



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale in Lingue e letterature
europee, americane postcoloniali

Tesi di Laurea

Approche culturelle et interculturalité dans l'éducation littéraire en langue française

Relatore

Ch. Prof. Marie-Christine Jamet

Correlatore

Ch. Prof. Fabio Caon

Laureando

Anna Carbonieri
Matricola 865473

Anno Accademico

2018 / 2019

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCTION..... | 4 |
| Chapitre 1 : L'ÉDUCATION LITTÉRAIRE EN LANGUE ÉTRANGÈRE AUJOURD'HUI..... | 9 |
| 1.1 Les buts de l'éducation littéraire..... | 10 |
| 1.2 Les enjeux de la didactique de la littérature aujourd'hui..... | 13 |
| 1.3 L'approche par compétences en littérature..... | 16 |
| 1.3.1 Le modèle de compétence communicative littéraire..... | 18 |
| 1.3.2 Apprendre à lire et à analyser le texte littéraire..... | 19 |
| 1.3.3 L'attitude interprétative..... | 22 |
| 1.4 L'approche culturelle dans l'éducation littéraire..... | 23 |
| Chapitre 2 : LE NUMÉRIQUE ET LA TRANSMISSION DE LA CULTURE CULTIVÉE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE..... | 28 |
| 2.1 Didactique de la littérature et les TICE..... | 29 |
| 2.1.1 Les ressources audiovisuelles..... | 30 |
| 2.1.2 Internet..... | 31 |
| 2.1.3 L'hypertexte..... | 31 |
| 2.1.4 Le tableau interactif ou TBI (LIM)..... | 33 |
| 2.1.5 Les e-books..... | 33 |
| 2.1.6 Le e-learning..... | 34 |
| 2.2 Enseigner la littérature en dialogue avec les arts..... | 35 |
| 2.2.1 Littérature et arts plastiques..... | 36 |
| 2.2.2 Littérature et cinéma..... | 37 |
| 2.2.3 Littérature et musique..... | 39 |
| 2.3 Un exemple : <i>l'anthologie culturelle de langue française Avenir</i> | 41 |
| 2.3.1 L'évolution des anthologies Valmartina..... | 41 |
| 2.3.2 Les caractéristiques de <i>Avenir</i> | 43 |
| 2.3.3 Les possibles problématiques dans l'utilisation de l'anthologie..... | 47 |

| | |
|--|-----------|
| Chapitre 3 : LA LITTÉRATURE COMME VOIE D'ACCÈS À LA CULTURE ANTHROPOLOGIQUE ET À UN ENSEIGNEMENT INTERCULTUREL..... | 51 |
| 3.1 L'éducation interculturelle..... | 51 |
| 3.1.2 La compétence communicative interculturelle..... | 54 |
| 3.2 Littérature et éducation interculturelle..... | 55 |
| 3.3 Didactisation des textes littéraires par une approche interculturelle..... | 57 |
| 3.4 Présentation des propositions..... | 59 |
| 3.3.2 <i>Une langue venue d'ailleurs</i> de Akira Mizubayashi..... | 61 |
| 3.3.3 <i>Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran</i> de Eric-Emmanuel Schmitt..... | 66 |
| 3.3.4 <i>Shérazade</i> de Leïla Sebbar..... | 71 |
| CONCLUSION..... | 78 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 81 |
| ANNEXES | 90 |

INTRODUCTION

Aujourd'hui, en Italie, plusieurs types de cursus associent à l'enseignement des langues étrangères l'enseignement de leur littérature. C'est le cas pour la première langue, dans les lycées classiques et scientifiques, et même de la seconde langue dans les lycées linguistiques, les lycées avec des programmes binationaux et les sections bilingues. Les pratiques d'enseignement de la littérature en langue étrangère, en tant que discipline à la croisée des enseignements linguistiques et littéraires, ont été influencées par la constante évolution des approches en ce qui concerne la didactique des langues et de la littérature. En effet, d'une part les connaissances linguistiques sont toujours plus associées à la dimension pragmatique de la communication et aux compétences socioculturelles dans une optique actionnelle, d'autre part la littérature comme objet et comme discipline est affectée par de profondes transformations dues aux modifications socioculturelles et à la diffusion des nouveaux moyens de communication. L'enseignement de la littérature en langue étrangère se profile alors comme introduction aux textes littéraires, objets linguistiques complexes demandant le développement d'un grand nombre de compétences, pour pouvoir permettre un travail autonome, mais elle se profile aussi comme expression de la culture au sein de laquelle ces objets ont été produits.

Dans notre mémoire de maîtrise, nous nous concentrerons sur l'éducation littéraire en langue française en adoptant une approche culturelle et interculturelle. En effet, si l'éducation linguistique en langue étrangère est désormais bien intégrée à l'enseignement de la culture anthropologique, en tant que modes de vie, l'enseignement de la culture, entendue comme ensemble de connaissances intellectuelles et manifestations esthétiques, est normalement limité à la seule littérature. L'éducation littéraire en langue étrangère peut alors étendre ses contenus pour inclure toutes les manifestations qui forment le patrimoine culturel d'un peuple, à savoir les arts, la musique, le cinéma, et permettre ainsi aux apprenants d'avoir accès à une vue d'ensemble sur une culture autre que sur celle qui leur est propre. En outre, les manifestations esthétiques que nous venons de citer représentent aussi une expression de la culture anthropologique au sein de laquelle elles ont été créées et peuvent donc être analysées de façon à éduquer les apprenants à la découverte, à l'intérêt et au respect pour les mœurs et les coutumes étrangères : elles constituent donc un outil pour l'éducation interculturelle. La littérature, en particulier,

représente un moyen de communication et d'apprentissage unique fondé sur ce que Bruner considère comme l'instrument principal à travers lequel nous construisons notre connaissance de nous-même et du monde : la narration. Paolo Jedlowski (2000) souligne :

Dans le monde actuel nous sommes entourés par les narrations. À travers ces dernières nous construisons les modalités avec lesquelles nous comprenons le monde et nous-mêmes. Même l'avenir, en fin des comptes, nous l'imaginons dans la manière à laquelle nous comprenons le monde et nous-mêmes. ¹(Notre traduction)

Le travail est organisé de façon à présenter dans une première partie le concept d'éducation littéraire et d'approche culturelle et dans les deux parties suivantes les théories et observations pratiques sur l'enseignement de la littérature en dialogue avec d'autres formes artistiques constituant le patrimoine culturel et les théories, en même temps que des propositions pratiques, pour l'enseignement de la culture anthropologique à travers la littérature. La deuxième et la troisième partie du travail présenteront donc à la fois un niveau théorique et un niveau plus opérationnel.

Dans le premier chapitre l'évocation des buts de l'éducation littéraire permettra de mettre en lumière deux dimensions fondamentales de la discipline : d'un côté la connaissance de l'objet étudié, qui se développe par l'étude des caractéristiques linguistiques, formelles et historico-culturelles des textes et de l'autre la formation personnelle de l'apprenant, qui dérive de l'acquisition d'habiletés cognitives, esthétiques, de réflexions éthiques et de la connaissance de soi-même et du monde. Ensuite, l'analyse des enjeux de l'enseignement actuel de la littérature conduira à se demander comment ses contenus peuvent être sélectionnés de façon à répondre aux intérêts et aux besoins des apprenants, ainsi qu'aux nécessités imposées par les modifications socioculturelles. Comme Roland Barthes l'affirme dans ses « Réflexions sur un manuel » de 1971 : « la littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout ». La sélection du canon, c'est-à-dire d'un groupe d'œuvres jugées représentatives de l'esprit culturel d'une époque, en effet, est à la base de l'enseignement de la littérature. Et aujourd'hui, ce choix doit prendre en compte l'extension des formes littéraires et des moyens par lesquels la littérature est diffusée. Après cela, l'analyse de l'application d'une approche par compétences à l'enseignement

¹ Nel mondo attuale siamo attorniati da narrazioni. Attraverso di queste costruiamo i modi in cui comprendiamo il mondo e noi stessi. Anche il futuro, in fin dei conti, lo immaginiamo al modo in cui comprendiamo il mondo e noi stessi.

de la littérature permettra de comprendre dans quels termes sont définis les objectifs formatifs pour les apprenants en littérature. Tout d'abord, à travers le modèle de la compétence communicative littéraire proposé par Caon et Spaliviero (2015) nous verrons quelles sont les composantes principales d'une telle compétence, puis nous définirons plus en détail quelles sont les compétences linguistiques nécessaires à la lecture littéraire, dérivées de l'analyse du discours, en nous fondant en particulier sur la grille d'analyse de texte proposée par Bonini et Jamet (1989). Enfin, nous expliquerons pour quelles raisons il est nécessaire de permettre aux apprenants de développer aussi une attitude interprétative à l'égard des textes lus. C'est en conclusion du premier chapitre que nous analyserons le terme de culture, en relation avec l'éducation linguistique et littéraire, et nous nous appuierons alors sur la distinction faite par Louis Porcher (1995) entre culture « cultivée » et culture « anthropologique » : la première faisant référence à l'ensemble des œuvres de l'esprit humain et la deuxième aux pratiques et modes de vie. La mise en œuvre d'une approche culturelle dans l'enseignement de la littérature en langue étrangère permet alors d'intégrer la transmission des deux aspects de la culture et demande de fournir aux apprenants les notions et les habiletés nécessaires pour situer les savoirs dans le contexte historique, social et culturel de leur élaboration tout en instaurant des liens avec leur culture première.

Le deuxième chapitre sera focalisé sur la transmission de la culture cultivée par l'utilisation des nouvelles technologies. Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement, telles que les ressources audiovisuelles, l'hypertexte, les e-books et les tableaux interactifs, peuvent être exploités pour l'enseignement de la littérature et représenter un support très important pour la didactique. Grâce aux instruments numériques les enseignants ont la possibilité de se servir de plusieurs codes communicatifs à la fois, d'habitude visuel et auditif, pour attirer l'attention des élèves et leur permettre de mémoriser les contenus transmis. Les nouvelles technologies permettent ainsi à la fois de rendre les cours plus attrayants, plus inclusifs et de créer plus facilement des activités interdisciplinaires qui mettent en dialogue la littérature avec d'autres matières comme l'histoire, l'histoire des arts, la musique ou le cinéma. Cependant, si proposer le travail sur des documents audiovisuels en classe devient plus simple du point de vue pratique, pour permettre aux apprenants de travailler sur des différentes formes artistiques ou de mettre en lien deux disciplines différentes, il

faut prévoir une solide préparation théorique et méthodologique. Nous allons donc porter un regard théorique sur le lien que l'on pourrait tisser entre la didactique de la littérature et d'autres disciplines artistiques. Afin de proposer un exemple pratique de l'application de l'approche culturelle pour l'enseignement de la littérature française nous analyserons l'anthologie culturelle de langue française *Avenir, anthologie culturelle de langue française*, publiée par Valmartina. On comprend dès le titre dans quelle mesure l'anthologie en reflète une des caractéristiques principales : le choix d'une approche visant à l'inclusion de plusieurs formes esthétiques et du savoir. L'étude des caractéristiques pédagogiques du manuel et de ses ressources numériques permettra de comprendre comment il peut être exploité dans les classes.

Le troisième chapitre traitera de l'enseignement de la littérature comme voie d'accès à la culture anthropologique et à l'éducation interculturelle. En considérant les textes littéraires en tant que produits et manifestations des cultures dans lesquelles ils ont été écrits nous allons voir comment la lecture littéraire peut devenir un instrument pour exercer au décentrement par rapport à son propre référentiel culturel et à une confrontation avec l'altérité. Nous présenterons d'abord le concept d'éducation interculturelle dont les objectifs principaux sont justement d'éveiller la curiosité et d'ouvrir à la connaissance de modes de vie différents, de favoriser la réflexion sur l'altérité et l'échange à partir d'une culture de référence et d'exercer l'écoute et l'empathie en situation de communication. Le modèle de compétence culturelle élaboré par Christian Puren montre comment les composantes de cette compétence sont développés à partir des différentes approches de la didactique des langues et que l'approche actionnelle qui sous-tend le cadre européen commun de référence pour les langues comporte l'acquisition de capacités liées au changement du contexte actuel. Tandis que le modèle de compétence communicative interculturelle de Balboni et Caon (2015) met en évidence les savoirs et savoir-faire nécessaires au dialogue entre des individus provenant d'environnements culturels différents. Nous analyserons ensuite quelles sont les caractéristiques du texte littéraire qui le rendent exploitable comme outil pour la didactique interculturelle. En effet, il n'apparaît pas seulement comme expression et comme mise en forme esthétique des représentations communes aux membres d'une communauté, mais sa nature polysémique habitue à l'interprétation, au dialogue et à la prise en compte de l'altérité. Nancy Huston dans *Nord perdu* (1999) explique :

Pour raison garder, nous nous faisons myopes et amnésiques. Nous assignons à notre existence des limites assez strictes. [...] La littérature nous autorise à repousser ces limites, aussi imaginaires que nécessaires, qui dessinent et définissent notre moi. En lisant, nous laissons d'autres êtres pénétrer en nous, nous leur faisons de la place sans difficulté - car nous les connaissons déjà. Le roman, c'est qui célèbre cette reconnaissance des autres en soi, et de soi dans les autres. C'est le genre humain par excellence.

Dans la conclusion du troisième chapitre, plus opérationnelle, nous proposons des fiches didactiques où le texte littéraire est analysé et mis en dialogue avec d'autres supports, respectivement un extrait cinématographique et un tableau ; ce qui nous permettra de mettre en évidence des éléments interculturels.

Chapitre 1

L'ÉDUCATION LITTÉRAIRE EN LANGUE ÉTRANGÈRE AUJOURD'HUI

“A noi, adulti, spetta il compito di trasmettere alle nuove generazioni questa fragile eredità, queste parole che aiutano a vivere meglio.”

Tvetan Todorov, *La letteratura in pericolo*, 2008

L'enseignement de la littérature en langue étrangère s'insère dans le cadre plus large de l'éducation littéraire en gardant toutefois également un lien particulièrement étroit avec l'éducation linguistique. Pour définir l'éducation littéraire, reprenons les mots de Paolo Balboni qui la considère comme « initiation à la littérature », un processus didactique qui met au centre le lecteur. Pour Balboni (2004: 6), à travers l'éducation littéraire:

L'élève doit être conduit à la découverte de l'existence de la littérature (au-delà du simple contact avec les textes littéraires de différentes natures qu'il a eu dans sa vie), à en découvrir les valeurs de vérité, de témoignage historico-culturel, d'expression esthétique obtenue par un usage particulier de la langue, parfois seule, parfois associée avec des gestes, des scènes, de la musique, de la danse, etc..²(Notre traduction)

L'éducation littéraire vise donc à transmettre les outils nécessaires pour lire un texte littéraire, pour en cerner à la fois le sens et les éléments de littérarité et pour savoir s'exprimer de façon critique-à son propos. L'étude de la littérature en langue étrangère peut porter alors l'apprenant à se détacher d'une vision simplement fonctionnelle de la langue et à être plus attentif aux différentes formes qu'elle peut avoir, à chercher la signification non seulement de chaque mot séparément, mais aussi de leur ensemble et du choix de chacun d'eux.

Le rapport spécifique à la langue qui se trouve derrière la création littéraire permet aussi à l'étudiant de réfléchir à son propre rapport avec la langue étrangère dont la maîtrise encore incomplète peut représenter une étape significative. Au fond, comme l'écrit Gilles

² Lo studente deve essere portato a scoprire l'esistenza della letteratura (al di là del semplice contatto con testi letterari di variegata natura che ha avuto nella sua vita), a scoprirne i valori di verità, di testimonianza storico-culturale, di espressione estetica ottenuta tramite un uso particolare della lingua, talvolta da sola, talvolta in associazione con gesti, scene, musica, danza, etc.

Deleuze (2006 : 138) : « un grand écrivain est toujours comme un étranger dans la langue où il s'exprime. » Un écrivain en effet, réfléchit à chaque mot qu'il choisit, pense à leur signification et au sens qu'il veut transmettre, écrit et reformule ses propositions, comme quelqu'un qui écrit dans une langue étrangère.

Dans ce premier chapitre nous présenterons les concepts, les termes et les théories de référence qui sont à la base des arguments traités dans la suite du travail. Nous verrons d'abord quels sont les buts principaux de l'éducation littéraire, ensuite nous identifierons les enjeux de l'enseignement de la littérature aujourd'hui et les caractéristiques de l'approche par compétences dans ce contexte ; en conclusion du chapitre nous analyserons l'acception du terme culture et les spécificités de l'approche culturelle en lien avec l'éducation littéraire.

1.1 Les buts de l'éducation littéraire

Pour définir les principes de référence de l'enseignement de la littérature, il faut d'abord comprendre quel est son objectif.

Reprenons la liste élaborée par Fabio Caon et Camilla Spaliviero (2015) qui servira de structure à notre réflexion :

Identification des caractéristiques formelles du texte littéraire, renforcement linguistique et enrichissement historico-culturel sont les objectifs qui relèvent de la connaissance de l'objet, et développement du sens critique pour la croissance esthétique et cognitive, confrontation avec le texte pour le développement éthique et connaissance de soi et du monde pour le développement psychologique et relationnel qui sont les objectifs centrés sur le sujet.

- Identification des caractéristiques formelles du texte littéraire

Il s'agit de l'objectif principal en lien avec l'enseignement de la langue : l'élève doit être guidé dans la reconnaissance des éléments formels caractérisant le texte littéraire. Ce type de texte se distingue pour deux raisons principales comme l'explique Marie-Christine Jamet (1989 :138) : « d'une part, il est un produit linguistique qui n'entretient pas avec la situation d'énonciation qui a vu sa naissance des relations très étroites. Il vit sa vie propre

indépendamment de qui l'a écrit et qui le lit, de quand et où il a été écrit ». En d'autres termes il s'agit d'un objet indépendant et complet en lui-même qui peut, pour cette raison, être défini immortel. « D'autre part, le texte littéraire est un objet esthétique où la forme elle-même est significative, fruit à la fois du génie et du travail du créateur » (ivi :138), les choix linguistiques de ce dernier doivent être analysés pour mettre en évidence les liens avec le sens. L'étude du texte littéraire requiert donc à l'étudiant d'être capable d'en reconnaître les principales caractéristiques formelles telles que le genre littéraire, les choix lexicaux, les aspects morphosyntaxiques et phonologiques.

- **Renforcement linguistique**

La lecture des textes littéraires donne l'opportunité de mettre en contact l'élève avec un langage extrêmement riche et varié et le confronter à des choix lexicaux mais aussi morphosyntaxiques inhabituels. Le texte littéraire, en outre, peut être considéré comme un cas particulier de document authentique, qui n'a pas été écrit expressément pour être utilisé dans une classe. Il peut donc être un support privilégié dans une approche communicative basée sur des situations authentiques de communication.

- **Enrichissement historico-culturel**

Malgré le statut controversé de l'histoire littéraire, dont la place dans l'enseignement de la littérature a été longtemps critiquée et débattue, il reste tout de même impossible de nier l'importance du contexte historique et culturel d'une œuvre. Chaque texte requiert, pour être pleinement compris, la connaissance de sa signification originelle, liée à la dimension historique et à son auteur, d'une part et de son possible lien avec la dimension actuelle du lecteur d'autre part.

- **Développement du sens critique pour la croissance esthétique et cognitive**

L'éducation littéraire devrait également conduire l'élève à l'acquisition de l'esprit critique nécessaire pour pouvoir évaluer une œuvre sur le plan esthétique et pour formuler un jugement conscient et cohérent. Avec l'aide du professeur l'élève devient progressivement autonome pour interpréter et évaluer le texte littéraire, ce qui lui permettra aussi avec le temps de pouvoir choisir les textes qu'il jugera plus significatifs, en fonction de ses besoins et intérêts.

De plus, comme l'explique Caon (2015 : 30) :

L'élève doit être conduit à la découverte de l'existence de la littérature (au-delà du simple contact avec les textes littéraires de différentes natures qu'il a eu dans sa vie), à en découvrir les valeurs de vérité, de témoignage historico-culturel, d'expression esthétique obtenue par un usage particulier de la langue, parfois seule, parfois associée avec des gestes, des scènes, de la musique, de la danse, etc..³ (Notre traduction)

L'éducation littéraire implique le développement d'une pensée complexe et souple, capable de faire des liens entre différents champs du savoir au-delà de la seule dimension littéraire, de concevoir donc des liens entre les différentes disciplines. Apprendre à interpréter les textes en effet peut favoriser l'émergence de la maturation cognitive des apprenants et les habituer à exercer une pensée autonome et critique.

- **Confrontation avec le texte pour le développement éthique**

La lecture partagée des textes offre un autre objectif à l'éducation littéraire : la confrontation avec des textes qui peuvent augmenter le sens éthique des élèves.

En effet, les atouts de l'éducation littéraire ne relèvent pas seulement de la double subjectivité des textes, où le point de vue du lecteur se confronte à celui de l'auteur, mais aussi de la nature inter-dialogique de la discipline, qui met l'élève en dialogue avec les textes et ses autres lecteurs. L'étude littéraire conduit donc à se confronter avec les thèmes moraux qui peuvent être présents dans les œuvres et à engager un débat par rapport aux opinions d'autrui. La création dans la classe de littérature d'un environnement stimulant peut ainsi inviter les apprenants au dialogue et les éduquer également à l'écoute des autres. De cette façon la classe : « devient la préfiguration d'une civilisation du dialogue et s'entraîne à la démocratie »⁴(notre traduction).

³ L'obiettivo formativo dell'educazione letteraria, dunque, non si limita alla singola disciplina ma si rivolge alla totalità delle esperienze passate e presenti dello studente, al fine di fargli prendere confidenza con la complessità del mondo e di capire la necessità di relazionare le proprie conoscenze in modo rapido e flessibile.

⁴ "Prefigura una civiltà del dialogo e si allena alla democrazia"

LUPERINI R., 2002 dans CAON F., SPALIVIERO F., 2015, *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*, Bonacci Editore, Torino, p. 32

- **Connaissance de soi et du monde pour le développement psychologique et relationnel**

Pour introduire ce qui peut être considéré comme le dernier but de l'éducation littéraire, reprenons les mots du philosophe et essayiste Todorov (2008 :81): «Quale migliore introduzione alla comprensione dei comportamenti e dei sentimenti umani, se non immergersi nell'opera dei grandi scrittori che si dedicano a questo compito da millenni?» La littérature permet de répondre à des questions qui vont au-delà de la formation culturelle et scolaire, elle ouvre la voie à la découverte de mondes imaginaires qui nous appartiennent mais qui seraient autrement inaccessibles, à des sensations autrement méconnaissables, elle peut éclairer la condition humaine en général et celle de chaque individu en particulier. Pour que la littérature puisse offrir tout cela, il faut réveiller chez les élèves une motivation intrinsèque réelle, leur permettre de se passionner aux œuvres qui pourront les conduire à s'interroger et à trouver des réponses à la signification de leur existence.

1.2 Les enjeux de la didactique de la littérature aujourd'hui

Afin que l'éducation littéraire puisse réaliser les objectifs listés ci-dessus, il faut parvenir à susciter un réel intérêt et une motivation chez l'élève. Il s'agit d'une tâche ardue, et c'est précisément dans cette difficulté à susciter la motivation chez les élèves que se situe le cœur de la crise que l'éducation littéraire vit aujourd'hui.

Le premier enjeu actuel de la didactique de la littérature est donc d'élaborer des approches et des méthodologies et visant la participation active des apprenants et tenant compte des leurs priorités et aspirations. Ce qui pouvait paraître il y a 50 ans comme une évidence quant à l'enseignement des humanités ne l'est plus dans une école qui s'est ouverte et démocratisée et qui se trouve confrontée à l'évolution générale de la société notamment numérique.

Pour que l'apprentissage soit le plus efficace possible, le besoin de littérature devrait être réveillé chez l'élève en le conduisant à ressentir la sensation de *plaisir du texte* et à partir à la rencontre des grandes questions existentielles, particulièrement ressenties pendant l'adolescence, dont la littérature est parsemée.

