriptions plus détaillées de la compréhension orale et écrite dans les échelles existantes et de nouveaux descripteurs dans d'autres activités communicatives telles que l'interaction en ligne, l'usage des télécommunications, **l'expression des réactions à l'écriture créative et à la littérature** » (CECR, *Volume complémentaire*, 2018, 23)³.*

La prise en compte du texte littéraire semble se situer ici dans une perspective récente en didactique de la littérature, centrée moins sur le texte lui-même que sur une esthétique de la réception.

Dans notre contribution, nous ne ferons pas systématiquement la différence entre enseignement du texte littéraire en classe de langue maternelle ou étrangère ; à partir de la situation italienne, qui est la nôtre, et de notre expérience d'enseignants de langue et de littérature française en Italie, nous allons parcourir quelques-unes des orientations de la didactique du texte littéraire pour en dégager les points de force et les criticités, afin de comprendre comment l'étude de la littérature peut contribuer à la formation d'apprenants vivant, à l'époque de la globalisation, l'expérience des sociétés complexes multiculturelles, hyper-médiatisées, en transformation rapide et constante. Nous ne poserons donc pas la question de la lecture des textes en traduction ou en langue originale. Nous partons du

³ Notre mise en relief.

présupposé que ce choix est lié au type de texte choisi, au niveau de compétence linguistique des apprenants et aux objectifs pédagogiques et didactiques poursuivis. Tout en valorisant l'accès aux textes dans leur forme intégrale, il serait très réducteur de limiter la sélection aux seuls textes que les apprenants peuvent lire dans la langue originale ; notre expérience de lecteurs nous a d'ailleurs confrontées à la lecture de textes traduits comme seule voie d'accès à des chefs d'œuvres littéraires mondiaux que nous n'aurions jamais pu apprécier différemment.

Nous ne rentrerons pas non plus dans le débat théorique de la définition de littérature et de littérarité. Si nous mettons en question les limites des canons littéraires attestés, ce sera uniquement dans le but d'élargir le panorama à d'autres contextes culturels qui ont, pour leur part, constitué au fil du temps d'autres traditions artistiques. Par ailleurs, les critiques à la notion de canon, en particulier de canon occidental, ont mis en évidence sa partialité et son ethnocentrisme. Un enseignement de la littérature qui se propose comme objectif principal de former « *un membre actif, critique, réfléchi et empathique d'une communauté d'égaux, capable d'échanger des idées dans le respect et la compréhension des gens issus des horizons les plus divers* » (Nussbaum, 2015) doit aussi faire réfléchir les apprenants sur le fait que les canons littéraires sont des formations sociales, donc situées historiquement et géographiquement, relatives et dynamiques.

Notre intérêt est donc principalement didactique et éducatif : nous nous interrogeons sur le rôle que l'enseignement de la littérature dans les contextes scolaires et universitaires peut jouer pour former des individus et des citoyens capables non seulement d'apprécier la valeur esthétique des productions littéraires de tout temps et de toutes aires géographiques et culturelles, mais aussi de réfléchir sur la condition humaine et sur l'universalité de certaines expériences de vie des êtres humains, en dépit de la grande variété de leurs modalités d'expression. Dans ce sens, l'accès à la littérature ne devrait pas être l'apanage des élites intellectuelles, ou affaire de spécialistes, mais l'occasion pour tous et chacun de voir exprimés de façon originale sentiments, réflexions, soucis, joies et angoisses pour « *mieux comprendre le monde et nous aider à vivre. [...]* » (Todorov, 2007, 61).

Pour atteindre ce but, compte tenu des urgences imposées par la vague croissante de xénophobie à laquelle nous assistons, nous avons choisi nous pencher dans cette contribution sur des récits de vie qui racontent l'expérience de la migration, de l'exil, du deuil et du sens de perte qu'ils engendrent, en tant que lieu de réflexion privilégié sur la nature paradoxale de toute expérience humaine se situant entre appartenance et étrangeté.

1. De l'histoire de la littérature à la théorie de la littérature

Les disciplines scolaires ainsi que leur enseignement, avec les modalités de transmission choisies, les contenus sélectionnés et les objectifs poursuivis ont été, de tous temps, strictement liées à une conception générale de la culture et du rôle que celle-ci doit jouer à l'intérieur d'une société déterminée.

Ainsi, en Italie, au moment de la construction de l'unité nationale dans la seconde moitié du XIX^e siècle, l'enseignement de la littérature se proposait deux buts principaux : former une conscience nationale et fournir un modèle linguistique. Les deux finalités étaient poursuivies suivant une approche historique : l'étude par étapes chronologiques des œuvres monumentales de la littérature nationale permettait, d'une part, de diffuser des valeurs éthiques et sociales à partager de la part des citoyens qu'on se proposait de forger et, de l'autre, de souligner le continuum linguistique aisément observable dans la langue littéraire italienne au cours des siècles, une langue capable d'exprimer un sentiment d'appartenance nationale au-delà de la fragmentation linguistique et politique qui avait caractérisé l'Italie jusqu'alors.

Dans ce cadre, l'enseignement de la littérature a coïncidé de fait avec l'enseignement de l'*histoire* de la littérature, les différents auteurs constituant les jalons d'un chemin qui se déroule au fil des siècles : leur vie, le contexte historique dans lequel ils agissent, sont les contenus principaux sur lesquels se focalisait l'enseignement.

Cette approche de l'enseignement de la littérature est encore très répandue, bien que, dans les années successives, d'autres modalités se soient imposées dans le domaine de la recherche linguistique et de la critique littéraire, et par la suite dans les instructions officielles et dans la formation des enseignants.

C'est à partir des années 70 qu'en Italie commencent à s'affirmer les études structuralistes de souche française, à leur tour inspirées du formalisme russe. Suivant cette nouvelle perspective, le texte littéraire est un objet à analyser avec des instruments et méthodes scientifiques ; pour le comprendre dans son autonomie, il est nécessaire d'en étudier la spécificité du point de vue formel, son sens étant saturé par sa forme. De l'enseignement de l'histoire de la littérature on est passé alors à l'enseignement de la *théorie* de la littérature, laissant la littérature en tant que telle, encore une fois, en second plan. La complexité de cette approche n'étant pas adaptée à un public scolaire, son adoption a souvent été réduite à une application mécanique de procédures banalisées : de la division d'un texte en séquences, au repérage des différentes fonctions des personnages, à la définition de la focalisation narrative, sans que ce processus ait véritablement rapproché les lecteurs-apprenants à l'objet d'analyse. C'est le danger de l'hyper-technisation de l'étude du texte littéraire, dénoncé par Todorov il y a une douzaine d'années dans son pamphlet *La littérature en péril* (2007) : l'un des intellectuels qui a contribué à promouvoir en France le structuralisme et la narratologie dans les années 70, plaide ici pour un retour à un enseignement de la littérature, où les instruments d'analyse représentent un moyen pour la compréhension et non une fin en soi. Todorov propose une approche humaniste du texte littéraire qui remplace, à sa dissection, la quête d'un sens personnel de la part du lecteur.

2. Du côté du récepteur⁴

Dans la recherche linguistique italienne, la capacité de compréhension est l'un des domaines d'investigation privilégié par Tullio De Mauro, un des intellectuels parmi les plus actifs dans le mouvement de renouvellement du système éducatif depuis les années 70. Au cœur de ses réflexions scientifiques, la dimension sémiotique du/des langage/s comme moyens de construction de sens de la part de tout locuteur. Au cœur de ses préoccupations éthiques, la fondation d'une discipline, la *linguistique éducative*, capable

⁴ *Du côté du récepteur* (notre traduction) est le titre d'un texte de Tullio De Mauro (*Dalla parte del ricevente*, 1988) dans lequel il expose ses idées innovantes sur les processus de compréhension.

d'élaborer des modèles théoriques qui explorent les rapports entre développement des capacités sémiotiques et développement intellectuel et affectif. Ses études sur la sémantique reposent, entre autres, sur la conception du langage comme instrument du processus d'élaboration du sens à l'intérieur de la faculté générale de symbolisation de l'espèce humaine et sur la capacité de réflexion métalinguistique, clé du processus de création et interprétation du sens. Dans ce cadre, dès les années 90, De Mauro s'est souvent penché sur le thème de la compréhension, pour lui étroitement lié au thème de la signification :

[...] nous devons explorer systématiquement et analytiquement l'autre moitié du ciel linguistique et sémiotique, c'est-à-dire la réception et la compréhension (De Mauro, 1993, 41).

À un modèle simpliste de la compréhension, issu des études sur l'intelligence artificielle, selon lequel la compréhension serait symétrique à la production, De Mauro oppose une conception du processus de signification caractérisé par sa nature approximative et indéterminée :

[...] un mouvement semblable à ceux qui explorent et tâtent le tronc d'un arbre ou la paroi d'une montagne pour trouver un appui. [...] Ainsi, grimpent-ils, par hypothèses, tentatives, retours en arrière, nouveaux départs et ce chemin n'est qu'un des chemins possibles pour monter plus haut (De Mauro, 1999, 58).⁵

Vers cette focalisation sur le processus de compréhension converge dans ces mêmes années, une nouvelle conception de la didactique du texte littéraire fondée sur l'herméneutique contemporaine (Luperini, 1998, 2000), où la classe est conçue comme une communauté interprétative et l'enseignant comme un médiateur culturel. La co-construction du sens de la part du lecteur / apprenant dans le groupe-classe permet d'atteindre des objectifs de nature différente : la liberté d'exprimer légitimement sa propre interprétation et de découvrir dans l'œuvre littéraire un sens *pour soi*, le rend protagoniste et le motive à une lecture approfondie et personnelle. Par ailleurs, la confrontation des différentes interprétations entre paires entraîne l'apprenant à argumenter ses

⁵ Voir à ce propos : De Carlo, Bonvino, sous presse.

propres idées et à accepter celles des autres, contribuant ainsi à la réalisation d'un espace éducatif démocratique. Cette attitude dialogique, qui peut être cultivée en classe à partir de toute thématique, trouve dans le texte littéraire un matériel particulièrement fécond, non seulement pour sa valeur esthétique, mais surtout pour son pouvoir de libérer l'imagination narrative, de stimuler l'empathie (Nussbaum, 2010) et la capacité d'identification avec *d'autres vies que la nôtre*.

3. Narration et connaissance

Spécialistes de différents domaines – psychologie, philosophie, historiographie (Stern, 1982 ; Ricœur, 1990 ; Ginzburg, 1979) – concordent depuis plusieurs années sur le fait que la dimension narrative représente une des formes de fonctionnement de la pensée humaine et un lieu de construction de l'identité individuelle et collective. En psychopédagogie, Bruner (1990) suppose l'existence de deux modalités de base de la pensée par lesquelles les êtres humains organisent leur connaissance du monde : l'argumentation (pensée propositionnelle) et le récit d'histoire (pensée narrative) : la pensée narrative aide les individus à se créer une version du monde à l'intérieur de laquelle ils peuvent s'imaginer une place pour eux-mêmes. La mise en mots de nos expériences nous permet de nous situer par rapport aux événements et de les interpréter dans un cadre cohérent : nous inventons notre roman où nous définissons qui nous sommes, ce qui nous est arrivé et pourquoi. De cette façon nous sommes amenés à structurer non seulement le passé (ce qui nous est arrivé) et le présent (ce que nous sommes), mais aussi le futur (ce que nous désirons pour nous dans l'avenir).

Ces histoires nous offrent la possibilité de penser « autrement » par rapport à la pensée propositionnelle, d'imaginer d'autres parcours laissant ouvert un espace pour la surprise, l'espoir, l'imprévu :

[...] nous vivons simultanément dans ces deux modes : celui, austère mais bien délimité, du mode de pensée paradigmatique, et celui, plein de défis, du récit. C'est en réalité lorsque nous perdons de vue que les deux modes de pensée sont liés l'un à l'autre que nous cessons d'être à même de faire face aux événements (Bruner, 2005, 123).

L'action structurante de la narration a été également théorisée par Ricœur (1990) dans son étude sur la construction de l'identité, où il développe le concept d'« identité narrative ». Si le terme *identité* implique la notion d'identique et donc imperméable aux changements et aux échanges, la narrativité, pour sa part, suggère les idées de déroulement et de transformation. Elle opère une médiation entre le principe de concordance, nécessaire à garantir une cohérence dans l'action et le principe de discordance qui rend possibles les transformations de l'intrigue ; l'identité narrative permettrait donc un rapport dialectique du soi et de l'autre que soi (id., 142)⁶.

Dans cette dialectique qui permet la confrontation d'interprétations multiples, réside la nature dialogique de la narration :

La reconstruction narrative commune n'est pas un jeu à somme zéro. Produire du sens ensemble ne doit pas engendrer une forme d'hégémonie. [...] le débat et la négociation, s'ils sont poursuivis ouvertement, sont les ennemis de l'hégémonie, soit-elle liée au sexe, à l'origine ethnique, à la religion ou simplement à la force (Bruner, 2005, 109).

La capacité de créer des narrations constituerait donc une propriété émergente de l'esprit humain de même que le langage. Elle représente une forme particulière de la connaissance du monde, une manière universelle d'organiser l'expérience humaine d'être dans le monde et de vivre avec les autres. Donner la possibilité aux jeunes générations en formation d'accéder à la narration littéraire constitue donc un moyen pour entrer en contact avec l'expérience de l'altérité et de la comprendre : l'altérité des récits qui racontent des vies différentes et l'altérité des significations multiples qu'il est possible d'envisager.

4. Migration comme situation existentielle

4.1. Problèmes de définition

Comme nous l'avons anticipé, à l'intérieur de la grande richesse et variété de textes littéraires qu'il serait possible de proposer en classe, nous voudrions prendre en considération dans

⁶ Ces réflexions ont été développées dans De Carlo, 1999.

cette contribution la littérature de migration : cette écriture « décentrée » montre en effet qu'il est illusoire de réclamer une appartenance à part entière (Derrida, 1991) car tout être humain est un hôte sur cette terre (Levinas, 1972, 86).

Or, un premier problème de définition se pose. Comme le remarque Nouss (2018, 163) :

Comment, toutefois, la nommer, cette littérature qui permettrait d'approcher l'expérience migratoire ? Littérature migrante ? On demande cependant à savoir si le syntagme désigne une production littéraire écrite par des écrivains migrants, ou descendant de migrants, ou celle qui traiterait de thèmes liés à la migration, tels que le déracinement, la nostalgie, le passage des langues ou encore celle qui, dans sa poétique même, tend à exprimer l'éthos migratoire, une littérature de la migration dans ce cas ?

Dans les dernières années nous avons assisté à la tentative de catégoriser les différentes écritures dites « migrantes » « émigrantes », « immigrées ». Il est possible de définir deux catégories principales qui, à leur tour, en engendrent une troisième :

- des textes sur le thème de la migration (depuis l'*Exode* dans la *Bible* jusqu'aux narrations contemporaines des traversées de la Méditerranée entreprises pour s'échapper de la guerre ou de la famine) qui racontent les histoires de personnages fictifs et leurs voyages ;
- les textes écrits par des migrants qui ont décidé, comme des milliers de migrants non-écrivains, d'abandonner leur pays dans le désir ou l'espoir d'une vie meilleure ou de la simple survie ;
- les textes des écrivains migrants qui racontent des histoires de migration non nécessairement autobiographiques.

Une réponse possible à ces flous terminologiques, proposée par Nouss, est celle de prendre en considération comme critères de définition, les axes de réflexions mobilisées par le texte littéraire :

De fait, une interrogation sur la littérature migrante croise différents axes de réflexion tels que ceux portant sur la nature des frontières, le sort de l'État-nation, le pluralisme culturel (métissage, créolisation, hybridité), l'héritage du cosmopolitisme, les dispositifs de nomadisme ou la constitution des diasporas (idem, 164).

Cette perspective permet de dépasser la notion de littérature francophone et, en contexte anglophone, celle de *post-colonial studies*. Au cours de la dernière décennie, en effet, dans les études littéraires, on s'est de plus en plus éloigné de la notion de « littérature nationale » pour faire prévaloir une approche transnationale, qui n'est plus liée à une dimension territoriale ou linguistique. Si déjà en 1827, réagissant à la position de Herder prônant un rapport de nécessité entre langue, nation et littérature, Goethe soutenait que la notion de littérature nationale avait peu de pertinence et qu'elle devait être remplacée de toute urgence par celle de *Weltliteratur* (littérature mondiale), ce changement de perspective s'est avéré extrêmement complexe, sinon irréalisable (Moretti, 2000).

Toute analyse du champ littéraire ne peut plus, du moins depuis les années quatre-vingt-dix du siècle dernier, éviter une contamination avec des approches disciplinaires que la tradition culturelle et éducative de l'Occident avait toujours présentées comme séparées du champ de la littérature ou explicitement comme ses antagonistes. La sociologie, la politique et l'économie, avec leurs implications éthiques, ont donné naissance, en particulier dans la sphère anglo-saxonne, à de nouvelles disciplines littéraires telles que *gender, women, gay, lesbian, black, ethnic, postcolonial ... studies*, parfois avec l'effet paradoxal de ghettoïser les auteurs et leurs productions littéraires, les séparant de leur contexte culturel et historique.

Partant de l'hypothèse que le roman est le genre qui montre de la façon la plus évidente les mutations et les évolutions du champ littéraire et de ses relations avec le monde – de sorte que, à différentes époques, y compris la nôtre, le terme *roman* est essentiellement considéré comme synonyme de *littérature* – le débat théorique des deux dernières décennies peut être résumé autour de l'opposition littérature mondiale / *global novel*, où nous entendons par ce dernier « le roman qui aspire à une dimension mondiale, notamment en termes commerciaux » (Morace, 2014, 108). Comme le montre Morace (2014), cette opposition dérive à son tour, pour des raisons et avec des résultats différents, d'autres oppositions telles que centre / périphérie (Moretti, 1994) ou planétaire / globale (Spivak, 1990). Ce débat a ensuite débouché, à l'intérieur de certains contextes nationaux

occidentaux, sur une confusion terminologique générale dans laquelle les néologismes et les réinterprétations de termes « traditionnels » existants rendent difficile la formulation d'une définition partagée par la communauté des spécialistes. L'idée d'une « littérature mondiale » a dû en effet se confronter aux catégories assez récentes des « -phonies » (francophonie, hispanophonie, etc.) ou de littératures postcoloniales, catégories constituées respectivement à partir de la langue utilisée par les auteurs, ou de leur collocation géographique, avec toute sorte d'implications historique et politique. Comme l'a souligné Casanova (1993), dans les années 80 en Angleterre, la catégorisation de la « littérature du Commonwealth » semblait vouloir faire croire à un nouvel ordre mondial multiculturel, sans frontières ni barrières politiques, ethniques et linguistiques où il n'y aurait ni centre ni position dominante. Salman Rushdie, l'un des acteurs principaux de ce milieu littéraire, a décrit sa situation d'écrivain anglophone et postcolonial en termes beaucoup moins idylliques, bien qu'ouverts à des scénarios réconfortants. Pour lui, si l'origine, la langue et les normes sociales sont trois éléments fondamentaux pour définir un homme, le migrant, qui a été obligé de renier les trois, doit trouver de nouvelles manières de se décrire, de nouvelles manières d'être un homme :

[...] Ayant été menés au-delà du lieu de notre naissance, nous sommes des hommes "traduits". Il est généralement admis qu'on perd quelque chose dans la traduction ; je m'accroche obstinément à l'idée qu'on peut aussi y gagner quelque chose (Rushdie, 1993, 87).

Dans le paragraphe suivant, nous allons présenter rapidement comment le phénomène de la littérature de la « *migrance* » ou de la « *migritude* » s'est manifesté en France et pourquoi ses thématiques spécifiques peuvent constituer un lieu de réflexion privilégié sur la nature paradoxale de toute expérience humaine se situant entre appartenance et étrangeté.

4.2. L'âge des migrations : un regard sur la littérature « migrante » en France

Déjà à partir du début du XX^e siècle, dans les années 30, la France – « terre d'accueil » – est le pays avec le plus grand nombre de migrants dans le monde après les États-Unis. La Constitution de

1958 assurant le droit d'asile aux demandeurs provenant de pays en guerre ou avec des régimes totalitaires attirera dans le territoire français des vagues de réfugiés fuyant les dictatures, notamment des pays latino-américains des années 70-80.

La France a constitué également une destination ambitionnée par les artistes du monde entier, y compris les intellectuels provenant des colonies. Pour la plupart d'eux, le français devient la langue d'élection : de Samuel Beckett à Roman Gary, de Léopold Senghor à Aimé Césaire.

À l'intérieur de cette variété, les auteurs africains francophones offrent une production particulièrement riche, abordant au fil du temps des thématiques diverses : la dénonciation des maux de la colonisation et le désir de montrer la dignité de la culture autochtone dans les années 50-60 ; les espoirs projetés sur l'indépendance et la successive désillusion face aux régimes postcoloniaux dans la décennie successive. Motifs récurrents : la perte d'identité, la souffrance de l'exil, le conflit de vivre entre deux ou même plusieurs langues/cultures. Cette production littéraire en langue française de la part d'auteurs « non français » impose une profonde réflexion sur la notion de littérature nationale à l'intérieur de l'Hexagone.

Pour des raisons d'espace, nous ne pourrions pas approfondir ici le débat concernant non seulement les questions terminologiques mais aussi les thématiques spécifiques, la valeur esthétique, la réception du public de la littérature en langue française depuis le début du siècle dernier, nous nous bornerons donc ici à en parcourir les grandes lignes pour rendre compte de sa variété et complexité.

Comme l'a remarqué Reek (2018), une des caractéristiques de la culture française est représentée par la forte centralisation linguistique et culturelle : c'est dans ce cadre qu'il faut interpréter le rôle de l'Organisation Internationale de la Francophonie, rassemblant 80 pays de langue française. Grâce à cette construction moins politico-culturelle qu'idéologique, d'une part, les œuvres littéraires francophones ont été absorbées dans la sphère française, jouissant du statut d'« universalité » en vertu de l'emploi d'une

langue commune ; d'autre part, cette catégorisation a engendré une césure entre littérature française et littérature francophone et la caractérisation de cette dernière comme littérature postcoloniale tout court.

Face à ces contradictions, des écrivains français d'origine algérienne, à la suite de la publication en 1983 du roman de Mehdi Charef *Thé au harem d'Archi Ahmed*, ont donné naissance à un mouvement littéraire qui prendra l'appellation de « littérature *beur* » ou « littérature de *banlieue* », fortement concentré sur la construction d'un nouveau paysage identitaire capable de dépasser le conflit entre peur de standardisation et désir de reconnaissance. Progressivement, la dialectique France/pays d'origine sera remplacée par une dimension transnationale où les contextes urbains de partout dans le monde créent des poches de marginalité liées moins à la provenance culturelle qu'à l'appartenance sociale.

