

ANDREI JEANINA MARINELA

L'IMPORTANCE DE L'ÉTUDE DU TEXTE LITTÉRAIRE EN CLASSE DE FLE. LITTÉRATURE ET INTERCULTURALITÉ

La littérature et son importance ont toujours été des sujets de grande discussion, surtout en contexte de l'enseignement du Français Langue Étrangère. Travailler la littérature en classe de FLE, c'est un sujet qui a donné naissance à un grand nombre de débats et donc c'est un sujet de réel intérêt pour tous les enseignants de FLE.

La littérature a toujours tenu une place importante dans l'enseignement de la langue étrangère. Cependant, aux questions: Pourquoi la littérature? Quelle littérature? Comment l'enseigner?, les réponses sont souvent très divergentes. Pour les uns, le texte littéraire est une base sur laquelle on peut construire des exercices de langue (lexicaux, grammaticaux ou phonétiques) afin d'affiner l'apprentissage d'une langue. Pour les autres, il sert à sensibiliser l'apprenant aux charmes du beau littéraire. Pour d'autres encore, la littérature est un prétexte pour familiariser l'apprenant à la culture du pays dont il étudie la langue. La littérature occupait dans des méthodes de langues étrangères une place jamais refusée et réalisait une fonction jamais définie.

1.1 Les textes littéraires en cours de FLE

Les textes littéraires réunissent les objectifs culturels, méthodologiques et linguistiques d'un enseignement en cours de FLE. C'est la raison pour laquelle les textes littéraires sont des outils didactiques privilégiés depuis le début de l'enseignement du FLE. Il est bien connu que la littérature est un phénomène du langage humain dont on peut, non seulement justifier, mais on devrait encourager l'enseignement dans les cours de langue étrangère par son statut de « laboratoire de langue » et d'objet littéraire. Ainsi, la littérature devient un lieu privilégié pour connaître le mouvement et l'usage de la langue étrangère. Par conséquent, la finalité de cette approche littéraire est d'améliorer les compétences langagières et interculturelles.

Les concepts « langue » et « civilisation » sont étroitement liés. Il s'agit de deux réalités interdépendantes. Pour pénétrer la culture d'un pays, il vaut mieux savoir sa langue, et pour se perfectionner dans sa langue, il faut se familiariser toujours plus avec sa culture. La littérature trouve pleinement sa raison d'être dans la classe de langue étrangère, non seulement parce que son enseignement paraît très approprié pour la transmission des connaissances culturelles du pays dont on étudie la langue, mais aussi parce qu'elle possède des caractéristiques favorisant l'apprentissage de langage. Le recours au texte littéraire, permet à l'apprenant d'enrichir leurs formes d'expression. La littérature est l'ensemble des œuvres orales ou écrites qui visent à une valeur esthétique, morale ou philosophique. Elle recouvre une typologie de textes diversifiée: descriptif, narratif, poétique. Les cours de littérature permettent aux étudiants d'améliorer leurs compétences linguistiques, notamment la compréhension orale, la compréhension écrite et l'expression écrite. La classe de FLE est aussi un espace de complexité, l'objectif de cette classe étant d'acquérir la langue pour apprendre à communiquer. La littérature est une forme de communication et une matière de connaissance. Elle n'est seulement un instrument de communication que dans la mesure où elle est produite par des hommes qui vivent la réalité d'une situation, mais un support privilégié de la formation humaniste. De cette façon, la littérature permet de développer et d'enrichir la personnalité des lecteurs. Le texte littéraire est considéré comme une expression, un regard fragmentaire porté sur un modèle culturel et c'est en ce sens que nous envisageons l'apprentissage d'une langue étrangère. Puisque apprendre une langue étrangère ce n'est pas seulement étudier la langue, il faut établir un parallèle entre la découverte d'une culture et l'apprentissage d'une langue. L'apprentissage de la langue étrangère implique donc la découverte de nouvelles pratiques culturelles et de nouvelles valeurs. Jean Verrier dit « c'est eux (les textes littéraires) qui font qu'une langue soit vivante » (Verrier: 1994). L'utilisation des textes littéraires est un avantage pour l'apprenant par rapport à la langue orale puisqu'il s'agit d'écrit authentique et permanent et aussi parce qu'il peut être réutilisé même après le cours de langue étrangère. Le professeur a un double objet d'enseignement : la langue et la littérature. Ainsi, dans le cours de langue étrangère, le professeur transmet non seulement des modèles langagiers mais aussi culturels. Le texte littéraire est celui qui provoque diverses interprétations, diverses critiques, différentes lectures.

Les textes littéraires ne sont pas proposés aux apprenants pour leur transmettre un savoir mais comme une série d'activités pédagogiques axées sur les différentes catégories de savoir mises en œuvre. Ces activités pédagogiques sont totalement extérieures au texte lui-même et n'ont pour objectif premier que l'apprentissage de la langue. La didactique de la langue et de la littérature se configure comme un espace d'interrelation culturelle et linguistique. Cette

interrelation entre langue et littérature est nécessaire pour que l'apprenant se rende compte de la manière dont la beauté littéraire est soutenue et nourrie par la langue.

Le professeur de langue étrangère lorsqu'il se sert du fait littéraire pour la transmission d'un enseignement, il doit faire aimer et faire vivre la littérature. L'éducation littéraire inclut différentes dimensions : éthique, esthétique, culturelle et linguistique. En ce qui concerne l'éthique, la littérature projette les valeurs d'une société et sa réflexion peut développer l'esprit critique chez l'apprenant. Quant à l'esthétique, la littérature contribue à former la sensibilité artistique des personnes. La littérature représente aussi une dimension humaine et culturelle sans oublier l'aspect linguistique car la littérature développe les compétences linguistiques et communicatives chez l'homme. On n'oublie pas que le contact entre le « sujet » qui apprend et la littérature doit se faire par rapport à l'évolution des aptitudes de l'apprenant. La démarche pédagogique employée doit être en relation avec les besoins directs des étudiants. Benamou dit que « le but de la pédagogie, c'est de faire en sorte que l'élève éprouve lui-même le texte avant d'en parler [...] C'est une pédagogie de la découverte, du choc, de la surprise.» (Benamou, M.,1971: 100). L'enseignant doit transmettre la passion pour la littérature. Il a le rôle d'animateur, doit guider suffisamment et il doit être efficace dans la transmission des connaissances préalables pour que les apprenants trouvent un sens à cet apprentissage.

L'exploitation des textes littéraires en classe de langue est pratique courante étant donné la variété des thèmes explorés par la littérature et la richesse sémantique qu'offrent des textes soigneusement élaborés par leurs producteurs. Ainsi, pour certains enseignants de FLE, comme pour des apprenants non spécialisés, la littérature est essentiellement faite de mots élégamment agencés les uns avec les autres, de phrases assez complexes, de tournures savantes, etc. Toutes ces composantes réunies facilitent, la plupart du temps, la construction du sens par un destinataire qui ne se fie qu'au pouvoir des mots.

Grâce au texte littéraire on peut exploiter au maximum la langue puisque son fonctionnement offre une exploitation ludique, imaginaire mais aussi réelle. En somme, le texte littéraire est un modèle de la langue. Même s'il y a une division entre l'auteur comme personne physique et l'écrivain ces deux personnages appartiennent à la réalité. C'est précisément, ce contact avec la réalité que nous voulons transposer aux étudiants. De cette façon, les apprenants prennent conscience que derrière l'objet de papier qu'est le livre il y a une personne comme eux. Ils pourront ainsi désacraliser l'objet littéraire et n'envisageront plus la littérature comme un exercice académique. Le professeur de français est l'ambassadeur d'une langue, d'une culture et de toute une histoire. Le texte littéraire est comme un instrument qui sert à faire des exercices langagiers, d'objet esthétique ou d'instrument culturel. Le rôle du fait littéraire dans

l'enseignement des langues est incontestable: sans lui, l'apprentissage d'une langue n'aurait pas de raison d'être, car la littérature se sert des mots tout comme la musique et la peinture se servent des sons et des couleurs.

Les textes littéraires doivent être utilisés dans l'enseignement d'une langue étrangère parce que:

- Les textes littéraires sont tout à fait motivants et amusants ayant une valeur éducative.
- Ils sont les matériels authentiques. Comme document authentique, les textes littéraires représentent des aspects et éléments essentiels de la réalité culturelle et sociale d'un pays.
- Ils servent à familiariser l'apprenant à la culture du pays dont il étudie la langue.
- Ils servent à l'acquisition linguistique dans les domaines du vocabulaire et de la grammaire.
- L'étude des textes littéraires n'est alors pas seulement un plaisir esthétique mais également le lieu de croisement des cultures et l'espace privilégié de l'interculturalité.

Les critères du choix des textes

Avant d'utiliser des textes en cours de FLE, il est nécessaire de se renseigner d'abord sur les critères du choix des textes. Il faut sélectionner les textes littéraires selon les critères suivants:

- L'âge des élèves et les objectifs du cours.
- Les relations avec les expériences qu'ils font dans leurs vies quotidiennes.
- Le niveau d'apprentissage : longueur et degré de difficulté des textes.
- L'importance pour l'apprentissage interculturelle.
- Prise en considération de différents genres : drame, poésie, littérature épique, bande dessinée, chansons, pièce radiophonique etc.

Le texte littéraire doit être considéré en même temps comme un support des unités didactiques, un objet de communication et un objet à propos duquel on parle. Dans sa démarche pédagogique, l'enseignement doit prendre en considération plusieurs facteurs:

- La compétence culturelle des apprenants.
- Le recours aux genres et aux formes littéraires familiers aux apprenants.
- L'étude du statut et de la place de la littérature dans la société de l'apprenant.

- Le souci de favoriser la relation texte.
- La nécessité d'aboutir à la construction du sens à partir d'un texte littéraire en

langue étrangère.

Dans les activités de classe par des textes littéraires, les objectifs généraux sont:

- Construire des séquences didactiques autour d'un texte littéraire.
- Apprendre la lecture analytique d'un texte littéraire.

Dans les activités de classe plusieurs compétences sont visées : l'apprenant doit être capable :

- de hiérarchiser et de choisir des objectifs pédagogiques sur un texte littéraire, en fonction du niveau, des besoins et de la progression visée des apprenants ;
 - d'analyser un texte littéraire ;
 - d'élaborer un questionnement efficace de lecture analytique ;
 - de constituer un corpus de documents pertinents dans le cadre des objectifs fixés ;
- de mobiliser les capacités et les connaissances non littéraires des apprenants pour faciliter leur accès au sens du texte littéraire ;
 - d'élaborer des activités ludiques d'appropriation du texte ;
 - d'élaborer des activités d'écriture à partir du texte ;
 - de construire une unité didactique, voire une séquence didactique autour d'un texte littéraire.