Pour être motivant, l'enseignement de la littérature devra se baser à la fois sur les supports et les contenus utilisés et sur la création d'un environnement stimulant, capable de solliciter la participation des élèves. Il serait alors souhaitable d'organiser les pratiques didactiques de façon à laisser la place au dialogue entre enseignant et élèves, à la problématisation et la découverte personnelle (discovery learning) et au travail collaboratif parmi les membres de la classe (cooperative learning).

Un des principaux changements qui a contribué à éloigner les jeunes de la littérature a été l'émergence de nombreuses sources d'information alternatives, constituées par les nouvelles technologies. Ces dernières permettent aujourd'hui de satisfaire la plupart des curiosités et offrent même un nombre tellement élevé de ressources qu'il est devenu extrêmement compliqué de les exploiter et d'en profiter pleinement. La littérature a ainsi vécu une modification de sa forme traditionnelle, par l'émergence des livres audio, romans online et la diffusion du langage visuel, et une énorme croissance en termes quantitatifs : il est aujourd'hui possible pour chacun de lire, écrire, partager des contenus à travers une multitude de codes et de moyens de diffusion différents et rapides. L'exploitation de ces nouvelles ressources pour la didactique est donc un pas nécessaire non seulement pour susciter la motivation, comme nous le verrons en détail par la suite, mais aussi pour apprendre aux élèves à utiliser consciemment et avec profit toutes les ressources existantes.

Un autre défi auquel doivent faire face aujourd'hui les enseignements linguistiques et littéraires dérive de l'évolution de la société actuelle, en effet selon Anne Godard (2015 : 59) :

On peut faire remarquer que les enjeux éducatifs liés à l'évolution des sociétés sont dans une relation d'interdépendance- qu'il s'agisse des effets de la mondialisation sur l'organisation et la conception des systèmes éducatifs nationaux, ou des défis de l'intensification des migrations du point de vue économique et surtout culturel.

Le développement éthique et relationnel étant l'un des buts de l'éducation littéraire, il devient nécessaire d'adapter les choix didactiques aux nouvelles valeurs intellectuelles et culturelles qui caractérisent les sociétés, toujours en essayant de créer un équilibre avec

la transmission des compétences utiles aux débouchés professionnels. Au niveau didactique cela affecte surtout les contenus sélectionnés, et dans le cas de la littérature la sélection du canon. Le terme canon dérive du lexique religieux et indiquait la liste des livres faisant foi, aujourd'hui le terme est utilisé en histoire de la littérature pour se référer à un répertoire d'œuvres qui représentant l'esprit culturel d'une époque. Tel concept répond à l'exigence de conserver des textes considérés représentatifs dans une optique représentative et formative.

Dans la perspective de transmettre avec l'enseignement littéraire et la dimension du développement personnel et l'ouverture à la diversité culturelle et linguistique le canon doit être soumis sans cesse à des révisions et mises à jour. Le canon reste quand même nécessaire comme point de référence pour s'orienter dans une offre toujours plus ample, en plus la permanence dans ce répertoire de textes « classiques » est dictée d'un côté par la nécessité de fournir aux élèves la connaissance d'œuvres et d'auteurs incontournables et connus au point d'influencer la culture populaire, et d'un autre côté par la tendance des professeurs à transmettre à leur tour la connaissance des textes qu'ils connaissent le mieux. En outre, Irène Pieper (2006) observe que : « on s'attend à ce que les critères de sélection des textes procèdent en partie de la lecture de textes canoniques puisque l'introduction aux genres et à l'histoire littéraire s'appuie sur des textes exemplaires. »

Or, comme nous l'avons observé, la diffusion des nouvelles technologies a conduit à un élargissement des formes de la littérature ; à ce changement devrait alors correspondre une ouverture du canon aux langages qui aujourd'hui se lient et interagissent toujours plus étroitement avec les formes littéraires classiques. Les transpositions cinématographiques d'œuvres littéraires par exemple sont de plus en plus fréquentes et accessibles au point de vue pratique et intellectuel ainsi que les biographies cinématographiques de grands écrivains ou même les chansons en lien avec des œuvres littéraires ou écrites par des poètes.

De plus, la diversification des corpus littéraires est censée côtoyer la construction d'une citoyenneté et une conscience sociale en évolution. En 2008 par exemple, le Parlement Européen a formulé une recommandation dans la laquelle on lit : « l'Assemblée parlementaire se préoccupe de la transmission, à tous les niveaux du système éducatif, de la littérature européenne, dans toute sa richesse et sa diversité, qu'il s'agisse du patrimoine

écrit constitué depuis des siècles, ou de la création littéraire contemporaine. »⁵ La volonté de promouvoir la connaissance des littératures européennes résulte de la conviction que « l'apprentissage d'autres langues et littératures européennes peut contribuer à la formation à la citoyenneté européenne. » (ivi)

Quand on fait référence au cas spécifique de la littérature française étudiée en lien avec le FLE il s'ajoute la nécessité de considérer la discipline dans une perspective plus linguistique que nationale et donc d'inclure dans le corpus les littératures des pays extra européens de la communauté francophone. Il s'agit d'un pas nécessaire pour faire en sorte que l'enseignement de la littérature adhère aux dynamiques du monde contemporain. Le rapport entre culture française et francophone en effet a fait l'objet de nombreuses réflexions au cours des dernières années ; en 2007 plusieurs écrivains se sont placés contre l'opposition entre « français » et « francophone » en signant un manifeste intitulé *Pour une « littérature monde » en français*. Ce document offrait à la place d'une représentation fermée de l'identité culturelle française, une conception de la littérature en langue française dont « le centre [...] est désormais partout ».

L'enseignement de la littérature peut ainsi à travers l'élargissement du canon mettre en avant sa dimension éthique par l'éducation à la pluralité culturelle. Toutefois comme le souligne Anne Godard : « Cette reconnaissance du divers comporte un enjeu existentiel et philosophique qui ne se réduit pas à une question de corpus, mais engage une nouvelle relation à la littérature. » La réflexion sur l'ouverture culturelle et sur les valeurs fondamentales ne peut se limiter au choix de textes, il est nécessaire aussi de choisir une approche permettant de mettre en relation les multiples héritages.

A ces enjeux auxquels l'enseignement de la littérature doit faire face aujourd'hui il faut ajouter la nécessité de permettre aux élèves d'atteindre des objectifs formatifs partagés et définis de plus en plus en termes de compétences.

1.3 L'approche par compétences en littérature

L'approche par compétences a fait son apparition dans le cadre des enseignements professionnels mais elle s'est étendue à tout type d'enseignement. Dans les

⁵ Assemblée parlementaire, 17 avril 2008 (17e séance) Recommandation 1833

enseignements de langue, l'approche par compétences s'est imposée surtout à partir de 2001 avec la création du *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer* (CECRL), qui « définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie ».

Aujourd'hui les enseignements littéraires aussi commencent à définir leurs buts en termes de compétences, mais quelle est la signification de compétence quand on fait référence à l'éducation littéraire ?

En général comme l'écrit Boutin (2004 : 27) : « dans le domaine de l'éducation, plusieurs auteurs ramènent les compétences de l'élève à " une capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à des situations singulières " ». La compétence serait donc un ensemble de connaissances, de savoir-faire et de savoir-être appliqués à des circonstances spécifiques. Il s'agit d'un concept pluriel qui indique la capacité de l'apprenant à mobiliser à la fois des savoirs déclaratifs et des savoirs procéduraux. En même temps dans une approche par compétences, les fins ultimes de l'éducation ne sont plus ni les savoir ni les savoir-faire mais leur application et valeur dans l'usage. Cette approche favorise donc une conception actionnelle de l'enseignement et de l'apprentissage et souligne aussi l'importance de choisir des tâches « significatives » pour l'apprenant. Il en résulte que l'enseignant ne peut pas observer directement les compétences des élèves, il peut les déduire à travers l'attribution de tâches qui demandent une performance.

Considérer les comportements et les savoir dans une perspective actionnelle et en lien avec des situations réelles signifie réduire la fragmentation des disciplines, vu que l'acquisition de certains savoirs et habilités dépasse les limites des matières. En outre, la motivation à l'apprentissage peut être favorisée en visant la maîtrise de procédés qui ne sont utiles que dans le contexte scolaire.

Dans le domaine littéraire la compétence se montre par des actions complexes, François Quet dans l'introduction à la discussion en ligne intitulée *Education littéraire : L'approche par compétences a-t-elle un sens ?*, porte quelques exemples : « la pensée critique, la curiosité artistique, la capacité à situer les textes les uns par rapport aux autres, par rapport aux autres formes d'expression, par rapport à l'histoire sociale et politique,

l'attention aux formes autant qu'aux contenus, l'art de faire parler les textes au-delà de leurs significations explicites ».

La compétence littéraire est donc constituée par un ensemble de connaissances sur les auteurs, les œuvres, les genres littéraires, les époques littéraires, de capacités à comprendre les contenus, à les relier, à argumenter et comparer, mais aussi à être sensibles aux effets d'un texte et à l'interpréter. La complexité et la nature parfois abstraite et personnelle de ses composantes rend l'évaluation de la compétence littéraire extrêmement délicate, il est donc nécessaire d'établir très clairement quelles actions en démontrent la maîtrise de la part des élèves.

1.3.1 Le modèle de compétence communicative littéraire

Afin d'analyser les éléments qui ensemble contribuent à former la compétence littéraire nous allons faire référence au modèle de la compétence communicative littéraire élaboré par Caon et Spaliviero (2015). [Image 1]

La compétence communicative littéraire est présentée comme l'objectif final de l'éducation littéraire et donc comme le résultat et la synthèse des objectifs que nous avons présentés dans le paragraphe 1.1.

Le modèle de la compétence communicative littéraire est basé sur le modèle de compétence communicative de Balboni décliné sur les aspects spécifiques de la littérature et intégré avec les éléments qui caractérisent la compétence littéraire. Le modèle partage les compétences situées au niveau mental de leurs réalisations en acte dans le monde et entre la réalité mentale et son application en société se trouvent les habiletés.

Pour décrire brièvement et de façon discursive le modèle, il faut observer qu'une partie des compétences relève des caractéristiques spécifiques de la littérature : il y a donc les compétences historiques et culturelles, qui permettent de situer un texte, et la compétence philosophique composée de celles esthétique, politique, religieuse et éthique. Les autres compétences sont liées à l'éducation linguistique :

- La compétence extralinguistique : savoir reconnaître et interpréter la reproduction par mimésis des langages non verbaux dans les œuvres

- La compétence interculturelle : être conscients de l'existence de différences culturelles qui affectent plusieurs aspects de la vie et même des créations artistiques et savoir réagir de façon appropriée
- La compétence socio-pragmatique, qui a trait en particulier à la variété littéraire de la langue : connaître les variétés de la langue dans ses utilisations, genres, actes de communication et niveaux de langage
- La compétence linguistique liée à la littérature comprend : la compréhension des contenus et des spécificités formelles du texte mais aussi des valeurs culturelles et symboliques, la production, en tant qu'expérimentation personnelle de création littéraire qui permet la participation des élèves et la réflexion sur les techniques, l'interaction, la traduction, le résumé.

La traduction en actes de ces compétences correspond à la capacité à lire avec profit des textes littéraires, à les placer dans leur contexte historique, culturel et littéraire et à exprimer un jugement critique.

Lorsque la littérature est étudiée en langue étrangère les compétences à développer sont essentiellement les mêmes que dans l'enseignement de la littérature en langue maternelle, bien qu'une certaine insistance sur la compétence linguistique soit nécessaire. Dans ce cas l'élève doit être mis dans la condition de pouvoir faire face au problème de la compréhension du texte littéraire muni de tous les instruments indispensables et le professeur devra prévoir une série de choix bien calibrés pour permettre une lecture et une analyse efficaces des textes.

1.3.2 Apprendre à lire et à analyser le texte littéraire

Aujourd'hui, l'enseignement de la lecture en français langue étrangère se base principalement sur l'analyse du discours pour définir les compétences, en termes linguistiques mais aussi sociolinguistiques.

L'importance de la lecture et de la compréhension du texte littéraire dans la didactique de la littérature en Italie a été accentuée par la « révolution copernicienne » qui a eu lieu à partir des années '80 et qui a déplacé la focalisation de l'histoire littéraire au texte. Dès lors, le texte devient le point de départ et le centre de toute action didactique en littérature

et son analyse s'est enrichie des outils offerts par la mise en application de la linguistique textuelle (Jamet, 1989). Jamet et Vicari (2010 : 159) écrivent :

L'approche du texte s'en est trouvée alors modifiée, car on s'est mis à le considérer comme le produit linguistique d'un acte de communication, différé dans l'espace et le temps, que l'on peut donc appréhender grâce aux connaissances acquises en lisant tout type de texte, tout en lui reconnaissant une spécificité à travers l'usage de ce que Jakobson appelait la « fonction poétique ».

Comme nous l'avons vu dans le paragraphe précédent, l'une des spécificités de l'approche par compétences est d'agir dans une perspective actionnelle, de viser l'application des connaissances et d'habiletés dans des situations spécifiques également en dehors de l'environnement scolaire. L'élève deviendrait donc autonome et pourrait comprendre et apprécier avec esprit critique aussi les textes choisis par lui-même. Il faut alors se demander d'un point de vue pratique comment favoriser le développement de réceptivité envers le texte du lecteur novice ? Quels choix effectuer pour permettre aux élèves de découvrir les caractéristiques du texte même dans une langue étrangère ?

Le premier pas est la sélection d'un texte sur la base de son intérêt culturel et du niveau linguistique. Quand il s'agit de sélectionner un texte il faut toutefois considérer qu'il sera le produit de choix précis de l'auteur concernant la construction textuelle, le lexique, la phonologie. La lecture et l'analyse du texte littéraire se distinguent alors de celles d'autres types de texte du fait des spécificités des choix linguistiques de l'auteur, choix qui peuvent avoir un impact sur le sens. Comme le souligne Irène Pieper (2006) :

Un emploi élaboré du langage exige souvent une lecture attentive : un effort particulier est nécessaire pour construire le sens au niveau de la cohérence locale et globale, ainsi qu'à celui de l'intégration de connaissances antérieures puisque de nombreux textes littéraires prennent des tournures inattendues.

Le texte soumis à l'analyse des élèves peut donc se révéler « réticent », pour reprendre l'expression de Tauveron (1999), c'est-à-dire que les caractéristiques formelles du texte littéraire peuvent en obstruer la compréhension par l'utilisation du lexique ou de la

syntaxe, une structure peu commune, une logique controversée ou la représentation d'une réalité inattendue ou déstabilisante pour le lecteur.

C'est pourquoi les textes littéraires sont rarement d'un accès facile du point de vue linguistique, en particulier ceux qui sont écrits en langue ancienne. Il est donc parfois nécessaire de prévoir des stratégies pour rendre le texte plus accessible, il est possible par exemple d'introduire des traductions en langue moderne pour accompagner les textes plus anciens et difficiles ou d'introduire pendant les cours précédents les thématiques, le lexique et les structures plus complexes présents dans les textes qui seront abordés ensuite.

Les textes pourront ainsi être analysés par les élèves en classe avec l'aide du professeur, ce dernier aura la tâche de diriger la recherche des élèves en expliquant la démarche à suivre et en posant des questions pour guider leur travail pas à pas.

Bonini et Jamet dans leur première anthologie de littérature française Valmartina en 1989 qui a fait de l'analyse de texte le point central de l'apprentissage contrairement à la tradition en place, ont proposé une structure méthodique d'approche du texte résumée dans une grille. La méthode proposée part du texte puis, seulement dans un second temps, se concentre sur le co-texte et le con-texte et donc sur l'auteur, ses œuvres, l'époque. Ce choix dérive de la considération que le lecteur décode le texte d'abord à travers ses connaissances, en outre, le texte littéraire n'a pas la nécessité d'être rapporté à l'époque de sa production et à son auteur pour être compris. Toutefois, l'étude de ces informations servira ensuite pour comprendre les implications et la valeur culturelle de l'extrait.

L'analyse du texte est divisée à son tour en trois parties : la lecture globale qui sert à repérer les caractéristiques les plus générales, la lecture analytique, qui permet de définir plus dans le détail les éléments constituant le texte, et la synthèse, qui rassemble brièvement les informations trouvées et présente une évaluation personnelle. Telle progression permet à l'étudiant de traire du texte toutes les informations qu'il contient avant d'exprimer son opinion. Jamet (1990 : 199) explique :

La lecture globale est un premier parcours du texte qui vise à identifier le thème, à en dégager le thème général. La lecture analytique permet de décrire l'objet texte : comment est-il structuré du point de vue logique, comment progresse l'information, quelle est la fonction du texte, quels sont les éléments stylistiques les plus remarquables, etc. ? Toute remarque doit concourir à une meilleure compréhension et interprétation du texte. La synthèse

permet de faire le bilan en ressemblant en deux ou trois points les observations éparses afin de résumer en quelques mots en quoi consiste l'originalité du texte étudié.

L'utilisation partielle ou intégrale, ou même la non utilisation de grille dépend des choix didactiques de chaque professeur, il faut cependant prendre en considération le rôle central de l'enseignant dans l'apprentissage des processus de compréhension. En effet, les apprenants, surtout les débutants au premier contact avec la littérature, ou avec la littérature en langue étrangère, ne sauraient pas convoquer toutes les connaissances nécessaires pour lire et comprendre un texte sans les indications et l'exemple de l'enseignant.

Le professeur peut montrer aux élèves des exemples de lecture et d'analyses qu'il suggère lui-même et qui intègrent éventuellement les propositions de la classe, de sorte que les apprenants aient la possibilité de découvrir des procédés processus cognitifs inconnus.

1.3.3 L'attitude interprétative

Il nous paraît important de souligner que l'exercice de la compétence littéraire demande aussi la réflexion sur les informations tirées de l'analyse des textes pour développer une interprétation personnelle.

Selon Umberto Eco (2002 : 32) : « Interpréter un texte signifie expliquer pourquoi ces mots peuvent faire des choses (et non d'autres) grâce à la façon dans laquelle elles sont interprétées »⁶ (notre traduction), l'interprétation servirait donc à reconnaître les significations et réalisations possibles qui se trouvent en germe dans un texte littéraire et qui se différencient chaque fois selon la relation complexe qui s'établit entre les attentes de l'auteur et la réception des lecteurs.

Pour interpréter, le lecteur doit examiner le texte avec attention et en extraire un de ses possibles signifiants, c'est-à-dire une de ses possibles réalisations, il ne cherche plus seulement le sens mais une « signification », le texte déjà polysémique acquiert ainsi des significations supplémentaires mais extrinsèques, créées par un lecteur interprète. Toutefois, il faut que les élèves apprennent que l'interprétation doit faire jaillir des

⁶ Interpretare un testo significa spiegare perché queste parole possono fare varie cose (e non altre) grazie al modo in cui vengono interpretate.

significations qui découlent d'un des plans de lecture du texte, en demeurant toujours fidèle au contenu, l'enseignant doit rappeler qu'il existe toujours une limite aux dérives herméneutiques, consistant dans respect de ce que Eco appelle « intention du texte ».

Le professeur demande donc aux élèves de trouver une signification à l'œuvre lue mais aussi d'exprimer leurs idées de façon cohérente et motivée et d'être prêts à écouter et à respecter celles des autres. Il est nécessaire de transmettre l'idée que l'interprétation est l'expression d'une façon de lire un texte expliqué à la communauté, tout lecteur en effet fait partie d'un cercle de lecteurs et est en partie influencé et capable d'influer les idées d'un groupe à propos d'un texte. Erick Falardeau (2003) explique : « la lecture devient ainsi actualisation sociale d'un signe créé ; elle n'est plus seulement représentation personnelle, puisqu'elle doit nécessairement passer par la confrontation sociale pour acquérir une certaine légitimité. »

Développer une attitude interprétative signifie alors prendre conscience de la complexité d'un acte de communication, savoir aller au-delà de sa propre perception et instaurer un dialogue avec les autres. Godard (2015 : 79) écrit :

La compétence littéraire fait ainsi le lien entre la compétence « technique » de lecture, sa dimension imaginaire, fantasmatique et affective, sa dimension culturelle, sociale, et la capacité à reconnaître la complexité, à dépasser la dualité d'une opposition entre l'identité et l'altérité, en mettant en avant un modèle d'interprétation ouvert, incertain, qui intègre la possibilité de se tromper.

L'exercice de l'attitude interprétative permet de poursuivre certains des buts de l'éducation littéraire : le développement du sens critique pour la croissance esthétique et cognitive et le développement éthique à partir de la confrontation avec d'autres points de vue, mais elle est utile également à la vie en société et pour toute sorte de parcours professionnels, dans un monde « où il faut sans cesse pouvoir faire le tri dans la masse de savoirs et informations qui circulent ». (Ivi)

Vue la complexité de l'acte interprétatif, il est nécessaire que l'enseignant puisse identifier clairement ce qu'il attend : il doit prévoir quels sont les seuils de compétence que les élèves doivent atteindre pour comprendre le texte et ce que l'interprétation exige de plus.

En prenant comme référence la grille d'analyse de texte élaborée par Bonini et Jamet, nous considérons la synthèse comme l'étape finale de l'analyse, dans cette phase il s'agit de s'écarter des observations sur la microstructure lexicale et syntaxique pour réorganiser les informations et observer plus globalement leur effet et le contenu essentiel du texte pour en cerner le sens. L'interprétation demande de se rapprocher à nouveau au texte pour en déduire une possible réalisation.

1.4 L'approche culturelle dans l'éducation littéraire

L'analyse des composantes de la compétence littéraire montre qu'aujourd'hui l'apprentissage d'une langue tout comme celui de la littérature ne saurait plus être exclusivement linguistique, elles demandent d'être accompagnées de savoir-faire culturels et sociaux, en effet Louis Porcher (1995 :53) affirme que : « Toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit ».

Or, l'utilisation du mot « culture » dans le cadre de l'éducation linguistique et littéraire nécessite d'être analysé. Qu'entend-on par culture ? Quel est le rapport avec le terme de « civilisation », souvent cité dans ce contexte ? Que signifie adopter une approche culturelle dans l'enseignement ?

Le concept de culture est très vaste et complexe, il présente une multitude de facettes et son interprétation peut varier selon la discipline qui l'aborde. Il s'agit par ailleurs d' « un phénomène global (certains parlent de système de significations), dans lequel existent des sous-systèmes » qui agissent en interconnexion les uns avec les autres (BESSE, 2014) . Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère Louis Porcher a repéré deux dimensions fondatrices de la compétence culturelle :

- La culture cultivée :

Est la dimension par excellence dans le contexte scolaire, elle « est relative aux œuvres de l'esprit, plus particulièrement à celles produites par la littérature et les beaux-arts, et ce qu'il en résulte dans l'esprit de celui qui élabore ces œuvres, qui les étudie ou qui les fréquente assidûment. » (BESSE, *ivi*). La littérature fait partie de cette première catégorie et selon Porcher elle constitue une dimension fondamentale de l'apprentissage du français qui, même s'il est étudié à des fins pratiques, est une langue qui a bénéficié de la résonance que lui ont donnée des grands écrivains.

- La culture anthropologique :

« Est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité », exprimé par la manière de vivre, les usages et les comportements communs (PORCHER, 1995 : 61). Cette dernière est souvent appelée, en relation aux enseignements linguistiques, « civilisation » - du moins en Italie - et elle est liée presque mécaniquement à l'apprentissage d'une langue (BEACCO, 2000).

L'éducation littéraire en langue étrangère vise donc à la transmission de savoirs qui relèvent de la culture cultivée mais ne peut pas se passer de la connaissance de plusieurs aspects de culture anthropologique.