Cette littérature a la particularité d'être produite par des auteurs « migrants » de deuxième ou même troisième génération. Pour définir leur statut, l'écrivain d'origine algérienne Y.B. (alias Yassir Benmiloud) a inventé le néologisme de *intrangers* :

L'Intranger, c'est un mot que j'ai inventé que si tu es pas d'origine difficile tu peux pas piger, mais moi je t'explique, ça veut juste dire que tu es un étranger dans ton propre pays, mais ne me demande pas si le pays en question c'est l'Algérie ou la France (Y.B., 2003, 237 in Vitali, 2011, 7).

Ils revendiquent l'appartenance à différentes cultures, utilisent un langage littéraire libre et personnel et veulent être perçus à la fois comme des produits et comme des acteurs de la mondialisation et de la modernité⁷.

Le débat sur la question reste encore ouvert en France. En 2004, Jacques Chevrier introduit le terme « *migritude* », un concept qui dépasse de loin la simple juxtaposition de la migration et de la négritude :

[...] ce néologisme renvoie à la fois au thème de l'immigration et au statut d'expatrié de la plupart de ces écrivains qui ont quitté Dakar et Douale pour Paris, Caen ou Patin. Loin d'être une source d'ambiguïté, cette loi

⁷ Significatif dans ce sens le roman de l'écrivain haïtien Dany Laferrière, citoyen naturalisé canadien, intitulé *Je suis un écrivain japonais* (2008).

semble avoir désinhibé les auteurs quant aux questions d'appartenance (Chevrier, 2004).

Par la suite, 44 auteurs liés de différentes manières au mouvement de la « *migritude* » publient un manifeste intitulé *Pour une littérature-monde en français*, dans *Le Monde* du 15 mars 2007⁸. Pour ces auteurs, le point de repère n'est plus constitué, même symboliquement, par la France ou les pays francophones, mais par le monde entier, compris comme un espace ouvert et non délimité par des frontières. Les 44 écrivains célèbrent alors la création d'une nouvelle « littérature mondiale en français », transnationale, dans laquelle « *la langue finalement libérée du pacte exclusif avec la nation s'ouvre au dialogue des cultures en dehors de toute forme d'impérialisme culturel* » ou linguistique.

La lecture de ces récits permet donc aux apprenants de comprendre que les expériences de vie vécues par les protagonistes des romans, bien que placées dans un contexte particulier, peuvent être interprétées aussi comme des narrations de l'existence humaine même.

Par ailleurs, la trajectoire suivie par cette littérature de la migration met aussi en évidence que le champ littéraire et artistique, comme tout autre champ social et culturel, s'est construit sur la base des rapports de pouvoir qui se sont instaurés au fil du temps.

Conclusions

Comme le souligne Abdallah-Pretceille :

La littérature incarne cette articulation entre l'universalité et la singularité. Les écrivains s'adressent à tout le monde et sont reçus différemment par chacun d'entre nous. Ils traduisent à la fois un vécu propre et une affectivité sans frontières. La littérature parle à chacun de nous et en même temps à tout le monde. Elle crée un espace d'authenticité partagée, un imaginaire contradictoire, à la fois commun et singulier. Elle s'adresse au lecteur en

⁸ Liste des signataires : M. Barbery, T. Ben Jelloun, A. Borer, R. Brival, M. Condé, D. Daeninckx, A. Devi, A. Dugrand, E. Glissant, J. Godbout, N. Huston, K. Kwahulé, D. Laferrière, G. Lapouge, J.-M. Laclavetine, Layaz, M. Le Bris, JMG Le Clézio, Y. Le Men, A. Maalouf, A. Mabanckou, A. Moï, W. Mouawad, Nimrod, W. N'Sondé, E. Orner, E. Orsenna, B. Peeters, P. Rambaud, G. Pineau, J.-C. Pirotte, G. Polet, P. Raynal, J.-L. V. Raharimanana, J. Rouaud, B. Sansal, D. Sitje, B. Svit, L. Trouillot, A. Vallaëys, J. Vautrin, A. Velter, G. Victor, A. A. Waberi.

particulier comme un individu totalement incomparable et irréductible et à la fois comme être humain en général (Abdallah-Preteille, 2010, 148).

L'étude de la littérature et son enseignement dans le cadre de l'éducation aux langues-cultures n'est donc pas « une affaire de spécialistes » mais constitue une voie privilégiée pour développer des capacités d'interprétation, une attitude dialogique, l'ouverture à la diversité, une sensibilité interculturelle. En particulier, les textes littéraires qui racontent l'expérience de la migration peuvent susciter auprès des apprenants le respect et la compréhension des gens issus des horizons les plus divers.

Dans une perspective méthodologique, il est important de rappeler que parmi d'autres types de textes, de par sa nature, le texte littéraire exige des capacités interprétatives s'appuyant sur des ressources multiples. Il s'agit alors d'exploiter les potentialités d'une approche interdisciplinaire, où l'histoire, la linguistique, l'anthropologie, l'histoire de l'art, la philosophie concourent à la compréhension de la spécificité littéraire et à sa collocation à l'intérieur d'un dialogue avec d'autres savoirs.

Cet équipement d'outils culturels permettrait à l'apprenant de situer son interprétation personnelle à l'intérieur d'un cadre plus général et d'éviter un subjectivisme exaspéré. Comme le rappelle Bruner (1990), en effet, l'histoire culturelle montre que les outils dont le sujet dispose conditionnent sa façon de penser et son processus cognitif. S'il est souhaitable que les apprenants construisent eux-mêmes leurs interprétations à partir de ce que le texte signifie pour eux, ce processus doit se réaliser par l'intermédiaire de l'argumentation et de l'échange mutuel. Le rôle de l'enseignant est alors celui de faire évoluer les idées et les jugements des apprenants vers un cadre de référence partagé et les aider à saisir la différence entre savoir et convictions personnels et ce qui est attesté comme « savoir objectif » selon sa culture d'appartenance.

Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers, *Synergies Brésil*, 2010, **2**, 145-155.
- BLOOM, H., *The Western Canon: The Books and School of the Ages*, New York, Harcourt Brace, 1994.
- BRUNER, J., *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Le récit au fondement de la culture et de l'identité individuelle*, Paris, Agora-Pocket, 2005.
- BRUNER, J., *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Éditions Retz, 2008. (Édition originale : 1995).
- BRUNER, J., *Acts of Meaning*, Harvard, Harvard University Press, 1990.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, Bruxelles, Conseil de l'Europe, 2018.
- CASANOVA, P. La World Fiction : une fiction critique, *Liber. Revue européenne des livres*, 1993, **16**, 11-15.
- CHEVRIER, J., Afrique sur Seine : autour de la notion de migritude, *Notre librairie*, juillet-décembre, 2004, 155-156.
- DE CARLO, M., Narration littéraire, dimension interculturelle et identification, *Études de Linguistique Appliquée*, 1999, **115**, 305-316.
- DE CARLO, M., BONVINO E., *A mente aperta. L'apport de Tullio De Mauro à l'éducation au plurilinguisme en Italie*, in ARABYAN, M., ESCUDE, P., BRONCKART, J.-P. (coord.). *Les langues dans la vie. Hommage à Tullio De Mauro*, Limoges, Lambert-Lucas, sous presse.
- DE MAURO, T. et al., (coord.). *Dalla parte del ricevente: percezione, comprensione, interpretazione. Atti del XIX Congresso Internazionale*. Roma, Aula Magna della Sapienza, 8-10 novembre 1985, Roma, Bulzoni Editore, 1988.
- DE MAURO, T., Qualche ipotesi sulla comprensione, *La Linguistica*, 1993, **29/2**, 41- 53.
- DE MAURO, T., *Capire le parole*, Roma-Bari, Laterza, 1999.
- DERRIDA, J., *L'Autre cap suivi de La Démocratie ajournée*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1991.
- LEVINAS, E., La signification et le sens, *Humanisme de l'autre homme*, Montpellier, Fata Morgana, 1972.
- GINZBURG, C., Spie. Radici di un paradigma indiziario, in GARGANI, A., *Crisi della ragione*, Torino, Einaudi, 1979, 57-106.
- LUPERINI, R., *Insegnare la letteratura oggi*, Lecce, Manni, 2000.
- LUPERINI, R., *Il professore come intellettuale. La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura*, Lecce, Manni, 1998.

- MORACE, R., Il romanzo tra letteratura-mondo e global novel, *Ticontre. Teoria Testo Traduzione*, 2014, **2**, 103-122.
- MORETTI, F., Conjectures on World Literature, *New Left Review*, 2000, **1**, 54-68.
- MORETTI, F., *Opere mondo*, Torino, Einaudi, 1994.
- NOUSS, A., Littérature, exil et migration, *Hommes & migrations* [En ligne], 1320 | 2018, mis en ligne le 01 janvier 2018, consulté le 18 avril 2018. URL : <http://journals.openedition.org/Hommesmigrations/4091>
- NUSSBAUM, M., *Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life*, Boston, Beacon Press, 1995.
- NUSSBAUM, M., *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton, Princeton University Press, 2010.
- Pour une littérature-monde en français, « *Le Monde* », 15 mars 2007.
- REEK, L., Minority Writers since 1945. Fourteen National Contexts in Europe and Beyond, in SIEVERS W., VLASTA S., *Somewhere Between 'French' and Francophone: Immigrant and Ethnic-Minority Writing in France*, Boston Leiden, Brill Rodopi, 2018, 172-218.
- RICOEUR, P., *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.
- RUSHDIE, S. 1993, *Patries imaginaires. Essais et critiques, 1981/1991*, Paris, 10/18 (Édition originale : 1991).
- SPIVAK, G., 1990, *The Post-Colonial Critic: Interviews, Strategies, Dialogues*, New York, Routledge.
- STERN, D.N., The early development of schemas of self, of other, and of various experiences of 'self with other' in BERKOWITZ D.A., *Reflections of self psychology*, 1982, Harvard, International University Press.
- TODOROV, T., *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007.
- VITALI, I., (coord.), *Intrangers (I). Post-migration et nouvelles frontières de la littérature beur*, Paris, L'Harmattan, 2011.
- Y.B., (alias Yassir Benmiloud), *Allah superstar*, Paris, Grasset, 2003.

La culture littéraire des apprenants au cœur de l'enseignement-apprentissage des langues

Anne Laure BIALES, Laboratoire PRAXILING-CNRS UMR 5267, Université Paul Valéry Montpellier III

Résumé

La littérature, objet de langage et objet culturel, a incontestablement sa place dans l'apprentissage-enseignement des langues. Dans ce contexte plurilingue, la littérature est considérée comme un passeur de culture(s). Les apprenants construisent leur culture littéraire tout au long de leur cursus scolaire mais l'enrichissent également hors des murs de l'école. Que savons-nous de cette culture littéraire large et variée ? Et comment l'utiliser dans le cadre d'une démarche interculturelle ?

Mots clés : littérature, culture, plurilingue, interculturel, langues

Abstract

Literature, object of language and cultural object, undoubtedly has its place in learning-language teaching. In this multilingual context, literature is considered a smuggler of culture (s). Learners build their literary culture throughout their school curriculum but also enrich it outside the walls of the school. What do we know about this wide and varied literary culture? And how to use it in an intercultural approach?

Key words: Literature, culture, multilingual, intercultural, languages

Resumen

No cabe duda de que la literatura, objeto de lenguaje y objeto cultural, tiene su lugar en el aprendizaje y la enseñanza de los idiomas. En este contexto plurilingüe, se considera la literatura como un medio de transitar de una cultura a otra. Los alumnos construyen su cultura literaria a lo largo de su currículo escolar pero también la enriquecen fuera de las paredes de la escuela. ¿Qué sabemos acerca de esa cultura literaria tan amplia y tan variada? ¿Y cómo usarla en el marco de una perspectiva intercultural?

Palabras clave: literatura, cultura, plurilingüe, interculturalidad, idiomas

LA LITTÉRATURE a toujours tenu une place essentielle dans l'enseignement-apprentissage des langues. Elle est utilisée souvent comme support langagier, comme vitrine de la

langue. Le texte est un « *laboratoire langagier* »¹, pour reprendre les termes de Peytard J. Objet de langue, objet culturel, la littérature devient le support privilégié pour l'enseignement-apprentissages des langues. Que ce soit au cycle 3 ou au cycle 4, les séquences pédagogiques en cours de langues partent souvent de textes littéraires. Ces dernières années, la littérature est étudiée aussi en tant qu'objet singulier, objet unique, à part entière, et ce quelle que soit la langue dans laquelle elle est écrite. L'enseignement des langues favorise la construction et la structuration de la littérature. La littérature vit un changement paradigmatique. Le sujet lecteur est au centre des préoccupations des didacticiens. Il est considéré sous différents angles. On s'intéresse à lui, à ses goûts, à ses expériences, à ses langues, à ses cultures. Mais que savons-nous réellement de la culture littéraire de nos apprenants-lecteurs ? Est-elle uniquement tournée vers une littérature écrite et en français ? Si nos apprenants lisent en langues étrangères, pourquoi le font-ils ? Par intérêt pour ces langues étrangères ? Et si c'est le cas, d'où vient cet intérêt ? En quelles langues lisent-ils ? Car si certaines langues sont enseignées à l'école, elles ne le sont pas toutes.

La littérature, objet de culture

La relation qu'entretiennent la littérature et l'enseignement des langues cultures est dialectique. La littérature est considérée comme une source culturelle, ancrée dans un contexte historique et social. Elle est le reflet d'une société, d'une époque, d'une culture et véhicule des idées. Si nous nous tournons vers notre histoire, elle peut être perçue comme outil de propagande. La littérature a un statut d'objet virtuel de connaissances, s'apparentant plus à de la culture générale qu'à une culture véritablement littéraire. Elle se mélange à la culture historique, à la culture scientifique et essaie de trouver sa place. Le texte littéraire est clairement un objet culturel qui a un message à faire passer. À travers la littérature, les apprenants découvrent l'histoire de leur pays, de celui de l'Autre, du monde. L'enseignement de la littérature dépasse l'unique enseignement linguistique. Si, avec

¹ Peytard, J., Préface de *Littérature et communication en classe de langue. Une initiation à l'analyse du discours littéraire*, Paris, Hatier/Didier, 1989, p. 8 et Peytard, J. 1988. Des usages de la littérature en classe de langue, *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 8-17, p. 16.

L'arrivée des nouveaux programmes au cycle 3 et au cycle 4, il y a une volonté d'harmonisation des pratiques et de créer des liens entre les niveaux, les apprenants rencontrent les mêmes thèmes en cours de langues. Si les textes littéraires peuvent différer d'un enseignant à l'autre, il est certain qu'ils vont acquérir le lexique ainsi que les connaissances culturelles nécessaires pour pouvoir se les approprier, ce point des programmes étant commun à tous. Mais si les enseignants souhaitent construire avec eux une culture littéraire et pérenne, il est nécessaire qu'elle s'unisse à celle qu'ils se construisent en dehors des murs de l'école.

Chaque texte littéraire appartient à un cadre spatio temporel identifiable par ces lecteurs et par la communauté littéraire dans laquelle il s'inscrit. La langue rayonne à travers sa richesse littéraire. Toute œuvre possède sa propre identité socioculturelle. Comme ce fut le cas au temps des « belles lettres » connaître les grands auteurs, quelques-uns de leurs ouvrages, leurs mouvances, leurs idées est la marque de la culture générale de chacun. Si les apprenants de cycle 3 et de cycle 4 ne perçoivent pas encore l'importance d'avoir cette culture à leur âge, ils seront sensibilisés à son caractère fonctionnel par le biais d'exemples concrets. « Qu'allons-nous en faire plus tard ? » Si les apprenants ne se dirigent pas vers de études littéraires ou de langues étrangères, que vont-ils faire de leur culture littéraire construite en cours de langues ? Ils pourront exposer leurs savoirs plus tard, lors de rencontres, lors de discussions, ce qui aura un impact non seulement sur leur vie sociale mais également sur leurs inclinations littéraires personnelles. Il est trop tôt pour souligner avec eux ce point. Dans un contexte multilingue et dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues, le texte littéraire peut devenir source de tension culturelle car la culture partagée dans le cadre scolaire est difficile à explorer et à exploiter.

La littérature : un support privilégié pour les apprentissages linguistiques et culturels

Lire n'est plus un des passe-temps favoris de nos apprenants. Ils semblent s'éloigner de la littérature, qu'ils considèrent trop difficile à comprendre, peu fonctionnelle et surtout loin de leurs préoccupations quotidiennes. Elle est support d'apprentissage, de

réinvestissement des points de langue étudiés en classe. Le plaisir de lire est différent quand il se fait en langues étrangères. Ils sont confrontés aux spécificités linguistiques tout en faisant des efforts cognitifs supplémentaires pour accéder au sens. Les apprenants prennent conscience de leurs compétences en rencontrant du lexique, des structures vues en classe. Parallèlement, ils testent aussi leurs limites. Lire un texte en langue étrangère va aider chaque apprenant à conscientiser son apprentissage. La littérature aide les apprenants à évaluer leurs connaissances en langue, sans passer par la note et le jugement de l'enseignant et des autres. Lire un texte en langue étrangère est une sorte d'auto-évaluation, objective, des compétences de chacun. Les apprenants repèrent vite leurs limites. Ils comprennent d'eux-mêmes qu'ils vont avoir besoin d'améliorer certaines de leurs compétences pour accéder au sens littéraire. La totalité du sens passe par la maîtrise de la langue, la littérature en étant un support privilégié incontestable. À travers la littérature, les apprenants plurilingues la manipulent, manipulent leurs connaissances, ont accès aux différents genres discursifs, à l'abstrait et à l'implicite, avec l'aide des enseignants. La pensée en formation de chaque sujet lecteur est mobilisée, de ce fait, par la triple médiation du texte, de l'adulte et des pairs. Dans le cas de l'apprentissage d'une langue, ces lacunes sont sources de motivation. « Ne pas comprendre » les met en position d'échec mais surtout d'insécurité. L'enjeu est de taille.

Comment peut-on introduire la littérature dans le projet des apprenants pour qu'ils se l'approprient ensuite dans leur agir social ? La réponse à une telle question réside peut-être, pour les apprenants, dans l'incitation à donner un sens à leurs pratiques de lecture tout en valorisant leur identité plurilingue. À travers les textes littéraires rencontrés, la classe de langue devient une communauté littéraire où les interactions font évoluer le sens ou les sens. Chacun propose son interprétation et a donc besoin de la langue pour le faire. Afin de nourrir le débat interprétatif littéraire par exemple, les apprenants seront invités à puiser dans leurs connaissances culturelles, qu'ils partageront ensuite avec les autres. La littérature crée du lien entre les apprenants.

La place de la littérature dans la perspective actionnelle

La littérature a bien évidemment sa place dans le CERCL. C'est tout d'abord l'aspect linguistique qui est mis en avant :

La relation entre stratégies, tâche et texte est fonction de la nature de la tâche. Celle-ci peut être essentiellement langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert sont avant tout des activités langagières et que les stratégies mises en œuvre portent d'abord sur ces activités langagières².

Les compétences développées grâce à l'enseignement de la littérature se trouvent associées à l'acquisition de compétences langagières, dans une perspective interculturelle. Toutefois, le Conseil de L'Europe a également souligné que

[...] les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques³.

De par son caractère personnel, très individuel, très intime, la littérature semble contraire à un travail commun et à une action commune. C'est l'essence même de la littérature qui semble contraire à la perspective actionnelle et à sa pédagogie de projet. Les textes sont mobilisés dans une perspective utilisatrice et se doivent de répondre aux critères de la communication dite « authentique » et donc, nous en revenons toujours au même constat, contraire à la littérature. Dans le sous chapitre *Utilisation esthétique ou poétique de la langue* du CECRL, il est spécifié :

Les apprenants développent des compétences réceptives et productives comme, la production, la réception et la représentation de textes littéraires comme - lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes, etc.)⁴.

Le CECRL propose une échelle pour évaluer la compréhension générale de l'écrit⁵. Il divise la lecture ainsi : *lire pour s'orienter, lire pour s'informer et discuter, lire des instructions⁶*. La lecture, non la littérature, a un caractère avant tout fonctionnel et utilitaire. La littérature est liée, dans le CECRL, aux situations privées et personnelles.

Le Conseil de l'Europe souhaiterait dépasser les conceptions nationales littéraires :

² Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Paris, Didier, p. 19.

³ *Ibid.*, 47.

⁴ *Ibid.*, 47.

⁵ *Ibid.*, 57.

⁶ *Ibid.*, 57.

Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme « une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer »⁷.

La littérature contribue à l'éducation à la citoyenneté européenne. Nous citons la recommandation 1884 de l'Assemblée Parlementaire du Conseil de l'Europe : « L'éducation interculturelle : promotion de la culture, de la créativité et de la compréhension interculturelle par l'éducation » (2009) :

L'éducation culturelle, qui concerne l'apprentissage et la pratique des arts – ainsi que l'apprentissage par les arts –, à l'aide d'outils pédagogiques transversaux, doit aussi se servir de l'art pour favoriser le développement d'objectifs culturels et sociaux, notamment le respect mutuel, la compréhension et la tolérance envers autrui, la mise en valeur de la diversité, le travail en équipe et d'autres compétences sociales, ainsi que la créativité, l'épanouissement de la personne et la capacité à innover⁸.

À travers la littérature en langues étrangères, ce sont des valeurs de tolérance, de respect de l'Autre, de bienveillance qui sont véhiculées. Elle développe l'esprit critique et permet de lire avec des yeux plus avertis et moins chargés en stéréotypes.

14. L'Assemblée invite les ministres de l'Éducation, de la Culture et des Médias des États membres et observateurs du Conseil de l'Europe :

14.5. à promouvoir la diversité culturelle ainsi que le respect et la tolérance vis-à-vis des autres Cultures, par exemple en distinguant une culture spécifique de l'identité nationale, tout en reconnaissant les racines culturelles communes et les liens culturels historiques en Europe et au-delà⁹.

La question des genres

Si le CERCL préconise le choix du texte authentique, plutôt que le texte fabriqué, ce choix est à débattre. C'est un choix méthodologique avant tout. Le texte littéraire utilisé en classe se caractérise par des contraintes linguistiques : le vocabulaire et la syntaxe. Ces deux critères doivent correspondre aux niveaux des lecteurs. Dans des classes de langues, les niveaux sont très différents. Le choix est dans ce cas pédagogique : doit-il choisir en fonction des besoins syntaxiques ? Doit-

⁷ *Idem*, 47.