La lecture nous confronte à différents modèles de réalité. La littérature en classe de FLE est un outil d'ouverture culturelle qui permet à l'apprenant de vivre l'expérience de l'altérité et de découvrir d'autres pratiques culturelles. La lecture littéraire apparaît comme préalable nécessaire de tout apprentissage d'écriture. Simone de Beauvoir observait déjà que « c'est à travers la littérature qu'on apprend le mieux un pays étranger ». Connaître une langue, ce n'est pas seulement connaître la langue du pays. C'est aussi tenter une approche géographique, historique et culturelle de tous les pays où la langue étrangère est parlée. Les livres nous transportent dans ces autres cultures, dans ces autres pays. La lecture s'apparente alors à un voyage immobile.

1.2. Introduction à l'approche interculturelle

L'interculturalité est un phénomène très en vogue actuellement dans les recherches concernant les domaines des sciences humaines et sociales en général et de l'éducation en particulier. De nombreux ouvrages et articles cherchent à approfondir ce thème. Cette réalité nous semble peu surprenante étant donné la situation mondiale actuelle dans laquelle les frontières tendent à disparaître et où le terme de « globalisation » occupe une place prépondérante à tous les niveaux. Par ailleurs, le thème de l'interculturalité occupe une place centrale dans le domaine de la didactique des langues vivantes. Cette question de l'interculturel prend toute son importance dans ce domaine car, selon Abdallah-Preteceille (1996, p. 105): « Les langues sont des disciplines scolaires qui incarnent, par leur nature même, la présence de l'étranger. Elles sont orientées vers lui, l'intègrent dans la classe et obligent celle-ci à faire à l'altérité sa place nécessaire. D'autres matières (l'histoire par exemple ou la géographie) conduisent à se décentrer, à regarder l'autre et à le laisser entrer dans l'enceinte, mais selon d'autres modalités. Seules les langues, dites justement étrangères, contiennent intrinsèquement en leur sein cette dimension de "l'étrangeté de l'étranger" ». La classe de langue vivante offre donc, de par sa nature, le lieu idéal pour favoriser l'acquisition de compétences interculturelles et la possibilité de pratiquer cette notion de l'interculturel d'une façon concrète. Elle offre, en effet, un contexte favorable aux échanges et apprentissages inspirés et guidés par cette orientation, dans l'objectif de préparer des citoyens aptes à vivre dans ce monde multiculturel et plurilingue dans lequel nous vivons.

1.2.1. L'interculturalité pour une communication réelle

Il faut être conscient du fait qu'une maîtrise des formes linguistiques de la langue apprise, ne garantit pas forcément la bonne communication (Giguet et coll., 2008). Les mots et les phrases exprimés ne sont que des vecteurs pour le message que la personne souhaite communiquer, et il existe de nombreux obstacles susceptibles d'empêcher la bonne compréhension du message. Le contexte de la communication et les différentes croyances des interlocuteurs sont deux exemples des éléments culturels qui peuvent influencer la transmission d'un message. Ainsi, la communication n'est jamais neutre. Il est admis que l'apprentissage des langues étrangères est indispensable dans le contexte international actuel. Nous devons donc ajouter aux objectifs de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères et vivantes la dimension interculturelle voire la compétence interculturelle : « La base de ce concept est de permettre aux élèves de langues vivantes d'entretenir des relations d'égal à égal, avec des locuteurs des langues en question, ainsi que de leur faire prendre conscience à la fois de leur

propre identité et de celle de leur interlocuteurs ». (Byram et coll., 2002, p. 7). Nous allons approfondir les abords de cette question de l'interculturalité dans le contexte actuel afin de tenter de comprendre sa dynamique pour par la suite envisager un enseignement / apprentissage qui permettra aux apprenants, surtout dans le domaine des langues étrangères et vivantes, d'acquérir la compétence interculturelle.

L'apprentissage des langues nécessite l'approche interculturelle

Il est admis actuellement que l'apprentissage des langues vivantes n'a pas uniquement pour but de maîtriser la dimension linguistique de la langue, car un apprentissage de la langue vivante englobe la dimension socioculturelle indispensable pour une communication réelle dans une langue donnée. « Dans le milieu de l'enseignement des langues, on reconnaît généralement que les apprenants n'ont pas seulement besoin de connaissances et de compétences grammaticales (en ce qui concerne la langue cible), mais doivent aussi avoir la capacité d'utiliser la langue en question dans des situations sociales et culturelles données. » (Byram et coll. 2002, p. 7). C'est justement cela qui a été l'idée fondatrice du nouveau concept dans l'enseignement / apprentissage des langues vivantes.

Cette approche a modifié les méthodologies d'enseignement / apprentissage des langues vivantes en entraînant une nouvelle réflexion sur les trois aspects fondamentaux du processus d'enseignement / apprentissage des langues vivantes à savoir, les matériels pédagogiques utilisés, la définition du contenu des connaissances et enfin l'évaluation. Mais que désigne concrètement la dimension interculturelle dans l'enseignement / apprentissage des langues vivantes? Selon Clanet (1993, p. 21), l'interculturalité est « l'ensemble des processus – psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels [...] générés par les interactions de cultures, dans un rapport d'échange réciproque et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation ». Cette définition met en exergue la complexité des relations entre cultures qui contiennent des éléments de proximité mais également des différences importantes. L'interculturel implique en effet une relation et un échange entre les différentes cultures, une relation de médiation qui installe un dialogue entre ces dernières par l'intermédiaire de leurs porteurs. Par ailleurs, cette relation ne peut s'installer que dans un milieu interculturel où les individus et même les institutions se voient amenés à échanger et interagir ensemble positivement. En effet, lors d'un échange linguistique entre des personnes, l'échange d'information ne constitue pas le seul objectif. Chaque personne perçoit l'autre en tant qu'individu qui fait partie d'un groupe social et culturel particulier. Il est évident que la

position sociale de chacun influe sur ce qu'il dit et la façon dont il le dit. Elle joue également un rôle sur la réaction ou la réponse qu'il attend de l'autre et sur son interprétation de cette réponse ou de cette réaction.

En matière d'enseignement des langues, cette dimension est contenue dans le concept de « capacité de communication ». En effet, un apprenant de langues vivantes doit être capable de connaître et choisir le langage adéquat en fonction de la situation communicationnelle. En somme prendre en compte la « dimension interculturelle » dans l'enseignement / apprentissage des langues vise à rendre les apprenants des locuteurs ou des médiateurs interculturels, capables de s'adapter aux situations communicationnelles. Cela leur permettra de s'engager dans un cadre complexe et un contexte d'identités multiples tout en évitant de tomber dans les stéréotypes qui accompagnent généralement ce genre de situation. « La confrontation des individus appartenant à des sphères culturelles différentes relativise les connaissances, oblige à construire un savoir multipolarisé » (Abdallah Pretceille, 1996, p. 153). Par ailleurs, ces multiples sphères culturelles et cette diversité culturelle qui caractérisent les sociétés modernes n'est pas un phénomène nouveau, néanmoins elle implique l'adoption de nouvelles approches, surtout au niveau pédagogique. Ce qu'il nous faut en effet, c'est une perspective qui prend en compte cette diversité dans l'objectif de la rendre source de richesse et lieu de rencontre plutôt que terrain de conflit.

« La reconnaissance de la diversité culturelle n'est pas un fait nouveau en soi, l'élément sans doute nouveau est la façon d'intégrer cette diversité culturelle à la pédagogie. » (Abdallah-Pretceille, 1996, p. 152). Le renouveau se manifeste donc dans les modalités d'intégration de la diversité culturelle à la pédagogie, en repensant les dispositions conçues pour introduire les faits d'une culture dans la pédagogie et l'éducation.

« La pédagogie interculturelle est en fait un moyen de réconcilier enseignement et éducation, en apprenant aux enfants et aux adolescents à prendre conscience de ce qu'ils sont, à se situer par rapport aux autres et à accomplir le rôle qu'ils sont amenés à jouer » (Abdallah-Pretceille, 1996, p. 161). Nous sommes entièrement d'accord avec ce que préconise Abdallah-Pretceille. Le but final de ces démarches consiste à former des apprenants aptes à bien vivre et s'entendre avec les autres car, quand ils apprennent à se rendre compte de leurs propres cultures, ils peuvent enfin envisager et comprendre que d'autres cultures existent et qu'une relation ne consiste pas en une comparaison entre ces différentes cultures pour évaluer qui est mieux ou moins bien, mais qu'il s'agit de légitimer leur existence et de les accepter. De fait, il faut commencer par se respecter pour parvenir à respecter les autres et à leur donner le droit d'exister sans porter de jugement ou d'appréciation. C'est dans ce point que réside un des plus importants

obstacles du discours interculturel : « le discours interculturel, en portant l'interrogation sur les interactions entre moi et Autrui induit, implique un questionnement autant sur l'objet de l'observation que sur l'observateur lui-même [...] toute catégorisation en termes donnés ne peut être admise que si elle s'applique aussi à soi ». (Abdallah-Preteceille, 1996, p. 109).

1.3. Culture et approche interculturelle

Le concept de culture comporte aux moins deux significations principales, la première est la plus étroite, elle touche tout ce qui concerne les arts et les médias. La deuxième est plus large, elle renvoie aux modes de vie d'une société, c'est à dire tout ce qui distingue et caractérise les membres qui appartiennent à cette société, leurs habitudes, rituelles, coutumes et leurs savoirs à tous les niveaux de leur vie. Concernant cette seconde signification, nous ajouterons les éléments qu'apporte L. Porcher : « Toute société est liée à une culture d'ensemble, qui la caractérise et qui est elle-même le résultat de très nombreuses cultures plus petites, plus sectorisées. Une culture 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. » (Porcher, 1995, p. 55).