Adopter une approche culturelle ne signifie pas seulement permettre aux apprenants de connaître en profondeur une culture, cela signifie également se soucier que les apprenants puissent s'approprier personnellement et de façon significative des savoirs en le situant dans le contexte historique et social. Les apprenants devraient pouvoir instaurer des liens entre leur culture première et la culture étudiée, apprendre à reconnaître ses différentes manifestations, et prendre ainsi conscience de leur culture et en s'ouvrant aux autres. Selon Noëlle Sorin, Suzanne Pouliot et Danielle Dubois Marcoin (2007), la prise de conscience des héritages culturels est « primordial(e) dans une société où la jeunesse, privée de son passé et en mal d'avenir a tendance, comme dans la plupart des sociétés occidentales, à vivre au présent. »

En Italie les «indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali » publiées en mars 2010 établissent les objectifs pour chaque matière d'étude. Pour la première et la deuxième langue dans les lycées linguistiques les indications prévoient que l'étude de la langue et de la culture étrangère procèdent selon deux axes fondamentaux corrélés entre eux : « le développement de compétences linguistique-communicatives et le développement de connaissances relatives à l'univers culturel lié à la langue de référence. »⁷(notre traduction)

⁷ "lungo due assi fondamentali tra loro interrelati: lo sviluppo di competenze linguistico-comunicative e lo sviluppo di conoscenze relative all'universo culturale legato alla lingua di riferimento"
Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, Indicazioni nazionali licei URL:
http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010///Liceo%20linguistico.pdf

Sont ensuite décrits les objectifs spécifiques pour la langue et la culture pour les premières deux années, les deux années suivantes et finalement pour la cinquième année :

PRIMO BIENNIO

Nell'ambito dello sviluppo di conoscenze sull'universo culturale relativo alla lingua straniera, lo studente comprende e analizza aspetti relativi alla cultura dei paesi in cui si parla la lingua, con particolare riferimento all'ambito sociale; analizza semplici testi orali, scritti, iconico-grafici su argomenti di interesse personale e sociale; confronta aspetti della propria cultura con aspetti relativi alla cultura dei paesi in cui la lingua è parlata.

SECONDO BIENNIO

Nell'ambito dello sviluppo di conoscenze sull'universo culturale relativo alla lingua straniera, lo studente comprende e analizza aspetti relativi alla cultura dei paesi in cui si parla la lingua, con particolare riferimento all'ambito sociale e letterario; analizza semplici testi orali, scritti, iconico-grafici su argomenti di attualità, letteratura, cinema, arte, ecc.; riconosce similarità e diversità tra fenomeni culturali di paesi in cui si parlano lingue diverse (es. cultura lingua straniera vs cultura lingua italiana).

QUINTO ANNO

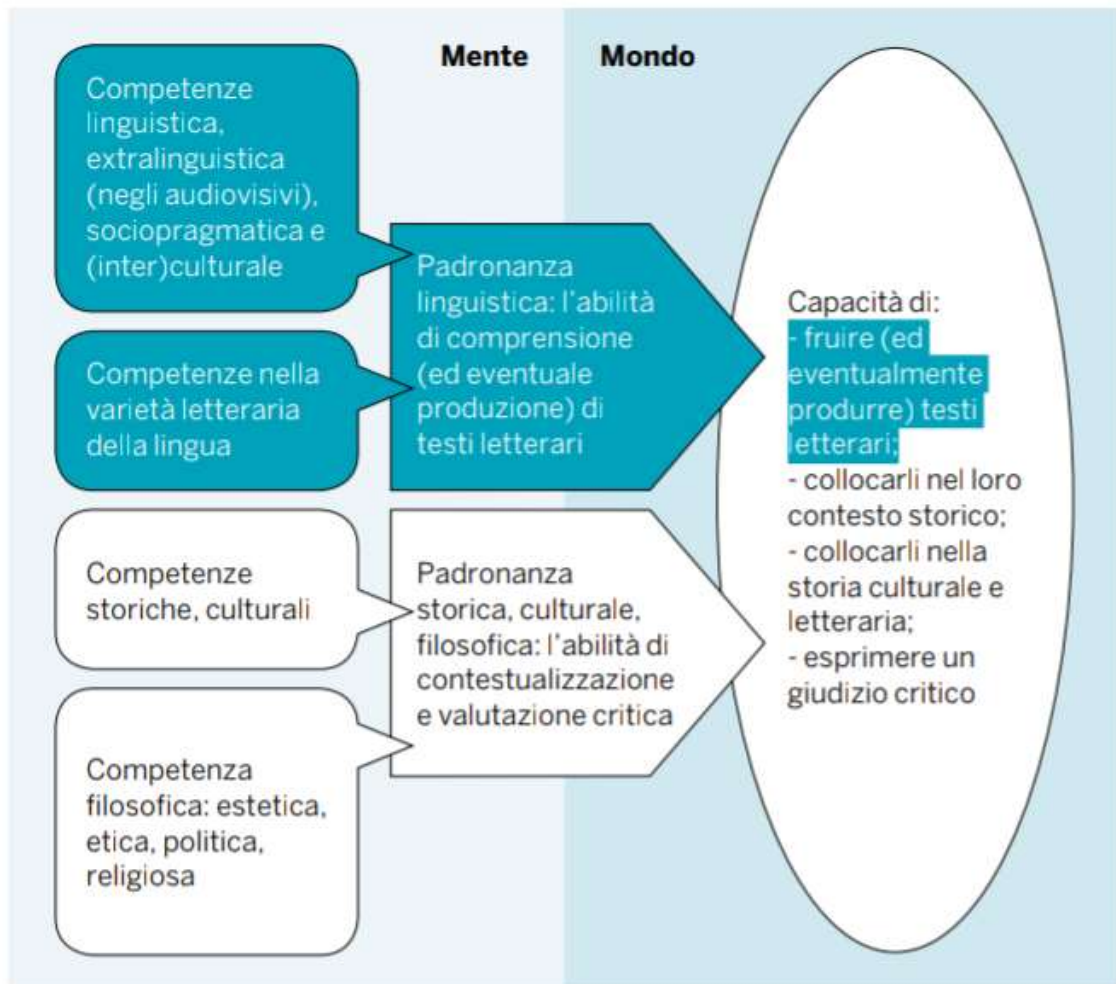
Lo studente approfondisce gli aspetti della cultura relativi alla lingua di studio; comprende ed analizza brevi testi letterari e altre semplici forme espressive di interesse personale e sociale (attualità, cinema, musica, arte, ecc.), anche con il ricorso alle nuove tecnologie; utilizza la lingua straniera per lo studio e l'apprendimento di argomenti inerenti le discipline non linguistiche.

À la fin de la dernière année de lycée il est prévu que les élèves puissent comprendre et analyser des textes littéraires mais aussi d'autres formes d'expression d'intérêt social tels que le cinéma la musique et l'art, grâce aussi aux nouvelles technologies.

Ces objectifs explicitent ainsi la nécessité d'ouvrir le canon en incluant non seulement des textes littéraires autres que les classiques mais en incluant aussi d'autres formes d'expression qui exploitent les nouvelles technologies.

En nous demandant ce que cette ouverture du canon comporte au niveau didactique nous prendrons appui sur un exemple concret d'anthologie et nous analyserons son utilisation.

Image 1



Chapitre 2

LE NUMÉRIQUE ET LA TRANSMISSION DE LA CULTURE CULTIVÉE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE

« Un bon maître a ce souci constant : enseigner à se passer de lui. »

André Gide, *Journal* (1889-1939)

« Les événements d'hier expliquent et n'expliquent pas,
à eux seuls, l'univers actuel. »

Fernand Braudel, *Grammaire des civilisations* (1987)

L'éducation littéraire doit aujourd'hui adapter ses contenus et ses outils, à la fois aux intérêts des apprenants et aux exigences d'une réalité qui demande la maîtrise de connaissances et de compétences toujours plus spécifiques et variées. Comme nous l'avons vu, les programmes scolaires eux-mêmes, définissent pour les apprenants d'une langue étrangère des objectifs qui comportent la redéfinition et l'élargissement du binôme langue-culture. Le côté « culturel » en particulier devrait inclure, en plus de la littérature, des compétences concernant les autres manifestations majeures de la culture cultivée, telles que les arts visuels, la musique et le cinéma. En outre, il est devenu nécessaire d'intégrer aussi dans les enseignements des humanités l'utilisation des nouvelles technologies comme outil pédagogique permettant la reproduction et la création de documents en langage multimodal et comme nouveau canal de diffusion de la connaissance que les élèves devraient arriver à maîtriser.

Dans ce chapitre nous présenterons alors les principales technologies qui présentent un intérêt pour l'éducation et leurs possibles exploitations pour l'enseignement de la littérature, nous verrons ainsi qu'un des apports du numérique est la possibilité de construire plus aisément des activités interdisciplinaires. Nous allons donc analyser les théories et les méthodes qui permettent de mettre en place une didactique de la littérature qui soit en dialogue avec d'autres formes artistiques. Nous nous pencherons en particulier sur les arts visuels, le cinéma et la musique. La troisième partie du chapitre sera consacré à l'analyse de l'anthologie culturelle de langue française *Avenir*, qui représente un cas pratique d'application de l'approche culturelle et de l'exploitation du numérique pour l'enseignement de la littérature.

2.1 Didactique de la littérature et les TICE

La sigle TICE indique les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement, à savoir, toutes les technologies conçues et utilisées pour créer, échanger ou lire des documents en format numérique pour l'enseignement ou l'apprentissage.

En Italie, l'exploitation de telles technologies dans les écoles a été promue à partir des années 1997-2000 par le « programma di sviluppo delle tecnologie didattiche » et continue aujourd'hui avec la création de nouveaux projets comme le Piano Scuola Digitale lancé en 2011 et poursuivi par la loi 107 de 2015 « La Buona Scuola ». L'objectif du plan était de poursuivre l'amélioration des espaces pour l'apprentissage technologique et la promotion de l'innovation digitale dans les écoles, en portant le digital dans les classes pour un plus grand nombre d'élèves, indépendamment des disciplines traitées.

Dans le texte du projet on lit :

Il s'agit avant tout d'une action culturelle, qui part d'une idée rénovée de l'école, considérée comme espace ouvert pour l'apprentissage e non seulement comme lieux physique, et comme plateforme qui puisse mettre les élèves dans les conditions de développer les compétences pour la vie. A l'intérieur de ce paradigme, les technologies deviennent habilitantes, quotidiennes, ordinaires, au service de l'activité scolaire, en premier lieu pour les activités orientées à la formation et à l'apprentissage, mais aussi pour l'administration, en contaminant – et en fait, en réunissant- tous les espaces de l'école : classes, espaces communs, laboratoires, espaces individuels, et espaces informels. Avec des effets étendus au territoire.⁸ (Notre traduction)

Il s'agit donc d'un projet ambitieux qui vise à la réalisation d'un environnement scolaire où les technologies peuvent représenter un outil fondamental pour la didactique mais aussi pour l'administration et l'organisation.

Il reste surement encore beaucoup à faire aujourd'hui, surtout pour permettre à toutes les écoles de disposer des mêmes ressources, mais il est également certain que l'exploitation

⁸ si tratta prima di tutto di un'azione culturale, che parte da un'idea rinnovata di scuola, intesa come spazio aperto per l'apprendimento e non unicamente luogo fisico, e come piattaforma che metta gli studenti nelle condizioni di sviluppare le competenze per la vita. In questo paradigma, le tecnologie diventano abilitanti, quotidiane, ordinarie, al servizio dell'attività scolastica, in primis le attività orientate alla formazione e all'apprendimento, ma anche l'amministrazione, contaminando - e di fatto ricongiungendoli - tutti gli ambienti della scuola: classi, ambienti comuni, spazi laboratoriali, spazi individuali e spazi informali. Con ricadute estese al territorio.

des nouvelles technologies dans l'enseignement permet d'améliorer la qualité des cours, et même des enseignements littéraires. L'utilisation des nouvelles technologies en effet, favorise l'intérêt, l'engagement, la participation et la motivation des apprenants en rendant l'apprentissage plus interactif et attrayant. Les technologies offrent également la possibilité de développer les compétences linguistiques, à savoir la compréhension orale et écrite, l'expression orale et écrite, parallèlement aux compétences littéraires. Elles permettent, en outre, de rendre la didactique plus inclusive : grâce à l'utilisation de plusieurs codes de communication différents, les élèves qui ont des difficultés (par exemple dans la lecture ou dans l'écoute) ont aussi la possibilité de mieux suivre les cours. Quelles sont alors les principales technologies pour l'enseignement ? Et comment peuvent-elles soutenir l'enseignement de la littérature ?

2.1.1 Les ressources audiovisuelles

Les enregistrements audios représentent un outil fondamental pour les enseignements linguistiques mais ils sont très importants également pour l'enseignement de la littérature. En effet, certains genres littéraires comme la poésie et le théâtre naissent pour être lus à voix haute. L'écoute permet ainsi de profiter de certaines œuvres dans leur forme originelle, mais il permet également aux apprenants de se familiariser avec la langue au bénéfice des habiletés de compréhension et de production orales.

Les vidéos constituent un support important pour les mêmes raisons, les images favorisent de surcroît la visualisation des sujets et, par conséquent, la mémorisation. La popularité acquise aujourd'hui par des formats vidéo aussi très brefs, notamment grâce à des applications comme YouTube, fait de la vidéo un support apprécié, attrayant et motivant pour les jeunes. Il serait donc possible créer des vidéos pour la didactique qui imitent des formats plus à la mode ou d'exploiter des vidéos déjà existantes.

Les documents audiovisuels, qui associent le son et l'image, représentent donc un outil précieux pour la didactique de la littérature en langue étrangère. Les documents audiovisuels peuvent être utilisés en classe pour un travail collectif ou pour approfondir l'explication d'un sujet, mais les élèves peuvent aussi y travailler à la maison en guise de devoir ou approfondissement.

2.1.2 Internet

La toile permet d'accéder gratuitement à un nombre considérable de ressources, des encyclopédies aux blogs littéraires, des bases de données pour la recherche aux plateformes pour le self-publishing. Elle représente donc une source très riche pour les enseignants et les élèves. Cependant, la richesse des contenus et la nature variée et souvent non contrôlée de ces derniers, rend nécessaire une formation pour apprendre à utiliser cet instrument de connaissance et communication si puissant. Pour cette raison, utiliser les ressources de la toile en cours et permettre aux élèves d'avoir accès à la navigation sur le web lors de leur travail à la maison est important pour leur enseigner comment utiliser cet instrument avec un but formatif ou pour la recherche.

La « révolution technologique » des dernières années, et en particulier l'avènement d'internet, a induit une modification des moyens de diffusion de la littérature et de ses formes d'expression. Les *blogs*, les *web novels*, la *web poetry* sont seulement quelques-unes de ces formes d'écriture nées sur la toile, l'inclusion de ces formes dans les programmes de littérature permet aux apprenants d'expérimenter les méthodes de l'analyse textuelle sur des textes qui se rapprochent de leur façon de communiquer au quotidien.

2.1.3 L'hypertexte

La création de l'hypertexte informatisé a révolutionné l'accès aux informations et le concept même de lecture. Simone Giusti, dans son essai *Didattica della letteratura 2.0* (2015: 52), explique :

Avec le terme hypertextualité on indique la possibilité de lire de façon non linéaire un document. Les documents numériques, en effet, peuvent contenir des renvois et des liens à d'autres documents, en donnant ainsi au lecteur la possibilité de choisir la direction à suivre. Cette modalité de lecture, typique de l'ère d'internet, est définie « navigation » et est caractérisée par une plus grande centralité du lecteur par rapport à la lecture

traditionnelle. La lecture d'un hypertexte demande, en effet, que le lecteur interagisse avec l'œuvre en collaborant à sa réalisation définitive.⁹ (Notre traduction)

L'hypertexte est donc la réalisation d'une idée de texte multilinéaire, formé par des liens et des nœuds, déjà théorisé par des auteurs comme Derrida, Barthes, Foucault et Calvino (LANDOW, P.,2006). Il permet au lecteur d'être, non seulement bénéficiaire des contenus d'un texte, mais créateur lui-même.

L'hypertextualité offre ainsi de nombreuses opportunités du point de vue éducatif. En effet, les élèves à travers l'interaction avec un hypertexte ont la possibilité de se confronter avec leurs propres mécanismes de compréhension, comme le souligne Paolo Balboni (2015 : 17) :

Quand l'hypertexte se fonde sur des liens à caractère conceptuel et non simplement sur des relations de type casuel, il devient une conversation avec la structure du savoir qu'il véhicule et, donc, avec les mécanismes de l'esprit humain qui veut l'acquérir.¹⁰

En outre, la centralité donnée aux apprenants par l'hypertexte leur permet d'expérimenter le fait que tout domaine de la connaissance est lié aux autres. De ce fait, l'ouverture vers des approfondissements et des activités interdisciplinaires devient beaucoup plus simple. Comme nous l'avons déjà souligné pour le web, pour l'utilisation des hypertextes une formation et, au début, l'aide de personnes plus expérimentées est aussi nécessaire, afin d'éviter la désorientation des utilisateurs novices.

⁹ Con il termine ipertestualità si indica la possibilità di leggere in modo non lineare un documento. I documenti digitali, infatti possono contenere rimandi e collegamenti ad altri documenti, dando così al lettore la possibilità di scegliere la direzione da seguire. Questa modalità di lettura, tipica dell'età di internet, viene definita "navigazione" ed è caratterizzata da una maggiore centralità del lettore rispetto alla lettura tradizionale. La lettura di un ipertesto richiede, infatti, che il lettore interagisca con l'opera collaborando alla sua realizzazione definitiva.

¹⁰ Quando l'ipertesto si fonda su legami a carattere concettuale e non semplicemente su relazioni di tipo casuale, diviene una conversazione con la struttura del sapere che esso veicola e, quindi, con i meccanismi della mente umana che intende acquisirlo.

2.1.4 Le tableau interactif ou TBI (LIM)

Le TBI : tableau blanc interactif, en Italie lavagna interattiva multimediale (LIM), est une des dernières technologies qui a été introduite dans les écoles. En Italie, en 2008 a été lancée la « azione LIM » qui prévoyait l'introduction des tableaux interactifs dans les classes et dans la formation graduelle des enseignants. Malheureusement aujourd'hui, les tableaux interactifs sont encore loin d'être présents dans toutes les classes et souvent les professeurs qui ont la possibilité de l'utiliser se retrouvent seuls à devoir en apprendre le maniement au cours de l'année scolaire.

Le tableau interactif est formé par une surface sur laquelle est projetée l'image produite par l'ordinateur, ce qui permet de visualiser et l'interagir avec des contenus numériques par l'utilisation de dispositifs spécifiques ou avec les mains. Le TBI permet ainsi d'intégrer à l'enseignement frontal traditionnel plusieurs codes et modalités communicatives. Les professeurs et les élèves ont la possibilité de transformer les contenus par l'écriture, le dessin, ou la manipulation de documents numériques en montrant leurs actions en temps réel au reste de la classe. Le tableau devient ainsi à la fois instrument de travail individuel et un moyen pour communiquer et interagir avec la classe entière. Il s'agit d'un outil qui peut innover complètement la didactique en simplifiant l'accès aux contenus numériques et en rendant ainsi les contenus plus attractifs et compréhensibles pour les élèves.

2.1.5 Les e-books

Une autre innovation technologique très importante pour la didactique est certainement le e-book, c'est-à-dire, le livre électronique.

En Italie, l'article 15 de la loi 133 de 25 juin 2008 établit l'obligation de favoriser l'adoption de livres pour l'école, également disponibles en version digitale téléchargeable de internet :

Art. 15.

Costo dei libri scolastici

1. A partire dall'anno scolastico 2008-2009, nel rispetto della normativa vigente e fatta salva l'autonomia didattica nell'adozione dei libri di testo nelle scuole di ogni ordine e

grado, tenuto conto dell'organizzazione didattica esistente, i competenti organi individuano preferibilmente i libri di testo disponibili, in tutto o in parte, nella rete internet. Gli studenti accedono ai testi disponibili tramite internet, gratuitamente o dietro pagamento a seconda dei casi previsti dalla normativa vigente.

2. Al fine di potenziare la disponibilità e la fruibilità, a costi contenuti di testi, documenti e strumenti didattici da parte delle scuole, degli alunni e delle loro famiglie, nel termine di un triennio, a decorrere dall'anno scolastico 2008-2009, i libri di testo per le scuole del primo ciclo dell'istruzione, di cui al decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, e per gli istituti di istruzione di secondo grado sono prodotti nelle versioni a stampa, on line scaricabile da internet, e mista. A partire dall'anno scolastico 2011-2012, il collegio dei docenti adotta esclusivamente libri utilizzabili nelle versioni on line scaricabili da internet o mista. Sono fatte salve le disposizioni relative all'adozione di strumenti didattici per i soggetti diversamente abili.¹¹

En effet, aujourd'hui, la plupart des manuels pour l'école sont publiés en format papier mais aussi en version digitale. Un tel format permet aux élèves d'accéder aux contenus du livre par les supports digitaux et leur permettrait donc d'aller à l'école en apportant seulement leur ordinateur ou leur tablette et sans devoir transporter le poids de plusieurs livres scolaires, parfois très lourds. En outre, le livre électronique permet d'exploiter les fonctions interactives et multimédia de l'hypertexte, il offre donc la possibilité d'accéder à des contenus réalisés avec des codes expressifs différents par exemple audio et vidéo. Ces technologies peuvent être utilisées en classe pour améliorer les cours, mais, naturellement cela implique que l'enseignant possède des compétences digitales assez développées pour pouvoir utiliser correctement et avec facilité ces outils.

2.1.6 Le e-learning

Aujourd'hui l'apprentissage, grâce à la médiation des nouvelles technologies, peut se réaliser aussi hors de l'espace scolaire, à travers internet. Il s'agit de l'apprentissage

¹¹ Legge 6 agosto 2008, n. 133, "Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria", pubblicata nella *Gazzetta Ufficiale* n. 195 del 21 agosto 2008 - Suppl. Ordinario n. 196 <http://www.camera.it/parlam/leggi/08133l.htm>

électronique, appelé e-learning, et permet de déplacer l'enseignement de la classe sur le web.

Le terme e-learning naît à la fin des années 90 pour indiquer un type d'apprentissage basé sur la didactique traditionnelle mais ayant lieu entièrement sur internet, qui permettait donc d'améliorer de façon substantielle l'éducation à distance. Jusqu'alors la télévision et les VHS permettaient de diffuser les leçons enregistrées, mais il s'agissait d'un moyen qui pouvait seulement accompagner l'auto-apprentissage, puisque les apprenants étaient passifs face aux supports utilisés.

Internet a permis d'amplifier la communication à distance et l'hypertexte de rendre interactif l'accès aux informations. Il est donc devenu possible de construire une interaction entre les apprenants et les tuteurs simulant l'apprentissage scolaire. L'e-learning permet ainsi à l'apprentissage d'être plus flexible, parce que l'apprenant peut décider de façon autonome quand et où y accéder, et plus autonome, du fait que l'apprenant peut choisir plus facilement les contenus, mais en même temps interactif grâce à la possibilité d'entrer en contact avec l'enseignant ou ses pairs

2.2 Enseigner la littérature en dialogue avec les arts

Un des bénéfices de l'exploitation des nouvelles technologies concernant la didactique de la littérature est la possibilité de créer plus aisément des parcours interdisciplinaires. La facilité de reproduction des documents audiovisuels permet, par exemple, la mise en place de parcours sur la musique ou le cinéma, mais également sur les arts visuels, l'histoire et la géographie.

Cette opportunité permet d'atteindre les buts établis par les programmes scolaires, mais aussi de faire comprendre aux élèves les liens entre les différentes disciplines et leur transmettre les compétences nécessaires à la compréhension des différentes formes d'expression artistique. Les apprenants auront ainsi la possibilité d'entrer en contact avec plusieurs facettes de la culture cultivée relative à la langue étrangère.

Or, les arts sont caractérisés par des formes d'expression et des langages très différents, l'établissement d'un lien entre eux dans le but d'une analyse comparative ou intégrée ne peut pas aller de soi.

Marie-Sylvie Claude identifie dans la définition de l'expérience esthétique de Schaeffer (2015) la possibilité de tracer des liens entre les perceptions de différentes formes artistiques. Selon ce dernier en effet, l'expérience esthétique se situe « du côté de la réception et non du côté de l'objet » et donc, les caractéristiques sémiotiques de l'œuvre n'interfèrent pas dans la comparaison avec une forme artistique différente, les réactions suscitées par l'expérience esthétique n'étant pas liées aux systèmes sémiotiques mais à nos stratégies d'expression.

En outre, comme l'envisage Béatrice Bloch (2017), l'expression verbale des sensations reçues de canaux sensoriels différents peut permettre de reconstruire les rapports existants entre ces différentes sensations, « la langue est donc un des moyens de nouer des liens entre les arts, ou plutôt de percevoir les résonances entre eux ». Les mots nous permettent de décrire les sensations et donc de les comparer : de cette façon, une note peut être aigue comme une forme et l'expression d'un visage douce comme une mélodie.