⁸ Recommandation, de l'Assemblée Parlementaire 1884, 2009.

⁹ *Idem*, 3.

il choisir en fonction des besoins linguistiques ? Doit-il choisir en fonction de besoins littéraires ? L'enseignant doit être conscient qu'il ne pourra pas couvrir tous les besoins. La réalité socioculturelle est à prendre également en compte. Dans une classe plurilingue, l'enseignant fait des choix culturels. Le texte choisi ne doit pas présenter une réalité socioculturelle qui n'est pas totalement inconnue des lecteurs. Un texte intéressant culturellement doit avoir certaines fonctions : être le miroir de la structure et fonctionnement de la société, susciter le plaisir de lire, le transfert des cultures et l'enseignement artistique. L'ensemble de ces critères n'est pas toutefois gage de réussite.

Mais le texte ne fait pas tout. C'est à ce moment que l'enseignant rentre en jeu. Il est le médiateur entre le texte et le lecteur, entre ces deux mondes, entre ces cultures, entre ces langues. C'est pour cela que le rapport qu'entretient l'enseignant avec la littérature est essentiel dans sa séance. Il transmet son enthousiasme, son rapport avec la littérature à ses apprenants. Les livres sont certes sélectionnés par les enseignants, mais le choix du livre à lire n'est pas celui de l'apprenant. Imposer un ouvrage n'est pas toujours conseillé. L'apprenant est toujours habitué à ce que le livre aille vers lui. Il est exclu que l'apprenant vive une expérience négative avec la littérature et les langues qu'il est train d'acquérir.

Alors, quelle littérature privilégier en classe de langues ? La littérature classique ? La littérature anglaise dans le cours d'anglais ? La littérature italienne dans le cours d'italien ? La littérature du monde ? Les albums plutôt que les romans ? La littérature est une langue universelle. Si, en cours de français, les apprenants apprennent à se l'approprier en tant qu'objet spécifique, ces nouvelles connaissances se doivent d'être transposées dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues. Les compétences acquises sont transférables. Si les apprenants sont invités à faire des ponts entre les langues afin d'en comprendre les finesses et faire du lien, pourquoi ne pas le faire également avec l'aspect culturel des langues ?

Des enseignants et des apprenants plurilingues

Nous parlons tous d'autres langues, autres que notre langue familiale. Bien entendu, notre niveau dans ces langues ne s'égale pas.

Un locuteur peut avoir un niveau A2 en arabe, un niveau B2 en italien et un niveau C2 en anglais. Or, de nombreux locuteurs ne considèrent pas l'ensemble de leurs compétences linguistiques. Seules celles qui leur permettraient d'atteindre un certain niveau d'aisance (orale ou/et écrite) comptent. Le bilinguisme se mêle alors au concept de plurilinguisme, sans pour autant qu'une réelle distinction soit faite. Le plurilinguisme est, selon Cuq (2003) « *La capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques* »¹⁰. Nous partons donc de l'idée que nous sommes tous plurilingues, quels que soient nos niveaux en langues. Au sein de la société monolingue qu'est la nôtre, cet aspect de l'identité de chacun doit être valorisé. Dans nos classes, il y a confusion entre plurilinguisme et bilinguisme. Nous ne considérons pas tous nos apprenants comme des apprenants plurilingues. Seuls les apprenants allophones le seraient. Alors pourquoi ce cloisonnement ? Une fois que les apprenants allophones intègrent complètement la classe ordinaire, que savons-nous réellement d'eux, de leur culture, de leurs compétences linguistiques dans les autres langues ? Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues, tous nos apprenants viennent en classe avec une identité linguistique et culturelle riche, qui mérite que nous y prêtions attention, non seulement pour mener nos actions pédagogiques mais surtout, pour les aider à construire leur identité et faire d'eux des acteurs sociaux complets. À tous les acteurs de la communauté éducative de faire des ponts entre les langues et les cultures de nos apprenants afin d'améliorer l'acquisition de nouvelles (Auger, 2005). La culture littéraire n'échappe pas à la diversité linguistique de chacun. Elle s'enrichit au fil des années, elle est différente, individuelle et se doit d'être partagée pour être comprise.

La démarche interculturelle en classe de littérature

La classe se veut être une communauté dotée d'un fond référentiel commun, d'une culture littéraire commune mais ne doit pas renier la culture de chaque individu. C'est quelque peu paradoxal. Or, cette culture commune permet aux apprenants de se

¹⁰ CUQ, J.-P. (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, ASDIFLE-CLE International, 2003, p. 95.

sentir intégrés dans une communauté. La littérature est vectrice d'intégration. Les apprenants ont besoin de ce sentiment d'appartenance et ont besoin de cultiver leurs différences et leur culture personnelle. Mais cette culture personnelle ne reste pas secrète. Elle est partagée avec les autres. Lire est un moment de partage. La démarche interculturelle s'invite dans nos classes.

Dans le cadre de l'éducation plurilingue, les praticiens essaient de relier les modes de communication au mode de la communication sociale. En ce qui concerne la littérature, ce sont les transferts de compétences qui sont ciblés. Les compétences acquises en classe de littérature doivent avoir du sens en dehors de l'école pour les apprenants et doivent être utiles dans leurs échanges avec les autres. Ainsi, l'apprentissage de la langue par la littérature et l'étude de la littérature pour elle-même permettent aux apprenants de donner du sens à leurs apprentissages. Par les échanges et les débats qu'elle suscite, la littérature fait émerger chez les lecteurs, des sentiments, des émotions. Les apprenants n'ont parfois pas les mots en langues étrangères pour exprimer leurs émotions avec précision. « Être heureux », « être triste » méritent d'être nuancés pour être compris. Les apprenants s'identifient à un personnage qui vit ou qui a vécu peut-être une histoire semblable. La littérature et la littérature de jeunesse abordent des thèmes de plus en plus durs, de plus en plus en phase avec le quotidien et la réalité des enfants. Prendre la parole d'un personnage de fiction pour pouvoir libérer la sienne, c'est tout l'art de la littérature. Elle donne lieu à des échanges, à des situations de communication. Chacun partage son vécu et ces interactions créent du lien dans un groupe classe, comme elles créent du lien dans leur vie de tous les jours. Elle construit le pont avec l'Autre. C'est au cœur des interactions autour du texte que tout se joue. En partageant sa culture et en accueillant celle de l'Autre, on se découvre des points communs, qu'ils soient littéraires ou autre.

Une piste pédagogique : l'écriture de poèmes plurilingues

Ce projet a été mené dans deux classes de 5^e. Nous avons au préalable questionné les apprenants sur les langues qu'ils parlaient. Si l'anglais et l'espagnol sont revenus très majoritairement dans leurs réponses du fait de leurs études au collège, l'arabe, le japonais ou

encore le malgache ont été cités. En 5^e, les apprenants ont déjà de solides connaissances en anglais. Ils l'ont débuté à l'école primaire. En espagnol, les apprenants sont considérés grands débutants du fait que ce soit leur première année d'études. Avec la collègue professeur d'espagnol, qui enseigne aux classes de 5^e, nous avons décidé de la période du projet en fonction de leur niveau en espagnol. En cours de français, nous avons abordé la thématique « Se chercher, se construire. Le voyage et l'aventure : pourquoi aller vers l'inconnu ? » À travers la poésie, nous avons comme problématique : la poésie permet-elle d'évoquer l'ailleurs ? Après un bref retour sur le vocabulaire, les apprenants ont commencé l'écriture de divers poèmes en groupe ou individuellement. Pour l'écriture de poèmes plurilingues, les apprenants devaient faire intervenir deux protagonistes, qui parlent « plusieurs langues », dont le français et l'espagnol. Mais les apprenants avaient aussi la possibilité d'introduire d'autres langues.

Les objectifs de ces activités sont multiples. Outre ceux spécifiques à l'enseignement du français et à l'enseignement de l'espagnol, nous avons pris les compétences du socle commun afin de constituer les objectifs de la séquence.

D1.1 Langue française à l'oral et à l'écrit

Ecrire

- *Qu'il sache écrire un texte pouvant aller jusqu'à 2 000 à 3 000 signes dans une langue globalement correcte, en cohérence avec les attendus en étude de la langue, et suffisamment riche pour lui permettre de produire un texte d'invention, intéressant et conforme à l'énoncé de l'exercice.*
- *Que le texte produit soit rédigé dans une langue suffisamment maîtrisée pour que son intelligibilité ne soit pas compromise.*

D1.2 langues étrangères et régionales

Ecrire et réagir à l'écrit

- *peut rédiger des phrases complexes en utilisant des connecteurs logiques*

Ecrire : écrire un message simple

- *rendre compte de faits*
- *écrire un court récit, une description »¹¹*

¹¹ Document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Éléments pour l'appréciation du niveau de maîtrise satisfaisant en fin de cycle.

La séance se déroule en deux temps en cours de français et en deux temps en cours d'espagnol. Dans le cours de français, comme dans toutes les activités d'écriture, les apprenants produisent tout d'abord un premier jet, que l'enseignant de lettres corrige, avec des commentaires, des remarques constructives pour faire évoluer les écrits. Puis, vient le deuxième jet.

- **Séance 1 :** Les apprenants choisissent par deux une histoire à raconter en poésie. Étant donné que le vocabulaire autour de la poésie est connu par les apprenants, du fait qu'ils l'aient déjà rencontré dans les niveaux précédents, ils ont rapidement pu commencer l'écriture d'une anthologie autour du voyage. Ils ont immédiatement demandé s'ils devaient faire des rimes. Tous ont voulu essayer même s'ils n'y étaient pas obligés.
- **Séance 2 :** Les apprenants récupèrent leurs poèmes avec les commentaires faits et améliorent leurs écrits.
- **Séance 3 :** Avec l'enseignante d'espagnol, ils traduisent les phrases qu'ils souhaitent écrire en espagnol. Ils font également des modifications sur leur contenu en français afin de faire rimer le tout.
- **Séance 4 :** Ceux qui l'ont souhaité ont lu leurs poèmes.

Les difficultés rencontrées

Selon les niveaux des apprenants en espagnol, laisser des phrases en français pour les transformer par la suite en espagnol fut compliqué. Certains ont même dévalorisé leurs compétences en espagnol. Il a fallu que nous leur rappelions que c'était leur première année d'étude en espagnol. En ce qui concerne les langues telles que l'arabe, le japonais et le malgache, nous n'avions pas les compétences linguistiques pour corriger les poèmes. Les rôles avaient bel et bien changé, les apprenants étant experts dans leurs langues.

Les remédiations

Ce genre d'activité montre encore le cloisonnement des disciplines. Pourquoi l'enseignant de français ne pourrait-il pas parler une autre langue ? Sans pour autant atteindre le niveau linguistique et

culturel qu'un enseignant de langues étrangères, mais l'enseignant de lettres pourrait corriger certains écrits et demander l'aide, par la suite, d'un enseignant d'anglais. Un projet pluridisciplinaire accueille tous les volontaires pour le faire évoluer.

Conclusion

Les apprenants cherchent à comprendre ce que le texte dit et ce qu'il ne dit pas, qu'il soit écrit en français ou en langues étrangères. L'effort cognitif est différent selon la langue dans laquelle il est écrit mais surtout selon le rapport que chacun entretient avec cette même langue. L'acte de lecture est un acte distancié au cours duquel chaque élève va faire des inférences, inférences basées sur son expérience de lecteur et d'acteur social. La littérature offre un support d'apprentissage linguistique, culturel et civique. Elle ouvre les apprenants au monde.

Références bibliographiques

- ALBERT, M-C, SOUCHON, M., *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette, F. Autoréférences, 2000.
- AUGER, N., *Comparons nos langues. Démarches d'apprentissages du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*, Montpellier, Canopé, CRDP de Montpellier, 2005.
- BAUTIER, E., RAYOU, P., *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Éducation et société », 2009.
- BLANCHET, P., CHARDENET, P., *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2011.
- CASTELLOTTI, V., COSTE, D., DUVERGER, J., *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Paris, Adeb et université François Rabelais, 2008.
- CHARTRAND, S.-G., PARET, M-C., *Langue maternelle, étrangère, seconde : une didactique unifiée ?* in CHISS, J.-L, DAVID, J., REUTER, Y. (dir), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, Édition De Boeck, 2008, 169-178.
- PEYTARD, J., Préface de *Littérature et communication en classe de langue. Une initiation à l'analyse du discours littéraire*, de BOURGAIN, D. , PAPO, E., Éditions Didier, Paris, 1989.
- PEYTARD, J., *Des usages de la littérature en classe de langue*, in BERTRAND, D., PLOQUIN F., CONORT, B. et al., *Littérature et enseignement: la perspective du lecteur*, Paris, Le Français dans le monde. Recherches et applications, 1988, 16.

PICARD, M., *La lecture comme jeu*, Paris, Collection Critique, essai sur la littérature, 1986.

VERRIER, J., *De l'enseignement de la littérature à l'enseignement de la lecture*, in COSTE, D. (dir), *Vingt ans dans l'évaluation de la didactique des langues (1968-1998)*. Paris, Crédif-Hatier, « Coll. LAL », 1994.

Sitographie

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/74/6/RAE_Evaluation_socle_cycle_4_643746.pdf, consulté le 10/01/17

https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834, consulté le 10/01/17

La literatura como eje vertebrador para la implementación de la interculturalidad en el aula de FLE¹

María José ARÉVALO, Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU)

Resumen

El presente artículo se centra en la dimensión intercultural de la literatura como eje para desarrollar la competencia intercultural en el aprendizaje de lenguas. Tras una revisión histórica del rol de la literatura en la didáctica de lenguas extranjeras, se señalan los rasgos más importantes de la interculturalidad y se subraya la importancia de la literatura como transmisor de la cultura. Se incluye una parte pragmática en la que se aportan reflexiones metodológicas e ideas prácticas sobre cómo integrar en el aprendizaje de una lengua extranjera la literatura utilizando para ello la Perspectiva Accional (PA).

Palabras clave: Literatura en LE, interculturalidad, Perspectiva Accional.

Résumé

Cet article porte sur la dimension interculturelle de la littérature en tant qu'axe pour développer les compétences interculturelles dans l'apprentissage des langues. Après un rappel historique du rôle de la littérature dans la didactique des langues étrangères, nous signalons les principales caractéristiques de l'interculturalité et nous soulignons l'importance de la littérature comme outil pour transmettre la culture. Nous ajoutons une partie pragmatique avec des réflexions méthodologiques et des idées pratiques sur la manière d'intégrer la littérature dans l'apprentissage d'une langue étrangère en adoptant la perspective Actionnelle (PA).

Mots clés : Littérature en LE, interculturalité, Perspective Actionnelle.

Abstract

This article focuses on the intercultural dimension of literature as an axis to develop intercultural competence in language learning. After a historical review of the role of literature in foreign language didactics, the most important features of interculturality are pointed out and the importance of literature as a transmitter of culture is underlined. A pragmatic part is included in which methodological reflections and practical ideas on how to

¹ Este artículo se enmarca en el Proyecto de Investigación FFI2015-63715-P, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO).

integrate literature into the learning of a foreign language are included in to go deeper into the concept of interculturality.

Keywords: Literature in FL, interculturality, task-based approach.

1. La literatura en la enseñanza de Lenguas Extranjeras (LE)

ALO LARGO DE LA HISTORIA de la didáctica de las LE, la literatura ha pasado de ser muy valorada en ciertas épocas a ser un tanto olvidada por considerarla excesivamente compleja y fuera de los intereses de los estudiantes (Puren, 1988). Así, se ha visto la literatura como un soporte de la educación moral en los años 1910-1920, luego como el espejo de la sociedad en los años 1930-1940 y, por último, estudiada como soporte lingüístico canónico en el marco de los métodos audio-orales (años 1950). La literatura era el objetivo que coronaba todo el aprendizaje, un corpus ideal que reunía en un mismo documento los tres polos formativos, es decir, el estético, el intelectual y el moral, y era considerada como un elemento imprescindible para el estudio de la LE por su carácter normativo y prescriptivo. En los años 60, con la metodología estructuro-global audiovisual (SGAV) fue relegada en el aprendizaje de LE. Con el método comunicativo de los años 1980 volvió a aparecer bajo el epígrafe de “documento auténtico” pero sin su carácter canónico (Morel, 2012) y se quedó como una simple ilustración de hechos de civilización (García y Santos, 2012).

En el siglo XXI, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL, 2001) supuso una revolución en la didáctica de las lenguas extranjeras tanto a nivel evaluativo definiendo los niveles de lenguas como a nivel metodológico preconizando la Perspectiva Accional (PA). En la primera edición de dicho documento (2001), se menciona la literatura en los niveles más altos de competencia lingüística y se asocia siempre a la comprensión. Así, en el nivel B2 se trata de comprender “*la prosa literaria contemporánea*”. En C1 se anima a “*comprender textos largos y complejos de carácter literario basados en hechos, apreciando distinciones de estilo*”. En el nivel C2, al fin, el estudiante será capaz de “*leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos, como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras*”.

literarias” (p. 44). También se alude a la literatura tanto en expresión escrita como en la competencia de transmitir información. En ambos casos se utiliza el texto literario como un pretexto como tema de conversación para hablar sobre sí mismo o sobre sus gustos.

El Volumen Complementario (VC) del MCERL (2018) sitúa la literatura en el lugar que merece realizando referencias explícitas a la utilización del texto literario como elemento privilegiado en el aprendizaje de una LE. Pasamos ahora a señalar las ideas más importantes de dicho Volumen sobre la literatura en el ámbito del aprendizaje de una LE, centrándonos en las reacciones que provocan los textos creativos. Dichas reacciones se pueden expresar tanto en el aula como en otros ámbitos y se dividen en cuatro tipos:

- a) la implicación
- b) la interpretación
- c) el análisis
- d) la evaluación.

La implicación supone reaccionar personalmente al lenguaje, estilo y contenido, sentirse atraído por un aspecto del trabajo o por un personaje o una de sus características. La interpretación se define como la atribución de significado o de importancia a aspectos del trabajo literario como contenido, motivos, motivaciones de los personajes o metáforas. El análisis conlleva un estudio del texto como el lenguaje, los dispositivos literarios, el contexto, los personajes y las relaciones entre ellos. Por último, la evaluación implica dar una opinión crítica de la técnica, la estructura, la visión del artista, el significado de la obra.

Resulta obvio que se da una diferencia fundamental entre las dos primeras categorías (implicación e interpretación) y las dos últimas (análisis y evaluación). Así, describir una respuesta personal y una interpretación es, desde un punto de vista cognitivo, mucho más simple que elaborar un análisis más intelectual y/o una evaluación. Por eso, en los niveles más bajos (nivel A) el alumno puede exponer su opinión o sentimientos sobre el texto literario o

incluso relacionarlo con su propia experiencia. Así vemos cómo desde el nivel A1 el texto literario tiene su lugar en descriptores como: « *exprimer une réaction personnelle à l'égard des textes créatifs (incluant la littérature) ya que peut utiliser des mots et des expressions simples pour dire ce qu'une œuvre lui a fait ressentir* » (VC, 121).

En el nivel B, se pueden dar explicaciones más elaboradas, comentar sobre la expresión y el estilo y aportar una interpretación del desarrollo de una trama, de los personajes y temas en una historia, una novela, una película o una obra de teatro. En los niveles C, se espera un análisis detallado respaldado por detalles y ejemplos concretos.

Vemos, por lo tanto, cómo la literatura se menciona expresamente y de modo más explícito que en la primera versión del MCERL (2001). Dado que este documento ha incidido sobre la importancia de la literatura en la didáctica de la LE, creemos que es un buen momento para profundizar en el rol de la literatura en la enseñanza de una LE y ponerla en relación con la interculturalidad.

2. La interculturalidad en el aula de LE

Además de explicitar la literatura como elemento constitutivo en el aula de LE, el VC del MECRL (2018) subraya la importancia de la competencia plurilingüe y pluricultural como descriptores del conocimiento de una lengua y es en esta última competencia donde se integra la interculturalidad. Resulta cada vez más evidente que sin un dominio de todos los componentes interculturales, es decir, del conocimiento o toma de conciencia de la cultura propia y la de la lengua meta, un hablante no podrá nunca construir una competencia satisfactoria en el proceso de adquisición de una LE.

La interculturalidad no es simplemente « *un contenu d'enseignement, mais plutôt une démarche qui vise la construction de passerelles, de liens entre les cultures* » (Chaves et al., 2012, 12). Este acercamiento es, como consecuencia, una reconstrucción constante de la identidad en la relación con la alteridad:

[...] il s'agit, d'une part, d'accepter la diversité des regards, de rencontrer d'autres points de vue et de comprendre les modes de vie différents et d'autre part, de comprendre qu'on est soi-même rarement le produit d'une seule appartenance culturelle (Chaves et al. 2012, 12-13).

En un esfuerzo por concretar este concepto, Guillén et al. (2006) han definido la interculturalidad como una competencia, una actividad, una red de relaciones, un conocimiento, una percepción y una comprensión del mundo (propio y ajeno) así como una percepción intuitiva de la diferencia. Así, la interculturalidad se convierte en una vía de doble sentido entre el uno y el otro, ya que primeramente hay que ser consciente de la propia realidad y el entorno cultural de uno mismo que, a menudo, resulta excesivamente obvio para, posteriormente, darse cuenta de la realidad cultural del otro y aceptarla. El objetivo para trabajar la interculturalidad en el aula de LE pasa, por lo tanto, por hacer consciente al alumno de la alteridad cultural inherente a la lengua que se va a aprender y de que cada individuo, procedente de una cultura propia y con una historia individual, es, en sí mismo, una construcción cultural que interviene en su lengua y en su comportamiento.

Nadie cuestiona el hecho de que la comunicación entre hablantes de diferentes idiomas y culturas no es solo un intercambio de información: siempre se busca comprender al Otro, comunicarse a través de su idioma, cultura y literatura o su historia. Toda la comunicación se basa en una interacción entre los hablantes e implica la comprensión de su forma de vida, de sus creencias, sus valores, su comportamiento. La alteridad, que está en el centro de la comunicación, también requiere un compromiso emocional, elementos que se encuentran en la literatura, la filosofía, el arte y que presentan un objeto cultural insustituible y un *“lieu emblématique de l’interculturel”* (Abdallah-Preteille & Porcher, 1996, 162). No debemos olvidar que la información cultural debe ubicarse en su contexto de enunciación y producción para que la comunicación, en su doble dimensión, lingüística y relacional sea efectiva (Kiyitsioglou-Vlachou, 2010). Por lo tanto, la competencia en la comunicación intercultural puede definirse en términos generales como la capacidad de comunicarse efectivamente en situaciones interculturales y establecer relaciones armoniosas y apropiadas en contextos culturales diversos (Beacco y Byram, 2003 y Zarate, 1995).