1.3.1. Historique du terme « culture »

Le concept de **culture** qui vient à l'origine du mot latin « cultura » a beaucoup évolué depuis son premier usage. Son évolution correspond aux changements que subissent les sociétés en termes de mœurs. Il a d'abord été utilisé pour désigner l'homme honnête, celui qui a eu une formation intellectuelle en fréquentant les « grandes œuvres » de la littérature et celui qui sait se comporter en société grâce à son éducation basée sur les notions de Vrai, de Beau et de Bien (Puren, 1990, p. 35). Puis, à la fin du XIX^e siècle il connaît un tournant important, car la culture va devenir un objet d'étude scientifique. « Le mot "culture" s'enrichit donc d'un concept scientifique et se décharge progressivement de tout jugement social, en se rapportant à une situation sociale et une collectivité » (Bénéton, 1975, p. 113). C'est l'anthropologue Tylor qui lui confrère une définition scientifique. Il définit la culture comme « un ensemble complexe qui inclut les croyances, les savoirs, l'art, les lois, la morale, les habitudes et tous les autres éléments qui caractérisent l'appartenance d'un homme à une société ». (Tylor, 1871, p. 1). Il conçoit le concept de « culture » comme un objet d'études scientifiques en le vidant de plus en plus de

tout jugement social. « Une culture est un ensemble de schèmes interprétatifs, c'est-à-dire un ensemble de données, de principes et de conventions qui guident les comportements des acteurs sociaux et qui constituent la grille d'analyse sur la base de laquelle ils interprètent les comportements d'autrui » (Blanchet, 2004, p. 7). Cependant l'apport de la langue à la culture n'apparaît clairement qu'après les recherches effectuées par d'autres anthropologues qui mettent l'accent sur le rôle que joue le langage dans la culture. Rappelons que cette évolution qu'a connue le concept de « culture » ne peut être évoquée sans parler de celle du concept de « civilisation ».

1.3.2. Culture et civilisation

Le terme « civilisation » a souvent été l'objet de confusion avec le concept de « culture » dans l'enseignement / apprentissage des langues vivantes. Le terme « culture » est le plus utilisé actuellement dans les discours didactiques. Par contre dans la pratique pédagogique, les manuels utilisent couramment le terme « civilisation » pour désigner les savoirs en relation avec une orientation culturelle. Le concept « civilisation » vient à l'origine du mot *civitas* qui signifie « cité, État ». Il renvoie à l'esprit du colonialisme et rappelle l'opposition entre deux mondes, l'un civilisé et l'autre pas. Cette bipolarisation permettait pendant la colonisation de justifier l'imposition d'un système culturel par le colonisateur qui possédait théoriquement le meilleur système. Ainsi la civilisation était pensée pour civiliser les pays moins civilisés et les amener à progresser (Bénéton, 1975, p. 48). Son sens relève d'une certaine vision de l'humanité, il est synonyme de sociabilité et doit être rapproché de la civilité dont se devait de faire preuve un gentilhomme, c'est dire que la conception de la civilisation était formée à partir d'un jugement de valeur qui distinguait les pays civilisés des moins civilisés. Ce n'est qu'après la deuxième guerre mondiale et la décolonisation, ainsi que les dénonciations qui l'ont accompagné, que le sens du mot "civilisation" va évoluer. Ainsi la conception de la civilisation se devait de changer surtout par rapport à sa relation à la didactique des langues étrangères. Le dictionnaire de J.-P. Cuq (2003) définit ce concept de la façon suivante : « Une civilisation est un mode d'être, établi historiquement, et qui constitue une totalité, faite de cohérences et de contradictions. Elle se définit surtout par différences avec d'autres civilisations (plus vagues et plus floues que des cultures). » (2003, p. 42).

Actuellement ce terme est toujours utilisé mais en raison de son ancienne connotation il est souvent remplacé par le terme de culture qui est moins imprécis. Il reste néanmoins préférable de parvenir à un équilibre entre ces deux domaines, afin de rendre compte du

fondement historique d'une civilisation et de l'actualité de sa culture. Si certains manuels de langue choisissent comme titre le terme « civilisation », c'est pour pratiquer ce dépassement en proposant des contenus culturels et civilisationnels. Il est tout de même visible que le terme « culture » s'est progressivement substitué à celui de « civilisation » dans les manuels et le discours didactique. Ce changement a conduit également à une modification de la conception de l'enseignement de la culture. Désormais, il ne s'agit plus d'imposer mais plutôt de comprendre et de reconnaître les différences de chacun pour les respecter sans porter de jugement de valeur. L'usage du terme culture désigne un renouveau dans le regard posé sur l'objet étudié. Ainsi, les jugements de valeurs imposés disparaissent à la faveur d'une reconnaissance qui légitime les autres cultures. Car, utiliser le terme culture pour éviter les jugements de valeurs que porte le terme civilisation comporte des risques. Le remplacement systématique de l'un par l'autre entraîne un questionnement et le sociologue s'interroge à propos de l'absence de jugement prêtée à la culture. Selon Demorgon, le remplacement d'un mot par l'autre élimine une partie d'un débat pourtant intéressant : « La civilisation ne constitue-t-elle pas une synthèse, souvent plus étendue et plus profonde, entraînant une validité et une durée plus grande des orientations de pensée et d'action ? Même si elles sont mortelles, les civilisations se déploient davantage dans le temps et l'espace. Si la notion de "civilisation" supposait une volonté de situer une ou des cultures au-dessus des autres, la notion de "culture", en se voulant égalisatrice, risque de contribuer à la banalisation de toutes les cultures. » (Demorgon, 2003, p. 30).

1.3.3. L'importance de la culture dans la didactique des langues

L'accès à la culture permet de comprendre une société et d'avoir accès à la part implicite et non verbale des échanges entre les personnes. Car la culture offre la base de ces connaissances et aide à les comprendre dans un cadre plus large et plus global. La culture est étroitement liée à la langue : l'enseignement de la culture est indispensable à l'enseignement des langues. La culture ainsi que l'aspect linguistique d'une langue constituent les deux aspects centraux de l'enseignement d'une langue, d'où le terme proposé par Galisson (1990) « langue-culture ». Cette relation qui unit une langue et une culture a été décrite par des anthropologues et auparavant par des philosophes. Une telle réflexion sur ce lien existe depuis l'antiquité. Le langage et la culture entretiennent une relation très étroite car les éléments d'une langue constituent des moyens d'échange entre les individus, comme par exemple lors d'une occasion ou d'un événement social où la langue est un moyen d'action puisqu'elle est utilisée pour réaliser une action. En fait, la langue est le moyen de communication par excellence entre les

individus mais elle ne transmet pas uniquement des informations, elle est en effet également porteuse d'éléments culturels. Elle véhicule et permet la transmission d'un patrimoine culturel. Lévi-Strauss définit la relation entre le langage et la culture ainsi : « Le problème des rapports entre langage et culture est l'un des plus compliqués qui soient. On peut d'abord traiter le langage comme un produit de la culture; une langue en usage reflète la culture générale de la population. Mais dans un autre sens, le langage est une partie de la culture ; il constitue un de ses éléments parmi d'autres. Mais ce n'est pas tout : on peut aussi traiter le langage comme une condition de la culture, et à un double titre ; diachronique puisque c'est surtout au moyen du langage que l'individu acquiert la culture de son groupe ; on instruit, on éduque l'enfant par la parole ; on le gronde, on le flatte avec des mots. En se plaçant à un niveau plus théorique le langage apparaît aussi comme une condition de la culture, dans la mesure où cette dernière possède une architecture similaire à celle du langage.» (Lévi-Strauss, 1958, p. 78-79).

La relation entre langue et culture est donc très étroite, les éléments d'une langue servent à réaliser des échanges entre les individus. Mais la langue est également l'instrument utilisé par exemple pour mettre en place des lois et des règles. Elle fait donc partie de la culture exactement comme d'autres aspects tels que les coutumes vestimentaires, la nourriture, etc.

1.3.4. L'enseignement de la culture pour enseigner les langues – aperçu historique

Cette mise en évidence du rôle du langage dans la culture, surtout de la part des anthropologues, a conduit les enseignants de langues étrangères à réfléchir à la question de l'enseignement de la culture. Avant le début du XIX^e siècle, l'enseignement des langues se faisait à partir des ouvrages des grands auteurs mais aussi grâce à de multiples échanges entre les pays, comme les échanges commerciaux. Cet apprentissage des langues étrangères nécessitait l'existence de manuels d'apprentissage de la langue qui contenaient des informations culturelles liées à la langue cible sans pour autant clairement annoncer des objectifs culturels. Quelques manuels présentaient une « modernité étonnante » (Sanden-Piva, 2001, p. 22), ils comportaient des dialogues et des expressions idiomatiques généralement utilisées dans les situations de la vie courante. Le « Vocabulaire » de Berlaimont est un bon exemple : c'est la première édition d'un livre de conversation, paru probablement en 1530. Il a eu beaucoup de succès en Europe et sera réédité plusieurs fois en plusieurs langues entre les XVI^e et XVIII^e siècles (Van Els et Knops 1988, p 296; Sanden-Piva, 2001, p. 22). Ce livre peut être considéré comme un vrai manuel, les contenus grammaticaux sont généralement repris dans des dialogues (Kok Escalle, 1997, p. 173). « Ces ouvrages sont conçus pour une élite commerçante qui sait

lire, écrire et qui voyage. Les aspects culturels qu'ils contiennent sont liés à la vie de cette élite » (Sanden-Piva, 2001, p. 22). Par ailleurs, traditionnellement l'étude de la culture désignait l'étude des grandes œuvres littéraires et artistiques. Dans l'enseignement du latin et du grec, puis dans les langues modernes au XIX^e siècle, l'enseignement de la littérature était le meilleur moyen de transmettre aux élèves une culture humaniste (Puren, 1990, p. 2- 3). Mais la littérature n'était pas toujours considérée comme la seule et unique voie d'accès à une culture étrangère, les traits de la vie quotidienne en font également partie. Par exemple Berthelot en 1900 a été un « partisan d'un usage pratique et moderne de l'enseignement des langues et non pas que les élèves admirent seulement "les beautés littéraires" » (Puren, 1990, p. 36). Néanmoins le texte littéraire restera pendant longtemps et jusqu'aux années 1960 majoritaire dans le dispositif d'ensemble de l'enseignement de la culture (Puren, 1990, p. 42). Les enseignants cherchaient à transmettre aux élèves la culture à travers le patrimoine culturel universel commun à toute l'humanité. Toutefois, cette méthodologie ne tarda pas à arriver à une phase critique quand on s'aperçut que cet enseignement conduisait les enseignants à placer les cultures par rapport à ce génie national par ordre de mérite. En outre cette méthodologie ne formait pas aux réalités quotidiennes et aux pratiques qui forment la base de toute culture. En effet l'enseignement de la culture s'orientait vers un enseignement d'une culture universelle sans prendre en compte la diversité des cultures et la richesse impliquée par cette diversité. A partir des années 1950, une nouvelle orientation débute dans la conception de l'enseignement de la culture. En s'appuyant sur des nouvelles découvertes et recherches des anthropologues et linguistes, qui portent sur le caractère indissociable qui lie une langue et une culture, les enseignants cherchent à changer les contenus d'enseignement / apprentissage des langues. Ainsi au milieu des années 1960 on commence à diminuer progressivement l'usage des textes littéraires, en faveur d'un usage pratique de l'enseignement de la culture (Puren, 1990, p. 42).