Mettre en dialogue l'enseignement de la littérature avec d'autres formes artistiques signifierait alors favoriser l'apprentissage des activités d'analyse esthétique et d'interprétation, par le commentaire d'œuvres de natures différentes les apprenants auraient la possibilité de mettre en mots leurs sensations esthétiques et d'apprendre ainsi à maîtriser un procédé fondamental pour l'analyse et le commentaire littéraire. Une approche didactique qui cherche à créer un dialogue entre la littérature et les arts requiert cependant du temps, mais si elle est bien menée, elle peut donner une impulsion non négligeable à l'apprentissage et augmenter la motivation des élèves.

Afin de permettre l'analyse de formes artistiques différentes il serait aussi nécessaire de fournir aux apprenants des connaissances préalables de caractère théorique sur les techniques et les termes spécifiques de chaque discipline.

Nous allons voir alors quelques interactions possibles entre la didactique de la littérature et d'autres disciplines telles que l'éducation artistique, le cinéma et la musique.

2.2.1 Littérature et arts plastiques

La reproduction de tableaux, photos de statues ou de monuments célèbres dans les manuels de littérature est aujourd'hui une pratique généralisée. Les images en effet permettent d'améliorer l'aspect des pages, d'insérer de la couleur et de montrer en même

temps des manifestations artistiques qui, normalement, sont liées, au niveau historique ou du contenu, aux textes auxquels elles sont associées.

En plus de l'amélioration de l'aspect esthétique des pages, les reproductions d'œuvres artistiques peuvent être utilisées pour conduire des activités d'analyse et approfondissement. Dans ce cas, elles peuvent être associées à des textes ou à l'étude d'une période littéraire pour mettre en évidence comment les deux formes artistiques arrivent à exprimer des contenus par des langages différents. Ce type d'activité permet de cerner la spécificité des codes, des langages et des formes plastiques, en écho ou en écart avec les formes littéraires.

Jean-Charles Chabanne et Jean-Louis Dufays (2011) proposent de confronter les apprenants aux « écrits sur l'art », c'est-à-dire les écrits où l'on « voit l'auteur tenter de rendre compte de ces limbes de l'expression où il se débat avec la matière originelle, native, de l'expérience esthétique, où il accepte de rendre compte de sa propre transaction avec les signes plastiques. » Selon les auteurs, de tels écrits peuvent enseigner que la parole sur l'œuvre peut prendre la forme d'une œuvre elle-même, ils citent l'exemple des *Salons* de Diderot, un écrit où le grand auteur du XVIII^e fait une chronique des événements artistiques français et exprime son jugement esthétique sur les toiles.

2.2.2 Littérature et cinéma

Le cinéma est une forme d'art qui, aujourd'hui, suscite beaucoup l'intérêt des jeunes, grâce à ses acteurs très célèbres, au prestige d'Hollywood, à sa capacité à être toujours lié à la contemporanéité. Dans l'inspection générale des années 1999-2000 menée par le groupe « l'image dans l'enseignement des lettres », Hélène Waysbord-Loing écrit que :

la pratique en milieu scolaire représente une conquête ; elle conduit de l'immédiateté de la séduction à l'appréciation des différences et des styles, à la connaissance d'une tradition et d'une histoire par qui se joue la création contemporaine.

En effet, il n'est pas possible d'exploiter de façon adéquate un document cinématographique en se limitant à sa vision, surtout si on veut le mettre en relation avec l'éducation littéraire.

Dans un monde où les images sont vouées à la consommation immédiate –dilapidées sitôt que nées- ou trop déterminées par leur visée de commerce ou de propagande... le cinéma offre un tout autre matériau et une autre perspective, celle d'une création visuelle et sonore où l'invention d'une vision et d'un style propre à chaque artiste mérite une étude approfondie. (Ivi, 1999-2000)

Il est donc important de proposer l'analyse d'un document cinématographique en ayant créé un contexte éducatif qui tienne compte de ses potentialités et spécificités et de l'accompagner avec des opérations de sélection, par la création d'activités et un contrôle continu de la part du professeur (GUIDI, E., 2010).

Les films sont des documents complexes qui impliquent plusieurs canaux sensoriels, visuel et sonore, et exposent le public à de multiples codes de communication. L'analyse d'un document cinématographique ne peut donc pas être limitée au sonore ou au visuel mais doit comporter une observation globale des deux. L'élève devra apprendre à décoder le langage utilisé et à s'interroger sur les techniques utilisées pour transmettre certaines émotions et messages.

Le professeur a naturellement un rôle décisif, il doit orienter l'apprenant dans la découverte des spécificités des documents et stimuler sa recherche d'une interprétation.

Demougin et Dumont dans *Cinéma et chanson : pour enseigner le français autrement* (1999) proposent une série de démarches pédagogiques pour travailler sur des séquences de film :

- a) Faire des activités préparatoires. Des recherches sur les contenus encyclopédiques du thème abordé.
- b) Ne pas dépasser 5 ou 6 séquences par film.
- c) Faire le visionnement complet d'un film comme devoirs.
- d) Visionnement répété d'une séquence avec arrêts sur images.
- e) Questions sur les scènes pour que les apprenants regardent, expliquent et interprètent ce qu'ils viennent de voir.
- f) Classement et repérage : les types de films, film et contexte. Travail sur un support voisin (chanson, vidéo-clip, affiche publicitaire, sketch télévisé, article de presse, message personnel...).

Les possibles exploitations des séquences cinématographiques en lien avec l'éducation littéraire peuvent être multiples. Il est possible, par exemple, de choisir des films qui racontent la vie d'un auteur ou qui représentent une période littéraire ou historique ou un événement significatif lié à un ouvrage. Une autre possibilité est d'analyser la transposition cinématographique d'une œuvre en association avec la lecture du passage littéraire correspondant pour permettre une comparaison entre les deux langages.

2.2.3 Littérature et musique

Comme le cinéma, la musique aussi fait normalement partie des langages artistiques qui suscitent davantage l'intérêt des jeunes. Comme l'écrivent Caon et Spaliviero (2015 : 100), l'exploitation de traces musicales pour la didactique pourrait donc faire en sorte que :

l'approche aux savoirs « traditionnels » tienne en compte les modalités d'utilisation esthétique privilégiées par les apprenants, afin que l'enseignant puisse construire des « ponts » entre le background et les horizons des élèves et les contenus qu'il proposera en classe.¹² (Notre traduction)

Pour l'exploitation de la musique en didactique de la littérature existent également plusieurs possibilités. Béatrice Bloch (2017) propose une activité qui demande aux étudiants « de comparer des œuvres, l'une littéraire et l'autre musicale, par rapprochement de leurs dynamiques communes, pour en développer une meilleure perception linguistique et esthétique. » Après avoir lu des poèmes les élèves devaient se demander quelle musique de leur connaissance aurait pu mieux traduire les sensations évoquées par les textes et ensuite expliquer la raison de leur choix par des remarques et esthétiques et formelles. Ensuite leur était demandée une analyse plus détaillée à faire en se basant sur des catégories qui leur étaient proposées et qui leur permettaient aussi de se familiariser avec des termes techniques :

¹² l'approccio ai saperi "tradizionali" tenga conto delle modalità di fruizione estetica privilegiate dai discenti, affinché il docente possa costruire dei "ponti" tra i background e gli orizzonti degli studenti e i contenuti che andrà a proporre in classe.

Catégories communes à la musique et à la littérature :

- Timbre/sonorité (claire, sombre, intermédiaire);
- Rythme de la phrase musicale ou littéraire (état du rythme, croissance/décroissance, itérativité, suspens, répétitivité, continuité, intermittence, disparition du rythme) ;
- Mélodie musicale et prosodie de la phrase (longuement montante, longuement descendante, brève, etc.) ;
- Discours/mélodie ou structure musicale (énoncé une fois, répété, haché, transformé) ;
- Structuration de la pièce musicale et construction du récit ou de la poésie : phénomènes de contrastes, de ressemblances, de transformations ;
- Caractérisation du registre (sérieux, pompeux, ironique) et du genre.

Catégories propres à la musique :

- Masse d'instruments versus instrument isolé (trouverait son équivalent dans les personnages et leurs différences) ;
- Force ou faiblesse du son ;
- Timbre : choix de l'instrumentarium (le grain spécifique du timbre variant avec l'instrument), des tessitures hautes ou basses ;
- Type d'attaque des sons et types d'interruption, etc.

Catégories propres à la littérature :

- Pensée ;
- Références à un état du monde ;
- Évènement visualisable ;
- Distinction entre l'énoncé et l'énonciation/entre les personnages. (Ivi, 2017)

Fabio Caon et Camilla Spaliviero (2015) proposent d'utiliser la chanson comme outil pour l'éducation littéraire. Dans ce cas c'est le professeur qui est censé choisir une chanson à partir de laquelle il est possible de mettre en avant les éléments qui diffèrent et ceux qui au contraire sont communs au texte littéraire. Telle expérience permet aux apprenants de se mettre en communication avec un texte mais à travers une expérience inhabituelle dans le contexte scolaire comme celle musicale.

Pour telles raisons, le choix des chansons doit être très raisonnée. En effet, si d'un côté les chansons doivent répondre aux exigences émotives et esthétiques des élèves, en présentant des thématiques proches à leur réalité quotidienne et en appartenant aux genres

musicaux aimés, de l'autre côté elles doivent permettre de rejoindre des objectifs linguistiques- littéraires établis par l'enseignant.¹³ (Ivi, 2015, notre traduction)

2.3 Un exemple : l'anthologie culturelle de langue française *Avenir*

L'anthologie culturelle de langue française *Avenir* publiée par Valmartina, première édition 2015, est caractérisée par une approche culturelle et interdisciplinaire. En effet, les documents contenus dans l'anthologie ne traitent pas seulement de l'histoire littéraire mais aussi de l'histoire des arts, du cinéma, de géographie et d'histoire. Comme le suggère le titre, cette édition veut guider l'apprenant dans la découverte des liens qui unissent le passé et le présent et conduisent, par conséquent, à l'avenir. Le manuel propose donc la découverte des grandes œuvres de l'esprit mettant en dialogue les disciplines qui constituent le patrimoine culturel français et les sujets centraux du monde contemporain. Nous avons choisi de prendre cette anthologie comme appui pour une réflexion sur la mise en pratique des méthodologies que nous avons exposées et sur l'utilisation des outils numériques cités.

2.3.1 L'évolution des anthologies Valmartina

Avenir est le résultat de l'évolution des anthologies de littérature et civilisation publiées par Valmartina à partir de 1989. Déjà à partir de la première édition l'anthologie Valmartina représentait une innovation au point de vue didactique ; la méthodologie utilisée, en effet, accordait la primauté au texte et à son analyse. Cette première anthologie naissait de la nécessité d'adapter l'enseignement de la littérature à la méthodologie de l'analyse textuelle arrivée en Italie dans les années 80. Elle faisait partie d'une série de trois anthologies dans trois langues, anglais, français, allemand, réalisées au sein du département de didactique des langues de l'université de Venise sous la direction de Giovanni Freddi. Les anthologies avaient le même titre, qui en français était : *Littérature et civilisation françaises. Textes, images, documents*. La littérature y était traitée de façon

¹³ Per tali ragioni, la scelta delle canzoni deve essere accuratamente ragionata. Infatti, se da un lato, le canzoni devono andare incontro alle esigenze emotive ed estetiche degli studenti, presentando tematiche vicine alla loro realtà quotidiana e appartenendo ai generi musicali amati, dall'altro esse devono consentire il raggiungimento degli obbiettivi linguistico-letterari stabiliti dall'insegnante.

chronologique et présentée aussi en lien avec le contexte culturel pour permettre aux élèves italiens de la comprendre et de mieux la situer. La caractéristique distinctive de l'anthologie était le format en « sandwich » : le texte était présenté sur une double page accompagnée par les questions d'analyse et était suivi par une double page de civilisation avec la présentation de l'œuvre, de l'auteur du contexte littéraire, artistique et historique. Ce choix permettait de mettre en avant la centralité et la primauté du texte.

Les éditions suivantes ont renoncé au format « sandwich » mais ont gardé la méthodologie qui allait du texte au contexte. Elles ont été divisées en plusieurs volumes : *Littérature et civilisation* de 1994 en deux volumes et *Kaléidoscope* de 2002 en trois volumes. En dépit du grand succès obtenu par la deuxième édition la troisième édition a été réalisée pour répondre à des nécessités éditoriales et pédagogiques. *Kaléidoscope* en effet, était « une édition fortement pensée du point de vue pédagogique », comme le souligne Jamet (2010 : 163), mais il « était davantage conçu du point de vue de l'enseignant que du point de vue de l'élève ».

Pour cette raison l'édition suivante *Écritures*, publiée à partir de 2010, tenait compte des expériences précédentes et était centrée sur l'apprenant. Il s'agissait d'une édition dominée par la couleur qui visait à augmenter l'intérêt et la motivation des élèves « car si on ne gagne pas ce pari, on perd tout » (JAMET, 2010 : 164). L'anthologie, encore une fois divisée en deux volumes, s'ouvrait sur des dossiers thématiques qui devaient faciliter l'entrée en littérature en créant une transition entre les connaissances pour la plupart linguistiques des apprenants et les compétences littéraires. Marie-Christine Jamet, auteur et coordinatrice des anthologies, observe :

Commencer par le Moyen Age, comme on le fait d'habitude, aurait déterminé une brusque rupture et un risque de rejet. C'est pour cela que les sept dossiers comprennent presque uniquement des textes appartenant au XX et au XXI siècle, tirés d'œuvres appréciés des jeunes francophones, avec des incursions dans les ouvrages paralittéraires comme la BD, la chanson ou le roman grand public.

De même, dans les unités didactiques suivantes les textes choisis étaient davantage pensés en fonction des élèves. Plusieurs pages, par exemple, étaient consacrées à la littérature francophone et contemporaine. *Écritures* en plus, comprenait des dossiers en ligne et un

cédérom interactif contenant plusieurs activités centrées sur des extraits de films et des tableaux ainsi que des tests de connaissance.

2.3.2 Les caractéristiques de *Avenir*

La structure du manuel

L'anthologie de 2015 est divisée en deux volumes (mais la version compacte en un volume est également disponible), le premier traite la littérature du Moyen âge au XVIII^e siècle et le second du XIX^e siècle à nos jours. Le premier volume s'ouvre sur des fiches techniques, comprenant des exercices et des exemples textuels, qui présentent les notions fondamentales pour l'analyse des textes, par exemple « les syllabes et les rythme », « les connotations », « la syntaxe et les figures de construction », « la description », « les formes canoniques de la poésie », mais aussi pour pouvoir travailler à partir des images ou du cinéma. Ensuite, les contenus sont organisés par unités d'apprentissage, partagées en sept grandes périodes chronologiques : du Moyen Âge à la Renaissance, le XVII^e Siècle ou le Grand Siècle, le Siècle des Lumières, le XIX^e siècle : l'ère romantique, le XIX^e siècle : entre réalisme et symbolisme, le XX^e siècle : l'ère des secousses, le XX^e siècle : l'ère des doutes. Les unités didactiques sur l'histoire de la littérature sont parfois consacrées à des auteurs incontournables du canon ou à un genre ou mouvement littéraire ou à une thématique spécifique et contiennent les textes qui font partie des catégories traitées avec les questions qui permettent d'en guider l'analyse. Ces unités sont entrecoupées par des fiches sur la littérature comparée, l'histoire, le cinéma, les arts visuels et le voyage. Le manuel offre également le matériel pour la préparation à l'Esabac et à la « maturità ».

Les ressources digitales

Avenir représente une réponse aux nécessités dérivées des réformes des programmes ministériels qui poussent à l'utilisation des nouvelles technologies et à donner une place plus grande à la civilisation. Le manuel, en effet, est accompagné par plusieurs ressources digitales :

- Des extensions offlines contenues dans le cédérom

Il s'agit de vidéos d'approfondissement sur des périodes littéraires ou des documents, de morceaux de musique relatifs à l'époque étudiée, de lignes du temps interactives, des tests

du guide pour les enseignants au format Word que le professeur peut modifier. Les ressources sont originales et captivantes par leur aspect et leurs contenus.

Certaines des fiches d'histoire littéraire sont ainsi expliquées par des vidéos sous forme de documentaire, qui grâce aux images et à la musique rendent les contenus plus attrayants, compréhensibles et mémorisables.

Pour les approfondissements historiques l'entrée est toujours constituée par des documents et l'une des solutions les plus originales pour l'analyse de ces derniers est celle des « tableaux parlants » : des vidéos de deux minutes où les tableaux sont présentés par un des personnages qui prend la parole. Un exemple en est la vidéo sur le tableau de Jean Clouet et/ou Noel Bellemare représentant la cour de François I [Image 2], dans ce document une voix incarne le Dauphin François et, en suivant les mouvements de l'image, présente tous les personnages qui l'entourent. Comme expliqué par Jamet dans le guide pour les enseignants : « Il ne s'agit donc pas d'un document authentique mais pédagogique où la durée (brève), les contenus, et le niveau de langue, sont contrôlés, ce qui les rend d'un usage facile en classe ».

Une autre ressource fondamentale est celle des enregistrements audios de la lecture des textes faite par des acteurs de langue maternelle, l'écoute de ces bandes audio avant la lecture des extraits permet aux élèves de se familiariser avec les sonorités du texte et aide ainsi à la compréhension et au développement des compétences linguistiques.

- La version e-book à travers laquelle il est possible d'accéder à plusieurs exercices et contenus d'approfondissement et qui peut être exploitée en classe grâce au TBI

La version e-book du manuel peut être visualisée offline par le cédérom mais aussi online par l'application B-smart, un espace numérique consacré à l'enseignement et à l'apprentissage qui offre plusieurs instruments parmi lesquels le téléchargement et la reproduction des manuels en format e-book. Dans les classes équipées avec le TBI, le e-book peut être projeté de façon à permettre aux élèves de concentrer leur attention sur les contenus qui sont utilisés. Dans les pages sur l'histoire de l'art sont disponibles par exemple des galeries d'images qui peuvent être montrées mais aussi modifiées et analysées par les instruments du TBI.

- Des exercices interactifs autocorrectifs organisés selon les niveaux linguistiques du Cadre Européen Commun de Référence

Le e-book permet d'accéder à plusieurs exercices supplémentaires que les élèves peuvent utiliser en autonomie grâce à la présence de l'autocorrection, le logiciel, en effet, une fois terminé l'exercice signale les réponses incorrectes et donne un feedback et des informations supplémentaires pour améliorer.

La primauté du texte

La primauté assignée au texte dans les premières éditions des anthologies Valmartina reste présente dans *Avenir*, où les extraits anthologiques, divisés par genre, précèdent les parties appelées « horizons littéraires » décrivant la période littéraire, et les biographies des auteurs. De cette façon l'entrée en matière est constituée par les textes. L'approche pédagogique qui a guidé la création de l'anthologie reste la même que pour les éditions précédentes : le but est de placer l'élève au centre du processus d'apprentissage et de lui enseigner une méthodologie qui le rend autonome dans la lecture et pas seulement dans les contenus.

La didactisation des extraits comprend des exercices partagés en trois sections : savoir comprendre, savoir interpréter et savoir vivre la littérature ; les titres renvoyant aux compétences et donc aux savoirs théoriques, aux savoirs pratiques et aux savoirs être que l'on veut transmettre aux élèves. La première section concerne la compréhension du texte et la typologie de question change selon l'extrait, parfois l'élève doit répondre à des questions ouvertes sur les personnages ou les événements, parfois il doit remettre en ordre des scènes ou des phrases et parfois compléter un texte. La deuxième section demande une compréhension plus approfondie du texte et une analyse plus détaillée des caractéristiques formelles. Il s'agit surtout de questions ouvertes qui nécessitent d'analyser les séquences de l'extrait et d'en repérer les caractéristiques littéraires, c'est grâce à ces questions que les élèves peuvent s'exercer à l'utilisation des termes spécifiques de l'analyse littéraire, grâce également au retour aux fiches techniques au début du premier tome du manuel. La troisième section « savoir vivre la littérature » contient normalement une seule question qui demande aux étudiants d'approfondir le thème traité dans le texte et de le rapporter au monde contemporain, à leur expérience personnelle ou d'exprimer leur point de vue. Il s'agit souvent de questions qui invitent à faire des recherches et à développer des liens interdisciplinaires.

Grâce à la division des questions par niveaux et objectifs, les professeurs ont la possibilité d'adapter les matériels au niveau de leurs élèves, si la classe a des difficultés avec la

compréhension globale ou avec le repérage des caractéristiques littéraires l'enseignant pourra décider d'approfondir des aspects et d'attribuer seulement aux élèves plus doués les approfondissements.

L'approche culturelle et interdisciplinaire

L'anthologie est caractérisée par une approche culturelle et propose plusieurs fiches et approfondissements sur tous les aspects de la culture française. Par rapport à *Écritures*, la version précédente du manuel, les contenus culturels représentent une partie beaucoup plus importante : environ 25% des pages.

Chaque section de l'anthologie se conclut par des approfondissements interdisciplinaires centrés sur un thème central pour l'époque concernée, par exemple « la beauté », « le pouvoir », « la nature » et « l'argent », qui sont analysés à partir de textes littéraires non seulement, mais aussi d'autres documents tels que des extraits cinématographiques ou des images.

Les fiches consacrées aux arts visuels [Image 3] présentent des œuvres, des artistes et des mouvements artistiques. L'exploitation didactique des documents est partagée, comme pour les textes, en sections : « sujet », « composition », « couleurs et lumière » et « interprétation ». Les trois premières sections demandent à l'élève d'appliquer les notions expliquées dans la fiche technique « Savoir lire l'image » et la dernière de cerner le sens de l'œuvre, de donner son propre avis ou de faire des liens avec d'autres œuvres. Les fiches « grand écran » [Image 4] proposent l'analyse d'un extrait cinématographique, les pages montrent des images du film et les informations fondamentales sont données dans une petite légende. Les questions sont partagées selon les mêmes sections utilisées pour les textes et demandent aux élèves de se concentrer sur les aspects techniques traités dans la fiche « notions de cinéma ».

Les pages intitulées « perspective historique » contiennent la présentation des différentes époques et sont constituées d'une partie théorique d'un document à analyser. Les fiches historiques, comme celles sur les arts visuels, sont caractérisées par l'entrée à travers un document qui permet aux élèves de se familiariser avec la méthodologie des épreuves de l'Esabac, où l'épreuve d'histoire demande d'analyser un ensemble de documents.

Les fiches intitulées « littératures croisées » proposent la comparaison entre des textes de la littérature française et de la littérature européenne à partir d'une thématique commune, par exemple « Le mythe de Dom Juan », « L'esprit des Lumières hors de France : Dei

delitti e delle pene de Cesare Beccaria », « Aux origines du romantisme : Johann Wolfgang Goethe et son héros, le jeune Werther ». Les approfondissements avec le titre « Des lieux et des hommes » se concentrent sur la géographie et portent sur des lieux caractéristiques de la France, ayant des liens avec l'histoire culturelle et littéraire. Enfin, les fiches « hier et demain » sont consacrées aux liens entre les thèmes centraux de l'époque étudiée et le monde contemporain, et permettent ainsi aux élèves de réfléchir au poids que l'évolution historique et culturelle a eu dans la création du monde dans lequel nous vivons.

Toutes les activités proposées dans le livre sont construites selon une méthodologie qui prévoit le travail sur les documents, les élèves sont invités à prendre la parole et à s'exprimer à propos de sujets mêmes très différents entre eux, ce qui permet de s'exercer beaucoup du point de vue linguistique.

2.3.2 Les possibles problématiques dans l'utilisation de l'anthologie

La description des choix du manuel porte à s'interroger par rapport à l'efficacité de cet outil et à la réussite de objectives à la base de sa création. L'anthologie se propose d'innover l'enseignement de la littérature par une approche valorisant l'ensemble du patrimoine culturel français et visant avant tout l'implication et la motivation des élèves. En ce qui concerne l'innovation au point de vue du contenu, nous considérons que cette anthologie arrive à bien intégrer plusieurs contenus culturels différents. Les pages consacrées à des activités et contenus interdisciplinaires sont nombreuses et présentent des sujets qui permettent d'enrichir les compétences culturelles des apprenants. Les exercices proposés permettent de mettre en lien les connaissances des élèves sur plusieurs disciplines différentes.