Aunque consideremos la cultura como los cimientos que sustentan la lengua, a veces este aspecto no se aplica de modo

exhaustivo ni expreso en las prácticas docentes. Esto es debido, a nuestro entender, a dos causas. La primera es por falta de contenidos visibles o evaluables que impiden que, en contexto escolar, dichos contenidos sean objeto de trabajo explícito y evaluación concreta. La segunda es que la estructura de los manuales de lengua hace que a menudo la interculturalidad quede como una actividad marginal sin peso específico a la hora de plantear secuencias didácticas completas. A todo ello debemos añadir la preocupación intrínseca de todo docente que carece de tiempo material para hacer asimilar a los alumnos todos los contenidos lingüísticos y comunicativos previstos en el programa académico, lo que conlleva que el trabajo específico sobre la interculturalidad quede incompleto. Por ello creemos que la interculturalidad se debe integrar de modo transversal a través de todos los contenidos y competencias.

3. La literatura y la interculturalidad en el aula de LE

Teniendo en cuenta que la literatura y su historia han sido siempre un medio de mediación cultural, pensamos que su utilización en el aula de LE y, más concretamente, en el aula de FLE (Francés Lengua Extranjera) no puede sino enriquecer las prácticas didácticas. La literatura nos va a resultar útil, por lo tanto, para desarrollar tanto las competencias lingüísticas y comunicativas como para fundamentar la competencia intercultural.

Deseamos precisar que el trabajo sobre el hecho literario en sentido amplio, se puede enfocar desde el inicio del aprendizaje, es decir, desde un nivel A1. Según nuestra opinión, no se debería esperar hasta los niveles más altos de competencia lingüística puesto que, desde el principio de un acercamiento a una lengua, podemos encontrar textos literarios auténticos adaptados al nivel y los intereses de los alumnos.

Debemos, por lo tanto, considerar la literatura como un instrumento intercultural y, por lo tanto, como un contenido muy válido y motivador desde el punto de vista pedagógico ya que « *tous s'accordent à considérer le texte littéraire comme un véritable laboratoire de langue et comme un espace privilégié où se déploie l'interculturalité* » (Cuq y Gruca, 2005, 413). La literatura presenta características como reconocer la cultura ajena

(alteridad) lo que sirve para explicitar y ser consciente de las propias referencias culturales y la extratextualidad que nos permite ir más allá del hecho literario. Estos rasgos pertenecen también a la noción de interculturalidad.

En la lectura o en el acercamiento a cualquier hecho literario, el lector o receptor debe reconocer y entender la alteridad del que ha redactado el texto y comprender así su modo de vida, su época y todos sus referentes culturales (Sablé-Delvert, 2005). El alumno se ve confrontado a una representación cultural diferente a la propia, lo que le incentivarán a medir su alteridad en relación con los receptores y además ser capaz de explicitar sus propias referencias culturales. El enfoque didáctico debe:

[...] favoriser la rencontre entre le texte littéraire et l'apprenant, sur ce qui tient à l'un et à l'autre il faut donc des objectifs qui visent une prise en compte de la voix de l'apprenant de son altérité dans l'élaboration du cours et de son déroulement (Fiévet, 2013, 33).

Así, podemos construir actividades didácticas estableciendo comparaciones entre la literatura autóctona y la francófona para profundizar en las percepciones de la alteridad y de la propia construcción cultural. Queda claro, por lo tanto, que la literatura en una LE favorece el descubrimiento del otro y de sí mismo (Morel, 2012), impulsando dentro del aula el diálogo cultural y un entendimiento intercultural (Gruca, 2010).

Además de la alteridad y la percepción de uno, las realidades extratextuales no son ajenas al hecho literario y repercuten positivamente en el desarrollo de la interculturalidad en el aula de LE. La integración de los textos literarios como productos culturales permitirá el acercamiento a elementos sociológicos pertenecientes a la cultura de la LE (Kiyitsioglou-Vlachou, 2010).

Todo ello sin olvidar que nos encontramos en un entorno escolar y de aprendizaje de la lengua donde debemos integrar las demás competencias: lingüísticas y comunicativas.

Además de la interculturalidad no podemos dejar de mencionar otras ventajas inherentes a la utilización de la literatura en el aula de LE. Primeramente, las lingüísticas ya que enriquecen tanto

léxica como gramaticalmente los contenidos mejorando las habilidades semánticas, fonéticas y ortográficas. El texto literario permite ir más allá de la gramática de la oración para comprender muchos aspectos complejos de la gramática del texto (Gruca, 2010) contribuyendo a la asimilación de la diversidad de discursos. A través de las especificidades de la escritura y las variantes de los tipos de texto y géneros se logra así una reflexión sobre los modos de organización y funcionamiento discursivo y textual (Proscolli, 2010).

La literatura, además, constituye un material didáctico interesante a través del cual la racionalidad del trabajo lingüístico se puede vincular al placer de la creatividad lingüística mediante actividades de lectura y escritura que impulsen, junto con otras prácticas, una clase más creativa (Proscolli, 2010). A todas estas ventajas añadimos la flexibilidad que permite el hecho literario en el aula, dicha característica depende de muchas variables como la tipología del grupo o los gustos del docente (González, 2014).

Podemos afirmar, por lo tanto, que el acercamiento a la literatura ofrece muchas ventajas para desarrollar el aprendizaje de idiomas y garantizar una verdadera competencia comunicativa e intercultural (Gruca, 2010).

4. Metodología en la didáctica de la literatura de una LE: Perspectiva accional (PA) y competencia digital

Tras haber analizado la importancia de la literatura en el aula y justificado su importancia para trabajar la interculturalidad, pasamos ahora a exponer brevemente nuestra opción metodológica, ya que integraremos la literatura a través de la PA y desarrollaremos también la competencia digital de los alumnos.

Entre las características más importantes de la PA señalamos que se trata de que el alumno elabore proyectos (o tareas pedagógicas) para llegar a un producto final (Luscher, 2012). El aprendizaje se construye así a través de los distintos pasos del proceso que se ha instalado. Si aplicamos la PA a la literatura nuestro objetivo es que:

[...] les élèves deviennent à la fin de la séquence didactique non plus seulement des lecteurs, bien sûr, ni même des acteurs de leur contact avec les

textes (en lecture, en interprétation) ou des auteurs littéraires (en écriture, donc), mais des agents dans le champ social de la littérature (Puren, 2012, 8).

Así, la tarea literaria sería un resultado tangible inscrito en un proyecto con actividades reales para que implique al estudiante como utilizador de la lengua, paradójicamente, el carácter personal e individual de la lectura no parece, a primera vista, fácilmente conciliable con esta pedagogía del proyecto (Morel, 2012).

Deseamos ir más allá de la explicación de los textos literarios (Puren, 2006) para ahondar en la historia de la literatura y despertar en el alumno las ganas de conocer más la obra, el autor o los personajes que componen las representaciones culturales de la civilización que se estudia, en este caso la francófona. En lo que se refiere a la PA, deseamos subrayar la necesidad de hacer actuar a los alumnos trabajando de modo simultáneo tanto las competencias lingüísticas como las comunicativas y, por supuesto, las interculturales (Puren, 2012).

Si la literatura es una parte importante en la adquisición de la cultura en FLE, la metodología escogida es la PA, la competencia digital es ineludible en las aulas del siglo XXI. El desarrollo de programas digitales gratuitos nos puede ayudar a desarrollar productos:

[...] [qui] seront toujours réalistes, c'est-à-dire que les projets correspondants seront conçus et conduits de manière à ce que les activités finales, si les conditions le permettent, puissent être réalisées effectivement dans la société extérieure comme les réaliseraient des professionnels (Puren, 2012, 9).

Así, utilizamos programas de creación de vídeos (*Powtoon, Animoto ou Moovly*) o de mapas digitales (*Google Maps*) que se pueden compartir bien en redes sociales bien en el aula. Además de estas herramientas, que mejoran y están en constante movimiento, no menospreciamos la importancia de gestionar y saber sintetizar la inmensa cantidad de datos disponibles en Internet. La competencia digital, por lo tanto, nos parece útil para desarrollar actividades metaliterarias a través de las cuales profundizaremos en el aspecto intercultural del aprendizaje, poniendo en práctica la PA como metodología.

5. Contenidos literarios idóneos para el aula de FLE

Una vez que hemos analizado la conveniencia y pertinencia de integrar la literatura en el aula de LE, deseamos ahora reflexionar sobre el tipo de contenidos literarios y de textos idóneos para que nuestro planteamiento de trabajo intercultural a través de la literatura sea eficaz.

Si entendemos la literatura en un sentido amplio, creemos que debemos abordar dos aspectos fundamentales de la misma: por un lado, la historia de la literatura, con todo el peso cultural que conlleva en la construcción de una sociedad y por otro, y como es lógico, el acercamiento a textos literarios.

En lo que se refiere a la historia de la literatura explicaremos en la parte práctica actividades diseñadas para estudiar a autores pertenecientes al canon literario y personajes emblemáticos de las obras literarias. Plantearemos proyectos realistas utilizando la competencia digital para acercar a los estudiantes de LE a los grandes escritores y personajes que conforman la riqueza de la historia de la literatura de una lengua. Creemos que el hecho de presentar de esta manera a los grandes nombres literarios podría hacer que los alumnos se interesaran por ellos y que por sí mismos se acercaran a sus obras, quizá no accesibles en LE pero sí en su LM fuera del aula para fines de entretenimiento (Kiyitsioglou-Vlachou, 2010). La elección de un texto literario para la clase FLE no depende tanto del nivel de aprendizaje de los alumnos como de los enfoques adoptados y las actividades propuestas (Proscolli, 2010) que pueden conducir a desarrollar actividades de lectura, orales y escritas teniendo en cuenta las diversas habilidades para incentivar la creatividad del alumno más allá de los ejercicios y actividades tradicionales (Gruca, 2010).

Respecto a qué textos utilizar, comprendemos y compartimos el dilema de muchos docentes a la hora de introducir textos literarios en el aula. O bien decidimos recomendar una lectura simplificada y reducida de por ejemplo una obra como el *Conde de Montecristo* en mil cien palabras o bien nos inclinamos por leer textos auténticos, asequibles al nivel lingüístico de la clase y posteriormente realizar una actividad con dicha lectura. Nosotros somos partidarios de la segunda

opción por varias razones. La primera es que nos parece que simplificar el texto literario, aunque hay que reconocer el mérito de dicho trabajo, hace que la literatura pierda fuerza. La segunda es que el alumno se puede sentir minusvalorado, cuando creemos que es perfectamente capaz, con un buen adiestramiento y una óptima guía de lectura, de desentrañar un texto auténtico bien escogido. La tercera es que, si un lector cree haber leído y conocer la historia clásica quizá no la retome, cuando lo que ha tomado como lectura auténtica no es más que un guion en el que se pierde la esencia literaria. Por último, creemos que enfrentarse al reto de la literatura auténtica en el aula utilizando la PA y los medios digitales resulta muy satisfactorio tanto para los alumnos como para el profesor. Respecto a la longitud de los textos, Gruca (2010) subraya la tendencia a introducir la literatura con fragmentos excesivamente cortos como si la longitud del texto constituyese un problema, cuando el objetivo es formar a lectores de textos complejos. Coincidimos plenamente con su recomendación de leer textos cortos completos, lo que permite una mayor contextualización del hecho literario. Optaremos, por lo tanto, por introducir la historia de la literatura y trabajar con textos no adaptados ni simplificados pertenecientes al canon literario.

6. Propuestas didácticas

Así, para integrar la interculturalidad en el aprendizaje de una LE utilizaremos los contenidos de la literatura aplicando la metodología de la PA e integrando la competencia digital. Los ejemplos aquí presentados proceden de la literatura francófona, pero queda claro que esta propuesta didáctica se puede aplicar a cualquier LE. Explicaremos aquí brevemente cinco actividades didácticas que aúnan los aspectos ya mencionados. Dos de las actividades se relacionan con escritores, una con personajes literarios y en las dos últimas proponemos cómo trabajar con textos literarios.

Primeramente, vamos a introducir la vida y obra de escritores, que, sin duda, configuran el acervo cultural de una civilización. Para ello, hemos diseñado dos actividades: en la primera el objetivo es hacer conocer a los alumnos los nombres de escritores famosos y en la segunda les haremos profundizar sobre su biografía.

6.1 Calles de escritores

En los métodos de A1 encontramos frecuentemente una unidad didáctica que explica cómo orientarse en una ciudad y se expone el vocabulario imprescindible para ubicarse en un entorno urbano. Los nombres de las calles reflejan la sociedad que les ha nombrado, sus referentes y el momento histórico en el que se vive. Entre el nomenclátor callejero encontramos un gran número de escritores célebres (Fernández *et al.*, 2012).

Nuestro objetivo es hacer consciente al alumno de que en su lugar de origen ciertas calles llevan el nombre de escritores y lo mismo ocurre en otros países. Para comprobarlo primero invitamos al alumno a realizar un mapa virtual de su ciudad en el que se indiquen nombres de calles cuyo titular sea un escritor o escritora. Tras haber identificado dichas calles el alumno deberá introducir en dicho mapa algunos datos biográficos del autor o autor en cuestión además de un pequeño vídeo. Realizaremos esta actividad a través de aplicaciones gratuitas que permiten la elaboración de mapas virtuales.

En el segundo paso de esta actividad proponemos varias ciudades, en este caso francófonas. En este segundo mapa virtual se deben señalar los nombres de escritores francófonos. Cabe mencionar también aquí que esta actividad se puede extender a los nombres de centros escolares, puesto que muchas veces llevan el nombre de un escritor o escritora famoso.

De esta manera el alumno se familiarizará con los nombres de los autores más famosos a través de una visita al callejero y también se percatará del porqué de los nombres de las calles de la ciudad en la que vive.

6.2 Currículum creativo

La segunda actividad para trabajar la vida de los escritores es crear un currículum vitae (CV) creativo de un autor francófono. Para contextualizar la actividad propondremos varios ejemplos extraídos de redes sociales.

Seguidamente, expondremos el problema que se debe resolver: el autor se encuentra en paro; por eso urge realizar un CV creativo con

un formato de vídeo en el cual el escritor francófono exponga su vida laboral para poder encontrar un trabajo. Tras la lectura de la biografía del autor escogido se pasa a un trabajo de síntesis para redactar y construir el vídeo. Para ello, los alumnos deben leer la biografía del autor, recopilar los hechos y acontecimientos más significativos de su vida y elaborar un resumen en el que aparezca reflejada la vida del autor, pero siempre respetando el código estilístico de un CV. Así, Baudelaire fue calificado como “intenso” y Dumas estaba algo cansado de escribir tantos *best-sellers*. Aquí se trabaja la biografía de los personajes y además la competencia lingüística ya que el alumno debe trabajar los tiempos del pasado y los adjetivos.

Los personajes literarios conforman también una visión de la realidad. Por ello, vamos a plantear describir una actividad didáctica cuyo eje central sea el trabajo con personajes literarios.

6.3 Publicidad con un personaje literario

La publicidad como objeto de trabajo en didáctica ha sido tratado en muchas ocasiones. Entre los spots pertenecientes a la cultura propia, vemos cómo el Lazarillo de Tormes, el Quijote o Cyrano de Bergerac forman parte de la construcción social y, resultan, por lo tanto, muy adecuados para profundizar sobre el hecho literario y sobre la interculturalidad. Cada sociedad tiene en su imaginario colectivo personajes literarios a los que se atribuyen una serie de cualidades que le podrían hacer imagen de una marca.

Tras seleccionar un personaje literario perteneciente al ámbito de la literatura francófona se debe pensar en escoger un producto cuyo personaje sería la imagen del mismo. La propuesta aquí es crear una publicidad basándose en dichos personajes. Los resultados transmiten que los alumnos han realizado un análisis agudo de lo que transmiten los personajes, así Emma Bovary vende un libro electrónico (no es feliz en su matrimonio y por ello desea evadirse), Jean Valjean es la imagen de una panadería y, por último, la Bella Durmiente es la cara visible de unos somníferos imaginarios.

Completamos esta parte práctica con dos tareas posibles para trabajar con textos literarios en el aula de LE. La primera versará sobre poesía y la segunda sobre un texto literario en prosa.

6.4 Poesía e imagen

Respecto a la poesía, siempre se ha considerado como un recurso importante para el trabajo sobre la fonética y el ritmo de la frase en el aprendizaje de una LE (Lanseros y Remedios, 2017, Zaldívar, 2017 y Boutevin, 2017). También permite movilizar el aspecto cognitivo, emocional, creativo e imaginativo de los alumnos. Por lo tanto, la interacción entre el lector y el texto poético se puede considerar como una experiencia singular, en la medida en que provoca reacciones de naturaleza emocional, intelectual y social que favorecen el discurso personalizado. No podemos olvidar que también fomenta la apertura de los estudiantes hacia otros estilos de vida gracias a su dimensión universal (Calliabetsou-Coraca, 2010). El poema, por su riqueza lingüística, sociopsicológica y cultural / intercultural, ayuda al profesor a establecer una comunicación genuina y puede generar la creación de actividades de escritura creativa (Calliabetsou-Coraca, 2010).

Nuestra experiencia docente nos confirma que la imagen ayuda mucho a trabajar los textos poéticos (Rigo, 2014), ya que el recurso a la imagen facilita la comprensión de conceptos abstractos presentes en los poemas.

La actividad sugerida es escoger libremente una poesía original de un autor francófono, leerla y grabarla. Se pide al alumno que elabore una película de no más de un minuto de duración ilustrando dicho poema con imágenes que aludan a los versos escogidos. De esta manera el alumno debe buscar un poema escrito en francés de su agrado, así tendrá un primer acercamiento a los poetas franceses. En esta tarea deberá presentar un producto en el que va a desarrollar la fonética, puesto que debe grabar su voz con el poema y la comprensión del texto elegido, lo que se comprobará por las imágenes escogidas.

6.5 Creación de un booktráiler

Un *booktráiler* es un instrumento de promoción de un libro en formato de vídeo que se basa en técnicas audiovisuales muy cercanas a las utilizadas por los tráilers cinematográficos y difundido a través de las redes sociales (Tabernero, 2013). Se trata, por lo

tanto, de un subgénero discursivo audiovisual inspirado en el cine que gracias a las redes sociales se ha transformado en un instrumento de marketing para la venta de un libro. Este documento es breve, elocuente, preciso y de gran atractivo para el receptor (Ibarra y Ballester, 2016).

Como hemos mencionado antes, el hecho de trabajar la literatura con imágenes es lo que acerca al alumno a una óptima comprensión del texto de un modo global. Desde nuestra óptica, crear un *booktráiler* como proyecto integrador de la comprensión global de un libro en LE supone un trabajo de síntesis y de creatividad que resulta idóneo para comprobar no solamente la comprensión del texto sino también la transposición de dicho texto en un producto corto realizado con imágenes y fragmentos de vídeos reflejando la subjetividad interpretativa del lector.

En nuestro intento de acercar la literatura en versión original, nosotros optamos por leer libros breves pero originales, es decir que no hayan sido adaptados. Sugerimos algunos clásicos como *Colomba* (1840) de Mérimée, *Le bal* (1930) de Némirovskyo y *La mare au diable* (1846) de Sand que son asequibles a partir de un nivel B1.

La secuencia didáctica es la siguiente: primeramente, leeremos el libro escogido en función de adecuación al grupo. Los libros mencionados disponen también de una versión audio, con lo cual se puede realizar una lectura colectica en el aula. Posteriormente, y siempre antes del trabajo informático, se debe elaborar el esquema de cómo se desea realizar el *booktráiler*. En dicho esquema pedimos una cronología de las imágenes, una cohesión textual y solicitamos que incluyan frases para ilustrar lo audiovisual. Tras la realización y valoración del guion los alumnos escogen imágenes o fragmentos de vídeos para elaborar un producto coherente en el que se incite al posible lector a animarse a leer el libro propuesto utilizando para ello programas de creación de vídeos gratuitos en la red (Pérez, 2016). Así, el trabajo requiere que los alumnos se pregunten previamente: ¿qué imágenes se adecuan mejor a los personajes y al argumento del texto?; ¿cómo dar ganas al futuro de lector para escoger esa lectura?

7. Conclusión

Tras varias décadas de ser desatendida, parece ser que la literatura, gracias a las indicaciones señaladas del VC del MCERL (2018), va a recuperar la posición que merece en el aula de LE. De esta manera, la literatura se puede convertir en un instrumento eficaz para afianzar la dimensión intercultural en el aprendizaje de la LE. En efecto, a través de los contenidos literarios, el estudiante de LE será capaz de descubrir la alteridad de la cultura extranjera. Incidimos asimismo en la importancia de adaptar el hecho literario a las actuales perspectivas metodológicas y de utilizar los recursos digitales que tenemos a nuestra disposición. Para ello hemos descrito cinco actividades didácticas que pueden servir de modelo o inspiración para adaptar la literatura al aula del siglo XXI y que nos han permitido ilustrar de un modo práctico cómo integrar la literatura y la interculturalidad en la práctica docente.

Referencias bibliográficas

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., PORCHER, L., *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF, 1996.
- BEACCO, J.C., BYRAM, M., *Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2003.
- BOUTEVIN, C., Les livres de poèmes illustrés production littéraire et lecture de quelques maîtres en formation, PRATIQUES : THÉORIE, PRATIQUE, PÉDAGOGIE, 2017, 175-176.
<http://journals.openedition.org/pratiques/3596>.
 DOI : 10.4000/pratiques.3596. Consultado el 22 /10/ 2019.
- CALLIABETSOU-CORACA, P., Les fonctions du poème en classe de langue-culture du secondaire in TABAKI-IONA, F., PROSCOLLI, A., FORAKIS, K., *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*, Atenas, Universidad de Atenas, 2010,13-25.
- CHAVES, R.M., FAVIER, L., PELISSIER, S., *L'Interculturel en classe*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2012.
- CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001.
- CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2018
<https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>. Consultado el 22/10/2019.