Au cours des années 1970, les enseignants vont se servir des nouvelles découvertes en sciences humaines et sociales comme l'anthropologie, la sémiotique et la linguistique du discours, pour réfléchir à l'enseignement de la culture. Les travaux de Barthes ont inspiré les chercheurs dans le domaine du Français Langue Etrangère. Pour Barthes (1985, p. 250), il faut considérer une culture, qu'elle soit maternelle ou étrangère, comme un langage composé d'objets qui constituent des systèmes structurés de signes. Ces objets peuvent être classés en fonction d'une attribution sociale fournie par la langue en question, ou bien, ils peuvent être classés en fonction d'un acte individuel de sélection représenté par la parole. Ces recherches dans les différents domaines des sciences humaines et sociales (anthropologie, sémiologie) ont servi donc de base de réflexion pour les chercheurs en didactique des langues. « Les didacticiens

au début des années 1970 vont assigner un objectif communicatif en définissant une "compétence de communication". Cette dimension de communication prend en compte le contexte situationnel ». (Sanden-Piva, 2001, p. 26). Elle prend en compte les règles socioculturelles de la langue. Ces travaux ont conduit à la conception du « Niveau Seuil » qui contient la description de certains actes de parole qui sont susceptibles d'être utilisés lors d'une situation de communication à partir d'une différenciation entre les niveaux et les besoins des apprenants. Les équipes de chercheurs ont déterminé des Niveaux-Seuils pour les principales langues en Europe et ont joué un rôle décisif dans l'enseignement de ces différentes langues. Dans les années 1980, ces travaux constituent la base de l'approche communicative utilisée dans l'enseignement / apprentissage des langues vivantes dont nous avons déjà parlé plus haut.

1.3.5. La culture par l'approche interculturelle

L'approche interculturelle sera prise en compte dans l'enseignement de la culture au cours de la même période (Besse, 1993 ; Byram, 1989 ; Zarate, 1986; Sanden-Piva 2001). La notion de l'interculturel désigne la culture d'un groupe donné par son rapport au monde, avec ses valeurs, ses normes, ses modes de vie, ses croyances, sa langue, etc. Le groupe véhicule cette culture avec toutes ces composantes. L'interculturel s'intéresse à la culture en tant que vision du monde, un ensemble de significations propre à un groupe donné, qui comprennent sa manière de voir les choses, son imaginaire, ses croyances. En somme ce qui compte dans l'interculturel ce sont les aspects invisibles et internes dans la culture comme les valeurs et la façon de penser, qui positionnent un group donné et positionnent les autres par rapport à lui en tant qu'entité culturelle particulière. Cette conception met en avant un rapprochement entre les différentes cultures. Elle insiste en effet sur l'importance de développer de l'empathie envers des modes de vie étrangers. Il s'agit ici de comprendre les composantes qui constituent une culture étrangère pour avoir la capacité et la sensibilité nécessaire pour se comporter d'une manière adéquate dans des situations liées à ces modes de vie étrangers et avoir du recul par rapport à sa propre culture. « L'apprentissage de la langue étrangère permet de prendre conscience de son ethnocentrisme - le fait de juger les valeurs et les croyances dans une autre culture que la sienne à partir des valeurs et des croyances dans sa propre culture. Désormais, l'enseignement de la culture étrangère ne va plus être conçu seulement en fonction d'un objet, la culture y est vue comme un objet de connaissance dont il convient de donner une définition et une description, mais aussi en fonction d'un sujet. » (Sanden-Piva, 2001, p. 26). L'importance désormais est accordée aux apprenants, sujets de l'apprentissage dans le choix des thèmes à

partir desquels les traits culturels sont étudiés en classe. En effet, ces nouvelles dimensions de l'enseignement de la culture n'ont pas vraiment entraîné une progression marquante dans le domaine de l'enseignement de la culture. « Debyser (1980, p. 61) par exemple estime que la compétence de communication n'a pas suffisamment porté sur les aspects socioculturels et qu'elle a un caractère trop instrumental.

En outre, la compétence culturelle et la compétence de communication ne peuvent pas être réduites l'une à l'autre » (Sanden-Piva, 2001, p. 26). La compétence culturelle et la compétence de communication ne peuvent donc pas se substituer l'une à l'autre. Par ailleurs, d'après Abdallah-Preteille (1996) il est préférable de prendre en compte la diversité des apprenants et de parler des aptitudes culturelles. Selon la situation dans laquelle l'apprenant se trouve il doit pouvoir utiliser un certain type particulier d'aptitude culturelle.

Abdallah-Preteille souligne également la difficulté de la conception interculturelle puisque chaque apprenant a sa propre subjectivité. Ainsi, les connaissances factuelles ne peuvent pas favoriser sa rencontre avec l'autre. Il faut que l'apprenant procède par une démarche active d'appropriation. La dimension culturelle, malgré son importance incontestable, pose des difficultés d'intégration aux enseignants, surtout si l'on prend en compte la diversité des apprenants et de leurs besoins. En effet lors de l'intégration de la dimension culturelle, un praticien ou un concepteur de matériel pédagogique se trouve amené à se poser des questions sur les contenus, la méthodologie, puis l'évaluation. De plus, en raison du nombre et de la diversité des aspects culturels, un problème de choix peut se poser, de même qu'un problème de choix de vocabulaire. Car il faut s'interroger en présentant du vocabulaire sur sa dimension culturelle et sur la nécessité d'introduire cette dimension aux apprenants dans l'enseignement des langues vivantes. Un mot ne peut être compris à proprement dit sans son référent culturel, sinon l'apprenant va se référer à son propre système linguistique et culturel dans l'interprétation du mot ou terme appris. Il ne faut pas négliger que dans les nouvelles orientations et surtout avec la diffusion du Cadre Européen Commun de Référence (CECRL, voir plus loin), il ne s'agit plus d'une dimension culturelle, mais plutôt de la dimension interculturelle, qui implique de procéder différemment, d'envisager l'enseignement de la culture sous un autre angle, avec des objectifs plus complexes.

1.4. L'approche interculturelle : approfondissement

1.4.1. Origine de l'approche interculturelle

Abdallah-Preteuille dans l'avant-propos de son livre, *Vers une Pédagogie interculturelle* (1996), considère la culture et l'interculturel comme une des mutations (politique, sociale, technologique, industrielle...) qui structurent l'évolution des sociétés. Par ailleurs, toujours d'après cet auteur, le recours à l'interculturel est généré « par des dysfonctionnements dans les relations humaines, par des fractures et des ruptures qui traversent le corps social (conflits raciaux, revendications régionalistes, difficultés liées à l'immigration...) ». (Abdallah-Preteuille, *Vers une Pédagogie interculturelle* p. 9). L'appel à l'interculturel évoque ainsi des malaises sociaux profonds qui séparent les humains et créent une source de dysfonctionnement à différents niveaux. Dans le contexte multiculturel et multiethnique dans lequel se trouvent les sociétés modernes il fallait trouver des moyens de minimaliser les conflits résultants de cette situation. Cela a amené le CECRL à lancer un appel pour déployer tous les moyens possibles et nécessaires dans cette optique. Par ailleurs, toujours selon Abdallah-Preteuille, « L'objectif d'une approche interculturelle n'est pas de rechercher des lois mais tout au plus, des régularités, non plus que d'accumuler des connaissances, mais de mettre l'accent sur des convergences. Il s'agit, en fait, de s'attacher à des problèmes de situations qui nécessitent d'être abordés dans toute leur complexité et leur globalité » (1996, p. 148). Au cœur de la problématique interculturelle se trouvent des concepts comme ceux de « culture », « identité culturelle », « ethnie », « ethnicité », « race » ou « société ». Les deux premiers de ces concepts renvoient dans la pratique sociale à des mythes plus qu'à la réalité, ils sont essentiellement des concepts outils. S'ils sont entachés d'idéologie, toute prétention de les cerner objectivement relève d'une démarche artificielle. Par ailleurs définir des concepts comme ceux que nous venons de citer est extrêmement difficile voir dangereux, car « toute définition objective comporte un risque de présenter les cultures – et/ou l'identité culturelle – comme de nouveaux déterminismes » (Abdallah-Preteuille 1996, p. 20). Dans une telle approche l'individu va se trouver obligé de se conformer à son appartenance culturelle, ce qui occulte toute participation de l'individu dans l'élaboration de sa culture. Ce qui importe par rapport à la problématique interculturelle, ce n'est pas de définir mais de clarifier les mécanismes théoriques sous-jacents à la constitution d'une problématique (Abdallah-Preteuille, 1996, p. 23-25). Dans cette perspective « la culture est essentiellement un phénomène socio-psychologique. Elle est véhiculée par les entendements individuels et ne peut s'exprimer que par l'intermédiaire des individus ». (Kluchon, cité par Abdallah-Preteuille, 1996, p. 24-25). Une telle définition de la notion de culture, lui redonne sa dimension plurielle et limite son usage en tant que phénomène qui exerce une emprise extérieure sur l'individu. « De même, les expressions telles que « dialogue des cultures », « contacts des cultures » ..., qui tendent à réifier la notion de culture, sont, en réalité vide de sens.

Car ce ne sont pas les cultures qui entrent en contact mais [...] les hommes » (Abdallah-Pretceille, 1996, p. 25). La culture et l'identité culturelle n'existent donc que par les significations que construit l'individu. Néanmoins, il est important de préciser qu'il ne s'agit pas de prôner la résurgence de théories individualistes, mais d'insister sur la dimension sociale qui unit l'individuel et le collectif.