Au point de vue pédagogique l'anthologie se propose de mettre au centre l'apprenant, selon nous les choix effectués permettent de réaliser cet objectif, en particulier grâce à la structure de chaque section et des pages. La structure, en effet, est claire et permet aux apprenant de comprendre la succession et le lien entre les différents sujets. En outre, l'aspect des pages, les nombreuses images et couleurs, rendent le manuel attrayant à la vue. En ce qui concerne le problème de la motivation, selon nous l'anthologie permet de susciter l'intérêt et la motivation des apprenants par la variété des activités et des sujets proposés mais surtout grâce à l'exploitation des supports numériques.

En analysant les caractéristiques et les nombreuses qualités de l'anthologie Avenir nous avons également réfléchi aux problèmes que les enseignants et les élèves pourraient rencontrer pendant son utilisation.

Le premier problème dérive de l'exploitation des ressources digitales. Comme nous l'avons souligné plus haut, en effet, toutes les écoles n'ont pas à disposition les outils permettant la reproduction des contenus numériques. Selon l'étude intitulée "Le dotazioni multimediali per la didattica nelle scuole" réalisée en février 2015 par le bureau statistique du ministère de l'instruction italien :

En ce qui concerne les équipements présents dans les classes, 41,9% dispose de TBI, 6,1% de projecteurs interactifs, près de 70% de classes sont connectées à la toile (câblée ou Wireless).¹⁴ (Notre traduction)

Bien qu'aujourd'hui le nombre de ressources soit censé avoir augmenté, cela signifie que seulement une partie des classes a la possibilité de profiter pleinement des ressources multimédia pour la didactique. Cependant, il est sans doute possible pour les élèves d'utiliser les contenus numériques à la maison au moyen des supports qu'ils ont à leur disposition.

Un autre élément qui pourrait poser problème est l'attitude des enseignants vers une méthode et des contenus auxquels ils ne sont peut-être pas habitués. Il serait possible en effet, qu'un enseignant de français se trouve en difficulté face à des contenus historiques ou à l'analyse d'extraits cinématographiques ou de tableaux. Le guide pour les enseignants joue alors un rôle fondamental pour la préparation des cours et pour aider les professeurs à comprendre comment pouvoir exploiter au niveau didactique certains documents.

Un autre élément potentiellement problématique pourrait être la compréhension et donc le respect de la part des professeurs des approches pédagogiques qui ont guidé la réalisation du manuel. En ce qui concerne par exemple les textes, la structure du manuel prévoit qu'ils soient lus en classe et analysés avec l'aide du professeur et que la lecture des parties d'histoire littéraire puisse être faite ensuite même de façon autonome. Le

¹⁴ Per quel che riguarda le dotazioni presenti nelle aule, il 41,9% dispone di LIM, il 6,1% di proiettori interattivi, il 70% delle aule circa sono connesse in rete (cablata o wireless).

même principe vaut pour les autres documents, les tableaux, les extraits de film, les articles, dont l'analyse est prévue comme préliminaire à la lecture des parties encyclopédiques. L'utilisation du manuel de manière différente ne comporte pas forcément des problèmes du point de vue didactique mais dans ce cas les contenus pourraient ne pas répondre complètement aux exigences du professeur et des élèves. Encore une fois la lecture de l'introduction au guide pour les enseignants pourrait permettre de ne pas rencontrer de telles difficultés.

Afin de comprendre si l'utilisation de l'anthologie culturelle de langue française *Avenir* répond aux besoins des professeurs et des élèves, si les problèmes que nous avons prévus se présentent réellement ou si l'utilisation comporte d'autres problématiques auxquelles nous n'avons pas pensé, nous avons préparé des questionnaires à soumettre aux classes et aux professeurs qui ont utilisé le manuel.

Le questionnaire pour les étudiants est partagé en trois parties : une première partie introductive où insérer les informations sur le type d'école fréquentée, les heures de cours et la satisfaction à propos de l'étude de la littérature française en général, une deuxième partie sur l'utilisation du manuel divisée entre utilisation en classe et à la maison et une troisième partie sur l'utilisation des contenus numériques encore une fois partagé entre utilisation en classe et à la maison. Le questionnaire pour les professeurs est construit de la même manière mais les sections sur l'utilisation du manuel et des contenus numériques sont partagées entre « utilisation en classe » et « méthodologie » et dans la première partie on leur demande de signaler quelles technologies ils ont à disposition pour l'enseignement.

Ces questionnaires seront soumis aux usagers d'*Avenir* et leur exploitation permettra d'avoir un retour sur les choix éditoriaux, de contenus et de méthodologie qui sont à la base du manuel.

Image 2

Histoire et société

Vie de cour et humanisme au « beau XVI^e siècle »

Entrée par un document

Enluminure de l' Histoire Universelle de Diodore de Sicile

traduite en français par Antoine Macaulf en 1534

Les personnages identifiés sont :

- Médus Sabel Galois
- L'amiel Chabot
- Claude d'Utré
- Arce de Montemorency
- Antoine Macaulf, traducteur
- Les Amis du roi - le Dauphin François (Henri futur Henri II), Charles
- Guillaume Ruste
- Florentin Robertel
- Le cardinal chancelier Antoine Duprat
- Le roi François I^{er}

↑ Œuvre de Jean Chouart et/ou Noël Bellocq, Musée Condé (Cherbourg)

- 1 Complétez les petites discussions de cette enluminure (20 à 27 cm), les règles de la perspective vous semblent-elles connues ?
- 2 Comment l'austérité royale est-elle mise en avant ?
- 3 Que pensez-vous des dédications extérieures de l'enluminure ? Qui vous rappellent-elles ?
- 4 Les traits des personnages sont-ils reconnaissables ou imaginaires ? (Consultez par exemple au portrait de François I^{er} et d'Henri II et notez si'il est reconnaissable ; vous pouvez faire de même pour Antoine Duprat en cherchant un autre portrait de lui sur internet). Est-ce nouveau par rapport aux épopées antérieures ? (Comparez par exemple aux reproductions représentant Jeanne d'Arc et Charles VII p. 46-47.)
- 5 Exercice de recherche Qui est Diodore de Sicile et qui sont ses personnages entourant le roi ? Recherchez leur identité sur internet puis rédigez un paragraphe de synthèse dans lequel vous démontrerez que cette enluminure met en scène la cour d'un roi puissant et humaniste.

Image 4

Grand écran

Les Misérables de Josée Dayan

Les Misérables parurent à Bruxelles en 1862. Dix-neuf ans seulement après la mort de Victor Hugo, en 1871, les frères Lumière réalisent le premier adaptation du roman, en tournant quelques saynètes autour des personnages principaux. En 2019, le roman a été plusieurs fois adapté au théâtre et au cinéma. La version proposée ici est une adaptation de quatre épisodes, réalisée par Josée Dayan. Malgré quelques différences par rapport au roman, l'adaptation est assez fidèle à cette œuvre majeure de la littérature française, dans laquelle Hugo décrit le passage du mal vers le bien et affronte un de ses thèmes principaux, celui de la rédemption.

RÉALISÉ PAR Josée Dayan
AVEC : Gérard Depardieu, Liane Valjean, Christian Clavier (Thénardier), John Malkovich (Laverge), Virginia Lender (Cosette)
ANNÉE DE PRODUCTION : 2000
PAYS : France, Espagne, Italie, Allemagne

SAVOIR COMPRENDRE

- 1 Où se déroule la scène ?
- 2 Qui sont les deux personnages qui entrent dans la salle du tribunal au début de la scène ?
- 3 Dans quel but sont-ils appelés ? Quels est le valeur de leurs affirmations ?

SAVOIR INTERPRÉTER

- 4 Comment peut-on voir dans l'attitude et la façon de s'exprimer des deux personnages ?
- 5 Pourquoi Jean Valjean affirme-t-il « Je ne suis rien, très, très misère, entièrement misère que durant ces dernières heures » ?
- 6 En quoi le comportement de M. Madeleine/Jean Valjean est-il contraire et malveillant ?

SAVOIR VIVRE LE CINÉMA

- 7 Le film et le titre de Cinquantième, l'Évangile de Camus, Le Procès de Kafka ont été adaptés pour le cinéma. Julien Sorel, Meursault, Joseph K., les trois personnages principaux, ont été mis en situation face à un procès. Retrouvez au moins l'un des trois scènes et dites quel est le comportement du personnage face à la justice.

Image 3

Arts visuels

La peinture romantique : exotisme et engagement

Les romantiques qui s'intéressent à l'histoire des peuples et de ce fait à tout ce qui la détermine - lieux, scènes, habitats, coutumes, et costumes - sont fascinés par le mythe dont l'Orient leur semble être issu, et cette mode s'étend aux lettres comme aux arts. Les artistes, quand ils le peuvent, se font exotiques ou reportent au-delà l'Orient, acceptent des charges.

Entrée par un document

Eugène Delacroix

Scènes des massacres de Scio ; familles grecques attendant la mort ou l'esclavage (1824)

Huile sur toile (417 x 354 cm), Musée du Louvre, Paris

Au-delà de la mode orientaliste, Delacroix ici fait œuvre militante pour dénoncer la guerre et van glorieux et soulève le combat d'un peuple pour sa liberté. Il s'agit de la révolte des Grecs contre les Turcs pour réclamer leur indépendance par rapport à l'empire ottoman. Le massacre perpétré en 1822 dans l'île de Chios (aujourd'hui Scio) par les Turcs qui dévotaient faire un exemple, avec plus de 25 000 morts, 45 000 esclaves vendus, a suscité l'indignation internationale. Mais ce n'est pas la critique, la bataille est acquise par le roi Charles X pour le musée du Louvre.

Quelques tableaux célèbres :

- La Tempête de Danube ou Danube et Végie aux Entiers (1822), Musée du Louvre, Paris.
- Scène des massacres de Scio (1824), Musée du Louvre, Paris.
- La Mort de Sardanapale (1827-28), Musée du Louvre, Paris.
- La Liberté guidant le peuple (1830), Musée du Louvre, Paris.
- Femmes d'Algérie dans leur appartement (1834), Musée du Louvre, Paris.

Sujet

- 1 Où sont les Grecs et les Turcs ? Sont-ils bien distincts ? Que font les Turcs ?
- 2 Comment sont représentés les Grecs - vêtements, attitudes, expressions ?
- 3 Que représente l'arrière-plan ?

Composition

- 4 Le tableau a trois plans. Qui se trouve au premier plan, au deuxième plan et en arrière-plan ? Où se situe la ligne d'horizon ? Y a-t-il quelque chose au centre ?

Lumière et couleurs

- 5 Étudier la composition du triangle des corps à gauche. Comment le peintre dirige-t-il les regards pour créer le triangle ? Celui-ci s'appuie-t-il sur un autre triangle à droite, retrouver-le. Quel effet produit cette composition ?

Interprétation

- 7 Le tableau est-il réaliste ? Quel sentiment a voulu transmettre le peintre ?

Le tableau (1824) (1788-1863) est le peintre romantique par excellence. Ses tableaux reflètent une très grande sensibilité, un regard plein d'émotion et de vie. Delacroix fut le spirituel des influences étrangères, le langage des Allemands, le lyrisme des Italiens, le sentiment de la nature des peintres anglais, l'enthousiasme de l'Orient et des pays arabes. Comme les romantiques, il s'inspire de la réalité, mais il traduit souvent une orientation morale ou philosophique et une émotion intérieure.

Chapitre 3

LA LITTÉRATURE COMME VOIE D'ACCÈS À LA CULTURE ANTHROPOLOGIQUE ET À UN ENSEIGNEMENT INTERCULTUREL

« Dans ma civilisation, celui qui diffère de moi, loin de me léser, m'enrichit. »

Antoine de Saint-Exupéry, *Pilote de Guerre*, 1942

L'enseignement de la littérature en français langue étrangère peut se conjuguer à la transmission des savoirs liés à la culture comme ensemble de monuments littéraires et œuvres de l'esprit, l'acquisition de connaissances sur les pratiques sociales et de compétences socioculturelles. Les textes littéraires en effet sont toujours le produit d'une culture spécifique et la manifestation de la société dans laquelle ils ont été écrits. Pour cette raison ils peuvent être exploités, tout comme les produits audiovisuels, pour enseigner à reconnaître les expressions de la culture anthropologique. La lecture et l'interprétation littéraire peuvent ainsi devenir instruments pour apprendre à déduire des connaissances au sujet d'autres cultures et à se décentrer ainsi par rapport à son propre référentiel culturel.

Dans ce chapitre nous allons analyser le concept d'éducation interculturelle et de compétence communicative interculturelle afin de comprendre quelles sont les connaissances et les capacités à développer pour permettre l'ouverture vers des manifestations culturelles alternatives et entraîner à la communication interculturelle. Nous allons voir ensuite comment l'enseignement de la littérature en langue étrangère peut permettre l'application de l'enseignement interculturel en présentant des propositions didactiques.

3.1 L'éducation interculturelle

Le terme « interculturel » devient sujet de discussion au sein du Conseil d'Europe à partir des années 70, en 1981 est lancé dans tous les Pays membres le *Projet sur l'éducation et le développement culturel des migrants* et au cours des années suivantes le conseil de l'Europe continue à élaborer plusieurs autres projets sur l'éducation interculturelle. Ces projets devaient promouvoir la mise en place d'un dialogue interculturel et donc d'un rapport dynamique et réciproque parmi les cultures au sein d'un environnement

multiculturel, c'est-à-dire, composé de plusieurs groupes culturels vivant ensemble avec un équilibre établi par des normes communes.

En Italie, le terme « éducation interculturelle » est utilisé pour la première fois dans un document officiel en 1990 dans la Circolare ministeriale n. 205 « *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri : l'educazione interculturale* », où il est expliqué que :

La tâche éducative, dans ce type de société, revêt le caractère spécifique de médiation parmi les différentes cultures dont les élèves sont représentants : médiation non réductive des apports culturels différents, mais animatrice d'une confrontation continue, productive entre différents modèles.¹⁵ (Notre traduction)

La Circolare Ministeriale n. 73 de 2 mars 1994, ayant comme objet : « Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola », souligne également que:

L'éducation interculturelle ne se limite pas aux problèmes posés par la présence d'étudiants étrangers à l'école, mais s'étend à la complexité de la confrontation entre cultures, dans la dimension européenne et mondiale de l'enseignement, et représente la réponse plus haute et globale au racisme et à l'antisémitisme.¹⁶ (Notre traduction)

L'éducation interculturelle vise donc à permettre l'acquisition de la part des apprenants des habiletés sociales et relationnelles nécessaires pour vivre dans une société multiculturelle, à développer la capacité à se décentrer de sa propre culture et à savoir être disponible à l'écoute et à la confrontation avec les autres. Ces comportements et attitudes devraient permettre de nuancer les préjugés au regard du divers, le stéréotype, l'ethnocentrisme, Gastone Tassinari dans son livre *Lineamenti di didattica interculturale* (2002 : 14), explique :

En effet, l'éducation littéraire a comme objectif de promouvoir une capacité de pensée critique vers le conflit entre cultures, thématique de grande importance dans la société d'aujourd'hui, et au même temps promouvoir des attitudes, connaissances et capacités

¹⁵ Il compito educativo, in questo tipo di società, assume il carattere specifico di mediazione fra le diverse culture di cui sono portatori gli alunni: mediazione non riduttiva degli apporti culturali diversi, bensì animatrice di un continuo, produttivo confronto fra differenti modelli.

¹⁶ L'educazione interculturale non si esaurisce nei problemi posti dalla presenza di alunni stranieri a scuola, ma si estende alla complessità del confronto tra culture, nella dimensione europea e mondiale dell'insegnamento, e costituisce la risposta più alta e globale al razzismo e all'antisemitismo.

nécessaires pour prendre part aux nombreuses ouvertures en direction interculturelle qui sont déjà présentes et qu'il est souhaitable s'étendent avec plus d'extension et avec plus d'efficacité formative.¹⁷ (Notre traduction)

L'éducation interculturelle peut être intégrée dans les programmes d'études à l'école par la mise en place d'une didactique interculturelle des différentes disciplines. Cela implique l'inclusion dans les programmes de chaque enseignement d'activités et de thèmes d'intérêt social, qui puissent éveiller la curiosité des élèves et la réflexion sur l'altérité et ainsi inviter à la confrontation et au dialogue avec les autres. Une telle approche permettrait aux enseignements de contribuer à la formation culturelle des apprenants, non seulement du point de vue disciplinaire, mais aussi dans une perspective anthropologique, perspective sur laquelle est fondée l'éducation interculturelle.

En didactique des langues-cultures, la nécessité de développer une compétence interculturelle est désormais un acquis depuis plusieurs années et, comme nous l'avons décrit dans le chapitre 1, cette compétence est également considérée comme une des composantes de la compétence communicative littéraire.

Le didacticien des langues-cultures Christian Puren a élaboré un modèle complexe de compétence culturelle, selon lequel la compétence interculturelle n'est qu'une composante d'une compétence plus large [Tableau 1]. Dans son modèle, Puren identifie 5 composantes de la compétence culturelle associées aux différentes approches et méthodologies : la compétence trans-culturelle, méta-culturelle, inter-culturelle, pluri-culturelle et co-culturelle. L'intellectuel affirme qu'à partir de la perspective actionnelle du CECRL et des considérations faites dans le document il faut aller au-delà de la compétence interculturelle, il propose donc deux nouvelles composantes : la compétence pluri-culturelle, qui consiste en la capacité à vivre harmonieusement dans une société multiculturelle, et la compétence co-culturelle, fondée sur la capacité à agir avec des personnes de cultures différentes.

Puren propose la complexification de la compétence culturelle et le dépassement du concept de compétence interculturelle à partir d'une série d'observations préliminaires. Il

¹⁷ È infatti compito dell'educazione interculturale promuovere una capacità di pensiero critico verso la conflittualità fra le culture, tema di eccezionale rilievo nella società di oggi, e nello stesso tempo promuovere atteggiamenti, conoscenze e capacità necessarie per essere partecipi di quelle molteplici aperture in direzione interculturale che sono già presenti e che è auspicabile di diffondano più estesamente e con più profonda efficacia formativa.

constate que toute culture est constamment en contact avec d'autres cultures et n'est donc ni « stable ni homogène » ; en outre, chaque culture est elle-même formée par des subcultures. Selon lui, la dimension interculturelle ne peut exister que par la coprésence de plusieurs cultures, donc du multiculturel, et d'un minimum de valeurs partagées, donc du trans-culturel. En plus, aujourd'hui les personnes ont la possibilité de développer une identité culturelle formée à partir d'une variété d'expériences choisies de façon autonome, les individus deviennent ainsi toujours plus indépendants par rapport aux cultures constituées. Puren constate également qu'il est rare que deux cultures ne fassent que se « rencontrer » : en effet, souvent les relations qui s'établissent sont beaucoup plus complexes et étendues dans le temps.

Ce qui rend incontournable le dépassement de la dimension interculturelle est donc le changement du contexte situationnel auquel il faut préparer les apprenants. Il ne s'agit plus seulement de permettre aux élèves de faire face à des possibles rencontres avec des étrangers pendant des expériences de voyage ou des brèves rencontres mais, comme le souligne aussi le document du CECRL, d'habiter dans une « Europe multilingue et multiculturelle ».

3.1.2 La compétence communicative interculturelle [Image 5]

Balboni et Caon ont élaboré un modèle de compétence communicative interculturelle qui représente les habiletés nécessaires pour échanger efficacement des messages avec des personnes qui viennent de cultures différentes, à l'intérieur de contextes régis par des codes de comportement spécifiques (Balboni, Caon 2015). L'acquisition de la compétence communicative interculturelle peut être identifiée comme une des finalités principales de l'éducation interculturelle.

Le modèle de compétence communicative interculturelle se base, comme celui de compétence communicative littéraire, sur le concept de compétence communicative de Hymes mais s'intéresse spécifiquement à la communication à l'intérieur d'une situation interculturelle. Sont donc énumérés les éléments qui pourraient être problématiques au niveau linguistique, des langages non verbaux, de valeurs culturelles et les possibles situations de communication.

Comme le souligne Balboni (2015 : 23), la contribution donnée par ce modèle aux études sur la réalisation de l'approche communicative :

consiste dans l'avoir substitué à l'impossible enseignement de la communication interculturelle l'enseignement d'un modèle d'analyse et description de la communication interculturelle : s'il est vrai que les problèmes de la communication interculturelle entre un italien et les appartenant à n cultures sont infinis, alors un modèle peut indiquer un nombre n de potentiels points critiques universels, identifiés en analysant les mécanismes sémiotiques et communicatifs, et n est donc un nombre fini et peut être utilisé et enseigné.¹⁸ (Notre traduction)

La compétence communicative interculturelle ne peut pas être enseignée en tant qu'objet toujours en évolution et pour le nombre infini de combinaisons possibles entre les cultures ; toutefois, il est possible de l'analyser et d'enseigner aux apprenants à construire, expérience après expérience, leur compétence personnelle.

3.2 Littérature et éducation interculturelle

L'éducation littéraire en langue étrangère en tant que discipline à la fois linguistique et littéraire se prête particulièrement à l'application d'une didactique interculturelle. En effet, la littérature peut être exploitée comme voie d'accès aux codes culturels et aux modèles sociaux en réconciliant ainsi l'enseignement de la langue et de la civilisation avec celui de la culture savante. En outre, l'éducation littéraire partage avec l'éducation interculturelle le but du développement éthique de l'étudiant, notamment en visant le dialogue ouvert avec le texte et l'exercice des capacités relationnelles (Caon, Spaliviero 2015).

Bien qu'il soit inventé par l'auteur, le texte littéraire peut représenter des éléments de la réalité et même les influencer, pour cette raison comme l'écrit Collès (1994 : 20) : « le

¹⁸ sta proprio nell'aver sostituito all'impossibile insegnamento della comunicazione interculturelle l'insegnamento di un modello di analisi e descrizione della comunicazione interculturelle: se è vero che i problemi della comunicazione interculturelle tra un italiano e appartenenti a n culture sono infiniti, allora un modello può indicare un numero n di potenziali punti critici universali, individuati analizzando i meccanismi semiotici e comunicativi, e quindi n è un numero finito e può essere utilizzato e insegnato.

texte littéraire peut être considéré comme un regard qui nous éclaire, fragmentairement, sur un modèle culturel. »

Cependant, il ne faut pas oublier que la dimension référentielle d'un texte littéraire est toujours plurielle et que l'acte de lecture devrait tenir compte de sa complexité et polysémie. Il serait trop superficiel de lire un texte littéraire comme un compte rendu d'une situation réelle, au contraire c'est la pluralité de ses niveaux d'interprétation qui en fait un instrument optimal pour s'exercer à la rencontre avec l'altérité.

La littérature permet d'accéder à une connaissance du monde qui se distingue du savoir scientifique par la façon dont elle est exprimée et par laquelle le public la reçoit. Tout auteur dans son œuvre exprime son regard personnel et son point de vue spécifique sur la réalité, à travers une expression singulière ; le texte est ensuite également perçu en fonction de la singularité du lecteur. La littérature se présente alors comme un lieu de médiation du monde réel, séparé de la réalité par deux « filtres » successifs : l'individualité créative de l'auteur et l'individualité interprétative du lecteur (Godard, 2015). Un texte littéraire permet ainsi de concevoir des situations réalistes au sein de lesquelles s'identifier et même éprouver des sensations désagréables comme la peur ou le rejet, mais toujours en ayant la possibilité d'y réfléchir rationnellement, comme la dimension littéraire garde sa distance de la réalité. C'est pourquoi apprendre à reconnaître la différence à l'intérieur d'un texte littéraire permet de sensibiliser à la rencontre avec l'étranger, avec l'inconnu et notamment avec la diversité sans provoquer de réactions de fermeture ou de résistance qui pourraient être naturelles dans une situation de rencontre réelle. Caon et Spaliviero (2015 : 69), affirment :

Paradoxalement, grâce au pouvoir évocateur de l'imagination, il est possible comprendre mieux le monde dans lequel nous vivons et la sensibilisation accrue qui en résulte peut se refléter aussi sur la façon dans laquelle nous pensons et agissons dans la réalité.¹⁹ (Notre traduction)

Lacelle et Langlade (2007) ont théorisé cinq modalités par lesquelles le lecteur est engagé dans la création de l'imaginaire d'un texte littéraire :

¹⁹ Paradossalmente, grazie al potere evocativo dell'immaginazione, è possibile comprendere meglio in mondo in cui viviamo e la maggiore consapevolezza che ne deriva si può riflettere anche nel modo in cui noi pensiamo e agiamo nella realtà.