- FERNÁNDEZ CAMPOS, I., GONZÁLEZ MENDIZÁBAL, A., PÉREZ GÓMEZ, M.M., Callejeros literarios: una propuesta para la educación literaria, *Revista iberoamericana de educación*, 2012, **59,1**, 157-167.
- FIÉVET, M., *Littérature en classe de FLE*, Paris, Clé International, 2013.
- GONZÁLEZ IZQUIERDO, E., Quelle(s) culture(s) et littérature(s) enseigner en cours de français en contextes scolaires espagnols ?, *Synergies Espagne*, 2014, **7**, 145-159.
- GARCÍA BASCUÑANA, J., SANTOS, A.C., Le texte littéraire dans l'enseignement de FLE : histoire, variations et perspectives in KOLK, M.C., MINERVA, N., REINFRIED, M., *Histoire internationale de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde : problèmes, bilans et perspectives*. Paris, Clé International, 2012, 120-130.
- GRUCA, I., Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures : entre identité et altérité in TABAKI-IONA, F., PROSCOLLI, A., FORAKIS, K., *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*, Atenas, Universidad de Atenas, 2010, 165-185.
- GUILLÉN C., CALLEJA, I., GARRÁN, L., L'analyse du "discours de soi" comme dispositif didactique de décentration, in COLLÈS, L., DEVELOTTE, C., GERON, G., TAUZER-SABATELLI, F., *Didactique du FLE et de l'interculturel : littérature, biographie langagière et médias*. Bruxelles, E.M.E., 2006, 185-203.
- IBARRA, N., BALLESTER, J., *Booktráiler* en Educación Infantil y Primaria: adquisición y desarrollo de las competencias comunicativa, digital y literaria a través de narrativas digitales, *Digital Education Review*, 2016, **30**, 76-93.
- KIYITSIOGLOU-VLACHOU, R., Textes littéraires : un défi pour l'enseignement (inter)culturel in TABAKI-IONA, F., PROSCOLLI, A., FORAKIS, K., *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*, Atenas, Universidad de Atenas, 2010, 187-199.
- LANSEROS, R., REMEDIOS, M. J., Explotación didáctica de la poesía en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta de trabajo para el nivel avanzado de las EEOOII a partir de un poema de Clara Janés, *Didáctica. lengua y literatura*, 2018, **30**, 105-115.
- LUSCHER, J.M., L'enseignement de la littérature selon la perspective actionnelle. Que pourrait être une « tâche littéraire » ?, *Le français à l'université*, 2009, **14-02**.
<http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=835>. Consultado el 22/10/2019.
- MÉRIMÉE, P., *Colomba*, Paris, Larousse, Col Petits Classiques, 2004.
- MOREL, A.S., Littérature et FLE : état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives, *Synergies monde*, 2012, **9**, 141-148.

- NÉMIROVSKY, I., *Le bal*, Paris, Grasset, 2002.
- PÉREZ GÓMEZ, M. M., ¿Te atreves a crear un “booktrailer”?, *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 2016, **71**, 73-74.
- PROSCOLLI, A., La littérature dans les manuels de FLE in TABAKI-IONA, F., PROSCOLLI, A., FORAKIS, K., *La place de la littérature dans l’enseignement du FLE*, Atenas, Universidad de Atenas, 2010, 129-164.
- PUREN, C., *Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues*, Paris, Clé international, 1988.
- PUREN, C., Explication de textes et Perspective Actionnelle. La littérature entre le dire scolaire et le faire social. 2006.
<https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389>. Consultado el 22/10/2019.
- PUREN, C., Perspectives actionnelles sur la littérature dans l’enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes, 2012.
<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article4389>. Consultado el 22/10/2019.
- RIGO, D.Y., Aprender y enseñar a través de imágenes. Desafío educativo, *Asri - arte y sociedad. Revista de investigación*, 2014, **6.**, 1-8.
- SABLÉ-DELVERT, C., La littérature en FLE, un vecteur d’apprentissage de la diversité. Exemple de propositions didactiques dans un contexte d’enseignement bilingue Franco-Allemand, in BERTRAND, O., *Diversités culturelles et apprentissage du français*. Palaiseau, Éditions de l’École Polytechnique, 2005, 141-156.
- SAND, G., *La mare au diable*, Le Livre de Poche, Paris, 1973.
- TABERNERO, R., El booktrailer en la promoción del relato, *Quaderns de filologia. Estudis literaris*, 2013, **XVIII**, 211-222.
- ZALDÍVAR SANSUÁN, R., Las actitudes de los adolescentes hacia la poesía, su didáctica y la educación emocional en la ESO, *Didáctica, lengua y literatura*, 2017, **29**, 259-277.
- ZARATE, G., *Représentation de l’étranger et didactique des langues*, Paris, Didier. 1995.

Réflexions sur le texte littéraire en classe de FLE

Renata AIALA DE MELLO, Université Fédérale de Bahia

Résumé

Le fait littéraire se présente sous un aspect complexe. La problématique de la place de la littérature dans l'enseignement en général et dans celui d'une langue étrangère en particulier soulève de nombreux questionnements, surtout sur les rôles du langage littéraire dans le développement des compétences de l'étudiant. Plutôt que de prétendre présenter une méthodologie ou une pédagogie générale du discours littéraire en classe de Français Langue Étrangère (FLE), nous avons choisi de développer quelques réflexions sur l'intérêt interculturel et émotionnel du texte littéraire en salle de classe. Nous décrivons aussi certains problèmes et quelques inquiétudes professionnelles par rapport à ce thème. En bref, avec ce travail, nous songeons à certains moyens possibles pour mieux approcher les textes littéraires en classe de FLE de nos jours.

Mots clés : littérature, langue, textes littéraires, Français Langue Étrangère, didactique de FLE.

Abstract

The literary fact presents itself in a complex aspect. The problem of the place of literature in education in general and that of a foreign language in particular raises many questions, especially about the role of literary language in the development of the student's skills. Rather than claiming to present a methodology or a general pedagogy of literary discourse in French as a Foreign Language (FFL) classrooms, we have chosen to develop some reflections on the intercultural and emotional interest of literary text in the classroom. We also describe some issues and professional concerns about this theme. In sum, with this work, we estimate some possible ways to better approach the literary texts in FFL class nowadays.

Keywords: literature, language, literary texts, French as a Foreign Language, FFL Didactics.

Resumen

El hecho literario presenta un aspecto complejo. El problema del lugar de la literatura en la educación en general y en el de una lengua extranjera en particular plantea muchas preguntas, especialmente sobre el papel del lenguaje literario en el desarrollo de las habilidades del estudiante. En lugar de pretender presentar una metodología o una pedagogía general del discurso literario en las clases de francés como lengua extranjera (FLE), hemos optado por desarrollar algunas reflexiones sobre el interés intercultual y emocional de

los textos literarios en el aula. También describimos algunos problemas y preocupaciones profesionales sobre este tema. De esta manera, con este trabajo, presentamos algunas formas posibles de abordar mejor los textos literarios en la clase de FLE a día de hoy.

Palabras-clave: literatura, lengua, textos literarios, francés como lengua extranjera, didáctica de FLE.

Introduction

LE TEXTE LITTÉRAIRE peut être abordé en salle de Français Langue Étrangère (FLE) selon ses conditions d'émergence, les pratiques de lecture, les cadres historiques et sociaux de la réception, les conditions matérielles d'inscription et de circulation des énoncés, la paratopie de l'auteur et la scène de l'énonciation. Ce contrat littéraire avec toutes ses spécificités contribue à évaluer et à rendre légitime la production ainsi que la réception des œuvres littéraires. Dorénavant, nous voyons qu'il est possible d'aborder, d'étudier un texte littéraire, de l'analyser avec les étudiants en cherchant ses intentions, sa réalité, sa réception, sa langue, son histoire et sa valeur à partir de sa structure textuelle, communicative, énonciative, stylistique, sémantique et discursive. Pour cela, le rôle du professeur de français déborde l'action linguistique.

Le texte littéraire, grâce à sa dimension universelle sur le plan socio-psychologique, est susceptible de favoriser l'ouverture des étudiants vers d'autres modes de vie. Un des partis que l'on peut tirer sur le plan pédagogique c'est que le texte littéraire peut aider à la mise en place d'un processus d'apprentissage à la fois collectif et individualisé. Pour Séoud, le document littéraire « *se montre autosuffisant et susceptible, grâce à sa polysémie et à sa dimension universelle de parler à tout le monde, par-delà temps et espace* » (Séoud, 1994, 11). Or, nous ne pouvons observer et analyser l'Autre sans le comparer à nous-même.

Il s'ensuit que la classe de FLE, parallèlement à sa fonction d'instruire les apprenants, doit se focaliser sur la fonction de les éduquer et de leur apporter une compétence actionnelle et co-actionnelle. Cela étant, l'enseignement des langues-cultures fait partie des moyens dont le potentiel socio-humaniste s'avère fort important. Pour ce qui est du texte littéraire, la relation privilégiée

entre le haut degré d'affectivité des étudiants et la dimension socio-psychologique du discours littéraire pourrait grandement favoriser la réalisation d'actions à visée interculturelle (Lancien & De Carlo, 1998).

Les rapports entre l'enseignement de français langue étrangère et la littérature sont historiquement marqués par un mouvement de va-et-vient qui oscille entre le naturel et l'artificiel, le permis et l'interdit, l'intérêt et la méfiance. Nous verrons, dans la section suivante, un peu de ce parcours historique.

Histoire du texte littéraire en classe de FLE

Il y a eu un temps où aborder le texte littéraire était presque une condition *sine qua non* dans l'enseignement du FLE. À cette époque, l'approche se limitait à la lecture et à la traduction des œuvres littéraires (Proscollì, 2010). Ensuite, à un autre moment de l'histoire de la didactique du FLE, on ne s'intéressait plus beaucoup aux textes littéraires, étant donné qu'il ne s'agissait pas du « langage ordinaire ». De nos jours, à la recherche d'un certain équilibre dans l'étude des textes littéraires dans les classes de FLE, nous essayons de faire attention de ne pas les banaliser ni les sacraliser.

Tout au long de l'évolution des méthodologies et des approches communicatives, le texte littéraire n'a cessé d'être au cœur de débats. Dans la plus vieille méthodologie, désignée plus fréquemment par les termes « méthode traditionnelle » « ou méthode grammaire-traduction », le texte littéraire avait monopolisé les choix des enseignants. Certes, la pédagogie de son utilisation était susceptible de satisfaire ses objectifs, à savoir l'enseignement de la grammaire linguistique et du lexique. Par ailleurs, on attribuait aux textes littéraires une fonction formative censée aider à la formation intellectuelle et morale de l'individu.

A partir des années 60, sous l'impact de la linguistique distributionnelle et structurale, les méthodes directes (audio-orale et structuro-globale audiovisuelle) considèrent la langue comme une pratique orale (Benamou, 1971). On assiste alors à une dévalorisation du texte écrit et du texte littéraire dont le caractère supposé « élitiste » ne favorise pas l'apprentissage de la langue orale.

Ensuite, avec l'avènement des approches communicatives, on redécouvre l'intérêt de la langue écrite usuelle. D'où le besoin de textes-supports. Les didacticiens optent pour les documents authentiques et se proposent de mettre à l'écart le texte littéraire, considérant que sa pratique n'a rien à faire avec la pratique de la langue. Cependant, il faudrait remarquer à la suite que

[...] langue et littérature sont étroitement liées puisque le texte littéraire naît des mots, de l'emploi du subjectif qu'en fait l'écrivain (Naturel, 1995, 25).

Aujourd'hui, les rapports entre l'enseignement et la littérature semblent être mieux réglés. Un exemple, c'est la maison d'édition CLE International qui propose des manuels de littérature destinés à l'enseignement du français langue étrangère. Ils correspondent à des niveaux débutant ou intermédiaire. Les intitulés, dynamiques dans leur formulation, témoignent d'une intention novatrice, en même temps que didactique : *Littérature en dialogues* (2001), *Littérature progressive du français* (2004). Nous rappelons que ces manuels s'inscrivent dans le sillage des méthodes communicatives. En plus, le classement retenu ne tient pas compte de la chronologie mais d'une (prétendue) difficulté du sens des textes.

Avec cela nous voyons que la littérature ne s'inscrit donc pas dans une hiérarchie qui la ferait réserver à une élite intellectuelle. L'un des objectifs visés aujourd'hui dans la salle de FLE, avec l'utilisation ou non des méthodes de langues, est le plaisir du texte et son approche discursive et culturelle. Actuellement donc l'utilisation du texte littéraire témoigne de la réintégration de ce domaine dans le champ d'étude de la didactique.

Langue et Littérature

Langue et Littérature, une interface non seulement possible mais réelle. Par contre, encore aujourd'hui nous discutons si (et comment) les textes littéraires doivent être travaillés dans une classe de français langue étrangère et surtout s'il y a des approches spécifiques capables de transcender ce qui serait l'existence d'une frontière entre linguistique et littérature. Selon l'expression de Peytard (1988, 11), le texte de littérature n'est rien moins qu'un « *laboratoire langagier* ».

Certains didacticiens défendent que les textes littéraires en classe de FLE paraissent particulièrement appropriés étant donné que la langue travaille et est travaillée. Séoud considère que « *la langue fait la littérature et la littérature soutient la langue* » (1994, 12). Il souligne également

[...] l'énorme avantage que peut offrir le texte littéraire de pouvoir être utilisé à la fois en tant que tel (donc pour lui-même) et en tant que moyen d'apprentissage des différentes potentialités de la langue cible (ibid., 12).

Autrement dit, la Littérature est certainement à la fois une institution et un moyen efficace d'utilisation de la langue, du langage pour la communication. C'est une pratique discursive parmi d'autres, mais privilégiée et particulièrement intéressante. L'énonciation littéraire, pour Maingueneau (1986), n'échappe pas à la règle commune de l'énonciation, mais elle exige des conditions de production très particulières ; cela veut dire qu'elle ne peut pas être considérée comme un échange linguistique commun. La langue et la littérature maintiennent une relative autonomie par rapport aux conditions de production et de réception, elles (s')élaborent et (se) transmettent les mythes et les rites sociaux, proposent des sens, (re)signifient le monde et, par conséquent, nous-mêmes.

Séoud (1994, 10) rappelle aussi que

[...] la qualité type distinctive du texte littéraire, et dont il est bon ou même capital de tenir compte en didactique, c'est la polysémie qui fait qu'il peut parler à tout le monde et que tout le monde peut le parler.

Ainsi, les textes littéraires, avec toute leur diversité, peuvent devenir un instrument important d'acquisition et de perfectionnement de la langue et peuvent rendre les plus grands services sur le plan pédagogique. Cela implique de donner aux textes littéraires une place relativement importante dans le processus d'apprentissage du FLE. En résumé, utiliser des textes littéraires en salle de classe signifie qu'on les considère comme un outil et aussi comme un objet d'apprentissage.

Toute démarche pédagogique s'inspire, explicitement ou non, d'une théorie littéraire et/ou linguistique. Il va de soi que l'étude de l'œuvre est préparée par celle du paratexte et par le recours aux médias audiovisuels. Ainsi, des textes littéraires ne doivent pas être abordés en classe de FLE comme n'importe quel autre texte, étant

donné leur statut, leur fonction sociale spécifique, leur grande plasticité et leur disponibilité, entre autres. Comme le disent Albert et Souchon, la littérature

[...] offre ainsi à la fois l'occasion de revisiter toute la grammaire apprise et de mieux asseoir les nouvelles acquisitions (2000, 10).

Le texte littéraire peut donc jouer un rôle important dans l'enseignement du FLE, car l'étude de l'un donne souvent à connaître quelque chose du fonctionnement de l'autre.

Inquiétudes

Nous avons vu jusque-là que l'enseignement de la littérature peut en effet se voir intégrer dans des modèles très variés (langagier, formatif, culturel, esthétique...). Les enseignants et chercheurs s'accordent aujourd'hui à considérer l'espace littéraire comme le lieu où se croisent langue(s) et culture(s). Malgré ce moment de relatif équilibre, cette « stabilité » entre l'enseignement du FLE et la littérature, plusieurs questions continuent à inquiéter les chercheurs en didactique et les professeurs de langues.

Tout d'abord, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) centre son intérêt plutôt sur les documents authentiques ; deuxièmement, le texte littéraire ne figure pas dans le Diplôme d'Études en Langue Française (DEL F) ni dans le Diplôme Approfondi de Langue Française (DAL F) ; ensuite, la place et l'usage du texte littéraire demeurent fort ambigus dans les méthodes pour l'enseignement du FLE. N'oublions pas non plus que les enseignants de FLE n'ont peut-être pas une formation leur permettant la mise en place d'une pédagogie du texte littéraire centrée sur ses fonctions pragmatiques adéquates. Enfin et surtout les étudiants considèrent le plus souvent que la littérature n'est pas leur affaire et que ce genre de communication écrite ne les intéresse pas du tout. Avec cela en tête, nous (nous) posons plusieurs questions, entre autres les suivantes :

- Parmi la multiplicité de genres littéraires, leur diversité, on se demande le(s)quel(s) choisir pour travailler en classe de FLE ? Des romans, des poésies, des pièces de théâtre, des contes, des journaux intimes, des fables, des bandes dessinées... ?

- Quelle école littéraire privilégier ? Le Romantisme, le Naturalisme, le Baroque, le Classicisme, le Modernisme... ?
- Si l'on considère l'importance de la Francophonie en classe de FLE, quelle littérature choisir ? La française, la québécoise, l'africaine d'expression française... ?
- Parmi tant d'auteurs francophones, le(s)quel(s) choisir ? Les plus connus ? Ceux qui appartiennent à la littérature universelle, à la littérature nationale ou à la littérature locale... ?
- Par rapport à la chronologie de l'histoire littéraire, quelle période privilégier ? La littérature plus actuelle, la contemporaine ou celle du passé... ?
- Quel niveau de connaissance de langue on doit exiger au moment de présenter aux apprenants les textes littéraires ? Un niveau avancé, dès le début de l'apprentissage de FLE... ?
- Quelles approches utiliser pour travailler des textes littéraires dans l'enseignement de FLE ? Avec quels objectifs ? Avec quels instruments ?
- Enfin, quelles stratégies choisir pour aider les élèves à développer des compétences afin de travailler des textes littéraires en classe de FLE ?

Répondre à ces questions, décider quoi faire, que choisir... voilà de grands défis. Par contre, si les questions et les défis sont multiples et complexes, certaines propositions pour aborder et exploiter des textes littéraires en classe de FLE s'avèrent sérieuses et prometteuses. Nous y présenterons quelques-unes dans la partie suivante.

L'aspect culturel et émotionnel du texte littéraire

L'attitude subjective et romantique de prendre un texte littéraire comme source d'émotions et, dans une attitude objective, le voir comme un objet d'étude scientifique, dans lequel on va dévoiler ses structures pour révéler les mécanismes de création et d'objectivation en tant qu'œuvre littéraire est quelque chose de paradoxal, mais qui peut compléter les approches d'un texte littéraire en classe de FLE. Le succès de cette action dépendra de la possibilité ou de l'impossibilité de concilier ce paradoxe.

Selon Barthes (1973), le plaisir du texte est l'objectif premier de la lecture. En dehors du plaisir, il faut tenir compte des stratégies d'exploitation du texte et aussi de l'appréhension du discours/texte littéraire d'une manière qui ne soit pas réductrice. Dans une classe de FLE le but n'est pas de former des spécialistes en littérature, mais plutôt des lecteurs éclairés de textes et de discours variés (littéraires et autres) produits en langue française. N'oublions pas que le texte littéraire fonctionne comme une pratique sociale. Alors, le texte littéraire permet de s'ouvrir aux autres cultures et offre une richesse interprétative, du fait de sa littérarité. Comme le remarque Adam,

[...] le discours poétique vise la réalité » (Adam, 1991, 88).

Avec cela, on assiste à une désacralisation de la littérature. Dans une approche vivante, ancrée dans l'expérience de chacun, une ouverture culturelle y est proposée. Un texte bien choisi permet de partir d'une approche discursive pour terminer sur des considérations littéraires et artistiques. Finalement, les préoccupations linguistiques, avec des considérations sur la langue, la grammaire, le vocabulaire. Selon Cuq et Gruca,

[...] préparer les apprenants à la maîtrise des divers types de texte, c'est non seulement les aider à comprendre un texte, mais c'est aussi leur fournir des instruments d'analyse qu'ils pourront réinvestir par la suite et les rendre autonomes (2005, 172).

Nous pouvons donc envisager, à propos du texte littéraire, des démarches différentes, diversifiées selon son niveau et aussi le niveau des apprenants. Mais, de façon générale, pour développer des compétences chez l'apprenant, il est nécessaire de faire exercer la compréhension et l'interprétation de textes variés et provenant de sources diverses.

Pour cela, l'Analyse du Discours (AD) peut s'avérer un moyen très efficace dans l'étude de textes littéraires en classe de FLE. Dans cette approche, nous pouvons traiter l'ensemble des conditions dans lesquelles se réalise l'acte de communication littéraire. Par exemple, chercher des traits identitaires qui définissent le sujet de cet acte, c'est-à-dire, travailler les instances communicatives et situationnelles, telles que l'auteur et le lecteur empiriques ; les instances textuelles telles que le scripteur et le lecteur modèle ; et les instances intra-

textuelles, telles que le narrateur et les personnages (Maingueneau, 1986).

Comme exemple d'approche, nous pouvons proposer des lectures expliquées, des dictées préparées, ou encore des observations grammaticales et des exercices de conversation à partir du texte cible. (Tagliante, 2006). Nous pouvons faire des pré-lectures, explorer l'appareil paratextuel tels que la couverture et ses images, le titre, etc. Nous proposons des lectures individuelles ou en groupe, silencieuses ou à haute voix. Nous pouvons enregistrer ces lectures pour les analyser ensemble. Ensuite, nous avons la possibilité d'écouter des enregistrements professionnels disponibles pour beaucoup de textes littéraires français. Par la suite, il est possible de faire une approche globale, à ce moment où on pose des questions aux apprenants : qui, quoi, où, à qui, quand, comment, pourquoi – à fin d'avoir une perception de l'ensemble du texte. Ensuite, on propose de faire des études plus approfondies, à la recherche des spécificités langagières, textuelles, socio-discursives du texte littéraire. Finalement, comme travail extra-classe, nous pouvons demander aux élèves de voir un film sur le livre (les classiques ont une grande variété de productions) et aussi de produire un texte écrit sur ses perceptions, ses émotions par rapport au texte littéraire travaillé.

Avec ces outils proposés par l'AD, il est possible de considérer la pertinence des contraintes matérielles qui déterminent cet acte, sa finalité. Cette approche permet d'affiner les représentations du fait littéraire en clarifiant les échelons de compétences qui sous-tendent les conditions de production et de réception du texte littéraire en l'abordant autrement de ce qui est fait au quotidien. Enfin, l'AD rend un peu plus facile de reconnaître, d'une façon innovatrice, la richesse et la complexité de toute forme de communication y compris évidemment le texte littéraire (Benveniste, 1966-1974 ; Jakobson, 1969).