1.4.2. La problématique de l'identité

La représentation de l'identité « ne se comprend pas seulement dans ses relations structurelles à la collectivité dont elle se veut l'image. Elle s'élabore aussi dans une confrontation permanente à d'autres identités » (Lipiansky cité par Abdallah-Pretceille, 1996, p. 36). L'identité est d'abord une identité sociale, et ces « identités sociales sont liées aux cultures. Un « Chinois » a acquis son identité de Chinois à travers une éducation transmise par ses compatriotes ; de cette manière, il a inconsciemment assimilé les croyances, les valeurs et les comportements « chinois » (Byram et coll., 2002, p. 10). En d'autres termes, l'identité d'un individu se définit par rapport à sa propre culture et par rapport à d'autres cultures. Ainsi, l'identité naît toujours du contact avec un individu ou un groupe. Elle ne se définit pas uniquement par soi mais aussi par la relation à l'autre. L'autre qu'il appartienne à la même culture ou à une autre est crucial dans la composition de l'identité. Cette importance de l'autre à travers le contact avec soi implique une définition de soi par l'autre et de l'autre par soi.

« Cette interdépendance du Moi et de l'Autre est constitutive du phénomène identitaire proprement dit, que l'identité soit ethnique (G. Devereux), psychologique (M. Zavalloni), collective (J. Breque), culturelle (S. Abou) ou identité de soi-même (E. Erikson) » (Abdallah-Pretceille, 1996, p. 38). J. P. Sartre considère que « pour obtenir une vérité quelconque sur moi, il faut que je passe par l'autre. L'autre est indispensable à mon existence, aussi bien d'ailleurs qu'à la connaissance que j'ai de moi » (Sartre cité par Abdallah-Pretceille, 1996, p. 39). Il nous semble qu'il est également important de réaliser que dans une démarche interculturelle « les contacts entre personnes ou entre groupes donnent tôt ou tard lieu à des désaccords plus au moins déclarés, selon, les enjeux, les affinités et les capacités des personnes à communiquer ». (Marandon, 2003, p. 259) Étant donné que l'existence de l'identité de soi requiert l'existence de l'autre, s'il y a dysfonction entre l'identité pour soi et l'identité pour l'autre le sujet se sent en crise, il réagit par l'angoisse ou le désespoir, car « le sentiment de l'identité demeure tant que le sujet parvient à donner à cette altérité le sens de la continuité, s'il la perçoit comme rupture de celle-ci, il y a crise d'identité ». (Camilleri, cité par Abdallah-Pretceille, 1996, p. 40).

Or l'identité a une dimension dynamique et plurielle. Elle est dynamique parce qu'elle n'est jamais finie, jamais installée. Liée à l'individu d'une part et au contexte social et temporel d'autre part, elle est à la fois stable et en perpétuelle évolution d'où la difficulté de saisir le concept d'identité culturelle. Ainsi, quand une crise surgit et qu'un individu se sent menacé, il se range « derrière une identité fixe et rigide qui se traduit par une volonté passéiste ou un retour au traditionnel érigé, pour les besoins de la cause, en valeur suprême » (Abdallah Pretceille, 1996, p. 41). L'identité est d'autre part plurielle car chaque individu possède plusieurs identités : identité de classe sociale, d'âge, de nationalité, de profession, etc. Cependant, la reconnaissance de l'altérité ne résout pas le problème que peut rencontrer un interlocuteur en essayant d'introduire un point de vue sur autrui : « les observations que je fais ou que je crois faire sur l'autre je les ordonne systématiquement autour de moi » (Held et Maucorps, cité par Abdallah-Pretceille, 1996, p. 43). Ainsi la manière dont on considère les autres dépend de notre manière de nous regarder nous-mêmes. En effet la relation à l'autre est d'une nature multidimensionnelle que Todorov ramène à trois axes, « trois axes sur lesquels on peut situer le problème de l'altérité : c'est premièrement un jugement de valeur (un plan axiologique, l'autre est bon ou mauvais, je l'aime ou je ne l'aime pas [...] deuxièmement, l'action de rapprochement ou d'éloignement par rapport à l'autre (un plan praxéologique) : j'embrasse les valeurs de l'autre, je m'identifie à lui, ou bien j'assimile l'autre à moi, je lui impose ma propre image ; entre la soumission à l'autre ou la soumission de l'autre il y a un troisième terme qui est la neutralité ou l'indifférence. Troisièmement, je connais ou j'ignore l'identité de l'autre (se serait le plan épistémologique) ; il n'y a évidemment ici aucun absolu mais une gradation entre les états de connaissances moindres ou élevés » (Todorov, cité par Abdallah-Pretceille, 1996, p. 44). En somme, ce que les gens pensent de nous nous façonne en quelque sorte, l'affirmation de l'identité nécessite l'existence de l'autre. « Toute relation est sous-tendue par une dynamique, une histoire insérée dans un temps et un lieu. Se trouve ainsi réaffirmée la valeur plurielle des notions de culture et d'identité » (Abdallah-Pretceille, 1996, p. 55). Il est possible pour un individu ou un groupe de jouer sur les différents traits qui caractérisent leur identité, il leur est même possible de mettre en avant certains traits de leur identité culturelle selon un besoin éprouvé dans une situation ou un contexte donné dans certaines stratégies. Devereux note « une tendance à exagérer, par rapport à des étrangers, un trait caractérisant l'identité ethnique qui est moins manifeste dans les rapports intra-ethniques. Une variante de cette conduite est l'exagération des signes de l'identité ethnique de l'exilé durant son exil » (Devereux, cité par Abdallah-Pretceille, 1996, p. 55). La capacité d'adaptation d'un individu dans un système social dépendra donc de sa capacité à jouer sur l'ensemble des potentialités qui lui sont offertes, qu'il

possède par la multiplicité de ses identités et par les traits propres de chacune de ces identités. La compétence de communication est définie comme le degré de capacité pour un individu d' « adapter la forme linguistique de son discours aux différentes situations communicatives » (Wilkins, cité par Abdallah-Preteceille, 1996, p. 55-56) en adoptant un des registres linguistiques qu'il possède et en le mettant en parallèle avec ses différentes identités.

Les registres linguistiques sont propres à chaque identité que l'individu a au même titre que les autres caractéristiques qui distinguent cet individu. Ces facultés offertes à un individu ou à un groupe peuvent favoriser les relations mais elles risquent également de devenir des étiquettes prédéfinies quand elles sont octroyées arbitrairement à l'autre, qui dans ce cas se voit ranger dans une identité sociale et culturelle et subir des préjugés et des idées fixes et caricaturales. Ces problèmes d'ordre identitaire sont le résultat de l'existence des relations avec autrui, l'autre, le différent. La différence, donc, est à l'origine de ce problème. Les conflits résultent de cette problématique de l'identité. Un travail pour résoudre les conflits devrait débiter par l'acquisition des compétences nécessaires, telle que l'empathie qui selon Gérard Marandon « condense ainsi en une seule compétence un faisceau d'aptitudes allocentriques constitué de l'ensemble des traits psychologiques qui permettent le passage de soi à l'autre, condition préalable à toute rencontre interpersonnelle » (Marandon, 2003, p. 263). L'empathie contribue à l'acquisition de la capacité à ne pas faire l'amalgame entre les individus et les stéréotypes et à ne pas avoir d'idées préconçues. Cette empathie enfin peut « être dissociée en trois composantes psychologiques distinctes : l'allocentration proprement dite, la flexibilité et la réceptivité active » (Marandon, 2003, p. 263). En somme c'est la condition préalable à toute rencontre interpersonnelle entre le soi et l'autre. (Mokh, Hilda. « L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe » - 2014, p. 151)

1.4.3. Moi et autrui dans le discours interculturel

Évoquer les différences nous semble un terrain qui peut comporter des risques. Là en effet sont susceptibles d'apparaître des comparaisons ou des différenciations d'ordre ethniques, sociales ou culturelles pouvant conduire à, ou encourager des rapports interpersonnels inégaux et injustes. Il serait donc plus judicieux de mettre l'accent sur les ressemblances et les points communs : malgré la présence de différences entre les peuples, les similitudes entre les cultures sont au fond très nombreuses. Par ailleurs, comprendre l'autre va nécessiter de le découvrir. Et c'est à travers cette découverte d'autrui que l'on chemine également vers la découverte de soi.

« La découverte de la culture des autres offre ainsi l'occasion d'interroger sa propre culture. Culture des autres et culture de soi, dans un monde fini, ne sont que les deux faces d'une même réalité : la coexistence, à l'échelle du monde d'une diversité importante de manières d'être et de faire ». (Billerey et Hatzfeld, 2010, p. 21) Les êtres humains sont associés à leurs cultures, leurs ethnies ou leurs origines, mais restent avant tout des personnes humaines. Le discours interculturel vise à mettre en avant cette notion de l'humain et cherche à favoriser le discours avec l'autre plutôt que le discours sur l'autre ou le discours à propos des différences qui séparent. La complexité des dynamiques culturelles appelle toutefois à rester prudent. Les cultures se ressemblent, certes, mais chacune d'entre elles cherche à se démarquer. Ainsi promouvoir un discours avec l'autre sous les auspices de la démarche interculturelle exige une analyse des relations en présence et des éventuels problèmes pour repérer les singularités et la diversité. Ensuite « il faut distinguer l'ambition d'une culture singulière, qui tend à imposer ses normes et ses valeurs propres au monde entier, du projet réel d'une culture mondiale [...]. En d'autres termes, il faut séparer l'universalité qui résulte de la diffusion d'un même modèle et d'une même forme culturelle à une part de plus en plus large de l'humanité, donc un processus d'uniformisation croissante, et l'universalité qui consiste essentiellement dans la recherche et l'approfondissement des traits communs à l'humanité toute entière ». (Billerey et Hatzfeld 2010, p. 37). L'élaboration du discours interculturel ou plutôt ici la recherche de la compétence interculturelle n'est jamais terminée, « n'est jamais achevée [...]. Les identités et valeurs sociales de chacun se développent constamment ; chaque individu acquiert de nouvelles identités et de nouvelles valeurs tout au long de sa vie » (Byram et coll., 2002, p. 12). En perpétuelle construction, le discours interculturel se dessine par sa propre dynamique, évolue et change avec l'individu dans ses différents contextes. Par exemple, la réflexion concernant le problème de l'immigration n'est pas représentative du discours interculturel qui peut recouvrir ce problème mais le dépasse largement. Le discours interculturel « se définit comme un mode d'approche, [...] il ne constitue pas une réponse à des problèmes, il correspond davantage à un mode d'approche de ces problèmes » (Abdallah-Preteille, 1996, p. 77). Il est donc important de souligner que le discours interculturel n'est pas déterministe au même titre que la culture. Ainsi, « l'application du discours interculturel au champ pédagogique ne se concrétise pas par la construction d'une nouvelle discipline. La pédagogie interculturelle se ramène à un mode de perception et d'appropriation de questions pédagogiques et éducatives » (Abdallah-Preteille, 1996, p. 149). De plus, cette pédagogie qui doit accompagner toutes les disciplines et toutes les approches d'enseignement / apprentissage ne doit pas par contre s'adresser à un public particulier comme par exemple les enfants d'immigrés. Si c'est le cas, les individus risquent de

se trouver enfermés dans des catégorisations culturelles qui supposent l'existence de cultures pures, or, les sociétés actuelles sont plutôt des sociétés pluriculturelles marquées par le métissage.