Le contenu fictionnel de l'œuvre est en effet toujours investi, transformé, singularisé par l'activité fictionnalisante du lecteur qui produit des images et des sons en « complément » de l'œuvre (concrétisation imageante ou auditive), réagit à ses caractéristiques formelles (impact esthétique), établit des liens de causalité entre les événements ou les actions des personnages (cohérence mimétique), (re)scénarise des éléments d'intrigue à partir de son propre imaginaire (activité fantasmatique), porte des jugements sur l'action et la motivation des personnages (réaction axiologique).

Ce que les auteurs appellent « activité fictionnalisante » est donc lié à l'acte de lecture et intègre les représentations personnelles du lecteur à la réalité décrite par l'auteur.

Selon Martine Abdallah-Preteuille (2010) la littérature permet également d'expérimenter la rencontre avec l'altérité parce qu'elle incarne l'« articulation entre l'universalité et la singularité ». Abdallah-Preteuille considère que la forme de la littérature peut être reconduite au concept hegelien d'« universel singulier », à savoir la synthèse entre une particularité et l'universel, pour sa capacité à créer un imaginaire qui est à la fois universellement partagé et singulièrement personnalisé. Grâce à cette caractéristique les textes littéraires favorisent la mise en place de l'approche interculturelle parce qu'ils permettent « de prendre en compte le fait que tout être est à la fois différent de moi et identique à moi. » (ivi)

La nature polysémique du texte littéraire contribue également au développement de l'attitude interprétative de l'apprenant. Comme nous l'avons observé précédemment l'interprétation d'un texte porte le lecteur à soulever des significations dérivées d'un des possibles plans de lecture d'une œuvre pour les partager avec la communauté des lecteurs et légitimer ainsi sa représentation personnelle. Ce procédé place l'apprenant au centre d'un rapport dialogique à la fois avec le texte et le groupe, et l'invite à utiliser ses capacités littéraires, relationnelles mais aussi interculturelles.

3.3 Didactisation des textes littéraires par une approche interculturelle

Quand la littérature est utilisée comme base pour une expérience de lecture demandant une attitude interprétative, il faut prévoir une préparation méthodologique solide. En

outre, pour proposer une application de l'approche interculturelle à partir des textes, une formation préalable sur les concepts théoriques peut être mise en place. Il serait possible par exemple de proposer une réflexion sur la signification de culture, de diversité et sur les coutumes. Pour les élèves des classes les plus avancées, on pourrait aussi ajouter un questionnement sur les composantes de la communication interculturelle.

Naturellement, dans le but d'une analyse selon une perspective interculturelle, le choix des textes est de première importance. En général, comme l'affirme Anne Godard (2015 :53) :

plutôt que des textes prévisibles ou reposant sur des stéréotypes psychologiques ou culturels, on peut favoriser des œuvres qui, tout en engageant les capacités d'imagination et d'empathie des lecteurs, explorent des dimensions moins convenues de notre humanité.

Les textes ayant ces caractéristiques peuvent faire partie des œuvres classiquement étudiées, et donc du canon traditionnel. Dans ce cas, l'enjeu principal est d'en faire une lecture qui met en avant les pistes de réflexion interculturelles. Mais il est également possible de proposer des œuvres provenant de traditions et productions littéraires éloignées géographiquement et culturellement, de façon à inviter à un décentrement par rapport au canon habituellement étudié. Comme nous l'avons observé précédemment, la diversification du corpus littéraire devrait accompagner la construction d'une citoyenneté en évolution et dans le cas spécifique de la littérature française, permettre la connaissance des patrimoines culturels des pays extra européens de la communauté francophone.

Ensuite, il sera nécessaire de guider les étudiants dans la lecture, la compréhension et l'interprétation du texte. Une lecture du texte littéraire qui puisse permettre une réflexion et un travail sur l'interculturalité doit partir, comme toute lecture, de sa compréhension. En effet, seule une compréhension réelle du texte peut conduire à une interaction avec ce dernier et à une véritable implication dans sa lecture.

L'analyse du texte selon une perspective interculturelle, ensuite, peut être guidée par la formulation de questions aidant l'apprenant à réfléchir sur les aspects du texte les plus intéressants à cet égard.

Une des possibilités est d'amener l'élève à réfléchir sur la manière selon laquelle il a imaginé un lieu ou les personnages, en d'autres mots à l'inviter à prendre conscience de l'activité fictionnalisante mise en acte par la lecture, et lui demander ensuite de partager

ses idées avec la classe pour en discuter. Une telle activité peut faire émerger une réflexion sur les stéréotypes ou les valeurs et en même temps permettre aux étudiants de développer les compétences relationnelles. Il est également possible de demander à l'étudiant de repérer à l'intérieur d'une œuvre les manifestations culturelles et mettre en évidence les différences ou les points en commun avec sa propre culture. Une autre alternative est d'attirer l'attention vers les représentations de la rencontre entre deux cultures pour demander aux apprenants de comparer telle situation à leur expérience personnelle et les confronter aux compétences nécessaires dans le cadre d'une communication interculturelle.

3.4 Présentation des propositions

Dans cette partie du chapitre nous présenterons trois propositions de didactisation de textes littéraires par une approche interculturelle en expliquant nos choix et nos propositions sur la manière de présenter les activités en classe.

Les passages ont été choisis selon notre goût et sur la base des contenus interculturels jugés les plus intéressants pour les apprenants mais aussi pour développer une discussion dans une classe de littérature française.

Pour le premier texte, tiré du roman *Une langue venue d'ailleurs* d'Akira Mizubayashi, la structure pour la didactisation suit les étapes de l'analyse littéraire : compréhension globale, analyse et synthèse/interprétation. Cependant, les questions et les activités proposées ne concernent pas les caractéristiques littéraires des textes mais les thématiques interculturelles qu'ils contiennent.

Pour le deuxième texte, tiré du roman *Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran* de Eric-Emmanuel Schmitt, la didactisation propose aussi de comparer le passage du roman avec les séquences du film dérivé de sa transposition cinématographique. Il s'agit donc d'activités plus complexes qui comportent également la mise en pratique des compétences en compréhension orale et en compréhension de documents vidéo, mais qui permettent aux apprenants de visualiser matériellement un univers culturel grâce aux images et aux sons reproduits sur l'écran.

Pour le troisième texte, tiré du roman *Shéhérazade, 17 ans brune, frisée les yeux verts* de Leïla Sebbar, les activités proposées portent sur l'analyse de l'extrait littéraire mais aussi

d'un tableau d'Eugène Delacroix : *Femmes d'Alger dans leur appartement*. Le travail sur le texte couplé avec l'observation du tableau permet de développer des réflexions sur les thèmes interculturels principaux de l'extrait.

Dans les trois cas, les exercices proposés sont surtout des questions ouvertes qui permettent aux étudiants de s'exprimer et peuvent également être utilisées pour engager un débat ouvert à la classe.

3.3.2 Une langue venue d'ailleurs de Akira Mizubayashi

Selon Daniel Pennac, Akira Mizubayashi est un japonais qui habite la langue française. « Plus, qui la vit. Plus encore, qui l'existe »²⁰. Dans *Une langue venue d'ailleurs*, un texte à mi-chemin entre l'essai et le récit autobiographique, l'auteur raconte selon un ordre chronologique les étapes qui l'ont conduit à faire du français sa langue « paternelle », (celle) vers laquelle il s'est déplacé et qui l'a accueilli.

Jeune étudiant à Tokyo, Akira Mizubayashi se sent comme prisonnier de sa langue maternelle, qu'il associe à l'esprit conservateur et consumériste de sa société. Pour trouver un instrument de la pensée autre que « des mots dévitalisés, des phrases creuses, des paroles désubstantialisées »²¹ il choisit alors d'apprendre le français, au début grâce aux cours transmis par la radio Nationale écoutés et réécoutés en boucle. La passion du jeune Japonais pour le français est aussi nourrie par la découverte des chefs-d'œuvre littéraires et musicaux. La musique de Mozart avec les *Noces de Figaro* et l'œuvre de Rousseau deviennent ses modèles et une véritable source d'inspiration pour ses études. Il part pour un séjour à Montpellier, où sa connaissance du français, déjà approfondie mais encore très littéraire, gagne en spontanéité et où il fait la connaissance de sa future femme. Il retourne ensuite en France pour écrire sa thèse auprès de l'Ecole Normale Supérieure de Paris et devient ainsi professeur de littérature française dans son pays natal.

L'élégance de sa prose s'accorde bien avec le récit d'un parcours intellectuel remarquable et d'expériences uniques racontées avec humilité et auto-ironie. Le récit autobiographique de l'auteur est parsemé de moments humoristiques et accompagné de plusieurs considérations littéraires et linguistiques. Le texte offre ainsi plusieurs pistes de réflexion sur l'acquisition d'une langue étrangère, sur le rapport qui peut s'instaurer entre sa propre culture et la culture d'arrivée, sur le sens d'étrangeté engendré par le contact avec une langue et une société qui ne sont pas ressenties comme étant les siennes.

L'auteur décrit le processus d'apprentissage du français comme un chemin d'éloignement de sa langue maternelle, en faisant sienne la langue française : en effet, il se sent devenir étranger de sa propre langue. Il revendique ainsi un double statut d'étranger, en français

²⁰ MIZUBAYASHI, A., 2011, *Une langue venue d'ailleurs*, Gallimard, Paris, p.9

²¹ Ibidem, p. 24

et en japonais, mais cette étrangeté est pour lui une ouverture aux autres, et une « permanente recherche de l'exactitude »²².

Une langue venue d'ailleurs représente donc un texte extrêmement intéressant pour un apprenant du français, et plusieurs passages pourraient être exploités pour introduire des activités et des réflexions sur l'interculturalité.

L'extrait choisi est tiré de la deuxième partie du livre : « Montpellier », dans laquelle l'auteur raconte son expérience de vie en France comme étudiant à l'université Paul Valéry. Pour convaincre le lecteur de la véracité de son récit et pour démontrer que son apprentissage du français n'a pas toujours été facile, le narrateur consacre les chapitres 13 et 14 à l'explication de ce qui encore lui échappe en français. Il avoue être incapable d'utiliser de façon spontanée des expressions comme « ma puce » ou « ma chérie », même lorsqu'il s'adresse à sa fille, ou comme il le raconte dans le passage sélectionné, de saluer les inconnus. Il explique :

On croit que « bonjour » et « merci » relèvent d'un vocabulaire universel accompagnant les fondamentaux de salutation et de gratitude. On se trompe, car ces mots d'apparence simple sont en réalité d'un maniement subtil pour ceux qui sont venus d'ailleurs, en ce sens qu'il est profondément lié à la manière particulière d'être avec autrui qu'implique la langue française. « Bonjour » comme « merci » présupposent un être-ensemble fort différent de celui qui se trouve inscrit dans la langue japonaise.²³

Le passage peut donc confronter les apprenants à l'importance de savoir comprendre les codes socioculturels qui sont à la base de la communication, au-delà de la connaissance de la langue même.

Akira Mizubayashi dans le chapitre suivant le passage sélectionné affirme :

Ce qui défie la volonté d'apprendre, ce n'est pas la langue en tant que systèmes codés, mais ses mille et une possibilités de mise en opération qui recouvrent le vaste champ des pratiques langagières allant des parlers populaires aux aventures stylistiques les plus élaborées. C'est la partie proprement culturelle de la vie des animaux parlants que nous sommes...²⁴

²² MIZUBAYASHI, A., 2011, *Une langue venue d'ailleurs*, Gallimard, Paris, p.11

²³ Ibidem, p.168

²⁴ Ibidem, p. 175

Fiche didactique – Dire « bonjour » aux inconnus

La fiche didactique proposée a pour but de confronter les apprenants aux concepts de « code socioculturel » et « communication interculturelle » à partir d'un texte dans lequel la pratique du salut est comparée dans deux contextes culturels différents, français et japonais. Cet extrait permet ainsi de réfléchir à des difficultés de communication qui ne dérivent pas de la langue en elle-même, mais de l'étrangeté des situations dans lesquelles elle est utilisée. En outre, dans ce passage, l'auteur, pour expliquer ses difficultés, fait une analyse anthropologique des coutumes japonaises qui sont à la base du rapport contrôlé et presque hostile avec l'inconnu. Son raisonnement peut être l'occasion d'ouvrir un débat avec la classe sur le rapport de leur société et de chacun avec l'inconnu et l'étranger.

| | |
|---------------|--|
| Niveau | B2 |
| Thèmes | L'importance des codes socioculturels, la communication au-delà de la langue |

Motivation – avant la lecture

- 1- Te souviens-tu des premiers mots que tu as appris en français ? Saurais-tu les utiliser correctement, par exemple pendant un voyage à Paris ?

L'auteur de ce passage est un professeur de français d'origine japonaise. Dans son livre *Une langue venue d'ailleurs* il raconte comment il a appris le français, une langue avec laquelle il a développé un lien profond. Toutefois, après avoir vécu pendant plusieurs années en France et avoir épousé une femme française, il avoue avoir encore des problèmes à utiliser deux des mots les plus simples du français : « Bonjour » et « Merci ».

- 2- Sais-tu comment dire « bonjour » et « merci » en japonais ? Tu peux trouver la traduction dans la première ligne de texte, essaie d'imaginer quelques situations dans lesquelles tu pourrais utiliser ces deux mots si un jour tu allais au Japon.

L'activité de motivation devrait susciter l'intérêt des élèves pour ce qu'ils liront dans le texte, activer leurs connaissances sur les sujets traités ainsi que faciliter leur identification avec le narrateur.

Compréhension

- 3- Lis le texte et réponds aux questions.

Je me suis vite aperçu qu'on ne pouvait pas dire en France « bonjour » et « merci » comme on dirait au Japon « konnichiwa » (ou « ohayogozai-masu ») et « arigato ».

Dans les boulangeries, les bureaux de tabac ou dans d'autres petits commerces, je fus frappé par le fait que des hommes (et, moins souvent, des femmes) entraient dans la boutique en disant à la cantonade : « Bonjour, messieurs-dames », ou tout simplement « bonjour », ou encore succinctement : « Messieurs-dames ».

Saluer des personnes inconnues ? Eh oui, cela est fréquent en France ; il suffit de se promener dans les rues de Paris ou de prendre le métro, d'être attentif aux spectacles qui s'offrent çà et là dans les lieux publics. Tandis que dans mon pays, un tel geste,

potentiellement créateur de liens, serait perçu comme une violence inacceptable ou tout au moins comme une incongruité suspecte. La vie sociale s'organise de telle manière qu'un individu (pas un groupe constitué comme militants politiques ou syndicalistes...) n'ait pas à s'adresser, autant que faire se peut, à un inconnu, c'est-à-dire à quelqu'un qui n'appartient pas aux mêmes groupes communautaires que lui. Les inconnus sont par définition suspects. Le 3 février, les Japonais fêtent le premier jour de printemps avec le cri de « Dehors les ogres, bonheur dans la maison ! » ; le geste qui accompagne ce cri, celui de la lapidation, consiste à jeter des graines de soja sur les ogres évoluant dans le monde extérieur.

Le dedans est béni ; le dehors est peuplé d'étrangers dangereux ou malveillants en puissance. D'où la tendance au conformisme, au désir de ne pas troubler la paix du groupe. D'où aussi, inversement, la difficulté d'entrer en contact avec autrui hors de son groupe d'appartenance.

En France je n'ai jamais pu dire en entrant dans ma boulangerie : « Bonjour, messieurs-dames ».

- Quelle habitude des gens a étonné (frappé) le narrateur au cours de sa vie en France ?
- Si quelqu'un saluait des personnes inconnues au Japon, comment serait perçu son geste selon le narrateur ?
- Comment le narrateur définit-il une personne inconnue ?
- Le narrateur raconte une coutume de son pays, laquelle ?
- Essaie d'expliquer la phrase : « le dedans est béni ; le dehors est peuplé d'étrangers dangereux ou malveillants en puissance ».
Selon le narrateur, quelles conséquences dérivent de cette conviction ?
- Selon toi, pourquoi l'auteur n'arrive-t-il pas à saluer en entrant dans une boulangerie en France ?

Les questions ont le but de vérifier la compréhension et d'attirer l'attention des apprenants sur les parties les plus importantes du texte aussi bien que sur les thématiques interculturelles.

Analyse

- 4- Dans le texte sont décrites des pratiques habituelles de la société française et de celle japonaise, essaie de les trouver et de dire si elles correspondent ou non aux pratiques de la société dans laquelle tu habites :

| Pratique française | Pratique japonaise | Pratique |
|--------------------|--------------------|----------------|
| | | |
| | | |
| | | |

L'activité 4 demande aux apprenants d'identifier les pratiques sociales décrites dans le texte pour permettre une confrontation avec leur propre culture.

Synthèse

- 5- As-tu déjà vécu une situation comme celle décrite par l'écrivain, de rencontrer, par exemple au cours d'un voyage, des pratiques qui, pour toi, étaient étranges ?
- 6- Essaie de t'imaginer dans la peau d'un voyageur venant de loin, confronté à ta culture. Quels seraient les usages qui pourraient lui sembler étranges, même si tu comprends bien la langue ?
- 7- Penses-tu que dans ta société les inconnus ou les étrangers sont perçus comme « dangereux ou malveillants en puissance » ? Pourquoi ?

Les questions de synthèse, pour finir, demandent aux élèves de réfléchir sur la réalité à partir des idées du texte. La question 5 leur demande ainsi de confronter l'expérience du narrateur à leurs expériences personnelles et la suivante de s'imaginer comme étrangers dans leur propre pays pour les inviter au décentrement. La dernière question propose de réfléchir de manière critique sur sa propre réalité, en particulier sur la manière dont les inconnus sont perçus dans la société.

- 8- Michel de Montaigne, qui était déjà un grand voyageur, dans cet extrait dénonce le comportement de ceux qui ne sont pas capables d'adopter le point de vue de l'autre. Lis le texte et réfléchis sur les mots de l'auteur, est-ce que tu es d'accord avec lui ? écris tes considérations sous la forme d'une brève dissertation.

La diversité des façons d'une nation à une autre ne me touche que par le plaisir de la variété. Chaque usage a sa raison. Soient des assiettes d'étain, de bois, de terre, bouilli ou rôti, tout m'est un. (...) J'ai honte de voir nos hommes enivrés de cette sotte humeur de s'effaroucher des formes contraires aux leurs : il leur semble être hors de leur élément quand ils sont hors de leur village. Où qu'ils aillent, ils se tiennent à leurs façons et abominent les étrangères. Retrouvent-ils un compatriote en Hongrie, ils festoient cette aventure : les voilà à se rallier et à recoudre ensemble, à condamner tant de mœurs barbares qu'ils voient. Pourquoi non barbares, puisqu'elles ne sont pas françaises ?

Essais. Livre III ; chap. 9 1588²⁵

²⁵ Tiré de *Avenir, anthologie culturelle de langue française*, volume 1

3.3.3 *Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran* de Eric-Emmanuel Schmitt

Le roman *Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran*, publié en 2001, est le deuxième volet d'un cycle intitulé *De l'invisible*. En 2003 François Dupeyron en a réalisé une adaptation cinématographique et les deux documents constituent pour la simplicité du langage et la richesse des contenus deux instruments idéaux pour une didactique interculturelle.

Un des thèmes centraux du roman de Eric-Emmanuel Schmitt est la confrontation du jeune personnage principal avec l'altérité. Moïse a treize ans et personne sur qui compter vraiment dans la vie. Il décide alors de devenir un homme et défie les règles et la loi pour découvrir le monde sans l'aide des adultes, jusqu'au moment où il rencontre Monsieur Ibrahim. L'épicier, avec son air mystérieux de vieux sage, arrive à gagner jour après jour l'amitié du jeune qu'il appelle Momo parce que « c'est moins impressionnant »²⁶. Monsieur Ibrahim est « l'arabe d'une rue juive »²⁷, il représente donc quelqu'un qui est arrivé à s'installer dans un milieu qui n'est pas le sien, et apprend à Momo à regarder le monde de manière nouvelle. Les enseignements du vieil épicier, transmis par des activités, des voyages mais surtout de brèves phrases riches de significations, réveillent la curiosité de Momo pour ce qui l'entoure et l'amènent à découvrir que parfois les idées reçues ne correspondent pas à la réalité, qui est souvent plus complexe ; Monsieur Ibrahim explique par exemple qu'il n'est pas vraiment arabe mais qu'il est appelé ainsi parce que cela « veut dire "ouvert de huit heures du matin jusqu'à minuit et même le dimanche" dans l'épicerie. »²⁸

Les enseignements de monsieur Ibrahim dévoilent aussi à Momo les liens entre différentes cultures et religions, et portent le jeune homme à se confronter à son identité et à sa spiritualité.

L'altérité est ainsi présentée par l'auteur par plusieurs éléments : la différence des générations, des provenances sociales et des confessions religieuses.

Le roman d'Eric-Emmanuel Schmitt présente plusieurs avantages dans l'optique d'une analyse en classe : le langage utilisé est assez simple et ne pose pas beaucoup de problèmes de compréhension, la narration est captivante et légère mais les thèmes abordés

²⁶ SCHMITT, E., 2001, *Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran*, Editions Albin Michel, Paris, p. 15

²⁷ Ibidem, p. 12

²⁸ Ibidem, p. 14

sont importants et profonds et se prêtent à la réflexion et à la discussion en classe. La plupart de ces caractéristiques ont été transposées fidèlement dans le travail de François Dupeyron qui a aussi le mérite de savoir restituer par des séquences panoramiques et la musique de l'époque, l'esprit du Paris des années soixante.

L'extrait du roman et la séquence de film sélectionnés peuvent être analysés à partir de deux thèmes principaux : la stratification sociale à l'intérieur de la ville, représentée par la conviction de Momo de ne pas habiter le Paris visité par les touristes, et le rapport entre vérités religieuses et interprétations personnelles, qui émerge avec l'explication de la profession religieuse de monsieur Ibrahim : le soufisme.

Fiche didactique – Habiter Paris

La fiche didactique suivante propose la lecture d'un extrait du roman, suivi de la vision des séquences du film correspondantes et de questions sur la compréhension et la comparaison entre les deux. Un travail de ce type ne peut naturellement être réalisé qu'en ayant à disposition des supports multimédia permettant à la fois de reproduire la vidéo plusieurs fois et d'analyser le texte avec la classe.

| | |
|---------------|--|
| Niveau | B1/B2 |
| Thèmes | La ville et ses différences sociales, les croyances, la curiosité pour le divers |

Avant la lecture

L'extrait du roman que tu vas lire et sa transposition cinématographique présentent un dialogue entre un jeune appelé Momo et son ami monsieur Ibrahim. Les deux visitent Paris et pendant leur conversation Momo découvre un mot qu'il ne connaissait pas.

- 1- Connais-tu Paris ? Quelles sont les premières images qui te viennent en tête en pensant à cette ville ?
- 2- Connais-tu quelques aspects de la religion musulmane ? as-tu déjà entendu parler du soufisme ?

Comprendre et comparer

Lis le texte puis regarde la vidéo

1 Le lendemain, monsieur Ibrahim m'emmena à Paris, le Paris joli, celui des photos, des touristes. Nous avons marché le long de la Seine, qui n'est pas vraiment droite.

— Regarde, Momo, la Seine adore les ponts, c'est comme une femme qui raffole des bracelets.

5 Puis on a marché dans les jardins des Champs-Élysées, entre les théâtres et le guignol. Puis rue du Faubourg- Saint-Honoré, où il y avait plein de magasins qui portaient des noms de marque, Lanvin, Hermès, Saint Laurent, Cardin... [...]