L'enseignant peut/doit être l'organisateur et le gestionnaire des formations, une espèce de conseiller, de guide. Son rôle est plutôt celui de montrer comment et avec quels outils il est possible de construire des sens à partir du texte littéraire cible (Courtyllon, 2003).

On arrive alors à une co-construction du savoir et du savoir-faire. Il va de soi qu'il n'est pas conseillé, par exemple, de corriger l'apprenant tout le temps. On intervient seulement pour faire reformuler ou préciser ce qui n'est pas compréhensible. Personne n'est plus le dépositaire du sens du texte. Autrement dit, on est chargé d'indiquer les chemins à suivre pour y parvenir et les éclairages proposés visent à fournir les moyens d'adopter une position médiatrice minimale entre le texte littéraire et l'apprenant, en privilégiant les activités qui laissent l'initiative à ce dernier.

Considérations finales

On pourrait affirmer que le texte littéraire ne peut être appréhendé au moyen d'une grille, par une méthodologie fixe ; il a besoin au contraire de flexibilité, d'une adaptation nécessaire à sa spécificité. Même avec toutes ces propositions, on peut se demander, s'il existe vraiment une didactique du texte littéraire en FLE. Jusqu'à un passé récent, on se servait des textes littéraires en classe de FLE pour étudier la grammaire, pour écrire un résumé, pour caractériser les personnages et la vie de l'auteur, pour montrer son appartenance à une école, à un mouvement ou un genre littéraire. Mais, de nos jours, on sait bien que l'essentiel du texte littéraire n'est pas là, où, au moins, n'est plus seulement là.

Nous sommes davantage préoccupés, attentifs à concilier langue parlée et texte littéraire, vu que celui-ci contient l'expression d'une langue, d'une mentalité, d'une culture, d'une civilisation et aussi d'une esthétique. Langue et littérature permettent, ainsi, d'enrichir, de s'enrichir, de donner des nouvelles allures à l'enseignement du FLE, car

[...] La littérature en classe de FLE est un outil d'ouverture culturelle qui permet à l'apprenant de vivre l'expérience de l'altérité et de découvrir d'autres pratiques culturelles (Cervera, 2009, 48).

Cela aide à la construction d'une compétence communicative interculturelle, indispensable aux co-locuteurs des sociétés plurilingues / pluriculturelles de notre époque.

Références bibliographiques

- ADAM, J.-M., *Langue et littérature. Analyses pragmatiques et textuelles*, Paris, Hachette, 1991.
- ALBERT, M-C., SOUCHON, M., *Les Textes littéraires en classe de langue*. Paris, Hachette, 2000.
- ALLOUACHE, F., BLONDEAU, N., NE, M.F., *Littérature progressive du français*, Paris, Clé International, 2004.
- BARANOVA, G., *Littérature en dialogues*, Paris, Clé International, 2001.
- BARTHES, R. *Le plaisir du texte*. Paris, Seuil, 1973.
- BENAMOU, M., *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, Paris, Hachette, 1971.
- BENVENISTE, E., *Problèmes de linguistique générale I et II*, Paris, Gallimard, 1966-1974.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, 2000, Conseil de l'Europe, Didier.
- CERVERA R., À la recherche d'une didactique littéraire, *Synergie Chine*, 2009, 4, 45-52.
- CICUREL, F., *Lectures interactives*, Paris, Hachette, 1991.
- COURTILLON, J., *Comment élaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette, 2003.
- CUQ, J-P., GRUCA, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2008.
- DOUBROVSKY, S., TODOROV, T., *L'enseignement de la littérature*, Colloque du Centre Culturel International de Cerisy, 1969.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L., LEDUR, D., *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck, 2005.
- JAKOBSON, R., *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit, 1969.
- JAUSS, H. R., *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978.
- LANCIEN, T., DE CARLO, M., *L'interculturel*, Paris, CLE International, 1998.
- MAINGUENEAU, D., *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Bordas, 1986.
- NATUREL, M., *Pour la littérature*, Paris, CLE international, 1995.
- PAPO, E., BOURGAIN, D., *Littérature et communication en classe de langue*, Paris, Didier, 1989.
- PEYTARD, J. et al., *Littérature et classe de langue français langue étrangère*, Paris, Didier, 1982.
- PEYTARD, J., Des usages de la littérature en classe de langue, *Le Français dans le monde, littérature et enseignement, la Perspective du lecteur*, 1988, février-mars, 8-17.

- ROUXEL, A., *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1996.
- SARTRE, J.-P., *Situations II. Qu'est-ce que la littérature ?*, Paris, Gallimard, 1948.
- SEOUD, A., Document authentique ou texte littéraire en classe de français ?, *Littérature et cultures en situation didactique, Études de Linguistique Appliquée*, 1994, **93**, 8-24.
- SEOUD, A., *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Didier, 1997.
- TABAKI-IONA, F., PROSCOLLI, A., FORAKIS, K. (dir.), *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*, Université d'Athènes, Athènes, 2010.
- TAGLIANTE, C., *La classe de langue*, Paris, CLE International, 2006.

Developing Intercultural Competence by Teaching Literature: Principles and practice from a case-study in two Algerian universities

Lamia NEMOUCHI and Michael BYRAM, University of Durham

Abstract

This study investigates the use of literary texts for intercultural learning using a Master course of English as a foreign language in Algeria as an empirical example. We first define essential concepts that guided this course - 'culture', 'language-culture nexus' and 'intercultural competence' - before we explain the socio-linguistic and socio-cultural context in Algeria, as it is the foundation of the choice of literary texts. The empirical study was an action research project that took place in two universities. We explain the research methodology and teaching methodology in which lessons were planned on the basis of Byram's model (1997) of intercultural communicative competence. In the analysis we draw on the existing literature and extracts from the students' discussions and worksheets to argue for the significance of using literary texts in encouraging 'aesthetic reading' leading to empathetic responses that were significant in developing intercultural communicative competence. Finally, we provide recommendations in terms of theory and practice for teachers and syllabus designers who intend to use literary texts for intercultural learning.

Key words: Intercultural communicative competence, literature and intercultural competence, literary texts in translation, aesthetic reading, empathy, literature teaching.

Résumé

Cette contribution présente une recherche sur l'utilisation de textes littéraires pour l'apprentissage interculturel à partir de l'exemple empirique d'un cours de Master d'anglais langue étrangère en Algérie. Nous définissons en premier lieu les concepts essentiels adoptés pour ce cours : « culture », « lien entre langue et culture » et « compétence interculturelle ». Est présenté ensuite le contexte sociolinguistique et socioculturel à partir duquel a été effectué le choix des textes littéraires. L'étude empirique est un projet d'action-recherche mené dans deux universités. Nous présentons la méthodologie de la recherche et la méthodologie didactique suivie, conçue sur le modèle de compétence communicative interculturelle proposé par Byram (1997). L'analyse prend pour référence à cet égard la littérature existante ainsi que des extraits de débats et d'activités réalisés par les étudiants qui prônent l'importance de l'emploi de textes littéraires qui encouragent la « lecture

esthétique» afin de susciter des réponses empathiques favorisant le développement de la compétence communicative interculturelle. Finalement, nous formulons des recommandations concernant la théorie et la pratique destinées aux enseignants et aux concepteurs de programmes d'études désireux d'employer des textes littéraires pour l'apprentissage interculturel.

Mots clés : compétence communicative interculturelle, littérature et compétence interculturelle, textes littéraires en traduction, lecture esthétique, empathie, enseignement de la littérature.

Resumen

En este artículo se analiza la utilización de textos literarios para el aprendizaje intercultural partiendo de un curso de Máster de inglés lengua extranjera en Argelia como ejemplo empírico. En primer lugar, se definen los conceptos esenciales que sirvieron de guía en dicho curso – “cultura”, “nexo entre lengua y cultura” y “competencia intercultural” – antes de exponer el contexto sociolingüístico y sociocultural de Argelia, que fundamentó la selección de los textos literarios. El trabajo empírico se enmarca en un proyecto de acción-investigación realizado en dos universidades. Se presenta la metodología de dicha investigación así como la metodología didáctica aplicada, basada en el modelo de competencia comunicativa intercultural propuesto por Byram (1997). El análisis se apoya en la literatura existente y en extractos de debates y actividades realizados por los alumnos para demostrar la importancia del empleo de textos literarios que promuevan una “lectura estética” que facilite respuestas empáticas que favorezcan a su vez el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Finalmente, ofrecemos recomendaciones tanto en lo que atañe a la teoría como a la práctica a profesores y programadores de cursos que pretendan emplear textos literarios para el aprendizaje intercultural.

Palabras clave: competencia comunicativa intercultural, literatura y competencia intercultural, textos literarios en traducción, lectura estética, empatía, enseñanza de la literatura.

Introduction

THE INTRODUCTION into language teaching of intercultural competence and the notion that learners will acquire intercultural communicative competence is now well established in theoretical writings, and in policy documents in many countries. There have also been writings by teachers on how they realise these ideas in practice (e.g. Byram et al., 2016; Kohler, 2015; Porto, 2018). In many cases, teachers have managed to bring their

learners into contact with learners from other countries through the internet (O'Dowd and Lewis, 2016). This is a relatively new approach and gives an immediacy to the learning process, but it is important to remember that other approaches are well established, including the use of literature (Bredella and Delanoy, 1996; Gonçalves Matos, 2012), and this article focuses on the use of literary texts.

Although the cultural dimension of language teaching is traditionally focused on another country where the language being taught and learnt is widely spoken - and is usually the main language of the country - the rise of the importance of English as a lingua franca and alternatives to traditional approaches (Dervin and Holmes, 2016) has led to new ways of thinking about the learning of intercultural competence. This includes a focus on social groups and their cultures within learners' own countries.

This article discusses the implications of a rationale which embodies this new way of thinking and how it can be realised in practice with the help of literary texts. An example is given from university teaching of English in Algeria in which literature is used as the starting point for stimulating learners' reflections on how to respond to social change and in particular the presence of refugees in their country.

The article draws on a widely used pedagogical model (Byram 1997) for the planning and realisation of a series of lessons in two Algerian universities and uses the model as a means of assessing students' achievement and evaluating the success of the course¹. It will be shown that, in addition to intended learning, students also manifest behaviour which is not accounted for in the model and that this necessitates drawing upon a more recent pedagogical model

¹ The distinction between assessment and evaluation is difficult to make in Romance languages; in French for example 'évaluation' is used for both. In English assessment is defined as *'The measurement of a learner's potential for attainment, or of their actual attainment'* (Wallace, 2008) and is generally used to cover all methods of establishing an individual's capacity in some aspect of what they have learnt, irrespective of whether they have learnt as a result of being taught in an educational setting or as a consequence of learning through experience.

Evaluation is defined as *'The measuring of the effectiveness of a lesson, course, or programme of study'* (Wallace, 2008), and is the study and reporting of a phenomenon – in our case an aspect of education – to assist an audience to determine its merit and value. The first is matter of professional standards and the second a matter of societal or individual need.

and the possible addition of other elements to Byram's (1997) original model.

Some essential concepts

Culture and the language-culture nexus

The word 'culture' has long been used in different academic fields, as well as colloquially. Hall (2005, 3) states that:

Culture has been defined in hundreds of ways over the years. Each of these definitions highlights different aspects of culture, and many of the definitions even conflict with each other. The risk with so many definitions is that the definition of culture becomes so broad that it means everything, which results in it meaning nothing for practical purposes.

However, for teachers of languages it has its practical purposes and is part of their vocabulary; provided it is carefully defined, it is useful in pedagogy. Here our purpose is to establish a definition and usage which help in our particular project as well as more widely in language teaching.

Williams (1983, 89), one of the founders of cultural studies in Britain, agrees with Hall's point above, and states that culture 'is one of the two or three most complicated words in the English language', and has been used and hence defined differently over the centuries. The modern view is that culture is dynamic, as argued for example by Barrett et al.:

All cultures are dynamic and constantly change over time as a result of political, economic and historical events and developments, and as a result of interactions with and influences from other cultures. Cultures also change over time because of their members' internal contestation of the meanings, norms, values and practices of the group (2014, 6).

This is a socio-psychological view which sees culture as the shared experience of a group through which individuals' membership of a group is realised. The dynamic nature of 'culture' is due to the political, economic, and historical agendas that keep on changing not least because of the fluidity of group membership and the increased interactions of groups in the contemporary world.

Keesing (1974, 89) considers culture from the perspective of the individual rather than the group and argues that the human brain

– and not just the modes of being of human groups – influences how culture becomes an *'internal reality'*:

Culture [...] is ordered not simply as a collection of symbols fitted together by the analyst but as a system of knowledge, shaped and constrained by the way the human brain acquires, organizes, and processes information and creates 'internal models of reality'

Gudykunst and Kim (2003) further argue that communication is shaped and influenced by *'cultural, sociocultural and psycho-cultural'* factors and emphasise that *'it is necessary to point out [...] that our cultures influence our communication and that our communication influences our cultures'* (p. 17) and this brings us to the relationship of language and culture.

Risager (2006, Chapter 8) analyses the language-culture nexus from three perspectives. The first two are sociological and psychological:

- a linguistic practice or sociological perspective, where language and culture are separable – people use the same language in different contexts to refer to and express different contents – this is most evident in the use of English and Englishes but is also found in other languages,
- a linguistic resources or psychological perspective where, in the life of the individual person, language and culture or, better, cultural experience, are inseparable for that individual and are ultimately unique to the individual.

It is the second of these which we experience as individuals and which Hoffmann vividly describes in that part of her autobiography where she analyses her first experience of learning English, having moved from Poland to Canada about the age of 12:

The words I learn now don't stand for things in the same unquestioned way they did in my native tongue. 'River' in Polish was a vital sound, energized with the sense of riverhood, of my rivers, of my being immersed in rivers. 'River' in English is cold – a word without an aura. It has no accumulated associations for me, and it does not give off the radiating haze of connotation. It does not evoke (Hoffman 1989, 106).

The third perspective on the language-culture nexus reflects the concerns of linguists and the focus on language which is traditional in language teaching:

- a linguistic system perspective, where we might analyse and describe the grammar of a language but there is no necessary relationship to a cultural context; such a relationship is only present and created in linguistic practice.

In this tradition, the nexus between a specific language being taught and learnt and a culture has been created by treating ‘culture’ as a body of knowledge about a country and its (national) culture, often in the form of trivial information rather than knowledge and understanding (Byram, 1989), but the relationship of this information to linguistic practice has remained unformulated and unclear.

The tradition has been much criticised by, *inter alia*, Holliday (1999) who contrasts the ‘*large culture paradigm*’ and ‘*small culture paradigm*’. He defines the former as an ‘*essentialist*’ i.e. reductive view of culture that describes culture as existing on ethnic, national and international levels, and the small culture paradigm as a non-essentialist view that focuses on the cohesiveness of social groups regardless of the group size. He goes on to argue that the ‘*essentialised*’ and ‘*reified*’ conceptualization of ‘*large culture*’, has negative implications, that ‘*[it] supports political spheres’ interests*’ (p. 243), and the cosmopolitan orientation of the world. There is much to acknowledge in this view because there is no doubt that language teachers, and others, have used essentialised concepts of ‘the’ culture of ‘the’ language which they teach. The weakness in his argument is to assume that a ‘*large culture*’ perspective cannot recognise that such cultures are not homogeneous and static over time, but dynamic, Barrett et al. emphasise that:

cultural groups are always internally heterogeneous groups that embrace a range of diverse practices and norms that are often contested, change over time and are enacted by individuals in personalised ways (2013, 5).

This applies whether the cultural groups are small, such as a family, or large, such as a society. Often, changes are subtle and only noticeable in retrospect and over longer periods of time, but sometimes they are visible in the short term. For example, in the Algerian sociolinguistic context, there was a rapid and conscious shift, within half a century, from being an officially French-speaking country, to Arabic and then Arabic and Amazigh as two official languages.

In the light of this discussion of the complexity of the concept of culture, for the purposes of this article and as a proposal for language teaching in general, we use the following definition:

Culture is a term that refers to the axiomatic principles, beliefs, values, behaviours, and communication patterns of a social group that are shaped and influenced by history, geography, politics, economy, religion and globalization, and continuously shaped and re-shaped through social interaction.

The culture of a social group – just like its language – can be analysed synchronically or diachronically, and in the former case becomes ‘static’, but the static is the basis of the dynamic. It is important to emphasise the dynamic nature of culture in language teaching, not in order to analyse the change over time, but to make learners aware that what might be true about one culture at a certain point in time might not be the same at another point in time, and thus to make them avoid generalizations and stereotypes.

Furthermore, the concept of culture proposed here means, first, that there are cultures of groups which are relatively stable over time but also of groups which are transitory and, second, that there are groups which are not just the traditional ones of language teaching – the ethnic, national groups – but also the social groups which exist across ethnic, national and international boundaries. In the project described below, no one particular culture is addressed as a ‘target culture’ of the ‘target language’, but different cultures from different countries and ethnic groups are put into a relationship with English, because learners of English are likely to use it as a lingua franca, where more than ‘English culture’ is present through the language-culture nexus.

Intercultural competence

This concept has been defined in different ways by different scholars. Hammer *et al.* (2003, 422) define intercultural competence as ‘*the ability to think and act in interculturally appropriate ways*’ whereas Deardorff (2004, 198) has a more precise and extended definition:

[...] *the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one’s intercultural knowledge, skills, and attitudes.*

Spitzberg and Changnon (2009, 7) also refer to effectiveness and appropriateness but, omitting reference to skills, emphasise the nature of the interlocutors in the communication, albeit without a clear explanation of what they mean by ‘*management*’:

[...] the appropriate and effective management of interaction between people who, to some degree or another, represent different or divergent affective, cognitive, and behavioural orientations to the world.

In their authoritative survey of models of intercultural competence, Spitzberg and Changnon (2009, 17) refer to Byram’s (1997) model as ‘*influential*’, although they miss the important point that its influence has been in language teaching and that it was developed to help teachers plan a systematic approach to teaching and assessing intercultural competence. It is for this reason that the model is used here. The model has five elements: attitudes of curiosity and openness (*savoir être*); knowledge of social groups, their products, practices and social interaction processes (*savoirs*); skills of interpreting and relating (*savoir comprendre*); skills of discovery and interaction (*savoir apprendre/faire*); and critical cultural awareness (*savoir s’engager*). These are also known as five ‘*savoirs*’ since the French term includes attitudes, skills and knowledge.

The model has its critics, some of whom (e.g. Matsuo 2012, Risager, 2007) say that it equates ‘culture’ with ‘national culture’ but this is a mis-interpretation, as Boye (2016, 37-38) notes. A more telling criticism is of its structuralist nature, which does not take into account post-structuralist analyses of linguistic interaction based notably on Bakhtin (Kramersch, 2009; Matsuo, 2014). Kramersch (2009) nonetheless remarks that a structuralist perspective facilitates assessment, a requirement which has become increasingly present in education systems. Thus, developing intercultural competence in this project means to encourage the process of reflections on ‘self’ and ‘other’, on perspective taking, on social and linguistic context in interactions, as we shall demonstrate below.

The Algerian context

The project took place in master’s level English classes in two Algerian universities in the east of the country. In the Algerian

education system, students are taught Modern Standard Arabic (MSA) from the first year of schooling as the 'official' language. Nowadays, French is taught as a 'second' language from the third grade of the 5th grade primary school. The project participants, however, had started learning French from the fourth grade of a 6th grade primary school. English is taught as a 'foreign' language from the first grade of the 4th grade middle school. The students involved in this research studied English as a major in their undergraduate studies (Licence) and were doing their master's degree specializing in either 'Didactics of foreign languages' (Didactique des langues étrangères) in University 1 or 'Language and culture' (Langue et culture) in University 2. They had a module on 'teaching culture and foreign language' and 'language and culture' respectively, and the project took place in these modules.

A main theme in the project was the question of students' experience of contemporary social diversity. Algeria society is itself diverse. First, there are Kabyle people who call themselves Imazighen (singular Amazigh) also known as Tamazight and who represent the majority of Berbers. They are located mainly in the north east of the country (east of the capital, Algiers, and north of Constantine). They live in different Provinces such as Tizi-Ouzou, Bejaia and Bouira; a smaller proportion live in Algiers and a minority live in Boumerdes, Bordj Bouarririj, Setif and Jijel. Second, the Shawi are located in the Aures Mountain in North East Algeria (South of Constantine). The Aures includes Batna, Tebessa, Khenchela, Oum el Bouaghi, Souk Ahras and Biskra provinces. Third, the tribe of Mezab is situated in the Northern Sahara, in Ghardaia province. The fourth group is the Tuareg who live in Southern Sahara. However, none of these ethnic groups is restricted to staying in one region and nowadays many of them move to large cities for economic reasons.

Although the country as a whole is diverse, students attend the university nearest to where they live and will not usually have interaction with diverse people from within Algeria. The universities where this study took place remain anonymous but a reference to the socio-linguistic context is needed. University 1 is in the Aures region where the main ethnic group is Shawi. Many students speak

Shawi in addition to the Algerian Arabic dialect there; some students do not speak the Shawi language but still identify as Shawi because their parents do. A minority of the students identify as Arabic and do not have Shawi origins. University 2 is similar. It is in a city surrounded by small villages and towns many of which are in the Shawi region, and from which many of the students originate. There were, however, also student participants who are considered Arab, i.e., their native language is the Algerian Arabic dialect and they do not have Berber origins.

The internal diversity, thus, leads in fact to relatively little actual experience of diversity. Furthermore, there is little or no experience of external diversity, because not many tourists visit the country and students in Algeria, and young people in general, have little if any interaction with foreigners, especially if they live in small cities. Only a small minority able to afford to travel will meet people from other countries.

However, a new phenomenon has arisen. In recent years, refugees have started to come to Algeria from Syria, Mali, Niger, and other sub-Saharan countries. Some stay, others see it as a stepping stone to Europe. The Algerian government does not provide them with any support such as dormitories or camps, and they live in the streets. Algerian people are constantly interacting with them, and for most people this is the only kind of diversity they experience.

Finally, there is another kind of diversity within Algeria. There is a minority community of Sufi people in some regions in Algeria; most of them live in the southern part of the country. Sufi people are Muslim but have some differences from Sunni people who are the majority, and because of the geographical isolation of Sufis, most Algerians have little, if any, contact with them.