1.4.4. Pédagogie interculturelle

N'ayant ni champ ni public particulier la pédagogie interculturelle se définit comme un mode d'approche applicable dans l'éducation en générale. C'est « un discours, un regard porté sur l'enseignement, les disciplines, l'éducation. Il n'y a pas de caractère interculturel inhérent à un objet, un phénomène ou des individus [...]. Il n'existe pas plus de pédagogie interculturelle en tant qu'objet distinct que de relations ou de communications interculturelles » (Abdallah-Preteuille, 1996, p. 152). C'est donc dans la manière d'envisager la diversité culturelle et la communication entre les différentes cultures que l'on peut investir une pédagogie dite interculturelle. Faire évoluer le système pédagogique devient inévitable, surtout, avec l'évolution et les changements que connaissent les systèmes politiques, économiques et sociaux. De plus la confrontation entre individus appartenant à des cultures diverses conduit à une démarche obligatoire de relativisation des connaissances, si bien que celles-ci ne peuvent plus être présentées comme des vérités absolues et universelles. Car elles sont le produit d'une construction progressive de pensée marquée par le temps et l'espace. « La stratégie interculturelle exige cette confrontation permanente des points de vue. Elle implique une capacité aigüe de décentration, capacité qui ne fait, par ailleurs, l'objet d'aucune éducation systématique et structurée » (Abdallah-Preteuille, 1996, p. 153). Il s'agit donc d'un travail de décentration sur le plan pédagogique, pour arriver à dépasser, et non sans peine, les perceptions premières et les jugements de valeurs. Abdallah-Preteuille rappelle que « la connaissance de l'aspect multiple des êtres, des situations n'est opérationnelle, que si elle s'accompagne d'une série de mises en perspective diversifiées. » (Abdallah-Preteuille, 1996, p. 153). Il est donc inutile d'envisager dans une perspective de pédagogie interculturelle d'appréhender les autres cultures ou modes de vie avec le même point de référence qui est celui du Soi. C'est dire que la connaissance et la reconnaissance de l'autre passe par la connaissance et la reconnaissance de soi. Abdallah-Preteuille définit la pédagogie interculturelle comme étant « une démarche structurée d'analyse et d'apprentissage, répondant à l'évolution pluriculturelle du système social et donc du public scolaire » (Abdallah-Preteuille, 1996, p. 157). Dans une telle pédagogie l'objectif ce n'est pas d'enseigner les cultures (ni du Soi ni de l'Autre) mais plutôt de mettre l'accent sur la dimension culturelle de toute apprentissage. En effet « la pédagogie

interculturelle est, en fait, un moyen de réconcilier enseignement et éducation, en apprenant aux enfants et aux adultes à prendre conscience de qu'ils sont, à se situer par rapport aux autres et à accomplir le rôle qu'ils seront amenés à jouer ». (Abdallah-Preteille, 1996, p. 161). Il ne s'agit donc en aucun cas d'enseigner une pédagogie interculturelle, mais de l'utiliser comme « un des leviers possible de l'action éducative ». (Abdallah-Preteille, 1996, p. 161). Nous devons, tout de même, rappeler que la pédagogie interculturelle était à l'origine introduite à l'école pour les enfants de migrants dans le cadre de l'enseignement de la langue et de la culture d'origine (BOEN, nr 15 du 17.4.1975 et nr 36 du 7.9.1978). Et cela dans deux objectifs : le premier, une meilleure insertion des enfants dans le système scolaire français ; le deuxième, la possibilité de réadaptation à leur pays d'origine, le cas échéant. Dans ce cadre les activités dites interculturelles étaient présentées d'une manière ponctuelle, la culture se réduisait à des éléments isolés. Or, ce qui est important dans l'introduction de la culture ce n'est pas la connaissance liée à certains phénomènes isolés comme les fêtes, les recettes de cuisine, etc ; mais c'est de « chercher à comprendre comment ces éléments s'intègrent à la vie culturelle » (Abdallah-Preteille, 1996, p. 165). Par ailleurs l'adoption de ces différentes approches des faits culturels amenait vers une pédagogie de la comparaison, de plus, les activités introduites s'inscrivaient souvent dans une perspective duelle et non pas dans une analyse pluriculturelle, ce qui comporte en soi le danger de créer une pédagogie de la différence, tandis que la pédagogie interculturelle en principe ne consiste pas à mettre l'accent sur la différence de l'autre. D'où la nécessité d'élargir le champ de la pédagogie interculturelle, car si elle ne s'adresse qu'aux enfants de migrants elle risque de renforcer leur marginalisation et leur isolement. Ce qui n'est en aucun cas la visée d'une telle pédagogie. Abdallah-Preteille met en garde également contre « la confusion entre enseignement de la culture d'origine et pédagogie interculturelle » (Abdallah-Preteille, 1996, p. 169) car une telle confusion peut rendre l'école un terrain de rapports de force et de conflit qu'elle-même ne pourra pas maîtriser par sa position institutionnelle. En somme, la pédagogie interculturelle doit viser tout public et tout domaine, en effet, la pluralité culturelle est désormais un caractère principal du public scolarisé, ce qui oblige à considérer cette pluralité comme composante fondamentale du système éducatif et des sociétés actuelles d'une manière générale. De plus le contexte politique et économique est marqué fortement par les phénomènes d'interrelation et d'interdépendance des individus. Dans un tel contexte, une perspective interactionniste de l'approche interculturelle est parfaitement adaptée puisque « plus qu'une connaissance au niveau des savoirs, nous cherchons à développer une compréhension des cultures » (Abdallah-Preteille, 1996, p. 173). L'objectif est donc d'arriver à une meilleure appropriation des cultures qui mène à mieux les comprendre.

Cependant, « si comprendre n'est pas accompagné d'une reconnaissance de l'autre, comme sujet, cette compréhension risque d'être utilisée aux fins de l'exploitation, du prendre, le savoir sera subordonné au pouvoir » (Todorov, p. 138, cité par Abdallah-Pretceille, 1996, p. 173).

1.4.5. Interculturalité, les difficultés

Quelle que soit l'approche engagée pour aborder les cultures, il est indispensable de reconnaître qu'il est difficile de formuler d'une manière précise les normes culturelles auxquelles on adhère en tant qu'individus ou groupes. Ainsi toute prétention à vouloir appréhender autrui est centrée inévitablement sur les stéréotypes et les préjugés. Les études ont démontré en effet que l'on ne peut pas vaincre les préjugés par le simple discours, car leurs fondements se situent hors du champ cognitif. La volonté de les combattre par la diffusion de plus de connaissances est une preuve d'une « étroitesse d'esprit » (Abdallah-Pretceille, 1996, p. 180) car le préjugé n'est pas le résultat d'une méconnaissance, il n'est pas du domaine de l'intellect, il répond à des objectifs psychologiques. En effet « le combat contre les préjugés ne relève ni d'une contre information ni d'une meilleure information sur autrui, mais d'un approfondissement de sa propre personnalité, de ses propres modalités de fonctionnement, de réaction, de façon d'être et de voir » (Abdallah-Pretceille, 1996, p. 181). Il s'agit en effet de travailler plus sur le sujet porteur du préjugé que sur l'objet même. Un travail sur les préjugés ne doit pas masquer un travail identitaire, car un travail d'auto-analyse renvoie l'explication du préjugé sur soi et non pas sur autrui. Ainsi l'attitude d'un individu envers l'autrui relève de sa perception de lui-même ou de son groupe d'appartenance. Prenons en guise d'exemple la lutte contre le racisme qui est une action récurrente au sein de l'école : toutes les opérations effectuées ne dépassent pas le stade verbal qui se place au niveau de la morale. Le cadre purement théorique de ces actions les conduit à l'échec, car l'enseignant cherche à refuser une théorie en faisant référence à la raison, or, le racisme est une idéologie. « De fait la lutte contre le racisme doit passer par ma lutte contre les préjugés et les stéréotypes » (Abdallah-Pretceille, 1996, p. 183).

1.4.6. L'interculturel et le Cadre Européen Commun de Référence (CECRL)

« L'éducation à la compréhension interculturelle constitue l'une des activités centrales du Conseil de l'Europe pour la promotion d'une meilleure compréhension mutuelle et l'acceptation de la différence dans nos sociétés multiculturelles et multilingues.» (Byram et

coll., 2002, p. 5). En effet, c'est le « Cadre européen commun de référence » (CECRL), défini par le Conseil de l'Europe qui a mis en place le cadre officiel de cette nouvelle orientation en présentant l'ensemble de ces innovations et en mettant l'accent sur l'importance d'une prise de conscience de la dimension interculturelle, des aptitudes interculturelles et du savoir être (ou compétence existentielle). C'est donc le CECRL qui a été à l'origine de la formulation et de l'officialisation de ces nouvelles orientations. A partir de cette prise de conscience par le CECRL, la notion de « dimension interculturelle » est devenue une partie intégrante des objectifs dans l'enseignement / apprentissage des langues vivantes annoncés dans les programmes officiels. Cette prise de conscience d'une dimension interculturelle a pour but de « permettre aux élèves de langues vivantes d'entretenir des relations d'égal à égal avec des locuteurs des langues en question, ainsi que de leur faire prendre conscience à la fois de leur propre identité et de celle de leurs interlocuteurs. On espère ainsi que ces élèves de langues, transformés en « locuteurs interculturels », sauront non seulement communiquer des informations, mais aussi entretenir des relations humaines avec des personnes parlant d'autres langues et appartenant à d'autres cultures ». (Byram et coll., 2002, p. 7). En effet, l'importance du culturel dans l'enseignement / apprentissage des langues est soulignée dans le CECRL par un accent mis sur la compétence sociolinguistique où les variations culturelles jouent un rôle crucial dans la communication. Nous pouvons citer en guise d'exemple les règles de politesse : « Elles (les règles de politesse) varient d'une culture à une autre et sont la source fréquente de malentendus interethniques, en particulier quand l'expression de la politesse est prise au pied de la lettre. » (CECRL, 2001, p. 93). Il s'agit donc de porter une attention particulière sur les savoirs socioculturels (conditions de vie / relations interpersonnelles / langage du corps / comportements et rituels...) souvent « déformés par des stéréotypes » (CECRL, 2001, p 82) et sur les savoir-faire interculturels : « la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels » (CECRL, 2001, p. 84). Le CECRL vise donc plutôt la « Prise de conscience interculturelle » (CECRL, 2001, p. 83) que la transmission de savoirs et de savoir-faire culturels. L'approche interculturelle dans l'enseignement / apprentissage des langues apporte un développement personnel particulier qui va permettre à l'apprenant d'acquérir des visions nouvelles. « Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. » (CECRL, 2001, p. 9). Nous pouvons remarquer qu'il ne s'agit pas pour le CECRL

d'introduire une méthodologie nouvelle, mais plutôt une approche nouvelle (qui peut être modifiée et ajustée selon les situations d'apprentissage).