On a fini dans les jardins secrets du Palais-Royal où là, monsieur Ibrahim m'a payé un citron pressé et a retrouvé son immobilité légendaire sur un tabouret de bar, à sucer lentement une Suze anis.

15 — Ça doit être chouette d'habiter Paris.

— Mais tu habites Paris, Momo.

— Non, moi j'habite rue Bleue.

Je le regardais savourer sa Suze anis.

— Je croyais que les musulmans, ça ne buvait pas d'alcool.

20 — Oui, mais moi je suis soufi.

Bon, là, j'ai senti que je devenais indiscret, que monsieur Ibrahim ne voulait pas me parler de sa maladie – après tout, c'était son droit ; je me suis tu jusqu'à notre retour rue Bleue.

Le soir, j'ai ouvert le Larousse de mon père. Fallait vraiment que je sois inquiet pour monsieur Ibrahim, parce que, vraiment, j'ai toujours été déçu par les dictionnaires.

25 « Soufisme : courant mystique de l'islam, né au VIII^e siècle. Opposé au légalisme, il met l'accent sur la religion intérieure. » Voilà, une fois de plus ! Les dictionnaires n'expliquent bien que les mots qu'on connaît déjà. Enfin, le soufisme n'était pas une maladie, ce qui m'a déjà rassuré un peu, c'était une façon de penser – même s'il y a des façons de penser qui sont aussi des maladies, disait souvent monsieur Ibrahim. Après 30 quoi, je me suis lancé dans un jeu de piste, pour essayer de comprendre tous les mots de la définition. De tout ça, il ressortait que monsieur Ibrahim avec sa Suze anis croyait en Dieu à la façon musulmane, mais d'une façon qui frisait la contrebande, car « opposé au légalisme » et ça, ça m'a donné du fil à retordre... parce que si le légalisme était bien le « souci de respecter minutieusement la loi », comme disaient les gens du dictionnaire... 35 ça voulait dire en gros des choses a priori vexantes, à savoir que monsieur Ibrahim, il était malhonnête, donc que mes fréquentations n'étaient pas fréquentables. Mais en même temps, si respecter la loi, c'était faire avocat, comme mon père, avoir ce teint gris, et tant de tristesse dans la maison, je préférerais être contre le légalisme avec monsieur Ibrahim.

Vidéo - Min 33,56 - 36,40

La ville

Essaie de comparer le récit de la visite de Paris (lignes 1-17) avec les scènes correspondantes :

- 3- Quels éléments représentent celle que Momo définit comme « le Paris joli, celui des photos, des touristes » ?

| Roman | Film |
|-------|------|
| | |

Une idée possible pour aider à répondre à cette question est de montrer la première partie de la vidéo sans audio de façon à permettre aux apprenants de se concentrer sur les éléments visuels.

- 4- Pourquoi Momo pense-t-il ne pas habiter Paris ? comment imagines-tu la rue Bleue ? Dans le film la conversation continue, quelle explication donne Momo ?

Le soufisme

- 5- Quel comportement de monsieur Ibrahim suscite la curiosité de Momo ? pourquoi ?
- 6- Dans les deux documents, le roman et le film, le soufisme est associé initialement à une maladie, pourquoi selon toi ?
Par qui est faite cette association et quand ?

| Roman | Film |
|-------|------|
| | |

- 7- Fais une recherche et essaie de comprendre ce qu'est le soufisme. Selon toi, est-ce que Momo a bien compris ce qu'est le soufisme?

Analyser et interpréter

La ville

- 8- Quelles images pourraient représenter le côté plus « joli » ou touristique de ta ville ?
- 9- Dans ton imaginaire à quelle partie de ta ville associes-tu la rue bleue ? Pourquoi ?
- En utilisant internet cherche où se trouve la rue Bleue dans Paris. Le quartier où elle est située est-il riche ou pauvre ?

Le soufisme

- 10- Que signifie selon toi la phrase « il y a des façons de penser qui sont aussi des maladies » ?
- 11- Selon quel raisonnement Momo décide-t-il qu'il préfère adhérer aux mêmes croyances que monsieur Ibrahim ?
- 12- Monsieur Ibrahim n'est pas un arabe mais il est musulman. Pourquoi, selon toi, ces deux termes sont souvent utilisés de manière interchangeable ? écris un bref texte pour expliquer pourquoi et pense à d'autres exemples semblables.

3.3.4 *Shérazade* de Leïla Sebbar

Le roman *Shérazade, 17 ans brune, frisée les yeux verts*, est le premier tome d'une trilogie écrite par Leïla Sebbar, une romancière et nouvelliste née en Algérie d'un père algérien et d'une mère française. Le texte, publié en 1982, est l'une des premières œuvres de l'auteur ; le langage utilisé est simple et le style fait penser à une fable moderne mais les thèmes traités sont profonds : la quête des racines, l'identité des jeunes métisses, l'appartenance culturelle.

Le roman raconte les aventures d'une jeune fille « beur », c'est-à-dire issue de la seconde génération d'une famille d'immigrés du nord Afrique : Shérazade. Elle s'éloigne de la maison de sa famille dans la banlieue parisienne pour habiter le centre-ville. Ici, elle rencontre une multitude de personnages charmants : des révolutionnaires, des passionnés de mode, des musiciens, des drogués, qui vivent en marge de la société parisienne et commence ainsi à connaître le Paris plus vif et multiculturel. La rencontre avec Julien Desrosiers, un jeune algérien cultivé et passionné d'arts, porte Shérazade à devoir se confronter avec le métissage de ses origines et de son identité. Julien identifie Shérazade avec les femmes des tableaux qu'il aime, des tableaux qui représentent l'orient et qui mettent en scène l'exotisme des terres d'où il vient, vues à travers les yeux des grands artistes occidentaux. Le jeune homme commence alors à guider aussi Shérazade dans la découverte de ces œuvres et à lui raconter ses souvenirs d'une terre à laquelle elle se sent liée par ses origines mais dont elle ne sait presque rien. Julien conduit Shérazade dans les musées parisiens et partage avec elle ses collections de cd de musique et de films orientaux, prends des photos d'elle en la capturant comme les femmes des tableaux et désire produire un film dont elle sera la protagoniste. Si au début Shérazade se fait transporter par la passion et les idées de Julien, à fur et à mesure que leur relation évolue elle commence à développer son propre regard sur ce qu'elle découvre et au même temps prend conscience de sa propre identité. Elle se rend compte enfin de pas vouloir être identifiée avec les femmes exotiques représentées dans les tableaux et décide de partir pour découvrir avec ses yeux la terre de ses origines.

Le roman permet d'introduire certaines des thématiques principales de la littérature francophone postcoloniale, les lecteurs se laissent passionner par les péripéties de Shérazade et au même temps sont amenés à réfléchir sur les étapes de son parcours de découverte personnelle. Ce parcours est représenté aussi à travers les réactions de

Shérazade dans l'observation des tableaux des musées parisiens. A propos du rôle attribué à l'art dans le roman dans un entretien de 2004 Leïla Sebbar affirme :

C'est la peinture orientaliste, le regard de l'Occident sur l'Orient qui intéresse Julien (et moi). Comprendre comment le raffinement oriental, la perception d'un Orient voluptueux et mystérieux ont fasciné l'Occident jusqu'au moment de la colonisation ou le rapport s'est inversé de fascination en mépris [...]. Que Shérazade découvre cet Orient reconstruit par l'art, à travers la peinture et à travers le regard amoureux de Julien, lui permet de redonner de la valeur à la culture de ses père et mère, analphabètes, immigrés dans un pays dont ils ne connaissent pas les codes. Delacroix, Chasseriau, Matisse [...] sont des sortes de médiateurs, de passeurs d'Occident en Orient et d'Orient en Occident. Ces images, ces scènes, ces couleurs, inconnues de Shérazade, lui révèlent un univers imaginaire qui sera son Orient, celui qui l'accompagnera dans le Moyen Orient réel.

La lecture du roman se prête donc particulièrement à une lecture dans une optique interculturelle et aussi à la mise en dialogue avec l'analyse de tableaux qui y sont cités. Nous avons choisi de proposer une fiche didactique sur un passage tiré d'un des premiers chapitre où est narré la rencontre entre Shérazade et Julien. Dans ce passage est mise en avant la passion de Julien pour les tableaux représentant l'orient et ses sentiments par rapport à l'éloignement de sa terre d'origine.

Fiche didactique – Les femmes d’Alger

La fiche didactique suivante propose la lecture d’un extrait du roman *Shérazade, 17 ans brune, frisée les yeux verts* précédée par l’observation du tableau cité dans le texte. Le but est de porter les élèves à réfléchir sur leur perception et interprétation esthétique du tableau et de les confronter ensuite avec la description littéraire de l’œuvre afin de faire ressortir des éléments de réflexion interculturels.

| | |
|---------------|---|
| Niveau | B1/B2 |
| Thèmes | L’orientalisme, les origines, le métissage culturel |

Observe les tableaux :

Femmes d’Alger dans leur appartement, Eugène Delacroix, 1843, Musée du Louvre

- 1- Essaie de décrire le tableau et exprimes tes impressions.
Selon toi, où se trouvent les personnages représentés ?
Connais-tu tous les objets représentés sur le tableau ?

Lis le texte :

Le texte est tiré d’un roman qui porte le nom du personnage principal : *Shérazade, 17 ans brune, frisée les yeux verts*. La jeune fille est née en Algérie mais elle ne connaît rien de son pays qu’elle a quitté avec sa famille à l’âge de trois ans. Grâce à la rencontre avec Julien, un jeune algérien qui habite à Paris, elle commence à découvrir le pays de ses parents à travers les œuvres des grands artistes.

Elle nouait une dernière fois son foulard, et Julien pensa seulement alors au tableau devant lequel il aimait rester debout longtemps. A *l’Odalisque couchée* ou au *Bain turc*, lui préférait les *Femmes d’Alger*. Ce foulard trop jaune et trop rouge, cette fille le nouait devant lui à la manière des femmes arabes qu’il avait vues chez lui, dans ce petit village d’Oranie²⁹, dans la cour et la maison d’école où son père était instituteur, dans les mechtas³⁰ où sa mère l’emmenait pour soigner les femmes et les enfants.

Les mains de Shérazade, ses doigts tiraient les bouts du foulard pour former un nœud qui ne se déferait pas et, après réflexion, un nœud double.

Ces gestes émurent Julien au point qu’il eut à se ressaisir au bord de la table. Shérazade ne vit rien. Elle sut plus tard qu’il était les ces femmes d’Algérie auxquelles Julien avait pensé à cause du foulard bon marché qu’elle avait mis ce jour-là. Lorsqu’elle alla au Louvre avec lui pour les *Femmes d’Alger*, elle remarqua que la femme de gauche, appuyée sur un coude, les jambes repliées sur la fouta³¹ rouge et dorée, avait des yeux verts.

- Mais c’est vrai. Mais oui. Tu as raison. Elle a les yeux verts.

Il avait regardé fixement Shérazade, la prenant aux épaules : - Comme toi.

²⁹ Région de l’Algérie, définie par les événements historiques communs mais non reconnue du point de vue administratif.

³⁰ Villages

³¹ Vêtements utilisée par les femmes arabes portent autour de la ceinture

Plusieurs fois ils avaient couru tous les deux jusqu'au Delacroix puis en sens inverse, sans rien voir d'autre que ces femmes parce qu'ils venaient pour elles, uniquement. Julien, lorsqu'ils marchaient le long des quais, parlait de la rose dans les cheveux de la femme au narguilé, du kanoun³² au sol entre les trois femmes, des bracelets d'or à leurs chevilles nues, de la main de la belle négresse avec la fouta noire et rouge à rayures serrées sur sa croupe au-dessus du court boléro bleu nuit, du regard de la négresse, debout, sur ses maitresses blanches et indolentes. Il racontait à Shérazade les femmes des harems, l'Afrique du nord de Delacroix et de Fromentin, les ouvriers agricoles arabes et les petits colons qu'il avait connus en Algérie, les enfants des rues avec qui il avait joué.

- Et la guerre ? dit Shérazade.
- Ça, c'est une autre histoire...

Julien n'avait pas envie de parler de la guerre d'Algérie après le Louvre.

Comprendre

- 2- Les événements narrés se déroulent dans des moments différents, essaies de repérer les différentes séquences chronologiques
- 3- Quel geste de Shérazade ému Julien ? Pourquoi ?
- 4- Quel détail du tableau *Femmes d'Alger dans leur appartement* frappe Shérazade ?

Analyser et comparer

- 5- Julien parle à Shérazade de l'orient, parfois en relation à ce qu'il connaît à travers les tableaux et parfois en relation à ses souvenirs réels. Cherches les éléments qui sont tirés des œuvres d'art et ceux qui viennent de sa mémoire.

| Tableaux | Souvenirs |
|----------|-----------|
| | |

- 6- Quel type de scène est représentée dans *Femmes d'Alger dans leur appartement* ? Qu'a-t-elle en commun avec les souvenirs racontés par Julien ? Et de différent par rapport au souvenir de la guerre ?

Interpréter et approfondir

7- Lis la définition de « orientalisme » donnée par l'*Encyclopaedia Universalis* : Par sa longévité et son ampleur, l'**orientalisme** apparaît aujourd'hui comme l'une des tendances importantes de l'art du XIXe siècle. Cette curiosité passionnée pour les pays musulmans – dessinant alors un « Orient » qui conduit du « Couchant » (Maghreb) au « Levant » – s'impose en effet au lendemain de la campagne d'Égypte (1798) et connaît ensuite diverses métamorphoses qui nourrissent aussi l'expression de la modernité, de Matisse à Picasso. Toutes les écoles occidentales ont apporté à cet élan leur concours, même si l'on y remarque l'adhésion plus massive des Français et des Britanniques. Enfin, si l'expression plastique – surtout la peinture – occupe au sein du mouvement une place rayonnante, on ne saurait sous-estimer les accents littéraires et musicaux qui ont accompagné sa diffusion.

³² Un fourneau bas utilisé pour chauffer les aliments

- 8- Explique pour quelle raison, selon toi, Julien est à tel point fasciné par les tableaux appartenant à ce mouvement.
- 9- Penses-tu qu'aujourd'hui l'orient est vu de la même façon ?
- 10- Connais-tu des tableaux qui te souviennent de ta maison ou de ton enfance ?

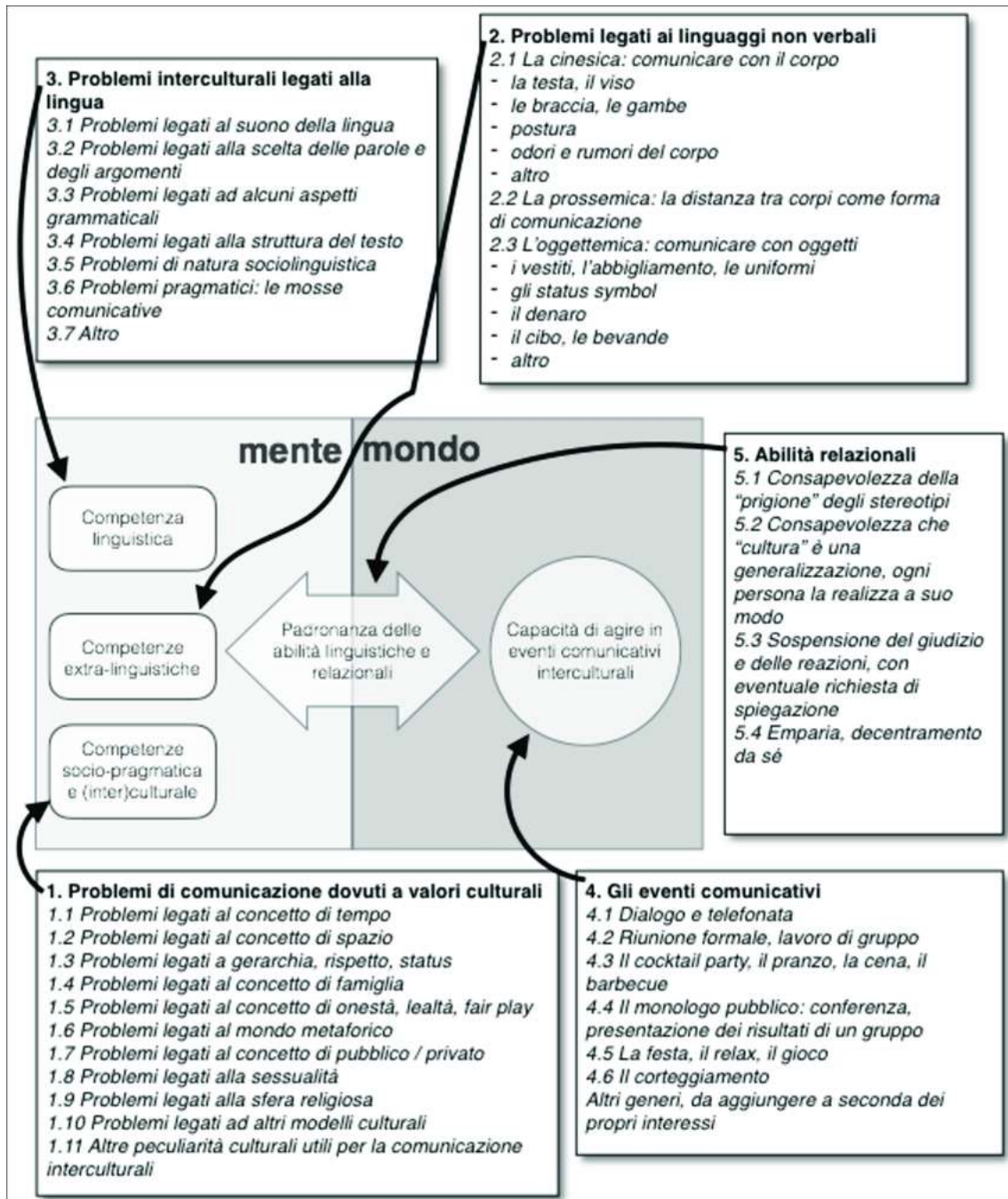
Les questions d'interprétation et approfondissement dans ce cas ont ont été pensé en relation à l'analyse du tableau et à l'histoire de l'art mais un approfondissement supplémentaire pourrait être fait à partir de la référence à la guerre d'Algérie.

Tableau.1

**COMPOSANTES HISTORIQUES DE LA COMPÉTENCE CULTURELLE
EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES**

| COMPOSANTE | DEFINITION | DOMAINE PRIVILEGIE | ACTIVITES PRIVILEGIEES | CONSTRUCTIONS METHODOLOGIQUES CORRESPONDANTES |
|-------------------------|---|------------------------------------|--|---|
| trans-culturelle | Capacité à reconnaître dans les grands textes classiques le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim) qui sous-tend tout l' « humanisme classique » et actuellement la « Philosophie des Droits de l'Homme », et à reconnaître son semblable dans tout homme, au-delà de la diversité des manifestations et revendications culturelles. | valeurs universelles | <i>traduire</i> : reconnaître | méthodologie traditionnelle (jusqu'à la fin du XIXème siècle) |
| méta-culturelle | Capacité à mobiliser ses connaissances culturelles et à extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos et à partir de documents authentiques étudiés en classe ou consultés chez soi. | connaissances | <i>parler sur</i> : repérer, réagir, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, transposer | méthodologie active (des années 1920 aux années 1960 dans l'enseignement scolaire français) |
| inter-culturelle | Capacité à repérer les incompréhensions qui apparaissent lors de contacts initiaux et ponctuels avec des personnes d'une autre culture, en raison de ses représentations préalables et des interprétations liées à son propre référentiel culturel. | représentations | <i>parler avec</i> : découvrir communiquer | approche communicative (des années 1970 aux années 1990) |
| pluri-culturelle | Capacité à vivre harmonieusement, dans une société multiculturelle, avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes. | attitudes / comportements | <i>vivre avec</i> | « didactiques du plurilinguisme » (à partir des années 1990, et dans le CECRL de 2000) |
| co-culturelle | Capacité à agir efficacement dans la longue durée avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes, et à cet effet d'adopter et/ou se créer une culture d'action partagée (« co-culture »). | conceptions, valeurs contextuelles | <i>agir avec</i> | perspective actionnelle (à partir du CECRL de 2000) |

Image. 5



CONCLUSION

En conclusion de notre travail nous retracerons brièvement les éléments sur lesquels s'est fondée notre recherche et qui ont permis d'élaborer nos propositions.

L'éducation littéraire doit faire face aujourd'hui à un progressif éloignement des jeunes de la forme plus traditionnelle de littérature et donc à une difficulté toujours plus grande à leur transmettre le plaisir de la lecture. Si, il y a quelques années, l'enseignement des humanités était considéré comme étant le fondement de l'éducation scolaire, aujourd'hui la démocratisation de l'école et les changements sociaux rendent nécessaire de trouver des approches qui favorisent l'intérêt et la motivation des élèves. L'éducation littéraire doit donc pouvoir sortir de l'enseignement des œuvres sacralisées par la tradition pour s'élargir aux productions plus contemporaines, aux formes plus innovantes et aux contenus plus proches de la réalité socioculturelle actuelle. De cette façon l'éducation littéraire pourra réaliser ses objectifs : d'une part préparer les élèves à la lecture afin qu'ils puissent bénéficier d'un texte littéraire, le comprendre, en reconnaître les caractéristiques formelles et l'interpréter ; d'autre part former les apprenants au point de vue cognitif, intellectuel, éthique et social à travers la confrontation aux œuvres littéraires. Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère la littérature représente un moyen d'étendre la connaissance de l'apprenant au-delà d'une dimension fonctionnelle de la langue. Aujourd'hui, toutefois, les objectifs sont souvent définis en termes de compétences en accord avec l'approche par compétences qui est à la base du cadre commun européen des langues. Le modèle de la compétence communicative littéraire permet alors de visualiser les différentes composantes de cette même compétence. La compétence de lecture littéraire est particulièrement importante et se base actuellement sur le concept d'analyse textuelle pour définir les éléments de la compréhension. L'éducation littéraire en FLE contribue ainsi à enrichir l'expérience linguistique des élèves mais elle permet surtout de connaître une des composantes centrales du patrimoine culturel francophone : la littérature. Par l'application d'une approche culturelle à l'enseignement il est possible d'étendre la perspective à toutes les manifestations à valeur esthétique formant ce qui, en reprenant le terme utilisé par Louis Porcher, est la culture cultivée.

Grâce à la diffusion des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement, la didactique de la littérature en langue française peut exploiter des ressources numériques permettant la reproduction dans les classes de documents multimodaux. Il est alors possible de transmettre aux apprenants les notions nécessaires pour connaître et savoir juger avec un regard critique des manifestations esthétiques telles que la musique, les arts visuels et le cinéma. Ces connaissances peuvent être mises en dialogue avec les compétences littéraires dans une optique de comparaison et d'intégration. Les nouvelles technologies permettent ainsi de rendre les activités didactiques plus interactives et motivantes et de mettre en lien l'étude de la littérature avec d'autres disciplines : la possibilité de reproduire des documents audiovisuels, par exemple, rend plus simple le travail sur les extraits cinématographiques, les fonctionnalités du TBI permettent d'analyser des images, et à travers la toile il est possible d'approfondir presque tout sujet. L'anthologie culturelle de langue française, *Avenir*, est un exemple d'application de l'approche culturelle pour l'enseignement de la littérature, les contenus englobent en effet plusieurs disciplines en permettant ainsi de toucher à toutes les connaissances que les nouveaux programmes scolaires exigent. L'analyse de l'évolution des éditions précédentes de l'anthologie montre d'où proviennent les choix pédagogiques qui sont à la base de sa création. La primauté est attribuée à l'apprenant, pour cette raison les textes et les activités, ainsi que les nombreuses ressources numériques disponibles, sont projetés de façon à stimuler la motivation des élèves. En outre, le manuel est caractérisé par la présence de nombreuses fiches inter didactiques sur l'histoire, l'histoire des arts, le cinéma, l'actualité et le voyage.