In summary, it is evident that the experience of diversity for Algerians, and for our participants in particular, has in the past been limited, but has recently become focused on the presence of migrants. This was a starting point for the choice of literary texts for the project.

Literature and Intercultural Competence

In the Algerian context, Bredella's (2008) argument that literature gives insights into experiences that readers are most unlikely to have in their real life, is particularly apposite. Delanoy (2015) takes the same perspective, drawing on Reader Response Criticism to argue that literature's aesthetic potential engages learners in experimentation with feelings and ideas that can be new to them, away from their *'immediate life concerns'*. This was confirmed in the project by one of the students who said, after reading a literary text that describes the experience of a refugee:

I have realised that I am so self-centred, I mean, I'm only concerned about my life, I never take a moment and try to consider those refugees and how they feel. It's easy to understand their experience but it's not easy to understand their feelings, maybe I have been a bit harsh on them. The text raised my awareness, I mean, I never thought of the deep meaning of their experience and feelings. I was just concerned about my everyday life.

Volkman (2016, 116-117) describes literary texts as *'fictional laboratories'* which allow learners to experiment with the unfamiliar life perspectives of fictional characters and compare them to their own and argues for intercultural learning through literature since

[...] literary texts always present the other in fictionalized form and provoke culture-bound responses (2015, 54).

In an earlier paper, drawing on Bredella (2010), Volkman takes the usual foreign language teaching perspective and argues that:

literary texts offer privileged insights into target cultures. They present an insider's perspective and thus provide a sort of surrogate experience of encounters with foreignness which is not easily accessible first hand (Volkmann, 2015, 55)

In our project, however, literary texts were not used to provide insights into a *'foreignness'* of an inaccessible other country but into the lives of others within students' own country. English lends itself more than most languages to this perspective because, being the official or dominant language of more than one country, there is no one specific culture to be privileged, and being an international lingua franca, English also lends itself to presenting experiences with origins in other languages and cultures, creating a new culture-

language nexus. This was the rationale for using extracts from an English translation, *Monsieur Linh and his child*, of an originally French novel entitled *La petite fille de monsieur Linh*, and from an English translation of a Turkish novel, *The Forty Rules of Love*.

The first novel was selected because it describes a refugee's experience in a host country and provides students with an insight into the experience of a refugee. The second was selected because the main character is Sufi. Together, the two novels thus deal with the two kinds of diversity Algerian students may encounter in Algeria, irrespective of whether they ever leave the country or encounter foreign tourists.

Methodology

The project was based on the theory of action research (e.g. McNiff, 1998; Burns, 2010). The teacher as researcher concept was modified in that the researcher (Lamia) planned the course of study which was to be implemented by other teachers, although in practice she was in fact involved in the teaching and followed the teacher as researcher model closely. Data collected included interviews with teachers before the start of the intervention, to have an understanding of their perceptions of the intercultural dimension which had been newly introduced in the syllabus three years previously, and to talk about their teaching methods, their materials and their objectives. Further discussions with the teachers continued throughout the intervention, to obtain feedback and assess the students' attainment of the objectives. Students' worksheets and audio-recorded classroom discussions were also collected and Lamia kept a journal of reflections on her classroom observations. At the end of the intervention, interviews with the students were held to know more about their experience of learning with literature. In this article we draw only on students' products and transcripts of classroom talk. Ethical issues were dealt with through the University of Durham's ethical procedures.

Following Lincoln and Guba (1985), alternative criteria to validity and reliability were used to establish the quality of the research: credibility, transferability, dependability and confirmability.

These four criteria establish the ‘trustworthiness’ of research which uses qualitative data to interpret the socially constructed realities of participants, and it is important that the reader is able to audit the researcher’s actions throughout the study. Here we shall present only some of the data to demonstrate the effectiveness of using literary texts, rather than attempting to evaluate the course as a whole (Nemouchi, forthcoming).

Teaching the course

Syllabus documents in higher education in Algeria are usually produced within each university, following guidelines set by the Ministry of Higher Education. The documents are then given to teachers as guidance but they are not restricted to the content in them. This allowed Lamia to design lessons where the purpose was, first, for learners to become aware of the rationale for the cultural dimension in teaching/learning English and, second, to further develop students’ own intercultural competence. Thus, when planning the lessons the focus was on materials that allowed the students to experience intercultural communication and engage them in practice, and then in reflection on and evaluation of their own real-life experiences. Literary texts – complemented by visual materials – were the basis of this for the reasons given above.

The course started in the first week of November 2018 and lasted for 6 weeks in both University1 and University2, with 90 minutes per week and two groups from each university. In University1, Lamia took over from the usual teacher, but in University2 she co-taught with the class’s usual teacher.

The purpose of the course using literary texts was, following Byram (1997), to develop intercultural skills and knowledge and to encourage intercultural attitudes through discussion, and more importantly, to encourage students to transfer the knowledge, skills and attitudes they develop in the classroom to real-life contexts. This was done by encouraging them to reflect on their experiences, share, analyse and discuss them in the classroom and consider whether, as a result of this learning, they would change their behaviour. This was carried out by raising students’ awareness of

the conditions and experiences of refugees as well as providing them with an insight into Sufism and Sufi principles and values through the literary texts.

The story of Mr Linh and his granddaughter is of a refugee from Vietnam in France who does not speak the language of the host country, struggles to cope with the new environment but eventually succeeds in developing a friendship with someone, without them speaking a common language. The second text about a Sufi character depicts principles and values of Sufism through the interaction of a Sufi character with a non-believer who is angry with him because of his beliefs and blames people who have religious beliefs for all the misery that had happened to him and his family. The Sufi character, however, remains calm and tries to help him overcome his pain according to the teachings of Sufism, and eventually succeeds.

Each time the events in the texts were discussed, the students were encouraged by the teacher, or teachers in the case of University 2, to link the characters' experiences to their own and to their environment, to compare and contrast contexts and views, and sometimes to refer to their religious values, in order to self-assess their behaviours and reconsider their attitudes.

Contrary to usual practices, and perhaps to the surprise of the participants, Lamia's role as an EFL teacher in University1, or in a teaching team in University 2, was not to provide the students with cultural facts about (English-speaking) countries and cultures, but with theoretical knowledge. The teacher's role was to organise and guide classroom discussions, raise questions in the classroom, encourage and assist the students to come up with their own conclusions, in order to achieve the objectives of each lesson. Lessons were planned in terms of 'objectives' formulated as observable behaviour in the 'can-do' mode established for example in the *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2001) or the *American World Readiness Standards for Learning Languages* (The National Standards Collaborative Board, 2015) and following Byram's (1997) model.

An overview of the aims and objectives linked to the savoirs is presented in Table 1:

Focus	Objectives: By the end of the lesson/course the students will be able to
<p>Attitudes and feelings (savoir être: curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. know how to analyse their own attitudes and feelings throughout the reading process, 2. explain or describe their feelings and attitudes about the text, the characters and the events. 3. compare and interpret their attitudes in collaboration with their peers.
<p>Using imagination to analyse and interpret an intercultural communication (savoirs: of social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutor's country, and of the general processes of societal and individual interaction and savoir comprendre: ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents or events from one's own</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. know the importance of non-verbal communication when communicating interculturally. 2. analyse and interpret an intercultural communication in a literary text by applying their knowledge of social interaction processes and imagination.
<p>Interpreting intercultural encounters and engaging in a creative encounter (savoir apprendre/faire: ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identify areas of misunderstanding in intercultural interactions in literary texts and be able to interpret them. 2. Engage the characters in an imaginary intercultural communication as the characters of the literary text without the use of verbal language.
<p>Critical cultural awareness and issues of social justice</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Be aware of the misconceptions, biases and

<p>(savoir s'engager: an ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries)</p>	<p>prejudices they build about people – based on their physical appearance – that they may not have been conscious of, and discuss the impact this has on social justice. 2. Be able to compare their own religious beliefs and practices to those of Sufi people in order to better understand both and critically evaluate their pre-conceptions about Sufism.</p>
---	--

Table 1: Overview of planning for the course

Two representative lessons were as follows:

In the first lesson, the students were asked to write what they thought about refugees in Algeria and to tell about any experience they had had with them. Many students said that they do not want refugees from other African countries to stay in Algeria because of the dangerous diseases they may bring with them. Extracts from what they said include:

“I don't interact with refugees that I come across in the streets except for giving them money. Other than that I have nothing to do with them this is probably out of fear from catching the different diseases they bring along. However, I sometimes feel sorry for them because of the misery they survive.”

“I always avoid them because they suffer from contagious diseases so I don't have any experience dealing with them”

Many students also expressed their wish to isolate refugees in special camps, away from Algerians, until the situations in their countries are better and they can go back, for example:

“for me the most appropriate way of dealing with them [Malian refugees] is avoiding them as much as I can. I am not being racist, I understand their suffering and that they are surviving tough circumstances, however, it is vital for the Algerian government to protect us from them by providing them with refugee camps isolated from Algerians until war is over in their countries so that they go back there.”

Some students, however, were more welcoming:

“Despite the fact that their residence in Algeria might have a negative impact on Algerians such as the harmful diseases they have; they are still welcome because it is important to provide innocent people with shelter.”

“We Algerians as Muslims should interact with refugees kindly and politely as we do with all other people. We should not let them feel that they are refugees or foreigners. Personally, whenever I meet with a refugee I deal with them as brother and sisters. I always initiate conversations with them and offer help whenever I can.”

Afterwards the students were assigned two extracts (T1 and T2) from *Monsieur Linh and his child* to read at home. T1 describes the experience of Monsieur Linh, a Vietnamese refugee fleeing his country to France to escape war, in which he had lost all his family except his granddaughter. The author describes Linh’s feelings and memories as he is on his way to a refugee dormitory in France. T2 describes Linh’s first time outside the dormitory, after weeks of fear of going outside into the unknown. He meets a man from the host country in a public park who starts talking about his dead wife and the precious memories he has of her in the place where they were sitting. Linh cannot understand what he is saying because he does not yet speak the language of the host country.

Students were also asked to collect pictures (drawings or photographs) that they thought could demonstrate their feelings about the text, the characters and the events during the reading. Following Matos’s (2012) intercultural reading approach, the aim behind using pictures and drawings while reading was to give the students time to reflect: *‘the reader should be given time, a silent place to reflect on his/her reading’* (p. 130). The intention was to encourage *‘aesthetic reading’* in the learners as they read at home, and to elicit their creative thinking through asking them to find a picture. Aesthetic reading is contrasted with *‘efferent reading’* i.e. reading for the meaning of the text or for additional information, i.e. the main idea or information that the reader takes away from any type of text. In aesthetic reading, according to Rosenblatt (1994, 25),

[...] the reader’s attention is centred directly on what he is living through during his relationship with that particular text.

Scholars such as Bredella (1996), Gonçalves Matos (2012) and Delanoy (2015) argue that aesthetic reading experience gives the

learners access to a secondary world shaped by the piece of literature and their commitment to the reading triggers new ideas and feelings. Gonçalves Matos describes this as follows:

In the first phase, the learner formulates an emotional response and tentative insights. Students will mainly develop an appreciation of the text, explore their personal experience of the text, wonder and build hypotheses (2012, 130).

The students were asked to capture their feelings and attitudes during the reading by visuals that they thought could represent their feelings and attitudes throughout the reading experience.

During the second lesson, the students were asked to show the pictures they had brought, discuss them in small groups and then report a summary of their discussions to the whole class. Using drawings, the students then expressed their feelings about Linh as a refugee and went on to relate the experience of the character to the refugees they are familiar with in their environment and whom they encounter on a daily basis.

In further lessons the students were asked to reproduce the T2, imagining themselves in Linh's situation and say how they would react knowing that he does not speak the same language as his interlocutor; hence, they were asked to analyse the body language of both characters. Next, the students were given extracts T3 then T4, where Linh is mistreated by people in the street, and were asked to reflect on their real-life experiences with refugees in their society and how they treat them. Finally, they were assigned the text on Sufism and were asked to compare their own religious principles and beliefs to the ones of the Sufi character in the text.

Evaluation of the lessons

Here we focus on the first two lessons and the data which revealed elements of the savoirs, but particularly savoir être, in order to discuss below the vexed question of 'empathy'.

The students were observed to reveal attitudes of curiosity about who the character is, as there was no mention of him as being a refugee at the beginning of T1, and curiosity about what is going to happen to him later in the novel. Extracts from what the students

from one group said while summarising their discussions of their pictures are the following:

“For example, in the first text we have shared the feeling of ‘wondering’, attempting to understand what the text is about, why the uncle was frightened to go outside, why there was the word ‘ghost’, is it a figure of speech or does he literally fear some ghost to go outside.”

Here we see evidence of what Gonçalves Matos, quoted above, calls wondering and building hypotheses. In other cases, students revealed more of the reading process as they analysed retrospectively their reactions:

“I took an emotional trip as the text went on, for the first text I felt pity and curiosity about what will happen in their lives.”

“I was curious to know who the characters are and where this is happening, then when they started speaking about the refugee camp I felt so sad.”

Some students also showed ‘ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries’ (savoir s’engager). Instances of this can be seen in Lesson 2 when they discussed in small groups the pictures they had collected to represent their attitudes:

“While reading the text I was thinking about refugees here and I think that the text has a hidden purpose which says don’t just look at refugees as people who seek charity and help, they need something else to overcome the misery they are facing. They need support not just with money but also with words, they need someone to push them to carry on with their lives.”

This shows the student linking and comparing the experience of the character as refugee to the refugees he/she is familiar with in their own society (savoir comprendre) and that he/she is questioning their own, and other people’s, perceptions of refugees in their society (savoir s’engager). In another instance, the group discussion reveals the variation in response:

Student 1: “Thanks to this [the text], we have thought about the situation of the refugees who came to Algeria and who were totally neglected by us. Because of that, we were thinking about...or we felt regret for not trying to help them and we thought about the aesthetics of our country and forgot that they didn’t have any other escape.”

Student 2: "I don't share their thought and I don't think we neglect them we just avoid them"

The teacher commented: "you avoid them means you neglect them"

Student 3: "No, those who come from Syria, for instance, we sympathise with them more than the others"

The teacher asked: "why?"

Student 4: "maybe because of our perception about black refugees compared to Syrian refugees."

Student 3: "because of their behaviour, they haven't been well behaved since they came to Algeria"

Student 5: "We have had classmates who come from Mali before, and they were very well behaved. I think the refugees who come from there and that my classmates think they are aggressive, it's because of the harsh conditions they have been through which made them who they are now."

Student 3: "maybe we avoid them because of the cultural difference between us and them [...]"

Here we can see, first, that some students were not aware of refugees' experience or of the real reason they are in their society. After reading the text, they started questioning their own perceptions as reported by student 1. Other students (2, 3 and 4) make a distinction between refugees from different nationalities (Syrian versus other (African) countries) and are aware that their 'perceptions' are the barrier, but they do not show any signs of willingness to question their thoughts and perceptions. Student 5, on the other hand, shows willingness to analyse and interpret behaviours of refugees from a different perspective than the one of her classmates, or maybe other people in her society, who said that they avoid them because of their behaviour. What has happened here is what Gonçalves Matos (2012, 132) describes as:

Forcing the student-reader to abandon a position of judging and to adopt instead the position of the interpreter, paying attention to details, to ambiguity and double meanings, to what remains unseen at first sight.

Student 5 tries to explain that her classmates' behaviour is due to their experience of refugees but she thinks of earlier times when they had classmates from the same country (Mali) and explains the 'aggression' of recent Malian classmates as being a consequence of

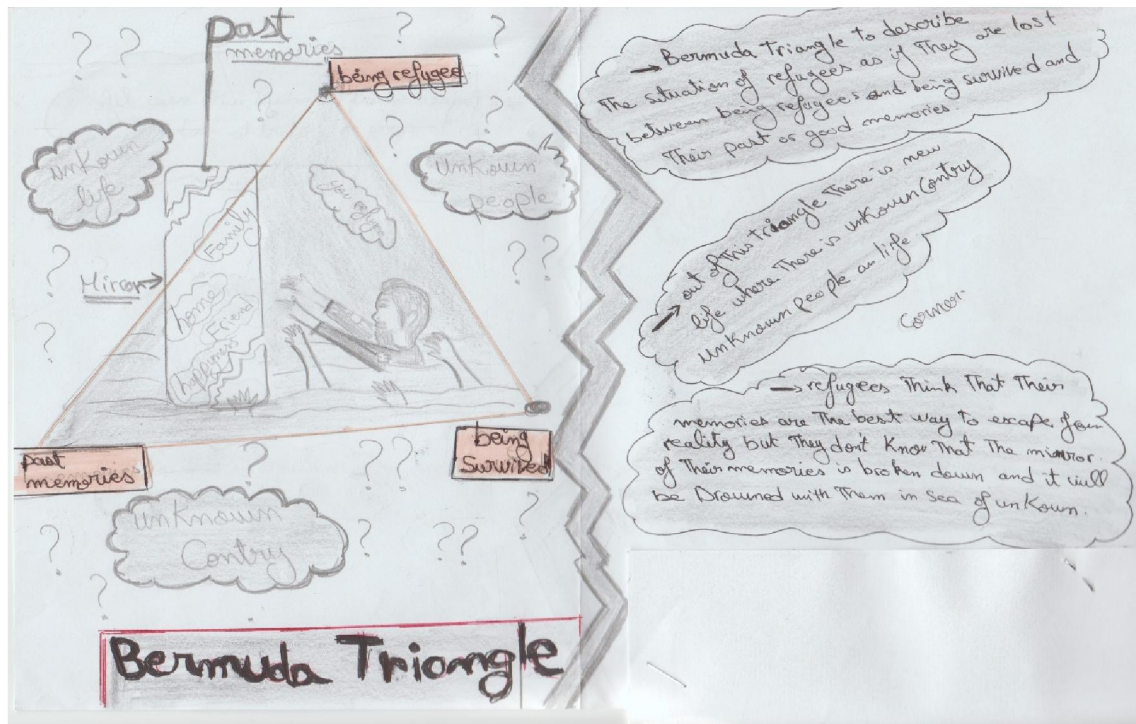
the harsh conditions they have been through. She analyses in more depth because she takes a longer time perspective, and this reveals an attitude that facilitates the development of the skills of interpreting and as Byram (1997, p. 34) states *'the relationship of the attitudes factor with others is that of interdependence'*.

The analysis of the task of using drawings to represent the situation of refugees and their feelings towards them helped the students to attain the objectives of:

1. know how to analyse their own attitudes and feelings throughout the reading process,
2. explain or describe their feelings and attitudes about the text, the characters and the events.

Instances from their drawings and their oral explanations in the classroom are as follows:

"I explained the story by drawing a triangle, in the top of the triangle I explained the feeling of the man being a refugee, in the other corner ... as being a survivor and he is being fed by his past memories. I draw a broken mirror as his past memory and he is trying to catch it, to stick to his own memories... past memories. However, he didn't realize that the mirror is broken and that it cannot save him from his feelings. Outside the triangle, there is an unknown life, unknown people and unknown future for him. In the second picture, I draw a black pool that represents his past, he's stuck in his past, but he wants to get out, he wants a new life. The door represents the new life. He is carrying the memory bag. Coming out of the black pool, he is dropping some of his memories about his family and friends and the closer he is to adapt to the new life we can see that his footsteps start to disappear".



A second student writes:

I draw a picture that represents what remains from the Syrian refugees; we see that what remains is the Jasmin flowers. Syria is very famous with that kind of flowers, despite the fact that they are beautiful but people are still refusing them. We see them standing on the pedestrian passage surrounded by unknown people but once the traffic green light is on, these unknown people will step on those beautiful flowers and pass by.

This second example shows that the student is linking the experience of the character who is a refugee in the literary text to the ones in her society because in Algeria traffic lights are where we usually meet refugees as they ask car drivers for help.

Discussion

Three major issues arise from the analysis: that literary texts are a powerful means of developing intercultural competence; that intercultural competence does not have to be directed towards people of another country; that Byram's (1997) model can be further refined to take into account empirical data.

The potential of literary texts in developing intercultural competence has been demonstrated over the last two decades, as we saw in the analysis of the literature above. We have further supported that view here by demonstrating that the literature used need not be about other countries and peoples but can help learners to reflect on their own country and the varied social groups within it, both established 'indigenous' groups such as the Sufis, and recently arrived 'immigrant groups' such as refugees². It is also important to notice that literature in translation is also a viable approach; the literature does not have to be associated with the target language and with countries where it is spoken. The literature is thus an embodiment of English as a lingua franca (ELF); the students read literature in translation but translated into English rather than their L1.

An associated point is that, in this case, the students live in a country where there is minimal personal contact with, or immediate experience of, people from other countries. Most students, and others in Algerian society, only have contact and experience which is mediated by the mass media and in some cases by social media. The notable exception is the refugee group. In many other countries, including those in the Maghreb, there is a strong tourist trade and interaction mainly on a commercial basis. The 'foreigners' with

² In the final account of this project (Nemouchi, forthcoming) there will be explanations of changes Lamia made in the details of the pedagogy recommended in the literature by, for example, Gonçalves Matos (2012), but that is not our focus here.

whom this group of students has immediate experience - in the streets as fleeting contacts or as classmates in their university - are quite different from the tourists in for example Tunisia or Morocco, and they are not visitors who will quickly 'return home', leaving only the commercial impact of tourism. Then there is the second kind of 'other', the Sufis whom we have not had space to discuss here, but who are, despite being indigenous members of Algeria society, nonetheless just as 'not us'. The use of the term 'foreign' is scarcely appropriate to either refugees or Sufis, even though they are being discussed in a 'foreign language class'. For although in practice we have shown that English is, at least during the project and probably more generally, being taught and learnt as a lingua franca, the designation from school and into university is that it is a 'foreign' language ("langue étrangère").

The third point for discussion has a theoretical import. Popper (1959) argues that scientific theories cannot be proved true but can only be falsified, and then further refined and tested. This principle can be applied to models of intercultural competence in the sense that if a model which purports to include all the dimensions of intercultural competence cannot account for all the empirical evidence, it needs to be improved and further tested empirically. Byram's (1997) model does not claim to represent all dimensions of intercultural competence but only those which are teachable and assessable in the language classroom. Nonetheless the application of the Popperian principle can be applied in a different way. For if it is demonstrated that, as a consequence of teaching, learning takes place which enhances intercultural competence but is not included in the model, then it can be argued that the model needs expanding to include new 'savoirs'. This has been done already by Houghton (2010) who suggests '*savoir se transformer*' (knowing how to become).