1.4.7. L'approche interculturelle en pratique dans la classe de langue

La classe de langue est le lieu où l'apprenant est confronté à un dialogue entre les cultures : il est muni de sa propre culture face à une culture étrangère. Ce contact devient source de richesse et sa culture première va évoluer et changer par la découverte de la culture de l'autre. Ce processus mène à l'interculturel, ce qui ultimement va donner naissance à une troisième culture qui sera le résultat de ce contact. Cependant pour que ces idées théoriques deviennent applicables dans une classe de langue vivante / langue étrangère, il faut créer une ambiance cordiale et de confiance. L'enseignant doit jouer un rôle primordial pour obtenir un tel contexte, notamment pendant la préparation de son cours. D'abord concernant le contenu, il doit opérer ses choix de façon à considérer de nombreux points fondamentaux. Il s'agira de prendre en compte la première culture des apprenants afin d'éviter de les choquer et de bien préparer le terrain et procéder d'une manière progressive. Nous savons que les apprenants viennent de milieux très variés, aspect qu'il faut prendre en compte pour les aider à s'ouvrir à l'autre sans porter des jugements radicaux, sans considérer la culture de l'autre ni comme meilleure ni comme pire et tout simplement l'appréhender comme différente et respectable. Eviter les stéréotypes est également un point essentiel, pour ne pas minimiser une culture et la réduire à des images et idées souvent préconçues et tenaces. En somme, il faut admettre que l'interculturel s'impose. C'est une « compétence » dont nous ne pouvons plus nous passer dans nos sociétés modernes et surtout modernistes. Par ailleurs, l'enseignement des langues étrangères et vivantes est une des meilleures scènes où cette compétence puisse être acquise.

1.5. Les textes littéraires, un espace privilégié pour une perspective interculturelle

Notre intérêt porte sur la place des textes littéraires en tant que supports pédagogiques dans les méthodologies d'enseignement / apprentissage des langues vivantes et étrangères. Nous nous intéressons plus particulièrement dans cette partie à la relation qu'il peut y avoir entre ces textes littéraires et l'approche interculturelle. Nous tenterons de démontrer que les textes littéraires sont à l'heure actuelle un espace privilégié pour un déploiement de l'interculturalité. Enfin, dans ce cadre, nous présenterons les objectifs qui pourraient être visés par l'utilisation des textes littéraires. L'exploitation des textes littéraires, comme nous l'avons

déjà montré dans notre travail, a connu des fortunes diverses au long de l'évolution méthodologique de l'enseignement / apprentissage des langues vivantes et étrangères. L'objectif de leur exploitation a varié selon l'époque et les changements politiques, sociaux et économiques. Toutefois, nous notons que « le texte littéraire retrouve progressivement ses titres de noblesse. Réduit, dans un premier temps à n'être qu'un support d'apprentissage linguistique ou qu'une représentation factuelle de faits de civilisation, il est actuellement redécouvert comme un médiateur dans la rencontre et dans la découverte de l'autre » (Abdallah-Preteille et Porcher, 1996, p. 138). Pendant longtemps, c'est-à-dire depuis l'origine de l'enseignement des langues étrangères jusqu'à récemment, la littérature régnait dans les méthodologies d'apprentissage des langues ; elle était conçue comme l'aboutissement de l'apprentissage d'une langue, son but ultime. Des volumes entiers lui étaient consacrés dans les manuels de langue. Puis, à partir des années 1980, les textes littéraires se font de plus en plus rares. A cette époque, ils n'apparaissent qu'« au niveau 3 des méthodes de français langue étrangère, mais leur présence illustre un thème d'étude, un phénomène de société, etc. » (Naturel, 1995). Vers la fin des années 1980, le texte littéraire est de nouveau un peu plus présent dans les manuels. Cependant, son intégration se limite généralement au niveau avancé. Malgré cette réapparition du texte littéraire et les recherches effectuées dans ce domaine, il nous semble que l'exploitation, au niveau pratique, de ce type de document en salle de classe pourraient être revisitée à la lumière de l'approche interculturelle.

1.5.1. Le texte littéraire est un texte interculturel

La dimension humaniste de la littérature permet « d'étudier l'homme dans son humanité et sa variabilité » (Abdallah-Preteille et Procher, 1996). C'est cette dimension qui est le point crucial en didactique des cultures et par conséquent également en didactique des langues. Selon Abdallah-Preteille et Porcher, dans un monde où le développement technologique a envahi, depuis près d'un siècle, tous les domaines de l'enseignement, surgit le danger de créer un système dans lequel il faut renoncer à tout ce qui n'est pas de l'ordre technologique. Ces auteurs pensent au contraire qu'il est du devoir de l'école et du système d'éducation d'« élaborer un espace où les élèves, les hommes rencontrent leur imaginaire libre, le creusent, l'explorent, et celui-ci n'est pas nécessairement d'ordre technologique » pour lutter donc contre cette machinalisation de l'humain. Toujours selon Abdallah-Preteille et Porcher « le champ de l'enseignement de la littérature doit s'élargir au sein de l'institution éducative » car « la littérature c'est l'humanité de l'homme et son espace personnel ». La littérature est, entre autres,

une production humaine d'ordre artistique. C'est une représentation concrète de l'homme à la fois dans son imaginaire et sa réalité mais aussi avec ses rêves et ses passions. C'est « un genre inépuisable pour l'exercice artificiel de la rencontre avec l'autre » (1996, p. 138). Le texte littéraire est avant tout un lieu de rencontre interhumain et interculturel : « la littérature stabilise, produit, actualise et anticipe certaines visions du monde, elle est en ce sens « un boulevard » un « tremplin » pour les études culturelles ». (1996, p. 139). Ainsi, la littérature est une passerelle qui conduit à la rencontre avec l'autre, « et si l'expérience de l'altérité est une finalité de l'éducation, on trouvera dans la littérature de nombreux textes prétextes » (1996, p. 138) Ce qui distingue également la littérature c'est son universalité et sa singularité à la fois, « la littérature est un universel-singulier. Elle incarne emblématiquement cette articulation entre l'universalité et la singularité. Les écrivains s'adressent à tout le monde et sont reçus différemment par chacun » (1996, p. 142). La littérature est un voyageur que les frontières n'arrêtent pas, c'est un messager d'une culture, d'une vision du monde, d'une réalité, d'un vécu et d'un imaginaire. Elle crée un espace libre où des idéologies mais aussi des sentiments circulent librement entre authenticité commune et singulière à la fois. La littérature s'adresse à chacun en tant qu'individu particulier mais également à sa dimension d'être humain. Les œuvres littéraires expriment des réalités qui existent partout mais que chaque société interprète à sa manière (Abdallah-Preteille, 1996). C'est dire que la littérature est universelle puisqu'elle est lisible partout, mais en même temps singulière et individuelle puisqu'elle est enracinée dans sa propre culture dont elle exprime les spécificités. Cette double identité de la littérature lui permet de jouer un rôle indispensable dans l'acquisition de la compétence interculturelle : « pour l'enclenchement d'une pédagogie interculturelle, elle tient un rôle absolument singulier, irremplaçable, de communication, de partage, d'échange, au plus profond des appartenances culturelles et des intimités personnelles ». (Abdallah-Preteille 1996, p. 162). Ainsi, l'interculturel « s'incarne dans la littérature précisément parce que celle-ci est présente partout et se multiplie toujours » (Abdallah-Preteille et Porcher, 1996, p. 143). Elle permet un échange, un partage libre et enrichissant à tous les niveaux : culturel, social et humain d'une façon générale. Elle exprime tous les aspects de la vie des hommes avec ses vérités historiques, politiques et même quotidiennes. C'est une source inépuisable d'informations et de vérités malgré son caractère principalement imaginaire. La littérature est donc un patrimoine universel de l'humanité, un héritage commun, et l'enseignement de cette discipline ouvre les portes à un partage humain de l'universel dans ses particularités et ses diversités. La littérature étrangère fait partie de ce patrimoine, dont l'enseignement doit donner aux apprenants un accès direct. Pour franchir les frontières, et se positionner dans une perspective internationale, il faut

dépasser la barrière de la langue (des œuvres étrangères) qui est décisive dans un tel processus. La nature universelle et singulière de la littérature lui permet d'offrir la possibilité de créer des liens unissant les différentes littératures. « Mettre en relief les liens qui unissent les littératures, c'est dresser des passerelles entre les cultures et, dans une classe de langue, créer un horizon d'attente propice à la lecture et à la découverte de l'autre. » (Gruca, 2010). Les textes littéraires sont donc des espaces ouverts dans lesquels nous pouvons circuler et passer d'une culture à une autre. Les frontières disparaissent et laissent les esprits voyager et se rencontrer librement. Nous dirons même que le texte littéraire contient en lui-même une dimension interculturelle qui se traduit par cette double nature : « La littérature par delà les époques et les frontières, véhicule une part d'universalité qui s'inscrit dans la singularité des cultures. » (Gruca, 2010). La Littérature contient des éléments de fictions mettant en scène différents faits géographiques et temporels : des lieux, des personnages de différentes cultures et coutumes. C'est en cela que le texte littéraire représente une passerelle idéale entre les cultures. Les textes parlent toujours d'autres textes et chaque histoire raconte toujours une histoire déjà racontée. Elle contient même des réalités du monde, mais ces réalités sont déformées par le prisme de chaque auteur. Le texte littéraire en effet véhicule et rassemblent les valeurs d'une société, d'un groupe de personnes. En cela il est porteur de signes qu'il s'agit de déchiffrer. Voilà pourquoi, il faut à notre avis le travailler avec une approche interculturelle et pourquoi il est nécessaire de ne pas s'arrêter à l'analyse superficielle de ces textes mais plutôt les travailler en profondeur pour mieux lire et comprendre ces signes. Enfin, le texte littéraire est sans cesse nouveau, réinterprété, réinventé, chaque fois qu'il est lu. Le lecteur fait toujours preuve d'imagination et fait ainsi évoluer sa version du texte. La littérature fait appel à l'imagination et à la création. Lire un texte est un processus de recréation. « L'identité culturelle d'une œuvre littéraire n'est donc pas une propriété qui, tel un gisement, résiderait a priori dans son énoncé. » (Derive, 2008). En somme, les textes littéraires sont uniques en termes d'enseignement / apprentissage des langues vivantes et étrangères car « la littérature c'est la langue, un tissu de phrases et de mots, une chaire linguistique vivante et qui fonde l'humanité de l'homme ». (Pretceille, 1996, p 143)