Ces contenus culturels, en plus d'être les piliers de la culture savante, peuvent être également exploités comme voie d'accès à la culture anthropologique. La culture anthropologique est constituée par l'ensemble des usages, des valeurs et des traditions d'un groupe. Désormais bien intégrée dans les enseignements linguistiques, elle peut être transmise aussi par les enseignements littéraires. Comme observé par Collés (1997,2010), les textes littéraires apparaissent, en effet, comme la mise en forme esthétique des représentations partagées par les membres d'une même communauté. La mise en avant de la dimension culturelle anthropologique dans l'analyse littéraire permet de concilier l'enseignement de la langue avec celui de la littérature et de souligner les liens existants entre culture savante et anthropologique. En outre, la littérature peut servir comme outil

pour la didactique interculturelle visant le développement des compétences relationnelles des apprenants, de leur empathie, de la capacité de décentrement par rapport à un modèle culturel, de la pensée critique et divergente. La lecture littéraire permet de sortir des limites de nos identifications culturelles et de se mettre dans la peau des autres qui plus est, en contexte pédagogique, la lecture littéraire peut être partagée et la confrontation des interprétations et les discussions autour de thèmes sensibles peut permettre de s'exercer à l'écoute, au partage et à l'acceptation de l'altérité. La didactisation des passages littéraires en dialogue avec le cinéma et les arts visuels que nous avons proposés, visent à faire ressortir en classe de littérature la confrontation des élèves à des thèmes relatifs à l'interculturalité, en exploitant les ressources et les méthodologies traitées. Les fiches didactiques représentent ainsi une synthèse du travail en forme opérationnelle.

Tout au long de ce travail, nous avons vu comment l'enseignement de la littérature en langue étrangère, et en particulier en langue française, peut s'enrichir sous plusieurs aspects par l'application d'une approche culturelle et interculturelle. Un propos successif pourrait être étendu en général à l'éducation scolaire : éliminer les oppositions binaires entre les cultures, à la fois entre culture anthropologique et culture cultivée et entre culture maternelle et culture cible, dans une optique de formation inclusive.

BIBLIOGRAPHIE

ABDALLAH-PRETCEILLE M., 2010, « La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers », dans *Synergies Brésil* n. spécial 2

Actes des XVII^{es} Rencontres de didactique de la littérature, Lyon, juin 2016, URL : <https://rdidlit17.hypotheses.org/> (consulté le 17.09.2018)

ALBERT M-C., SOUCHON M., 2000, *Les textes littéraires en classe de langue*, Série F, Paris, Hachette

ARON P., VIALA A., 2005, « *L'enseignement littéraire* » dans *Revue des sciences de l'éducation*, Paris, presses universitaires de France, p. 4- 90

BALBONI P. E., 1998, *Il professore come intellettuale: la riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura*, Milano, Lupetti

- (éd.), 2004, *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, Utet libreria
- 2008, *Fare educazione linguistica*, Torino, UTET Università
- 2011, *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Perugia, Guerra
- 2015, « La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento » dans *EL.LE* Vol. 4, N. 1
- 2015, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet Università

BARICCO A., « Il dibattito sull'ipertestualità », URL: www.labcity.it (consulté le 10.09.2018)

BARTHES R., 1971, « Réflexions sur un manuel », dans DOUBROVSKY S., TODOROV T., (éds), *L'enseignement de la littérature*, colloque de Cerisy-la-salle, 22-29 juillet 1969, Paris, Plon, pp. 170-177

BEACCO J.C., 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette

- 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues - Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier

BENAMOU M., 1971, *Pour une nouvelle pédagogie di texte littéraire*, Paris, Hachette-Larousse- BELC

BESSE H. ,2014, « Quelle(s) culture(s) et littérature(s) enseigner en cours de français en contextes scolaires espagnols ? » dans *FDM*, n°254

BHABHA, H. K., 2007, *Les Lieux de la culture. Une théorie postcoloniale*, Paris, Payot & Rivages

BLOCH B., 2017, « Ténus liens tenus entre les arts » dans *Revue de Recherches en LMM* vol. 6, URL : https://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmm_vol5-6_bloch.pdf (consulté le 29.09.2018)

BLONDEL A., BRIET G., COLLÈS L., DESTERCKE L., SEKHAVAT A., 1998, *Que voulez-vous dire ? Compétence culturelle et stratégie didactique*, Bruxelles, Duculot

BONINI G.F., JAMET M.-C., 1989, *Littérature et civilisation françaises, Images textes et documents*, Firenze, Valmartina editore

BONINI G.F., JAMET M.-C., 1994, *Littérature et civilisation françaises*, deux volumes. Vol. 1, *Du moyen âge au XVIII^e siècle* + fiches techniques, vol. 2 *XIX^e et XX^e siècle* + guide pédagogique, Torino, Valmartina-Petrini editore.

BONINI, G.M., JAMET, M.-C., 2002, *Kaléidoscope*, 3 volumes. Vol. A *Littérature et langage*, vol. B *Du moyen age au XVIII^e siècle*, vol. C *XIX^e et XX^e siècle* + guide pédagogique, Torino, Valmartina- Petrini editore

BONINI G., JAMET M.-C., BACHAS P., VICARI E., 2009, *Écritures*, 2 volumes. Vol. 1 *Du moyen âge au XVIII^e siècle* + dossiers thématiques et fiches techniques, Vol. 2 *XIX^e et XX^e siècle*, + guide pédagogique, Novara, Valmartina- De Agostini editore

BOURGAIN D., PAPO E., 1989, *Littérature et communication en classe de langue. Une initiation à l'analyse du discours littéraire*, Paris, Hatier- CREDIF-LAL

- BOUTIN G., 2004, « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique », dans *Connexions*, vol.1, n. 81, p. 25-41
- BOUTIN G., 2004, « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique » dans *Connexions*, vol.1, n. 81, p. 25-41.
- BYRAM M., 1992, *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Hatier
- BYRAM M., GRIBKOVA B., STARKEY H., 2002, *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, URL : <https://rm.coe.int/16802fc3aa> (consulté le 02.10.2018)
- CAMBIAGHI B., 1983, *Didattica della lingua francese*, Brescia, La Scuola
- CAON F.; SERRAGIOTTO G., 2012, *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie Risorse Sperimentazioni*, Torino, UTET
- 2013, «Dall'analisi testuale alla competenza comunicativa nella fruizione di testi letterari» dans *Educazione linguistica*, vol. 5, pp. 1-20
 - 2013, «Cultura e civiltà nella didattica delle lingue: una tradizione omogenea, una prospettiva tripartita» (Prima parte) dans *Scuola e lingue moderne*, vol. 6-9, pp. 23-28
 - SPALIVIERO C., 2015, *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*, Bonacci Editore, Torino
 - CAON F., 2015, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio
- CASTELLOTTI V., 2017, *Pour une didactique de l'appropriation*, Didier, Paris
- CELENTIN P., 2007, *Comunicare e far comunicare in internet. Comunicare per insegnare, insegnare per comunicare*, Venezia, Cafoscarina
- CHISS J.-L., 2012, *L'écrit, la lecture et l'écriture. Théories et didactiques*, Paris, l'Harmattan
- CICUREL F., 1991, « La lecture littéraire. Propositions pour une approche interactive », dans *Les Cahiers de l'ADISFLE* n°3, Actes des 7èmes rencontres de janvier, pp. 12-18

CITTON Y., 2007, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Paris, Éditions Amsterdam

CLAUDE M.-S., 2017, « Du commentaire pictural au commentaire littéraire : mettre en mots un expérience esthétique » dans *Revue de Recherches en LMM*, vol. 6, URL : https://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmm_vol5-6_claude.pdf (consulté le 29.09.2018)

CLAUDIO G., SPORTELLI A., 1995, *Letteratura straniera fra teoria e didattica*, LEND, Bari, edizioni dal sud

COLLÈS L., 1994, *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle : pistes de lecture pour les classes à plus ou moins forte présence d'adolescents issus de l'immigration*, Bruxelles-Paris, De Boeck-Duculot

- 2007, *Islam-Occident : pour un dialogue interculturel à travers des littératures francophones*, Fernelmont, E.M.E.
- 2010, « Didactique de la littérature et diversité culturelle », dans *Les Cahiers de l'ADISFLE* n°22, Actes des 45° et 46° rencontres, pp. 147-157

CONSEIL DE L'EUROPE, unité des politiques linguistique, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, URL : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (consulté le 17.09.2018)

CONTADINI M., BEVILACQUA G., PELA D., 2002, *Intercultura, pace e cinema*, Torino, Elledici

COTTA RAMUSINO E., « Teaching literature with the computer: the experience of the compass project » dans *Le lingue del mondo*, Valmartina, n. 3-4, 1990, p.216-218

DAUNAY, B., « État des recherches en didactique de la littérature » dans *Revue française de pédagogie*, avril-juin 2007, ENS Éditions, URL : <http://rfp.revues.org/1175> (consulté le 29.09.2018)

DE MARGERIE C., PORCHER L., 1981, *Des media dans le cours de langues*, CLE, Paris

- DEFAYS J.-M. et al., 2014, *La littérature en FLE. État des lieux et nouvelles perspectives*, Paris, Hachette FLE
- DELBART A.-R., 2005, *Les exilés du langage. Un siècle d'écrivains venus d'ailleurs 1919-2000*, Limoges, PULIM
- DELEUZE G., 2006, *Critique et clinique*, Paris, éditions de minuit
- DEMOUGIN F., DUMONT P., 1999, *Cinéma et chanson : pour enseigner le français autrement : une didactique du français langue seconde*, Paris, CRDP Midi-Pyrénées Delagrave
- DUFAYS J.-L., 2011, « Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des "compétences " ? » dans *Pratiques*, pp. 227-248 URL : <http://pratiques.revues.org/1747> (consulté le 17.09.2018)
- ECO U., 2002, *Sulla letteratura*, Milano, Bompiani
- FALARDEAU É., 2003, « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire » dans *Revue des sciences de l'éducation*, n. 29 URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2003-v29-n3-rse966/011409ar/> (consulté le 17.09.2018)
- GAUTHIER C., MUNCH B., LUDI G., 1994, « Vers un enseignement pluriel de la civilisation en français langue étrangère », in COSTE D., *et al.*, *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris, Hatier/Didier, CREDIF-LAL, pp. 100-116
- GIGLIOZZI G., 2003, *Introduzione all'uso del computer negli studi letterari*, Milano, Mondadori
- GIUSTI S., 2015, *Didattica della letteratura 2.0*, Roma, Carrocci
- GLISSANT, E., 2009, *Philosophie de la relation*, Gallimard, Paris
- GODARD A. (éd.), 2015, *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris, Didier
- GOHIER C., 2002, « La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture : L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu. », dans *Revue des sciences de*

l'éducation, n.28, pp. 215-236 URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2002-v28-n1-rse552/007156ar/> (consulté le 29.09.2018)

HOLEC H., 1988, « L'acquisition de compétence culturelle, quoi ? Pourquoi ? Comment ? », dans *E.L.A*, n.69, URL : <https://search.proquest.com/docview/1307655546?pq-origsite=gscholar> (consulté le 17.09.2018)

HUSTON, N., 1999, *Nord perdu*, suivi de *Douze France*, Arles, Actes Sud

HUSUNG K., JEANNIN M., 2016, « La littérature au carrefour des compétences culturelles : pour une didactique de la transsubjectivité », dans *Moderna språk*, URL : <http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/modernasprak/article/view/3483> (consulté le 29.09.2018)

JARRETY M., (dir.),2000, *Propositions pour les enseignements littéraires*, Paris, PUF

JAMET M.C., 1988, « Linguistique textuelle et analyse littéraire », dans *Le lingue del mondo*, Valmartina, n.1-2, p.79-89

- 1989, «Aspetti metodologici di una moderna didattica della letteratura» dans *Le lingue del mondo*, Valmartina, vol. ANNO LIV n.4/5, pp. 302-307
- 1989, «Per una moderna didattica della letteratura» dans *Le lingue del mondo*, Valmartina, vol. ANNO LIV n.3, pp. 184-189
- 1990, « L'enseignement de la littérature en classe de langue du collège au lycée » dans *Le lingue del mondo*, Valmartina, vol. Anno LV n. 3/4, pp. 197-204
- 2007, « De l'histoire d'une grande langue - le français- qui pour ne pas devenir petite se découvre pluriculturelle », dans ALARD G., ARGAUD E., DERIVRY-PLARD M., LELERC H., *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Berne, Peter Lang, vol. 24, pp. 29-41
- 2010, VICARI E., « De l'histoire d'une anthologie de littérature française en Italie ou comment les professeurs de langue étrangère ont modifié l'approche traditionnelle des enseignements littéraires au pays de Dante », dans

Littérature et FLE: tissages et apprentissages, Paris, *Les Cahiers de l'ADISFLE*, vol. 22, pp. 157-168

- (éd.), 2015, *Avenir*, 2 volumes. Vol. 1 Du Moyen Âge au XVIII^e siècle + dossiers thématiques et fiches techniques, Vol.2 Du XIX^e siècle à nos jours + guide pédagogique, Novara, Valmartina- De Agostini editore

JEDLOWSKI P., 2000, *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Milano, Bruno Mondadori

LACELLE N., LANGLADE G., 2007, « Former des lecteurs / spectateurs par la lecture subjective des œuvres », dans DUFAYS J.-L., *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Bruxelles, presses universitaires de Louvain

LANDOW G., 2006, *Hypertext 3.0: Critical Theory and New Media in an Era of Globalization*, JHU Press, Baltimore

LAUFER R., SCAVETTA D., 1992, *Texte, hypertexte, hypermedia*, Que sais-je ? PUF, Paris

LEROY M., 2001, *Peut-on enseigner la littérature française ?* Paris, PUF

LUPERINI R., 1998, *Il dialogo e il conflitto, per un'ermeneutica materialistica*, Laterza, Bari

MANTEGAZZA R., 2006, *Manuale di pedagogia interculturale. Tracce, pratiche e politiche per l'educazione alla differenza*, Milano, Franco Angeli

MCGANN J., 2002, *La letteratura dopo il World Wide Web. Il testo letterario nell'era digitale*, Bononia University press, Bologna

MIUR 2010, *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento*, URL:

www.indire.it/lucabas/lkmw_file/.../indicazioni.../decreto_indicazioni_nazionali.pdf

(consulté le 17.09.2018)

MIZUBAYASHI A., 2011, *Une langue venue d'ailleurs*, Gallimard, Paris

NANNI A., CURCI S., 2005, *Buone pratiche per fare intercultura*, Bologna, EMI

PIEPER I., 2006, « L'enseignement de la littérature. Etude préliminaire », Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. URL : <https://rm.coe.int/16805c73e2> (consulté le 17.09.2018)

PORCHER L., 1994, « L'enseignement de la civilisation » in *Revue française de pédagogie*, volume 108, pp. 5-12 ; URL : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_108_1_1251 (consulté le 29.09.2018)

Pour une littérature-monde en français, 2007, URL : https://www.fabula.org/actualites/pour-une-litterature-monde-en-francais_17941.php (consulté le 17.09.2018)

PUREN C., 2014, « La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique » dans *Intercâmbio*, 2^a série, vol. 7, pp. 21-38

SCHAEFFER J.-M., 2011, *Petite écologie des études littéraires : pourquoi et comment étudier la littérature*, Vincennes, éditions Thierry Marchaisse

- 2015, *L'expérience esthétique*, Paris, Gallimard

SCHMITT E., 2001, *Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran*, Paris, Editions Albin Michel

SEBBAR L., 1982, *Shérazade. 17 ans, brune, frisée, les yeux verts*, Saint- Pourcain sur Sioule, Bleu autour

SERRAGGIOTTO G. (éd.), 2012, *Tecnologie e didattica delle lingue: teorie, risorse, sperimentazioni*, Torino UTET Università

SIMARD D., 2001, « L'approche par compétences marque-t-elle le naufrage de l'approche culturelle dans l'enseignement ? » dans *Vie pédagogique*, 118 février-mars, pp. 19-23 URL : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22596> (consulté le 17.09.2018)

SIMARD, D., FALDEAU, E., 2007, « Rapport à la culture et approche culturelle de l'enseignement », dans *Canadian journal of education*, n. 30, pp. 1-24

SORIN N., POULIOT S., MARCOIN D., 2007, « Introduction à l'approche culturelle de l'enseignement », dans *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 33, 2, p. 277–286
URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2007-v33-n2-rse2173/017876ar/> (consulté le 29.09.2018)

TASSINARI, G., 2002, *Lineamenti di didattica interculturale*, Roma, Carrocci Editore

TAUVERON, C., 1999, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte Proliférant » dans *Repères*, n. 19, p. 9-38

ANNEXES

- a) Questionnaire sur l'enseignement de la littérature française et sur l'anthologie culturelle de langue française *Avenir*
- b) Questionnaire sur l'étude de la littérature française et sur l'anthologie culturelle de langue française *Avenir*

Questionario insegnamento della letteratura francese

Domande sull'insegnamento della letteratura francese e sull'antologia culturale di lingua francese *Avenir*

Tipologia di scuola (Liceo linguistico/ esabac / altro liceo

.....

Classe

.....

Numero di ore curricolari di francese

.....

Numero di ore dedicate alla letteratura francese

.....

Manuale utilizzato

.....

Per le lezioni posso usufruire di

(Selezionare le opzioni vere):

-
- LIM (Lavagna interattiva multimediale)
 - Laboratorio linguistico con cuffie
 - Laboratorio informatico
 - Videoproiettore
 - Stereo/ impianto audio in aula
 - Connessione internet
 - Computer o tablet per gli studenti
-

Sezione A : Uso del manuale

In classe

1) Per le lezioni di letteratura francese mi avvalgo del manuale:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

2) Utilizzo

Le fiches strumenti analisi del testo:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

Fiches historiques:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

Fiches culture "Arts visuels":

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

Fiches culture "Grand écran":

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

Testi e domande per l'analisi:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

Biografie autori:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

Focus periodi letterari:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

3) Di solito in classe lavoro:

- Sui testi dell'antologia
- Sul contesto storico, i periodi letterari e gli autori
- Alternatamente su testi e contesto

4) In classe guido gli studenti nella comprensione del testo prima di farglielo leggere autonomamente:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

5) Per fare analizzare i testi utilizzo le domande di analisi proposte nel manuale:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

6) Quando ricorro alle domande proposte ne rispetto l'ordine:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

7) Invito gli studenti a lavorare in gruppo:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

Metodologia

8) Chiedo agli studenti di analizzare i testi come compito a casa:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

9) Preferisco far studiare agli studenti testi che già conosco:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

10) Scelgo i testi su cui lavorare in base al livello linguistico:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

11) Scelgo i testi che penso possano motivare di più gli studenti:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

12) Integro i testi dell'antologia con altri testi di mia scelta:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

13) L'impostazione del manuale mi aiuta a programmare le lezioni:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

14) La guida per insegnanti mi aiuta a programmare e offre spunti interessanti:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

15) Mi sento a mio agio lavorando sulle arti visive:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

16) Mi sento a mio agio nell'analisi di sequenze cinematografiche:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

17) Faccio studiare le fiches strumenti per l'analisi del testo

(Selezionare l'opzione vera):

- Prima di cominciare a lavorare sui testi
- Prima di cominciare a lavorare sui testi e vi ricorro periodicamente anche in seguito per l'analisi di testi specifici
- Contemporaneamente allo studio dei testi per permetterne l'analisi
- Non le faccio studiare, lascio che gli studenti se ne servano autonomamente se necessario

Sezione B: Uso dei contenuti digitali

In classe

18) Riesco ad usufruire dei contenuti interattivi del manuale per fare lezione:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

19) Faccio ascoltare le tracce audio del manuale:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

20) Faccio ascoltare le tracce audio del manuale come primo approccio al testo:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

21) Utilizzo altri materiali multimediali per fare lezione (PowerPoint, video, immagini dal web):

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

Metodologia

22) Invito gli studenti ad usare i contenuti interattivi del manuale per studiare/ ripassare/ esercitarsi a casa:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

23) Invito gli studenti ad utilizzare altri materiali indipendenti dal manuale per studiare/ fare esercizi a casa:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

Se sì quali?

24) Ritengo che l'uso di materiali interattivi e multimediali stimoli l'interesse degli studenti:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

25) Ritengo che l'uso di materiali interattivi e multimediali aiutino l'apprendimento:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

26) Mi sento a mio agio nell'uso di risorse tecnologiche:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

27) Ritengo che le risorse digitali più utili siano:

- Registrazione audio lettura dei testi
 - Video accessibili da E-book
 - Attività a risposta chiusa con correzione e suggerimenti contenuti nell'E-book
 - Libro sfogliabile in versione PDF
 - Altro
-

28) Mi piacerebbe che nel manuale fosse migliorato

- Dal punto di vista della struttura
.....
- Dal punto di vista dei contenuti.....
- Dal punto di vista della grafica.....

29) Mi piacerebbe che nel manuale fosse

aggiunto.....

Questionario studio della letteratura francese

Domande sullo studio della letteratura francese e sull'antologia culturale di lingua francese
Avenir

Tipologia di scuola (Liceo linguistico/ esabac / altro liceo):

.....

Classe:

.....

Numero di ore curricolari di francese:

.....

Numero di ore dedicate alla letteratura francese:

.....

Quale manuale di letteratura francese uso/ ho usato?

.....

1) Mi piace studiare la lingua francese:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

Perché?.....

2) Mi piace studiare la letteratura francese:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

Perché?

3) Penso sia utile studiare la lingua francese:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

4) Penso sia utile studiare la letteratura francese:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

5) Penso che studiare la letteratura mi aiuti a migliorare le mie competenze linguistiche:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

6) Penso sia importante studiare la cultura (civiltà) relativa ad una lingua:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

Sezione A: uso del manuale

A casa:

7) Per studiare uso il manuale:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

8) Sfoglio il manuale per curiosità per vedere se cosa si tratta anche in pagine che non devo studiare:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

9) Il modo in cui è strutturato il manuale mi aiuta ad organizzare lo studio/ il ripasso:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

10) Mi piace studiare:

- Le fiches strumenti analisi del testo:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

- Fiches historiques:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

- Fiches culture "Arts visuels":

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

- Fiches culture "Grand écran":

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

- Testi e domande per l'analisi:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

- Biografie autori:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

- Focus periodi letterari:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

11) Se lavoro da solo su un testo riesco a rispondere alle domande di analisi proposte dal manuale:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

12) Rispondere alle domande di analisi mi aiuta a capire meglio un testo:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

13) Per capire il contenuto di un testo mi basta leggere le note:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

14) Mentre lavoro su un testo uso il dizionario:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

15) Mi capita di ricorrere alle fiches di strumenti all'inizio del manuale mentre studio dei testi:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

16) I testi contenuti nell'antologia suscitano il mio interesse:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

In classe

17) Mi interessa discutere di un testo in classe prima di analizzarlo:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

18) Il professore ci guida nell'analisi dei testi:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

19) L'insegnante si sofferma sulla spiegazione:

- Delle fiches strumenti analisi del testo:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

- Fiches historiques:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

- Fiches culture "Arts visuels":

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

- Fiches culture "Grand écran":

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

- Testi e domande per l'analisi:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

- Biografie autori:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

- Focus periodi letterari:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

Sezione B: uso dei contenuti digitali

A casa

20) A casa ho la possibilità di usare i contenuti interattivi del manuale su computer o tablet:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

21) Utilizzo i contenuti interattivi del manuale:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

22) Mi piace utilizzare i contenuti interattivi:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

23) L'uso dei contenuti interattivi mi aiuta a ripassare/ fare esercizi:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

24) Usando i contenuti interattivi mi sembra di studiare/ imparare bene:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

25) A casa utilizzo altri materiali multimediali indipendenti dal manuale per fare esercizi/
ripassare:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

Se sì quali?.....

In classe

26) Penso che l'uso di contenuti digitali durante la lezione sia coinvolgente:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

27) Penso che l'uso di contenuti digitali durante le lezioni renda più facile l'apprendimento:

Mai Di solito no A volte Di solito sì Sempre

28) Ritengo che le risorse digitali più utili siano:

- Registrazione audio lettura dei testi
- Video accessibili da E-book
- Attività a risposta chiusa con correzione e suggerimenti contenuti nell'E-book
- Libro sfogliabile in versione PDF
- Altro, specificare

29) Mi piacerebbe che nel manuale fosse migliorato

- Dal punto di vista della struttura
.....
- Dal punto di vista dei
contenuti.....
- Dal punto di vista della
grafica.....

30) Mi piacerebbe che nel manuale fosse

aggiunto.....