In the empirical data presented here, we can see that, in addition to data which can be classified under the existing savoirs, there are data which can be better described as 'empathy'. Byram does refer to empathy:

A second perspective introduced in Chapter 1, represented by Gudykunst (1994), emphasised especially the abilities to gather knowledge about another

culture and the skills of empathy, management of anxiety and adaptability. In my model these characteristics are included in attitudes and skills of discovery, interpretation and relating (Byram 1997, 47).

Nonetheless, empathy is not addressed directly in the further descriptions of the *savoirs*. On the other hand, in the Council of Europe's (2018) *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (RFCDC) empathy is given an explicit role in 'competences for democratic culture' which are 'teachable, learnable and assessable'. It is considered a skill – or 'set of skills', both phrases are used – albeit a skill which is the foundation for a further effort of 'imagining':

[Empathy is] *the ability to step outside one's own psychological frame of reference (to decentre from one's own perspective) and the ability to imaginatively apprehend and understand the psychological frame of reference and perspective of another person. This skill is fundamental to imagining the cultural affiliations, world views, beliefs, interests, emotions, wishes and needs of other people (Council of Europe, 2018, 48).*

Three forms of empathy are described: cognitive perspective-taking, affective perspective-taking and sympathy ('sometimes called "compassionate empathy" or "empathic concern"') (p. 48). It is further argued that these three are the 'set of skills that are required to understand and relate to other people's thoughts, beliefs and feelings, this being a crucial set of skills for participating in a culture of democracy' (p. 49). Sympathy is 'the ability to experience feelings of compassion and concern for other people based on the apprehension of their cognitive or affective state or condition, or their material situation or circumstances', which describes accurately what can be seen in the data above, particularly in students' drawings and their explanations of them.

Consider the first drawing and explanation. The student begins with affective perspective-taking - 'the ability to apprehend and understand the emotions, feelings and needs of other people' - where the crucial phrase is 'I explained' two perspectives, of the refugee and the survivor:

"I explained the story by drawing a triangle, in the top of the triangle I explained the feeling of the man being a refugee, in the other corner ... as being a survivor and he is being fed by his past memories."

There is no expression of 'compassion and concern', but there is a further level of observation, of 'knowing more and better' in the statement:

“he didn’t realize that the mirror is broken and that it cannot save him from his feelings”.

The RFCDC refers to a set of skills of perspective-taking which, it seems, lead automatically to experiencing compassion and concern for others. If the movement is automatic, then it is necessary to teach only the skills of perspective-taking or decentring, with the expectation that compassion and concern will follow. It can be therefore expected by a student’s teacher that, even though compassion and concern are not explicit, they are present. Can the teacher assess whether this is the case?

In Volume 2 of the RFCDC, there are two sets of descriptors: ‘key descriptors’ and a ‘full bank of descriptors’. The key descriptors for empathy, and the level of attainment they describe, are:

1. Can recognise when a companion needs his/her help - Basic
2. Expresses sympathy for the bad things that he/she has seen happen to other people - Basic
3. Tries to understand his/her friends better by imagining how things look from their perspective - Intermediate
4. Takes other people’s feelings into account when making decisions - Intermediate
5. Expresses the view that, when he/she thinks about people in other countries, he/she shares their joys and sorrows - Advanced
6. Accurately identifies the feelings of others, even when they do not want to show them - Advanced (our numbering)

Of these there is evidence in the data from the first student of Number 3 (even it is not a matter of ‘friends’ but of refugees) and the ‘knowing more and better’ might be classified as Number 6 but is probably better described in other terms. This is of course not the whole of this student’s output and other elements may be found in other data which we cannot consider here for lack of space.

What is more important for our purposes here is that the teacher’s objective of stimulating ‘aesthetic reading’ and an expression

of feelings through drawings, (suggested by Delanoy, personal communication, 2018) has elicited an observable and assessable element of empathy. In future planning she could then include the skills of empathy as an explicit objective with the assurance that the particular teaching technique of asking students to draw will be effective.

Returning to Byram's (1997) model and the application of a Popper-like principle of falsifiability, it seems that a modification is necessary, with an explicit inclusion of empathy, a new *savoir*. This is an issue which one of the authors of this article will need to consider, if the model is to serve its purpose of facilitating systematic teaching and assessing of intercultural competence. One caveat is however necessary. The RFCDC is a model to be used across the whole curriculum not only in language teaching, and it is not expected that all the 20 competences of the RFCDC should be taught in just one subject. It might be argued that empathy is a skill which should be the focus in another subject area, such as history teaching, where empathy is often considered to be an important though contested teaching objective (e.g. Davison, 2017).

Conclusion

Literary texts are a powerful tool to encourage students to reflect on and to develop intercultural competence. They should, however, be used carefully so that learners can make sense of them and relate their own experience to them. In addition, teachers should focus on the reading experience and the aesthetic reading response of the students rather than the general theme of the text. It is the aesthetic and empathetic response to the experience of Mr Linh which is important, rather than information about how refugees came from Vietnam to France.

Empathy is an important factor. It needs to be defined carefully if it is to become part of the objectives of lesson planning and assessment of learners' attainment of the objectives. Treating empathy as a skill or set of skills makes this possible and we have argued that teaching the cognitive skills of decentring will lead to the acquisition of affective perspectives and compassion. Perhaps here,

language teachers should discuss the issues - in the cross-curricular spirit of the RFCDC - with other teachers, particularly teacher of history.

Finally, models of intercultural competence are, we know, legion, and the selection of Byram (1997) here has been shown to be of use in pedagogy. Nonetheless, all models and theories should be challenged and modified as new data become available, a task which is yet to be completed.

References

- BARRETT, M. BYRAM, M., LAZAR, I., MOMPOINT-GAILLARD, P., PHILIPPOU, S., *Developing Intercultural Competence through Education*, Strasbourg, Council of Europe, 2014.
- BREDELLA, L., The anthropological and pedagogical significance of aesthetic reading in the foreign language classroom, in BREDELLA, L., DELANOY, W. (Eds.), *Challenges of Literary Texts in the Foreign Language Classroom*, Tübingen, Gunter Narr, 1996, 1-29.
- BREDELLA, L., What Makes Reading Literary Texts Pleasurable and Educationally Significant?, *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 2008, **37**,12-26.
- BREDELLA, L., *Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien*, Tübingen, Narr, 2010.
- BREDELLA, L., DELANOY, W. (eds.), *Challenges of Literary Texts in the Foreign Language Classroom*, Tübingen, Gunter Narr, 1996.
- BURNS, A., *Doing Action Research in English Language Teaching: A guide for practitioners*, New York, Routledge, 2010.
- BYRAM, M., *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters, 1997.
- BYRAM, M., GOLUBEVA, I., HAN, H., WAGNER, M. (eds.) *From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship*, Bristol, Multilingual Matters, 2017.
- COUNCIL OF EUROPE, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Strasbourg, Council of Europe, 2001.
- COUNCIL OF EUROPE, *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*, Strasbourg, Council of Europe, 2018.
- DAVISON, M., Teaching about the First World War today: historical empathy and participatory citizenship, *Citizenship, Social and Economics Education*, 2017, **16(3)**, 148–156.
- DEARDORFF, D. K., *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of international education at institutions of higher education in the*

- United States. Unpublished dissertation, North Carolina State. University, Raleigh, 2004.
- <https://search-proquest-com.ezphost.dur.ac.uk/docview/305165880>
- DELANOY, W., Literature Teaching and Learning: Theory and Practice, in DELANOY, W., EISENMANN, M. (eds.). *Learning with Literature in the EFL Classroom*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2015, 19-47.
- GONÇALVES MATOS, A., *Literary Texts and Intercultural Learning Exploring New Directions*, Oxford, Peter Lang, 2012.
- HALL, B. J., *Among Cultures: The Challenge of Communication*, (2nd ed.) Belmont, CA: Thomson Wadsworth, 2005.
- HAMMER, M., BENNETT, J., WISEMAN, R., Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory, *International Journal of Intercultural Relations* 2003, **27**, 421–43.
- HOLLIDAY, A., Small cultures, *Applied Linguistics*, 1999, **20(2)**, 237-264.
- <https://academic-oup-com.ezphost.dur.ac.uk/applij/article/20/2/237/175889>
- HOLMES, P., DERVIN, F. (eds.), *The Cultural and Intercultural Dimensions of English as a Lingua Franca*, Bristol, Multilingual Matters, 2016.
- HOUGHTON, S., Savoir se transformer: knowing how to become, in TSAI, Y., HOUGHTON, S. (eds.), *Becoming intercultural: Inside and outside the classroom*, Newcastle Upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, 2010, 194-228.
- KEESING, R., Theories of culture. *Annual Review of Anthropology*, 1974, **3**, 73-97
<http://www.annualreviews.org.ezphost.dur.ac.uk/doi/pdf/10.1146/annurev.an.03.100174.000445>
- KOHLER, M., *Teachers as Mediators in the Foreign Language Classroom*, Bristol: Multilingual Matters, 2015.
- LINCOLN, Y. S., GUBA, E.G., Establishing trustworthiness, in LINCOLN, Y. S., GUBA, E.G. *Naturalistic Inquiry*, California, Sage Publications, 1985, 289-331.
- MCNIFF, J., *Action Research: Principles and Practice*, London, Macmillan Education, 1998.
- NEMOUCHI, L. (forthcoming) Investigating the use of literary texts to develop intercultural communicative competence: a Masters' course of EFL in Algeria. PhD thesis, University of Durham (UK)
- POPPER, K., *The Logic of Scientific Discovery*, London: Hutchinson, 1959.
- PORTO, M., Intercultural citizenship in foreign language education: an opportunity to broaden CLIL's theoretical outlook and pedagogy, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2018, DOI: 10.1080 /13670050.2018.1526886

- O'DOWD, R., LEWIS, T. (eds.), *Online Intercultural Exchange. Policy, Pedagogy, Practice*, London, Routledge, 2016.
- RISAGER, K., *Language and Culture Global Flows and Local Complexity*, Bristol, Multilingual Matters, 2006.
- ROSENBLATT, L., *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*, Carbondale, IL, Southern Illinois Press, 1994.
- SPITZBERG, B. H., CHANGNON, G., Conceptualizing intercultural competence. in DEARDORFF, D. (Ed). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Los Angeles (CA), Sage Publications, 2009, 2-52.
- THE NATIONAL STANDARDS COLLABORATIVE BOARD, *World-Readiness Standards for Learning Languages*, 4th ed. Alexandria, VA: Author, 2015.
- VOLKMANN, L., Literary literacy and intercultural competence: Furthering students' knowledge, Skills and attitudes, in DELANOY, W., EISENMANN, M., (Eds.). *Learning with Literature in the EFL Classroom*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2015, 49-66.
- VOLKMANN, L., Gender and literature: creating gender awareness, in ELSNER, E. , LOHE, V. (eds.). *Gender and Language Learning. Research and Practice*, Tübingen, Narr Francke, 2016, 113-132.
- WALLACE, S. (Ed.), *Oxford Dictionary of Education*, Oxford, Oxford University Press, 2008.
- WILLIAMS, R., *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*, Oxford, Oxford University Press, 1983.

Comptes rendus et lectures

Fraseologia, Opacidad y Traducción. Mogorrón Huerta, P.; Gallego Hernández, D.; Masseur, P.; Tolosa Igualada, M. (eds.), Frankfurt am Main, Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften. ISBN: 978-3-631-62572-9

CE VOLUME en hommage au professeur Salah Mejri réunit seize articles sous la thématique commune *Phraséologie, opacité et traduction*. Il s'agit d'un sujet qui bénéficie dernièrement d'un vif intérêt de la part des chercheurs. Les articles proposés dans cet ouvrage concernent des études récentes et en cours livrant un aperçu d'une des grandes difficultés à laquelle se trouvent confrontés les traducteurs : l'opacité des séquences figées. La variété des approches et des langues analysées ainsi que la richesse du contenu en font un ouvrage précieux pour tous ceux qui travaillent dans le domaine de la phraséologie.

La première contribution intitulée *La question phraséologique en traductologie* du professeur Jean-René Ladmiral, traducteur, philosophe et traductologue ouvre le volume de façon fort pertinente. Il s'interroge en effet sur le rôle de la phraséologie en traduction. Il questionne la phraséologie contrastive car elle limite les problèmes de la traduction à des problèmes de langue et à des problèmes spécifiques de certains couples de langues et à rebours défend une traductologie productive. Il passe en revue les concepts de « non-compositionnalité » et d'« opacité » et propose à leur place ceux de « transcompositionnalité » et d'« effet épisémantique ». Il introduit un concept intéressant, celui de « phraséologème ». Devant l'informatisation croissante des systèmes de traduction, il commente l'apparition d'une nouvelle approche linguistique complémentaire à celle qu'il décrit.

La contribution du professeur Salah Mejri expose d'une manière très didactique la problématique de l'ouvrage *phraséologie, opacité et traduction*. Salah Mejri définit chaque notion avec des exemples clairs et précis en français et en arabe. Il s'interroge sur la phraséologie comme lieu privilégié de l'opacité et son impact sur la traduction. Il considère l'opacité comme le fruit du croisement

d'éléments opacifiants comme les inférences littéraires, religieuses et historiques que tout traducteur se doit de prendre en compte.

Le travail de Carmen Mellado s'inscrit dans le cadre de la linguistique cognitive. Elle établit une typologie de la motivation phraséologique dans un corpus onomasiologique bilingue comprenant 182 phraséologismes allemands et 171 phraséologismes espagnols en rapport avec le champ sémantique du temps, particulièrement de la fuite du temps. À partir d'une conception de la motivation comme synonyme de transparence, elle distingue la motivation métaphorique, symbolique, intertextuelle et indicielle. Elle conclut que toutes ces typologies n'apparaissent jamais à l'état pur et qu'elles s'imbriquent en général entre elles.

La quatrième contribution d'Aude Greska porte sur le figement absolu par le biais des locutions adverbiales. Cette étude fait partie d'un projet en cours au sein du LDI concernant le recensement des expressions complètement figées. Cet objectif permet d'évaluer le degré de figement des autres locutions. En prenant appui sur les 16 types de constructions adverbiales regroupées par Maurice Gross selon leur structure morphosyntaxique, elle propose une nouvelle typologie de formation d'adverbiaux constituée par près de 250 moules. La base de données ainsi établie permet des recherches par mot vedette ou par construction.

La contribution suivante analyse la compétence phraséologique en langue maternelle comme facteur d'opacité. Pour ce faire, Pedro Mogorrón passe un questionnaire comprenant 46 locutions verbales qui appartiennent à différents registres de langue et de variétés diatopiques à cinquante étudiants en Traduction et Interprétation de première et quatrième année, respectivement. Cette étude statistique révèle que leur niveau de compétence est en général très faible sauf en ce qui concerne le registre standard, où ils sont moyens. Pour pallier ce problème, il suggère d'augmenter le temps d'apprentissage consacré aux expressions figées et d'élaborer de grandes bases de données.

L'étude de Xavier Blanco porte sur la "*délexicalisation des locutions adverbiales figées dans la poésie de Mario Benedetti*". En prenant

appui sur un corpus de plus de deux cents locutions, il fait une description des locutions adverbiales défigées et de leurs structures. Il met en avant une typologie de cas de défigements. De nombreux exemples et des commentaires brefs mettent en évidence les différents mécanismes de défigement. Dans sa conclusion, il souligne qu'il laisse au lecteur la tâche d'interpréter sémantiquement les effets de sens créés par l'auteur. Soulignons que son idée de faire une analyse formelle du défigement dans la poésie est novatrice.

Dans la septième contribution, Zouogbo fait l'état de la question des différentes approches concernant la traduction des proverbes. Il présente minutieusement les travaux qui ont été publiés récemment par différents chercheurs (Unseth, Anscombe et Sevilla) en prenant appui sur des proverbes allemands, français et bété. Zouogbo conclut qu'il n'existe pas de normes traductologiques car elles constitueraient une véritable hypothèque sur la capacité créative du traducteur. Il soutient qu'un bon traducteur doit s'appuyer sur ses compétences herméneutiques et sur certains outils comme la paraphrase, sa créativité et son ingéniosité. Il illustre sa démarche en présentant le processus suivi pour traduire des proverbes bété.

Inés Sfar signe l'étude suivante. Elle y analyse l'opposition opaque/transparent et arbitraire/motivé mise en jeu dans le transfert d'une langue à l'autre, concrètement du français vers l'arabe. Cette chercheuse soutient que cette dichotomie n'est pas toujours évidente non seulement dans la langue ordinaire mais aussi dans la langue spécialisée, ce qu'elle met en évidence à travers des exemples de noms dérivés et composés extraits d'un corpus bilingue français-arabe de la terminologie des sciences du langage. Elle souligne l'utilité de la traduction comme outil désopacifiant mais aussi son rôle dans la levée d'ambiguïté entre les termes.

Dans la neuvième contribution, Lucia Navarro s'intéresse particulièrement aux parémies. Elle précise la différence entre « opacité » et « idiomaticité », termes souvent confondus dans la littérature, l'opacité étant la caractéristique de tout énoncé dont l'interprétation sémantique pose problème et l'idiomaticité étant la caractéristique de tout énoncé dont le sens n'est pas compositionnel.

Cette chercheuse distingue trois types de parémies : les parémies idiomatiques, semi-idiomatiques et littérales, et met en relief l'importance du domaine d'application souvent source d'erreurs de traduction. Elle s'appuie sur des exemples variés pour montrer les facteurs opacifiants comme le lexique désuet, les références historiques, mythologiques ou culturelles.

Dans la dixième contribution, *Les séquences opaques dans le discours littéraire : enracinement culturel et traduction*, Béchir Ouerhani focalise son analyse sur l'opacité dans les textes littéraires et les problèmes de traduction qui en découlent. Il se centre sur 70 suites relevées dans le roman *Le plaisir du désir* de Naguib Mahfouz. Il met en évidence à travers de nombreux exemples les facteurs opacifiants, spécialement l'ancrage culturel et religieux, et leur fonctionnement sur différents plans (référentiel, syntaxique, sémantique et pragmatique). Il examine aussi les solutions proposées par le traducteur lors du passage des suites opaques de l'arabe au français.

Manuel Sevilla, pour sa part, évoque la difficulté des traducteurs en ce qui concerne la traduction des unités phraséologiques. Dans le cadre de la matière *phraséologie et traduction* des études de troisième année de licence en Traduction et Interprétation, il propose d'utiliser l'opacité des unités phraséologiques pour faciliter leur reconnaissance dans un texte original ainsi que leur compréhension. Cet auteur affirme que le sens littéral et l'image de référence d'une unité phraséologique facilite la recherche d'un équivalent en langue cible. Il illustre son propos avec des exemples de phraséologismes en contexte dont il explique le processus d'évolution sémantique.

L'étude suivante aborde également les difficultés de traduction des références culturelles sous-jacentes dans un texte littéraire. Analia Cuadrado pense que le processus d'interprétation d'un texte se base sur le contexte de production, la culture d'origine ou le milieu de réception. Cette chercheuse se centre sur certaines inférences culturelles comme les lieux, les faits historiques et la culture et elle exemplifie sous forme de tableaux les différentes stratégies utilisées dans la traduction du livre *El informe de Brodie* de Jorge Luis Borges en plusieurs langues, l'anglais, l'italien et le français.

Jean-Pierre Colson, quant à lui, offre les résultats d'une expérience d'extraction automatique, à partir d'un vaste corpus linguistique de deux milliards de mots, de structures semi-figées associées au verbe *take* en début de séquence par le score statistique (WPR, Web Proximity Measure). Il dénombre environ 1.968 séquences figées. Les semi-figements constituent donc un phénomène très important et exigent des traducteurs une grande maîtrise de la langue source et la langue d'arrivée. La Linguistique de corpus et computationnelle, selon lui, s'associe pour offrir des outils performants venant en aide aux étudiants. Notamment, l'outil informatique *collocation checker* permet d'afficher pour toute combinaison de deux mots ou plus la probabilité statistique et la fréquence et par là-même de confirmer le figement dans une phrase

Le travail de Daniel Gallego se centre sur les unités phraséologiques de spécialité. Il présente le corpus utilisé pour l'identification et la gestion d'unités bilingues, français-espagnol appartenant au domaine de l'économie et les affaires. Ce corpus multilingue (COMENEGO) est composé de textes commerciaux, didactiques, légaux, organisateurs, journalistiques, scientifiques et techniques. Ce chercheur utilise le logiciel d'analyse textuelle AntConc comme outil d'extraction d'informations à partir de son corpus pilote et il montre sous forme de tableaux les résultats de différents types de requêtes effectuées (index lexical, concordances, agrégats, cooccurrences...)

Dans son article, Emmanuel Cartier fait un état des lieux du traitement automatique des phénomènes phraséologiques. Il donne un bref aperçu des différentes approches comme les critères de figement proposés par Gaston Gross et l'approche contextualiste. Cet auteur affirme que ces deux approches ne sont pas assez précises pour dresser une typologie. En revanche, le modèle de Mel'čuk est mieux élaboré et détaillé avec des critères objectifs de classification. Toutefois, ce dernier n'est pas opérationnel pour le traitement automatique car il se base sur le repérage manuel et en outre il est incomplet. En ce qui concerne la méthode liée à la théorie des classes d'objet, la description générale prend la forme d'un dictionnaire des emplois (morphosyntaxique et syntactico-

sémantique), ce qui donne de meilleurs résultats, mais ne permet pas le repérage automatique. Le système *Mwetoolkit* combine l'approche statistique combinée à un filtrage linguistique par patrons morphosyntaxiques semble la plus efficace pour un repérage automatique

Enfin, Fabrice Issac clôture l'ouvrage avec la contribution intitulée *Traduction assistée par concordance bilingüe*. L'auteur s'interroge sur la problématique de l'aide à la traduction et propose deux outils complémentaires comme les corpus parallèles alignés et les concordanciers. Il présente à travers de nombreux exemples et tableaux une plateforme performante, *Corpindex/Proteus*, capable d'identifier des unités lexicales dans une première langue, de visualiser le contexte dans une deuxième langue et de proposer des candidats susceptibles d'être des traductions.

En définitive, le volume *Fraseología, opacidad y traducción* est sans doute une source documentaire appréciable pour tout chercheur s'intéressant à la phraséologie. L'ouvrage a démontré la complexité de la traduction des séquences figées. Les différentes analyses issues d'horizons disciplinaires variés soulèvent des interrogations très pointues concernant la traduction des phraséologismes et par là-même constituent un outil efficace tant au niveau théorique que pratique. Cet ouvrage représente un premier pas vers une étude approfondie du sujet.

Dolors Català Guitart
Universitat Autònoma de Barcelona