1.5.2. Quels objectifs pour l'usage des textes littéraires dans l'approche interculturelle ?

Il est évident que dans l'enseignement des langues vivantes et étrangères les objectifs visés par l'utilisation des textes littéraires ont varié selon les méthodes utilisées et les périodes considérées. À l'époque où la littérature était dans sa période de grandeur, jusque dans les

années 1950, les méthodes de langues affichaient deux objectifs principaux : l'apprentissage linguistique, essentiellement acquis par la traduction, et la maîtrise de la grammaire. Il s'agissait d'une formation culturelle où la littérature représentait la Culture du pays. Par l'étude des grandes œuvres littéraires en classe de langue, on cherchait à former des apprenants pour devenir une élite distinguée. L'interculturalité à cette époque n'était pas encore à l'ordre du jour. Comme nous l'avons déjà vu, la littérature revient sur la scène de l'enseignement des langues dans les années 80 avec l'approche communicative. Le texte littéraire apparaît parmi les autres supports comme simple « document authentique » souvent sans aucune réflexion didactique ou méthodologique. Ce n'est qu'après avoir acquis les compétences linguistiques et atteint les niveaux avancés que l'apprenant se trouve confronté aux morceaux choisis des anthologies traditionnelles. « Paradoxalement, tout se passe comme si la fréquentation des textes des grands auteurs ne pouvait se mériter qu'après une longue fréquentation des textes fabriqués à des fins linguistiques et pédagogiques. » (Cuq, 2005). Les appels à une démocratisation des textes littéraires en les proposant depuis le niveau débutant et en choisissant des textes d'auteurs contemporains, et non pas des chef d'œuvres sacralisés de la grande littérature, fait écho à partir des années 1990 aux recherches menées par Peytard, Goldstein et d'autres. Avec les appels à une approche interculturelle dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères et vivantes lancés par le CECRL et les programmes officiels qui amènent les concepteurs de manuels vers d'autres voies, nous assistons à une sorte de révolution concernant l'exploitation du texte littéraire en classe de langue. Les didacticiens prêtent une attention croissante à la problématique du texte littéraire afin de favoriser l'approche interculturelle revendiquée. Ils proposent des activités et des matériels pédagogiques de plus en plus élaborés pour l'utilisation du texte littéraire dans ses différents genres qu'il soit romanesque, poétique ou théâtral. Cependant, malgré la volonté de certains didacticiens d'exploiter les textes littéraires avec une telle approche on remarque depuis les années 1990 : « une distorsion importante entre les recherches et le matériel pédagogique » (Cuq, 2005). En effet en regardant de près les manuels de Français Langue Étrangère en guise d'exemple, nous remarquons malgré la présence des textes littéraires dans ces manuels et l'objectif interculturel annoncé, une absence d'activités qui mettraient en relief cette approche interculturelle dans l'étude des textes. C'est l'enseignant donc qui finalement se voit obligé de concevoir lui même des outils et des matériels pédagogiques adaptés. On remarque également que dans le choix des textes, les concepteurs des manuels s'éloignent de plus en plus des textes qui font partie des grandes œuvres classiques et opèrent leurs choix dans les textes des œuvres des auteurs contemporains qui permettent souvent de découvrir certains phénomènes et réalités de la société. Les textes littéraires qui

apparaissent dans les manuels de langues sont des extraits de romans, de textes poétiques ou des extraits de pièces de théâtre. Les activités proposées visent à éveiller chez l'apprenant un intérêt pour la littérature, en l'amenant vers une découverte de la beauté esthétique et la richesse d'une œuvre. Cela nous amène à penser que malgré les objectifs annoncés dans les programmes officiels, le changement par rapport aux objectifs des années 1950 n'est pas si important. Cependant, l'éventail des objectifs s'est quelque peu enrichi. L'étude des textes littéraires dans lesquels des aspects de la culture entrent en jeu, permet de développer la compétence culturelle et interculturelle de l'apprenant. En effet l'étude des textes littéraires fait souvent place à plusieurs interprétations. Chaque apprenant interprète le texte en langue étrangère en fonction de sa propre culture d'origine et de ses références. Le texte littéraire mobilise des images qui renvoient à des mythes, des références, des aspects culturels propres au groupe dont l'auteur fait partie et où son œuvre est d'abord reçue. En cela, la culture de l'apprenant va être confrontée à la culture de l'Autre. C'est là qu'une approche interculturelle devrait être investie par l'enseignant et, même mieux, par les concepteurs des manuels. Les objectifs seraient ainsi d'amener les apprenants à reconnaître que d'autres cultures existent, d'amener les apprenants à recevoir la culture de l'Autre sans porter de jugement de valeur et, enfin, d'amener les apprenants à réfléchir à leur propre culture pour mieux la comprendre et l'appréhender. Ce fait permettra à l'apprenant de relativiser et de vivre une expérience interculturelle à travers le travail autour des textes littéraires. En fait, le but ultime de cette approche interculturelle dans ce contexte, à notre avis, ne se résume pas uniquement à faire passer un message linguistique mais surtout à la communication avec Autrui. La communication pour qu'elle soit réelle doit favoriser une entente et une tolérance qui devraient être la marque de nos nouvelles sociétés multiculturelles et multiethniques. Ainsi, l'approche interculturelle devrait couronner nos cours de langue pour créer la paix chez l'apprenant avec lui-même par l'effet miroir (le Soi) et la paix entre lui et Autrui par l'apprentissage de cette tolérance. En choisissant un extrait littéraire de nature culturelle, l'enseignant pourrait aborder, suivant le contenu du texte, certains faits de société (racisme, pauvreté, habitudes,...) qui peuvent aider les apprenants à mieux les comprendre dans les deux cultures, celle de l'apprenant et celle du pays étranger. Il faut cependant se méfier car il existe un risque d'interprétations erronées dans la lecture et la réception d'un texte. Cuq nous met en garde concernant ce point : « la lecture d'un texte littéraire peut fournir des contenus fort divers selon les lecteurs compte tenu de leurs expériences, de leur idéologie, de leur culture, voire même du contexte particulier de la lecture. » (Cuq, 2005). L'apprenant peut ainsi vivre un choc culturel si nous n'adoptons pas une approche interculturelle. « En résumé, développer la dimension interculturelle de l'enseignement des

langues, c'est reconnaître les objectifs suivants : faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique ; le préparer à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures ; permettre à l'apprenant de comprendre et d'accepter ces personnes « autres » en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents ; enfin, aider l'apprenant à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relations ». (Byram et coll., 2002, p. 11).

1.5.3. En guise de conclusion

Ainsi, puisque les textes littéraires présentent une vision plurielle du monde et peuvent être vus comme des points de rencontres, ils nous semblent être une des voies de communication interculturelle les plus riches entre des sujets porteurs de différentes cultures. Séoud en 1997, dans son ouvrage « Pour une didactique de la littérature », consacre un chapitre complet à la démarche interculturelle. D'après lui, à l'inverse de la confrontation directe, les textes littéraires « sont plus ouverts à l'expression de soi des apprenants, la didactique de la littérature permet incontestablement d'avoir des ressources plus grandes » (Séoud, 1997, p. 157). Le texte littéraire est un des supports qui instaurent un espace pluriel et établissent une relation distanciée. Ainsi cette diversité d'espaces possibles fait de la littérature un moyen de choix pour rencontrer l'autre, ainsi que la diversité des autres en classe de langue étrangère. Pour Abdallah-Pretceille et Porcher (1996), le texte littéraire ne réduit pas l'humain à des caricatures et permet une relation particulière entre l'apprenant et la culture cible. Chaque texte littéraire est porteur d'éléments qui permettent de dévoiler une partie encore inconnue de l'autre. Cependant, ces textes sont loin d'être déterministes ou porteurs de jugement de valeur généralisant. L'apprenant / lecteur le découvre dans une démarche où plaisir de la lecture, regard esthétique se mêlent à la découverte, et où « la diversité est, par nature, polycentrique alors que la différence est duelle et se situe toujours sur le registre de l'inégalité » (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996, p. 158). Ainsi, les textes littéraires devraient avoir toute leur place en didactique des langues, surtout actuellement où les sociétés sont de plus en plus multiples et les orientations officielles appellent à l'interculturalité. Puisque, la littérature permet de mieux se connaître soi-même et se découvrir en offrant la possibilité d'aller à la rencontre d'autres et de multiples identités, l'apprenant se construit un savoir-être à la fois dans la culture étrangère et dans sa propre culture. « Toute la littérature n'est-elle pas, en définitive, une tentative originale, de regarder l'autre, de le rencontrer et de l'appréhender dans son unicité ? Il faut repenser l'autre. » (Chalier-Visuvalingam, 1996). Enfin, comme le remarque Todorov, la connaissance de l'Autre peut

conduire à une transcendance nouvelle, fondée non sur le divin mais sur la sociabilité de l'homme et la pluralité des hommes.